



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Anders Nordhammer

Kreativitet og kunstnerskap i teaterarbeid med barn og unge

PPU – Teater
Teaterhøgskolen 2016

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen

Lærerutdanning

Skjemaet fylles ut av studenten og kopieres inn på forsiden av eksamensbesvarelsen.

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPTPE /PPTFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 143123

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **18.05 2016 kl. 09.00**

Kreativitet og kunstnerskap i teaterarbeid med barn og unge

**Eksamensoppgave PPU teater,
Kunsthøgskolen i Oslo, vår 2016**

Innholdsfortegnelse:

Innledning, s.3
Problemstilling, s. 3

Teoridel:

Postmoderne forutsetninger, s. 4
Den postmoderne kunsten, s. 6
Implikasjoner for enkeltmennesket, s. 7
Teatret i lys av det postmoderne, s. 7
Barn og unges rolle innenfor samtidsteatret, s. 8
Kveldsskolen som læringsarena for teater, s. 8

Hva er kreativitet? s. 9
Det kreative menneske s. 9
Kreative prosesser, s. 10
Kreative gjennombrudd, s. 11

Devised theatre, den kreative leken som prosess, s. 12
Devising, historikk og metode, s. 12

Praksis:

Bakgrunn for egen praksis, s. 13
Glass performance, kort presentasjon, s. 14
Beskrivelse av egen praksis, s. 14
 Første prosess: Fuglar, s. 15
 Fuglar, mål og rammer, s. 15
 Fuglar, innhold og aktivitet, s. 15
 Andre prosess, «Stikk!», s. 17
 «Stikk!», mål og rammer, s. 17
 Devisingprosessen, s.18

Drøfting:

Devising i lys av læringspsykologien, s. 19
Kulturens språk og begreper, s. 20
Eventuelle utfordringer, s. 21
Konklusjon, s. 22

Litteratur, s. 24

RØD PENN, SOM BEVEGER SEG

Hvit
side. Og rød penn
som beveger
seg, linje

for
linje. Mer skal det ikke
til, før
det er i gang. Verdens

uro
brakt ned på formel. Sjelens
myggestikk. Kroppens
bombsjokk.

(Jan Erik Vold: «S», 1978)

Innledning:

Gjennom min egen utøvelse som skuespiller, gjennom min praksis som pedagog og ikke minst gjennom hva jeg opplever når jeg går for å se teater, blir det stadig tydeligere at det å være en skuespiller, og ikke minst synet på hva en skuespiller skal være, er i endring. Helt andre egenskaper kreves og forventes av en skuespiller i dag enn for få år siden. Her dreier det seg ikke om noe så åpenbart som at en skuespiller bør kunne synge eller danse, i tillegg til å gestalte en karakter. Nei; av skuespilleren i dag forventes det at han skal kunne være kreativ i en langt bredere forstand. Skuespillerens kompetanse er knyttet ikke bare til å sette seg inn i tekst, analysere og tolke roller, men til selv å kunne skape disse rollene og skrive denne teksten, i samspill med de øvrige deltakerne i et kreativt team.

Ikke bare må han kunne være skapende, men han forventes også å kunne kjenne til og evne å se hvordan egne bidrag kan inngå som i stadig mer komplekse og mangetydige dramaturgiske modeller. Skuespillerens rolle av i dag tar opp i seg mange sider ved teaterproduksjonen; litt scenograf, litt dramatiker, litt regissør og litt dramaturg. Rollen fordrer altså en utøver med et bevisst forhold til teaterteori og til eget uttrykk, med bred teoretisk kompetanse.

Dette gjelder absolutt ikke bare i det frie teaterfeltet. Et kjennetegn ved utviklingen også ved institusjonsteatrene er at former man tidligere kun kjente fra avant garde-teatret har fått plass på de store, tradisjonelle scenene. En følge av dette er at også skuespillernes arbeidsmåter har endret seg, og begrepet devising, der skuespilleren bidrar til å skape en forestilling fra grunnen, har blitt en vanlig arbeidsform. I disse nyere teaterformene har altså skuespilleren en mer fremtredende og autonom rolle, og på mange måter kan man si at skuespillerens rolle er oppvurdert i forhold til det tradisjonelle teaterhierarkiet. Der skuespilleren tidligere var en tolker av andres materiale, forventes han nå mer og mer å være en skaper av materiale.

Slik jeg ser det er det helt klart at alt dette må få konsekvenser for teaterdidaktikken, men hva er implikasjonene av dette i pedagogisk og didaktisk forstand for oss som underviser barn og unge på for eksempel en kveldsskole i teater? Hvordan kan vi skape en trygg og konkret inngang til dette kreative landskapet for våre elever?

Problemstilling:

Det oppleves som viktig for meg å forsøke å definere min egen rolle som teaterpedagog i forhold til dette. Hvordan kan jeg gripe an utfordringene og mulighetene som springer ut av

dette dramaturgiske skiftet og teatersynet? Og hva er de sosiologiske og kunstneriske forutsetningene som ligger til grunn for disse tendensene?

Hvordan kan jeg som pedagog igangsette og styre kreative gruppeprosesser med barn og unge, og skape trygghet og tro på at man som fersk utøver har noe å bidra med?

Hvordan kan jeg gjennom min teaterundervisning bidra til å skape selvstendige og skapende skuespillere, med bevissthet om sitt eget uttrykk?

For å belyse denne problemstillingen vil jeg måtte se på hva forskning sier om kreativitet, og jeg kommer nærmere inn på hva pedagogisk teori forteller oss om begreper som selvstendighet og autonomi. Selvverd er et begrep som også har stor relevans innenfor denne oppgavens rammer.

Videre vil jeg se nærmere på arbeidsmåten devising, som et konkret eksempel på en kreativ arbeidsform, som kan være en mulig vei i arbeidet med barn og unge. Jeg vil til slutt drøfte teorien i lys av min egen praksis som pedagog ved to kveldsskoler i teater, som er den mest utbredte læringsarenaen innenfor teater for barn og unge i Norge i dag.

Teori

Postmoderne forutsetninger

Hva er det sosiologiske bakteppet for de forholdene jeg beskriver i innledningen? Vi befinner oss i det som kan kalles den seine fasen av det postmoderne samfunnet. Å redegjøre for forutsetningene for det postmoderne samfunnet og den postmoderne kunsten er en stor oppgave, men jeg vil prøve å peke ut noen tendenser som jeg mener er relevante i forhold til denne oppgaven. Aller først må vi skille mellom to ting; den postmoderne kunsten, som har sine klare formmessige kjennetegn, og postmodernismen forstått som epoke, som danner bakteppet for kunsten og som er drevet fram av sosiologiske forhold i dette og i det foregående århundret.

Et av hovedtrekkene er ved den postmoderne epoken er hva man vel kan kalle en desillusjonering og skepsis i forhold til de store ideologiene og den utopiske framtidstroen som preget modernismen. Dette kan blant annet forklares med utviklingen i Vesten etter andre verdenskrig, der optimisme etter hvert viker for kald krig og nye konflikter, i skyggen av atombomben. Hippieidens idealisme faller også etter hvert sammen, og erstattes av en slags kynisme på politikken og kunstens vegne. Dette, og det velt av informasjon publikum nå får tilgang til på grunn av moderne teknologi fører til en slags utmattelse:

«Jean Francis Lyotard, en av de mange nye franske filosofene som i dag arbeider med å gi postmodernismen et konkret innhold, sier at postmodernismen merker seg ut ved at de store fortellingene blir oppløst. Fortellinger i denne sammenhengen kan forklares som tanken om en altomfattende historisk utvikling der

vi plasserer oss selve i historia med fortid og med framtid som vi kan vite en hel del om på forhånd. Menneskets skjebne og alle historiske hendelser har vært forklart eller gitt mening med utgangspunkt i slike store fortellinger. I dag snakker vi i stedet om små historier, i form av lokal kunnskap som er gyldig i de sammenhengene der kunnskapen blir utviklet.» (Askland og Sataøen, 2009, 23)

Det er også antropologiske forutsetninger for det postmoderne; i det antropologien som akademisk felt vokser fram får man økt kunnskap om andre kulturer. Dermed blir det regionale og verdirelativt ved den egne, vestlige kulturen tydelig. Den globale virkeligheten, med en uendelighet av historier kommer til syne. Det man tidligere har kalt «kulturen», framstår nå som en mer eller mindre løs vev av mange «kulturer» uten innbyrdes sammenheng.

«Det postmoderne godtar det usikre, det komplekse, variasjon, subjektivitet og ulike og sammensatte perspektiv for å kaste lys over tilværelsen.» (Askland og Sataøen:)

I kunstnerisk praksis søkte mange å innlemme denne flertydeligheten i kunsten, og mange gjorde et poeng ut av det problematiske og hule ved all kommunikasjon. I denne kunsten oppheves det tradisjonelle skillet mellom høy og lav kultur, mellom det folkelige og det akademiske.

Den postmoderne kunsten

Den idealistiske troen på kunstens samfunnsendrende kraft er ikke lenger levende som under modernismen. Kunsten blir i den tidlige postmodernismen på 1970 og 1980-tallet et felt for formlek og eksperimentering, der kunstneren boltrer seg i et mangfold av tegn og symboler, hentet fra populærkultur like gjerne som klassisk kultur. Kunsten blir et felt for dyrking av overflate og metakommunikasjon, ikke bombastiske svar og påstander.

Etter hvert skjer det likevel en endring i kunstfeltet. «Det oppleves ikke relevant å snakke om «etterkrigstid» og «postmodernisme» på samme måte som på 1980-tallet. Det har skjedd noe nytt, noe annet, noe som gjør at vi forstår oss selv, hverandre og verden på andre måter enn bare for noen tiår siden.» (Stene, 2015, 297)

Postmoderne kunst har tatt en annen retning i de seinere år, kanskje først tydeliggjort via det som gjerne kalles relasjonell estetikk og diskurs, en kunstteoretisk retning som fikk mye oppmerksomhet utover på 90-tallet. Denne nye kunstneriske praksisen fikk navn gjennom franske Nicolas Bourriauds bok «Relasjonell estetikk» (1998). I følge ham "(..) konsentrerer dagens kunstneriske praksis seg om sfæren av mellommenneskelige relasjoner, slik kunsten fra og med begynnelsen av 1990-tallet vitner om. Kunstneren fokuserer altså mer og mer på de forholdene som arbeidet hennes skaper blant publikum, eller på oppfinnelsen av ulike sosialitetsmodeller." (Bourriaud, 1998, 38)

Dette påviser også Øystein Stene: «Mens postmodernismen innebar en oppdagelse av det problematiske ved de etablerte og velbrukte performative kontrakter, har det nå blitt mer presserende å finne nye måter å skape posisjoner, dialog og kommunikasjon på.» (Stene, 2015, 298)

Det kollektive rykker altså i forgrunnen igjen, men i mere lokale varianter. Men «det lokale» og har nå andre implikasjoner. Nye medier, som internett, virtual reality og dataspill, parett med den store økonomiske realiteten globalismen, med alt det den innebærer av forflytning av varer, mennesker og tjenester, skaper mange nye kontaktflater og arenaer, som på 70- og 80-tallet virket utenkelige. Forholdet vi har til rom endrer seg: Internett er et sted for genuine møter. Mange, og kanskje i særlig grad barn og unge har blitt meget gode på å iscenesette seg selv, leke med fiktive identiteter, for eksempel på webplattformer som for eksempel Youtube og Vine.

Det har på et vis blitt vanskeligere å argumentere for at all menneskelig kommunikasjon er umulig, all den tid vi faktisk kommuniserer i så stor grad som vi faktisk gjør. Men det er en annen bevissthet om individets egen posisjon til stede. Man kommuniserer ikke på vegne av en gruppe eller et land, men fra en høyst individuell posisjon. De store historienes fall har ført til at den enkeltes egen historie har økt tilsvarende i verdi.

Implikasjoner for enkeltmennesket

Konsekvensen av dette er at det å ta bevisste grep om egen identitet og identitetskonstruksjon er noe som forventes av alle i dag. «The personal risk for one's own choices increases as self-reference and self-responsability take over from previously held values such as those religious or social norms that regulate behavior in accordance with social class.» (Johansen, 2010, 211) Mange barn og unge har vokst opp med en forventning om å kunne uttrykke seg gjennom medier. Men ikke bare barn og unge, det å beherske en form for selviscenesettelse, identitetskonstruksjon, forstås som en nødvendig kompetanse for de fleste. På mange måter har hver enkelt blitt, om ikke sitt eget kunstverk, så sin egen merkevare. «Mennesker er performative, vi framviser handling, vi iscenesetter oss selv, noen ganger bevisst, andre ganger ubevisst» (Stene, 2015, 15).

Teatret i lys av det postmoderne

Hva betyr da de store fortellingenes fall i forhold til samtidens teater? Tydeligst kommer det til syne ved at teatret i dag ofte ikke befatter seg med narrative strukturer, med fortellinger i tradisjonell forstand. Man ser for eksempel en tendens til en type teater som er mer tematisk undersøkende og forsøker å komme i tale med tilskueren, som for eksempel Rimini Protokolls «En folkefiende i Oslo» (2012). Denne forestillingen, vist på Nationalteatret, forsøker gjennom å iscenesette er representativt utvalg av Oslos befolkning (100 medvirkende!) å gi tilskueren en teatral og visuell opplevelse av enkeltmenneskets

livsbetingelser i byen. Dette dokumentariske blikket er også en tendens innenfor den relasjonelle estetikken, og for så vidt også i massemedia, som flommer over av «reality».

Det hele kan oppsummeres av den foreløpig nyeste av postmoderne teaterteorier, det post-dramatiske teater, et begrep lansert av den tyske teaterteoretikeren Hans-Thies Lehmann i 2006. Dette betegner en form for teater med en likestilt dramaturgi, der alle elementer eller aktører som befinner i scenerommet tilkjennes lik performativ verdi. «Acting is a sub-category of performing.» (Schechner, 2006, 174). Skuespillkunsten er altså bare en liten del av et totalt landskap av forskjellige former for framvist atferd, eller performing.

Barn og unges rolle innenfor det samtidsteatret

En interessant konsekvens av dette postdramatiske teatret er den på mange måter oppvurderte rollen amatørskap, forstått som autenticitet, har fått innenfor teatret, og dermed også barn og unges verdi som aktører. Claire de Wangen og duoen Goksøy/Martens er begge norske teaterskapere som har valgt å jobbe med barn i bærende roller i sine seinere produksjoner, og som bruker barnets forestillingsverden som utgangspunkt for sine forestillinger. Det innebærer blant annet en anerkjennelse av at barn og unge har en performativitet i kraft av seg selv som komplekse individer, ikke bare som arketyper eller representanter for «barnet», men som karakterer, mennesker med en egen historie. Et annet tydelig eksempel på dette er for eksempel suksessforestillingen «Fuck my life» i regi av Per Olav Sørensen som hadde premiere på Det Norske Teatret i 2012, et eksempel på en delvis deviset forestilling. NRK-serien «Skam» og den enorme suksessen den har fått mener jeg også er et eksempel på den oppvurderingen av ungdoms livserfaringer som pågår i samfunnet.

«Young people living in the twenty-first century are often complexly positioned between different emotional attachments, beliefs and value systems; their access to instant social networks, multiple sources of information and mediated images means that growing up with a confident sense of selfhood and citizenship, always a troubling process, is fraught with new uncertainties.» (Nicholson, 2009, 43)

Men kan teatret gi barn og unge kompetanse til å håndteres med dette identitetspillet på og utenfor scenen? Hvordan forholder det teaterdidaktiske miljøet seg til disse spørsmålene?

Kveldsskolen som læringsarena for teater

Kveldskoler av forskjellige slag, noen offentlige og mange privateide, er for mange barn og unge ofte den eneste tilgjengelige utdanningsarena til teater i dagens Norge.

Kveldsskolen er en frivillig arena der de fleste som er med er der av egen vilje, men forutsetningene kan være blandet. Noen er der fordi de ønsker å bli skuespillere, andre fordi de har venner som er med, eller av mangel på annet passende fritidstilbud.

Hovedfokus i denne typen læringsarena er ofte rettet mot å produsere en forestilling. Hvert semester kulminerer gjerne i en større produksjon, der elevene får anledning til å vise seg fram for slekt og venner. Dette foregår gjerne i kulturhus eller andre liknende arenaer, og får ofte form av en tradisjonell form for barne- og ungdomsteater, et utstyr- og kostymebasert teater med utgangspunkt i manus, og gjerne med et klassisk aristotelisk oppbygget narrativ.

Som en konsekvens av denne typen teatertenkning blir didaktikken ofte fokusert mot teknikktraining som stemmebruk og stort spill, og en psykologiserende inngang til rollearbeide. En annen mulig retning er et mer showpreget uttrykk; kabareter eller revyer, gjerne med vekt på sang og dans. Her er det ofte fokus på mestring av spesifikke sjangre og stiltrekk.

Mitt inntrykk er at ofte arbeides det ikke aktivt med å utvikle elevenes kreative autonomi som utøvere, kanskje med unntak av at de enkelte får ansvar for å lage kostymer, scenografi og liknende. Forestillingene blir ofte «bra til å være laget av barn», de er øvelser der barna enten framstår som flinke eller sjarmerende, på vei til å bli utøvere. Likevel finnes det noen som arbeider i et bevisst forhold til utfordringene fra det postmoderne, og har et annet ambisjonsnivå på elevenes vegne. Joanna Magierecka er et eksempel på en pedagog med bakgrunn fra teaterstudiene i Aarhus, som i Norge i en årrekke har integrert postmoderne teori i sin teaterdidaktikk, i arbeid barneteatergruppa Turbin.

«Her lærte vi den tredje skuespillerteknikk; ikke det overdrevne rollearbejde som præger for eksempel komedier; ikke den nære, dæmpede spilleteknikk, karakteristisk for realisme; men performative teknikker, med frontalspil, leg med at være «i rolle» og «ikke-i-rolle», være sig selv, og allikevel ikke, abstrakt dialogarbejde og «ikke-realisme». Det var let, sjovt og uproblematisk. Ikke minst havde vi fornemmelsen av at dette var noget specielt. Noget ingen andre gjorde.» (Magierecka, 2015, 40)

Magierecka skriver også om hvordan det å jobbe kreativt med en forestilling gir eierskap, men kan kreativitet læres bort?

Hva er kreativitet?

Kreativitet og kreative evner er kanskje noen av de mest myteomspunne sidene ved menneskelivet. Tradisjonelt har kreativiteten vært tilkjent kunstnere; i den romantiske forståelsen av ordet særmerkete individer i kontakt med noe mer «opphøyet» enn folk flest. Men nyere kreativitetsforskning har bidratt til å bringe begrepet ned på jorda, og man kan nå beskrive konkrete sider ved det å være et kreativt menneske og kreative prosesser.

Først: «Ordet kreativ er avledet av det latinske ordet creare som betyr å bringe til verden, det vil si å bringe frem noe – skape noe som ikke har vært der før.» (Juell og Norskog, 2007, 107). Kreativiteten innebærer altså en nyskaping. Denne nyskapingen har sterke menneskelige implikasjoner. Nils Braanaas omtaler hva engelske dramapedagogen Malcolm Ross konkluderer med: «Ross' kreativetsbegrep kan oppsummeres med ordet «overskridende»; med basis i leken beveger det skapende menneske seg inn i en kamp med seg selv som forutsetter at det satser på ukjente og paradoksale ressurser. Mennesket må våge å bli til.» (Braanaas, 2008, 295).

Det kreative menneske

Det er altså risiko forbundet med å være kreativ. De psykologiske faktorer som styrer kreative mennesker er vilje til å ta en sjanse, og til å utholde risiko for å forsøke på å skape noe eget og nytt, fremfor å produsere noe basert andres arbeid. Et kreativt menneske har altså en personlig evne til å utholde en større grad av usikkerhet. Dette fordi gleden over nyskapingen oppveier smerten som usikkerheten fører til. Geir Kaufmann har formulert en liste med egenskaper som ser ut til å gå igjen hos mennesker man kan betegne som kreative. Disse er:

- Høy selvtillit
- Aggressiv og pågående
- Fleksibel
- Selvaksepterende
- Lite påvirkelig av sosiale barrierer og andres meninger
- Sterkt prestasjonsorientert
- Lav konformitet
- Uavhengighet og standhaftighet
- Introversjon og intuitiv grunnholdning

(Kaufmann, 2006, 67)

Jeg vil her spesielt trekke fram områdene selvtillit og selvaksept, fordi jeg vil vende tilbake til dem seinere i denne oppgaven. Spørsmålet man kan stille seg i forhold til denne listen er om den representerer noe individet er, eller om disse karaktertrekkene kan formes. Kaufmann gir ingen entydige svar, men kreative prosesser forutsetter ingen spesielle personlige egenskaper.

Kreative prosesser

Et typisk trekk ved kreative prosesser er at man arbeider nærmest uten mål og mening: «Som ledd i en kreativ tankeprosess må det være rom for åpen og søkende problemløsning uten spesifikke og klare forhåndsdefinerte mål, selv om denne formen for problemløsning i utgangspunktet kan virke både vill og irrasjonell» (Kaufmann, 2006, 16).

Viktigheten av denne åpne tilnærmingen kan ikke understrekes nok. Det som kjennetegner en kreativ løsning er altså at man nærmer seg løsningen «nedenfra og opp», der alle elementer er potensielt relevante. Man tillater seg, ja framelsker, en tilstand av flyt og usikkerhet. Det er likevel viktig å påpeke at dette ikke betyr at man arbeider helt formålsløst. Det kan godt finnes et forhåndsdefinert problem, men den kreative tenkningen innebærer at man tillater seg muligheten for at problemet kan løses på radikalt andre måter enn det man kjenner til fra før. Det er sådd et frø, men når og hvordan det spirer har man ikke oversikt over.

Kreative gjennombrudd

«Det som særlig blir fremhevet, er at kreativ problemløsning ofte skjer «uten at vi er klar over det», og at de virkelige kreative løsningene på problemer har en tendens til å slå helt plutselig ned i oss, gjerne når vi holder på med helt andre ting enn å arbeide med det aktuelle problemet.» (Kaufmann, 2006, 37). Tenkeren oppnår altså en slags plutselig innsikt: «Det finnes en underlig skarp gledesfølelse – eller kanskje er det bedre å si en følelse av mild ekstase – som kommer når man finner den spesielle formen skapergjerningen krever.» (Juell og Norskog, 2006, 127). Denne euforiske gledesfølelsen er en av bieffektene av kreativ skapelse, men meget motiverende i forhold til å utholde den innledende usikkerheten.

Hvordan oppstår så dette innsikts-fenomenet? Det det her er snakk om er det som innenfor kreativitetsforskningen kalles inkubasjon: Problemet får ligge å gjære i underbevisstheten, før det plutselig åpenbarer seg en løsning i et slags aha-øyeblikk. Ved at personen «gir slipp» på problemet frigjøres kognitive ressurser, og løsningen kommer «av seg selv». I stedet for å gå rett på, går man omveier, man tillater seg å bli værende i prosess, men uten å insistere på å bli ferdig. Av og til består løsningen i det som kalles bisosiasjon, «Bisosiasjon skjer når to hittil urelaterte begrepsområder blir knyttet sammen til en ny idekonstruksjon» (Kaufmann, 2006, 34). Altså en kreativ sammenstilling av flere inntil da urelaterte fenomener.

Andre ganger er løsningen kjennetegnet ved at det opprinnelige problemet blir omdefinert eller omformulert. Ved hjelp av denne plutselige innsikten lykkes det problemløseren å få et radikalt annerledes syn på hele problemkomplekset. Sider som innledningsvis framsto som meget viktige, kan plutselig ha mistet sin relevans. Man ser det hele med nye briller. Med utgangspunkt i problemet har det oppstått noe helt nytt og uventet.

En forutsetning for at inkubasjonsprosessen kan finne sted, er altså at man har mot og vilje til å nærme seg problemet på en nærmest leken måte, der ingenting er feil. Det er her, i sammenligningen med leken at tenkningen rundt det kreative finner sin største relevans i forhold til denne oppgavens fokus på teaterarbeid.

I følge teaterpedagogen Malcolm Ross er det fire forutsetninger som må ivaretas i en kreativ prosess i arbeid med barn for å gi dem en følelse av mestring:

1. Utviklingen av sansene
2. Kjennskap til mediene – uttrykksmidlene
3. Kjennskap til håndverk og teknikker
4. Bildedannelse og fantasi

Disse kan alle arbeides med innenfor rammene av **leken**. Leken er forstått som kreativitetens grunnforutsetning. Ross bygger på et begrep han finner hos Winnicott, «the potential space», som eksisterer mellom den subjektive og objektive erfaringsverden, der barnet kan gjøre seg erfaringer ved hjelp av «transitional objects» som igjen kan overføres på den virkelige verden, i konkret eller kunstnerisk forstand.

«Det er i det potensielle rommet i lekens særlige erfaringsverden, at grunnlaget for all skapende virksomhet blir lagt. Denne erfaringsverdenen opphører ikke med barnealderen, men er basis for skapende virksomhet også i voksen alder – i kunstnerisk virksomhet, i religiøs opplevelse, i drømme- og fantasilivet så vel som i vitenskap.» (Braanaas, 2006, 294)

Leken besitter altså i kraft av seg selv alle de egenskapene som skal til for at kreativitet kan finne sted.

Devised theatre, den kreative leken som prosess

Finnes det så metoder innenfor teateret som i særlig grad tilrettelegger for denne typen prosesser? Ja! Blant arbeidsformene innen teateret det har vært mest blest om i senere tid er det man kaller devised theatre. «To Devise: to plan or invent (a complex procedure, system, or mechanism) by careful thought.» (Oxford English Dictionary)

Devising, eller verbet «å devise» har gått inn i norsk språk, og betyr altså noe i retning av å sette sammen eller å konstruere. Enkelt forklart er det betegnelsen på en arbeidsform hvor en gruppe starter prosessen fram mot en forestilling uten et manus eller en uttenkt plan for hvordan forestillingen skal bli. Ofte foreligger det likevel en ide, og betegnelsen «fra ide til forestilling» som brukes som arbeidsform i dramafag på videregående skoler er vel strengt tatt en slags devising. Alle de involverte, ensemblet, så vel som regissør og scenograf og andre tilknyttede personer jobber fram innholdet sammen, ved hjelp av forskjellige metoder.

«At the core of all devising or collaborative creation is a *process* of generating performance, although there is an enormous variety of devising processes used.» (Heddon og Milling, 2006, 3) Devising er altså ikke en homogen teknikk eller metode, men svært varierende og tilpasset den arbeidsformen hvert enkelt ensemble eller initiativtaker foretrekker. Man kan devise forestillinger med svært fysisk uttrykk, eller mer tradisjonelle psykologisk-realistiske karakterer. Det er heller ikke slik at man ikke kan bruke en dramatiker, men vedkommende inngår da i teamet på lik linje med de øvrige, og produserer tekst underveis. En vanlig arbeidsform er at man produserer materiale, som så vises og vurderes. Denne vurderingen danner så grunnlag for videre arbeid med forestillingen, i en slags dialektisk prosess.

Devising, historikk og metode

Devising som metode har røtter tilbake til 60-tallets politiske teater; enkelte hevder enda lenger tilbake: «Many theatre companies who developed devising processes in the 1960s and 1970s looked to earlier popular forms for inspiration in their work. The paradigm they most often cited (...) was *commedia dell'arte*.» (Heddon og Milling, 2006, 10). Man kan hevde at for eksempel et ensemble som Eugenio Barbas' Odin Teatret har devising som en sentral del av sine produksjoner, fordi skuespillerne lager korte eller lengre fysiske komposisjoner, som så regissøren kan bruke som råmateriale for å skape «sin» forestilling. Det som imidlertid skiller dette fra den nye bølgen av devised theater er nettopp dette forholdet mellom regissøren og skuespiller. I nyere devising-praksis er strukturen i produksjonen som regel flatere.

Truppen Baktruppen kan stå som en hjemlig representant for devising; gruppa Frantic Assembly er et av de største navnene internasjonalt i dag. På en måte kan man si at det var devising-teknikkens møte med det postmoderne og den relasjonelle kunsten som forløste formen og som ga støtet 1990-tallet til den bølgen av devised teater som ennå pågår.

Devising er altså en arbeidsmåte som fører fram til en forestilling, og ikke en forestillingsform eller dramaturgisk form. Likevel kan man si at forestillinger basert på devising i dag ofte har et dramaturgisk uttrykk som ligger nært opp mot det post-dramatiske teateret. Dette kan forklares med den pluraliteten av uttrykk som ofte blir resultatet av å jobbe på denne måten, når bidrag fra mange forenes i et scenerom. Til tross for sitt avantgarde-utgangspunkt har devising på mange måter blitt mainstream: «Erfaringer med devising begynner å bli en del av etablerte teaterinstitusjoner og skuespillerutdannelser. Også i prosesser med tradisjonelle teateroppsetninger har det blitt mer og mer vanlig med en fase preget av åpent, undersøkende og eksperimenterende arbeid. Dagens skuespiller må i stor grad være med på å initiere og utvikle prosjekter» (Stene, 2015, 319)

Devising er interessant i forhold til denne oppgavens problemstilling fordi jeg mener at det er en av arbeidsformene innenfor teatret som i størst grad lar skuespilleren være kreative aktører. Den andre store kreative arbeidsmåten slik jeg ser det er impro-teateret, i

tradisjonen etter Keith Johnstone. Elementer fra den tradisjonen lar seg imidlertid innlemme i en devised måte å jobbe på, de utfyller og utelukker ikke hverandre.

Å danne seg et totalt bilde av devising som metode er håpløst innenfor rammene av denne oppgaven. Jeg har derfor valgt å forholde meg til bruk av devising-metoder i min egen praksis, og vil forsøke å se på hva jeg har oppdaget gjennom dem, i lys av pedagogisk teori.

Praksis

Bakgrunn for egen praksis

Jeg har jobbet som skuespiller i en forestilling med devising som en del av prosessen, men som likevel var ganske hierarkisk orientert. Ellers har jeg hovedsakelig praktisk og teoretisk kunnskap om devising gjennom en metode jeg lærte fra kompaniet Glass Performance, under en workshop på devising-seminaret «Blanke ark» arrangert av DUS, Den Unge Scenen, i februar 2016 i Stavanger. DUS som organisasjon arbeider med å bedre kvaliteten på scenetekster som brukes i kompanier med barn og unge. Dette har de gjort blant annet ved å bestille scenetekster rettet mot målgruppa fra aktuelle, ofte unge, norske dramatikere. Til tross for dette tekstfokuset har styret i DUS likevel sett at det eksisterte et behov for å tilby en mer kreativ inngang til teaterarbeidet, kanskje i håp om å være mer i takt med den trenden jeg tidligere har beskrevet. Workshop-holdere ved seminaret var blant andre Ørjan Hattrem fra Universitet Nord (tidligere HiNT), Trine Falch med bakgrunn fra Baktruppen, og altså Glass Performance, med base i Glasgow, Skottland.

Glass performance, kort presentasjon

Glass Performance består av Tashi Gore og Jess Thorpe, et kompani som utelukkende jobber med å utvikle forestillinger med unge og/eller amatører basert på helt spesifikk metodikk som de har utviklet gjennom sin praksis. Under seminaret var de aktuelle med forestillingen «Spotlight», som de hadde skapt fra grunnen med ungdom fra Stavanger-området. I løpet av de siste ti årene har de produsert over 30 forskjellige forestillinger, alle med utgangspunkt i dokumentarisk materiale, «autobiographical theatre» som de kaller det. Det som kjennetegner deres metode er at de har en sterkt fokus på å etablere en gunstig og inkluderende gruppedynamikk innledningsvis. Trygghet er altså deres grunnforutsetning. Frantic Assembly understreker også trygghet i gruppen som en nødvendighet for kreativitet. «A massive part in creating a conducive environment for producing good work is achieving trust. This should be a major priority.» (Hoggett, 2009, 94)

Gjennom en leken og responderende form åpner Glass opp for både en fysisk og en tekstlig inngang til devising, der fokus snarere ligger på oppriktighet og performativt nærvær fremfor gnistrende prestasjon. En estetiserende bevissthet preger også arbeidsprosessen. Jeg

kommer til å gå nærmere inn på arbeidsformen i beskrivelsen av min egen praksis. Ellers henviser jeg til kompaniets hjemmeside.

Beskrivelse av egen praksis

Jeg har brukt teknikker fra devising på to relativt ulike læringsarenaer. Jeg vil beskrive disse prosessene så kort som mulig, og se hvor de eventuelt avviker fra devising-begrepet. I det første prosjektet jeg beskriver jobbet jeg ut i fra et ønske om å devise, men uten innledningsvis å ha så mange konkrete verktøy, utover de jeg selv hadde planlagt. Det jeg derimot hadde var mange medskapere. I det andre prosjektet, som var av mindre omfang, holdt jeg meg strengt til metoden jeg lærte av Glass, og var eneste pedagog.

Første prosess: Fuglar

«Fuglar» er et prosjekt jeg initierte i januar i år, 2016. Oppdragsgiver er Den mangfoldige scenen, en plattform for teaterproduksjon av, for og med barn og unge, som et samarbeid mellom Noregs Ungdomslag, Bondeungdomslaget og Det Norske Teatret. Dette er tredje gang jeg jobber som instruktør for Den mangfoldige scenen, og to av elevene har fulgt med gjennom alle de tre prosjektene.

Fuglar, mål og rammer

«Fuglar» er min egen ide, og målet var å skape en forestilling som utforsker fuglene både som konkrete vesen, nærmest med et vitenskapelig blikk, og som symbolske representanter, slik vi møter dem i for eksempel eventyr og populærmusikk. Med basis i dette materialet var tanken si noe om enkeltmenneskets tilstedeværelse både i naturen og kulturen, og la utøverne komme med egne personlige og kollektive tilsvar. «Fuglar» var tenkt som en forestilling som er ikke-lineær og tar i bruk en dramaturgi som er postdramatisk, åpen og episodisk. Skuespillerne glir inn og ut av roller og performative kontrakter, og publikum kan komme til å oppleve sin egen status endret fra tilskuer til medvirkende på enkelte punkt i forestillingen.

De medvirkende er åtte ungdommer i alderen 12 – 18 år, samt meg selv og en gruppe instruktører. Meningen var at også de voksne skal kunne komme med bidrag, og at disse skulle behandles på samme måte som elevenes. Devising-tankens strekker seg altså til alle de medvirkende, i rettferdighetens navn. Prøvene har vært en kveld i uka, i to-timers økter, samt noen få helger. Forestillingen er i skrivende stund under arbeid, og har premiere 22. mai. 2016 på Nynorskens hus i Oslo.

Jeg presenterte ideen for kunstnerisk leder i Den mangfoldige scenen, Liv Hege Skagestad, og hun tente på ideen. Hun ønsket imidlertid å bruke flere instruktørressurser i arbeidet med

forestillingen. Hennes tanke med dette var å bruke forestillingen som et slags møtested for å tydeliggjøre og gjøre bruk av alle ressursene som er tilknyttet organisasjonen. De øvrige medvirkende ble etter hvert Mette Karlsvik, forfatter; Gregor Riddell, samtidskomponist; Morten Olaussen, improlek og Luanda Carneiro Jacoel, bevegelse. I tillegg til rollen som regissør fikk jeg også en administratorrolle i forhold til alle medvirkende.

Fuglar, innhold og aktivitet

Arbeidet begynte med et møte der alle involverte, voksne som elever, møttes og snakket sammen om temaet. Sammen tenkte vi høyt og åpent om hva temaet vekket av assosiasjoner i oss. Alt fra Donald Duck til miljøkrise ble nevnt, og jeg gjorde et poeng ut av å gjøre notater for å sikre så mye inspirasjon som mulig. Jeg opplevde at det var viktig å vise at jeg tok absolutt alle ideene deres på alvor. Dessuten utgjorde dette materialet en enestående ressurs for meg selv, som jeg så kunne minne elevene på ved seinere anledninger. Ved samme møte presenterte jeg dem for hvordan jeg så for meg scenerommet, og sammen begynte vi å prøve ut hvordan rommet kunne brukes, gjennom en serie fysiske øvelser. Økta ble avsluttet med at jeg ga dem en oppgave; til neste gang skulle de finne en fugl og lage et lite foredrag om den. Hva som fikk dem til å velge den konkrete fuglen kunne være deres egen hemmelighet, men det var viktig at de valgte kun en. Disse små foredragene ble så fremført i de neste øktene.

De neste par øktene var fylt med gruppedannende øvelser, og mer lekpreget utforskning av fuglenes bevegelsesmønster. Vi brukte også en del sangmateriale med fugletematikk. I det hele tatt fortsatte vi en mer lekpreget, åpen forskning.

Nå var tiden kommet til å skape tekst. Dette skjedde i løpet av to workshops som Mette Karlsvik holdt sammen med meg, der hun lot elevene fikk skrive tekst etter et slags tilfeldighetsprinsipp; hennes egen metode. Elevene delte 4 ark opp i fire lapper, som de nummererte fra 1 til 4, slik at de hadde totalt 16 lapper. På fire av lappene beskrev de fire fugler; utseende, lyd, størrelse og liknende. På de fire neste beskrev de steder. På de neste beskrev de møter, og på de fire siste en tid på døgnet. Alt dette ble skrevet under tidspress, det vil si at de hadde bare et minutt på seg til å skrive hver lapp. Det hele fikk preg av en lystbetont utfordring; hvor mye klarer du å skrive på et minutt?

Alle leste tekstbiter for hverandre, og fikk tilbakemeldinger og innspill fra de andre. Deretter valgte de seg en lapp fra hver bunke, og skrev det hele sammen til en sammenhengende liten tekst. Tanken om å skrive ble slik gjort til noe lystbetont gjennom en slags konkurranseform, og fokus ble tatt bort fra prestasjon, å skulle være flink. Plutselig hadde vi en del spennende tekster. Til tross for den tilfeldige og lekne måten de kom til på, hadde flere av dem fine poetiske og dramatiske kvaliteter.

Jeg ba elevene ved neste økt om å beskrive seg selv på samme måte som de hadde beskrevet hver sin fugl tidligere, med et slags objektivt fugleperspektiv på seg selv, og

formulere dette som en slags Wikipedia-tekst. Med en gang de fikk etablert forestillingsbildet av fuglen som så ned på dem selv, løsnet skrivingen.

Samlet sett hadde vi nå nesten 24 forskjellige tekster, om fugler, om møter og om dem selv, og disse ble basis for små scener og iscenesettelser. I tillegg til dette materialet kom også tekster som ungdommene skrev på eget initiativ, samt sangtekster av gamle folketoner og popmusikk med temaet fugl eller det å fly.

Her fantes altså ganske tidlig i prosessen en mengde materiale, som vi kunne begynne å utforske på scenen. Til dette fikk jeg hjelp av de andre instruktørene, men som regel kom arbeidet gjennom det som elevene presenterte i form av små skisser vi ba dem skape ut i fra tekstene, gjerne i grupper som jeg definerte. Gjennom hele prosessen arrangerte vi små visninger av disse skissene, og elevene kom med tilbakemeldinger i etterkant av hver visning, hvor jeg ba dem om å være så konkrete som mulig. Det som skjedde i disse samtalene var altså en stadig utdypning av det «forskningsfeltet» vi hadde etablert, og som fyltes opp av stadig nye assosiasjoner, i form av tekst, bevegelser og musikalske tolkninger.

Nå er som sagt ikke denne forestillingen ferdig, så jeg opplever ikke at det er hensiktsmessig å gå så mye videre i beskrivelsen av arbeidsmåte, men mer utfyllende drøfting av arbeidet følger.

Andre prosess: «Stikk!»

Den andre prosessen jeg vil beskrive er et oppdrag jeg gjorde ved Marianne Mørks Teaterskole. Prosjektet fikk navnet «Stikk!» Skolen ligger i Ski kommune, og er eid og drevet av skuespilleren Marianne Mørk. Mørk er i midten av sekstiårene, har sin teaterutdannelse fra USA, og representerer på mange måter det jeg vil kalle en ganske tradisjonell tilnærming til arbeid med barn i teatret, i en slags Stanislavskij-tradisjon. Hennes didaktikk er basert på teaterleker, og hun jobber også mye med å lære bort de tekniske sidene ved skuespilleryrket; stemmebruk, publikumsbevissthet, holdning og liknende. Hun er opptatt av disiplin og de mer oppdragende sidene ved teaterarbeidet.

«Stikk!», mål og rammer

Her underviste jeg en gruppe på femten barn, med fire gutter og elleve jenter, alle i alderen 11-12. Øktene var på en time og et kvarter, med øving en kveld i uka. Sammen skulle vi lage en fem-sju minutter lang forestilling med alle i gruppa, og temaet var mobbing. Dette var en bestilling fra Marianne Mørk selv, som et ledd i det å bruke teaterundervisningen som bevisstgjørende middel. Denne lille forestillingen vår skulle inngå i en stor forestilling, «Teaterbonanza», på Kolben kulturhus 12. mai, der alle gruppene ved skolen viste et innslag hver.

Med en så stor gruppe var utfordringen selvsagt å engasjere alle. Jeg hadde mulighet til å arbeide med utgangspunkt i manuset «En dag i Ivan Olsens liv», også kjent som «Gummi-Tarzan», som handler om et mobbeoffer som får sin hevn. Allikevel valgte jeg å gå for devising som metode. En av grunnene til dette var å prøve å få med alle i arbeidet, fremfor å fordele noen roller til enkelte, og la resten være statister. Jeg var også spent på å se om devising kunne fungere som arbeidsmåte innenfor nettopp denne skolens læringskultur. Jeg holdt meg derfor relativt slavisk til metoden jeg hadde lært fra Glass-workshopen, som jeg nå vil beskrive ganske detaljert.

Første økt handler om å skape en sammenspleiset, trygg gruppe. I tillegg forbereder den elevene på å bruke egne selvbiografiske erfaringer i det kommende arbeidet. Innledende oppgav er tilforlatelig enkel. Vi presenterer oss, og forteller litt om navnet vårt. De fleste i gruppa kjente hverandre litt fra før, men jeg kjente ikke alle. Det er heller ikke hovedhensikten, målet er å komme på sporet av den enkelte elevs personlige narrativ. Vi satt i en stor ring, og jeg begynte med å fortelle om mitt eget navn. Så var det elevenes tur. Alle fortalte små og større historier knyttet til navnet sitt: Hva betyr det egentlig, var de oppkalt etter noen, hadde de klengenavn, eller hadde de nesten fått et annet navn? Elevene var svært lydhøre og det hele bar preg av en felles oppdagelse, på to nivåer. Vi lærte noe nytt om hverandre og hverandres familier, men vi fikk også følelsen av å lære noe om sammenhenger mellom oss som vi ikke visste at fantes. Noen hadde kanskje nesten fått samme navn, eller hadde navn som betød det samme, for eksempel.

I forlengelsen av å kunne se ukjente forbindelser, lot jeg dem kjapt gruppere seg på gulvet i forhold til om de likte katt eller hund, søtt eller salt, pop eller punk og så videre. Dette som eksempel på en rekke innledend øvelser som fulgte, og som jeg ikke kan komme inn på her på grunn av plasshensyn. Hensikten med dem er å betone samarbeid og åpenhet, og å bli kjent med hverandres interesser. Igjen kommer altså det biografiske elementet inn i leken.

«Stikk!», devisingprosessen

Nå er vi inne ved kjernen av arbeidet: Jeg introduserte dem for selve tematikken mobbing, og vi snakket kort om hva ordet betød for oss. Jeg forklarte at vi sammen skulle jobbe fram en forestilling. Så definerte jeg et spørsmål, med basis i tematikken. Spørsmålet bør være av en slik art at det ikke kan besvares helt enkelt med ja eller nei, men kan utløse nye spørsmål fra de medvirkende. Enkelt sagt skal det åpne opp tematikken for undring og undersøkning. Spørsmålet jeg valgte var «Hvordan kan det føles å være utenfor?» Jeg skrev spørsmålet på et ark med tykk tusj, og satte meg slik at alle kunne lese det.

Deretter forklarte jeg hva de skulle gjøre. Elevene må formulere et eget spørsmål knyttet til temaet via mitt åpne spørsmål. Så skal de skrive spørsmålet på hvert sitt ark. Da alle var ferdige med det, satte jeg fram en stol på gulvet, og satte på rolig instrumentalmusikk. Jeg forklarte at de i tur og orden skulle gå fram, sette seg ned på stolen uten å snakke, se på

publikum og så holde opp sitt spørsmål foran brystet slik at alle kunne lese det. Poenget her er at visningen skjer uten at noen rekkefølge avtales, enhver går fram når han eller hun føler for det. Når hun har sittet en stund, legger hun arket med spørsmålet foran stolen, og går og setter seg. Så går neste elev fram.

Det hele blir altså et performativt øyeblikk, der gulvet foran stolen fylles opp med spørsmål, og liksom vokser fram fra gruppen. Neste steg er at vi går fram og ser på spørsmålene sammen. «Hvorfor forandrer vennene mine seg, når vi møter andre?», «Vet mobberne at de mobber?» og «Hvorfor er jenter ekle på en annen måte enn gutter?» er eksempler på noen av spørsmålene elevene lagde. Så delte jeg dem i par, og ba hvert par lage en liten improvisasjon som en slags reaksjon eller svar på det spørsmålet som resonerte mest med dem. Jeg ga dem en liste med alternativer: Improvisasjonen kan være en bevegelse, en dans, en scene, en liste, et bilde, et brev, en sann historie, noe de har funnet på nettet og så videre.

Etter at parene har jobbet med dette i ca ti minutter, viser de for hverandre. Også her lar jeg musikken ledsage og fylle tomrommet mellom improvisasjonene. Så deler jeg igjen inn i færre, større grupper, som får komme med en ny improvisasjon basert på det de så i forrige visning. Slik bølger prosessen fram og tilbake fra visning til respons, helt til vi til slutt hadde så mye materiale at jeg kan lede en slags felles utvelgelse av hva de selv likte best. Her tok jeg også noen valg, som jeg begrunnet og innhentet aksept på. Dette ble så nedfelt i et slags skissemanus, en ramme de kunne improvisere innenfor, i forhold til de små scenene de hadde skapt. De to siste øktene jobbet vi så kun med å stramme inn og øve på scenene til elevene var trygge. Innøvingen gikk raskt, det var lett å se at elevene var motivert og koste seg med et materiale de kjente. Innlevelsen var sterk, og den endelige visningen vellykket og morsom.

Drøfting

Erfaringer fra de to forestillingene samlet

Det er helt klart to vesensforskjellige prosesser jeg her har beskrevet, i kraft av store forskjeller i de didaktiske kategoriene, som elevenes alder, ressurser og ikke minst total tidsbruk. De ferdige forestillingene fikk svært ulik form; dette springer også delvis ut av det teatersynet elevene allerede sto for selv. Likevel opplevde jeg at devisingprosessen fungerte som arbeidsmåte i begge tilfeller. Metoden fungerer både for å skape postmoderne og mer tradisjonelle teaterformer, men likevel sitter man igjen med flere like gevinster.

Det som jeg umiddelbart vil trekke fram som den mest vellykkede siden ved arbeidet er den bevisste bruken av iscenesettelse underveis i prosessen. Denne estetiserende måten å forholde seg til materialet på er av en motiverende faktor som ikke kan overvurderes. Den opplevelsen vi for eksempel hadde som tilskuere av hverandre når elevene presenterte sine

spørsmål for første gang var en sterk. Det som i utgangspunktet virket som en litt rar øvelse, sto plutselig tydelig fram som et øyeblikk av sterk pregnans. Elever som i utgangspunktet var urolige og kommenterende ble grepet og tillot seg å oppleve hverandres oppriktige nærvær.

Kanskje hadde det med musikken å gjøre? Det er ingen tvil om at musikk har evnen til å estetisere og løfte nesten ethvert uttrykk. Som et hjelpemiddel på veien mot en ferdig forestilling er det uovertruffent, men må brukes med omhu.

Uansett tjener denne typen iscenesettelser to funksjoner. Det forbereder elevene på den forestillingen som skal komme, men samtidig er det fullverdige estetiske opplevelser som knytter dem sammen som læringsfellesskap. «Sannheter må forstås i den konteksten de er skapt i. Kunnskapen om verden er sosialt skapt. Alle vi som er mennesker i kulturen, er med og skaper i denne prosessen. Som menneske er vi hele tiden i samspillsituasjoner med andre der vi skaper mening heller enn å finne sannhet.» (Askland og Sataøen, 23)

Devising i lys av læringspsykologien

Man kunne se for seg at man jobber på Piagets premisser; elevene deles i grupper og får i oppgave å lage «noe om mobbing» eller «noe» om rikdom. Det kognitive ubehaget hver enkelt gruppe ville oppleve i forhold til en slik oppgave vil nok antagelig få dem til å produsere «noe»! Men det denne devising-metoden viser, er at det er ikke nødvendig å legge press av noe slag på elevene. Løsningene kommer som svar, som del av en større tekst man etablerer sammen. Men først må man etablere et fellesskap, som får anledning til å vokse etter hvert som prosessen skrider fram.

Sånn sett opplever jeg at denne metoden ligger nærmest Vygotskijs teorier om sosiokulturell læring. «Barna utvikler kunnskap, tanker, holdninger og verdier gjennom at de tilegner seg – internaliserer – måter å handle og tenke på som fins i kulturen, og som de dyktigere medlemmene i gruppen behersker.» (Woolfolk, 2004, 71) På et vis kan man si at man sammen skaper en slags lokal kultur, et sett lokale begreper knyttet til mobbing, utenforskap og småfugl. Språket er det viktigste kulturelle verktøyet, alltid med. Jeg skaper refleksjon gjennom å oppfordrer elevene til å komme med egne betraktninger, og forbereder dem på det før de ser noe en annen gruppe har laget. Dessuten, alle oppgaver som presenteres bygger direkte på foregående ytringer, det være seg tekstlige eller fysiske. Man inngår i en felles læring sammen, og pedagogen er den som veileder og trekker fram sider han enten synes er problematiske eller vellykkede. «Elevene må konstruere kunnskap i en samspillsituasjon der en lærer eller andre veileder ved å stille spørsmål og gi hint og antydninger.» (Lyngsnes og Rismark, 2014, 70) Hele denne oppgavens premiss er en utforskning av hvordan man skal utvikle den enkeltes kreativitet. Svaret er altså paradoksalt nok at det skjer gjennom å jobbe med kreativitet på gruppenivå. Den enkelte elev opplever sin egen kreative evne forløst i samspill med de øvrige i gruppa. Dermed opptrenes eleven til

en aktivt vurderende og reflekterende holdning, fordi han gjennom hele forløpet må se og oppfordres til å vurdere eget og andres arbeid.

Kulturens språk og begreper

Elevene får en innføring i felles språk og begreper. Det at man blir vant til ordet «prosess» for eksempel gjør at man tillater seg selv og andre en lavere terskel for utprøving. Fallhøyden blir ikke så stor. Den enkelte kan inngå i en risikofri dialog med fellesskapet, og vice versa. Man opplever seg som inkludert i en gruppe som har felles interesser og felles mål, og felles innstilling til materialet. Her er ingen eksperter.

Man får felles opplevelser av motivasjon og eierskap. Engasjementet i prøvesituasjonen forsterkes ytterligere av felles opplevelser av kreative gjennombrudd. Inkubasjon er ikke forbeholdt den enkelte!

Det oppstår muligheter for læring både for lærer og elev. Elever i dag kan ofte besitte betydelige ressurser. Ved å invitere til aktiv deltagelse og åpne opp undersøkelsesfeltet kan man som pedagog lykkes i å aktivisere disse ressursene, ressurser som ikke i utgangspunktet er sett på som performative, og få dem opp på scenen. Dette skjedde for eksempel under arbeidet med Fuglar. En elevs hobby, i dette tilfellet fysikk, kunne plutselig inkorporeres i en scene, fordi det kom til syne gjennom samtalen.

På mange måter samsvarer dermed denne arbeidsmåten på mange måter mer med hvordan mange av elevene i dag opplever seg selv som premissleverandører til for eksempel digitale media. Mange av dem vil kanskje i liten grad akseptere eller oppleve at de selv er brikker som særlig tilfredsstillende, all den tid de i andre sammenhenger på internett kan ha et stort publikum der de selv skaper kreativt innhold. Dette mener jeg er en utfordring som vi som jobber innenfor dette feltet må ta på alvor.

Eventuelle utfordringer

Det som for mange pedagoger kan hindre denne måten å arbeide på er at savner den strukturen og tryggheten som det oppleves at manus representerer. Jeg tror at denne usikkerheten først og fremst ligger hos pedagogen. I en situasjon hvor man faktisk har et manus og rollene er fordelt har man like fullt utfordringer i forhold til å strukturere prøvene. Man kan kanskje bare jobbe tekst med et fåtall av gangen, mens andre kan bli sittende å vente på instruksjon. Av og til kan man sette eleven i gang på egen hånd, men ofte blir de fort «ferdige», særlig hvis de opplever sin delaktighet i den totale produksjonen som liten.

I en situasjon hvor de jobber autonomt med improvisasjoner er min erfaring at de fleste holder ut lengre, og tar mer ansvar. Den lille visningen i hver økt blir her en gulrot, og ansporer til innsats. Men selvsagt er ikke dette alltid slik, prosessen må styres av

pedagogen. Lite er vel mer produktivt enn å få beskjed om å lage «noe»: «We are firm believers that limitations create freedoms and breed creativity. We are certainly not for the suffering of the artist. Asking performers to improvise in a void can be really counterproductive.» (Graham og Hoggett, 2009, 7) Dette kan løses så enkelt som at man kan gi konkrete eksempler på hva dette noe kan være. En bevegelse? Et minne? Mulighetene er mange, men må tydeliggjøres for eleven.

En annen rammefaktor som også kan oppleves som begrensende for devising som arbeidsmåte er tid. En pedagog opplever ofte press for å komme i mål med en forestilling til et gitt tidspunkt, og da kan mange fristes til å gå for en mer tradisjonell form for iscenesettelse for å rekke å bli ferdig. Mange har en forestilling om at devising som arbeidsform er mer tidkrevende, og det kan den sikkert være, hvis man mangler redskapene. Da overser man også de sidene ved kreative prosesser som jeg beskriver i teoridelen. Gjennombrudd skjer plutselig, hvis man tillater seg å være i prosessen! Kaufmann identifiserer press for å finne en løsning som en faktor som fører til dårlig kvalitet på problemløsningen (Kaufmann, 2006, 119). Tendensen kan være at man går for noe halvbra, bare for å bli ferdig.

Det jeg også har erfaring med gjennom disse to prosjektene er at materiale elevene selv har skapt behersker de tidlig og ofte med større innlevelse enn en scenetekst man gir dem. Det er altså et større performativt trykk og vilje bak. Når de ulike sekvensene skal sys sammen, kommer elevene ofte med innspill og har ideer til hva som passer sammen, hvordan overganger kan løses, og av og til har de på egen hånd laget små sekvenser, helt uoppfordret. Jeg tror grunnen er at de føler at det de gjør blir sett og ivaretatt.

Likevel kan man ut i fra et dannelsesperspektiv argumentere for å arbeide med et manus, eller annen tekst. Når elevene kun jobber med eget materiale, utfordres de ikke i møtet med andres verk eller klassikere. Man møter ikke den kulturelle kanon i teateret, selv om ikke alle vil anerkjenne eksistensen av en slik kanon, kan man uansett se for seg at elevene i det minste går glipp av erfaringer med den gjennomarbeidede tekst, og at man har beveget seg over på det glade amatørskap. Til det er å anføre at alt som inngår i en deviset prosess må heller ikke skapes fra grunnen. En helt vanlig praksis er å hente inn andres tekster eller deler av tekster inn i et prosessen. Man kan altså likevel jobbe med rollespill og psykologi, men innenfor en mer samtidig og relevant dramaturgisk ramme!

Dermed kan man imøtegå den innvending som går på at man ved devising mister den rolleutforskningen som mange anser har en slik verdi i teaterarbeid med unge, særlig i alderen 12 – 18, som er det stadie hvor det ifølge Erik Eriksons psykososiale teori er identitet som er hovedtemaet. (Woolfolk, 2004, 91)

Konklusjon

Individet får gjennom lekne kreative arbeidsmåter som devising mulighet til å bli gjort oppmerksom på egen kreativ kompetanse. Ofte i teaterarbeidet blir leken noe som kommer i tillegg til det ordentlige teaterarbeidet. I devising innlemmes lek, utforskning og improvisasjon i det egentlige arbeidet! Gjennom å gjøre seg erfaringer knyttet til denne måten å arbeide på, og å lære i hvilke sammenhenger denne typen arbeid kan inngå, opplever elevene en realitetsorientering i forhold til den faktiske teaterverdens arbeidsmåter og dramaturgier. De innlemmes i kulturens språk. Gjennom dette får de også et bredere syn på hva teater kan være og ikke minst hvor det kan oppleves, og de kan bli mer bevisste konsumenter av scenekunst. De kan selv gjøre aktive valg i forhold til å oppsøke og oppleve flere former for teater.

En av pedagogens viktigste roller i kreative prosesser med barn og unge er å skjerme eleven mot å utlevere seg selv i en forestillingssammenheng. Pedagogen må ivareta elevens integritet. Jaget etter autenticitet kan gå for langt, og innenfor teateret snakker en gjerne om skillet mellom det personlige og det private. «Det er hvert enkelt barns rett at det ikke skal møte offentligheten under press: Fordi å sammenblande det offentlige uttrykk med det private, det er å påkalle offentlige kriterier der bare private kriterier virkelig er gyldige (Malcolm Ross)» (Braanaas, 2008, 301). Sann kreativitet viser seg også gjennom evnen til å omdanne personlige erfaringer til nettopp noe nytt. Dette er pedagogens ansvar, slik jeg ser det. For denne typen arbeid gir også en åpenhet som må ivaretas med respekt. Jeg hadde flere sterke opplevelser av at elever åpnet seg og fortalte om egne opplevelser med mobbing, både som mobbet og som mobbere. Det føltes godt og naturlig å bli en skriftefar, men det var likevel ikke kunnskap jeg uten videre ville iscenesette.

Innledningsvis gir jeg en beskrivelse av den postmoderne virkeligheten som kaotisk. Men som jeg også har beskrevet er kaos en grunnforutsetning for kreativt arbeide. Kreative arbeidsmåter gir en inngang til kompleksiteten som en ressurs, og ikke som en vanskelighet. Min påstand er at i lys av innledende kapittel om det postmoderne er barn og unges historier like potensielt gripende og relevante som enhver annen. Kan barnekunst være ekte kunst? Devising kan bli til kunst som er laget av barn, men ikke nødvendigvis for barn. Elevene kan få kompetanse og trygghet til å fortelle oss noe fra sitt indre, og ikke leve opp til våre forventninger om hva et barn eller en ungdom er.

Litteraturliste:

Askland, Leif, Svein Ole Sataøen. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Braanaas, Nils. (2008). *Dramapedagogisk historie og teori*. Trondheim: Tapir.

Graham, Scott, Steven Hoggett. (2009). *The Frantic Assembly book of devising theatre*. Abingdon: Routledge.

Heddon, Deirdre, Jane Milling. (2006) *Devising performance*. New York: Palgrave Macmillan.

Johansen, Geir. (2010). Musikdidaktik and Sociology. R. Wright (Red.), *Sociology and music education* (s. 207 - 223). Surrey: Ashgate.

Forfatter, A. A. (Årstall). Kapittel tittel. I A. Redaktør, & B. Redaktør (Red.), *Tittel*(s.xxx-xxx). Utgivelsessted: Forlag.

Juell, Elisabeth, Trygve-Johan Norskog (2011). *Å løpe mot stjernene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kaufmann, Geir. (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo. Universitetsforlaget.

Lyngsnes, Kitt, Marit Rismark. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Magierecka, Joanna. (2015). Ti år som turbinist. *Drama, nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2015 (01), 38.

Nicholson, Helen. (2009). *Theatre and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Schechner, Richard. (2006) *Performance Studies. An introduction*. New York: Routledge.

Stene, Øystein. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Woolfolk, Anita. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nett:

Hjemmeside, Glass Performance: <http://www.glassperformance.co.uk/>

Hjemmeside, Marianne Mørks teaterskole: <http://www.mariennemork.no/>