

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype: skriftlig hjemmeksamen
Emnekode: PPTPE / PPTFD
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20237

Dato for innlevering: 19.05. 2022 kl. 09.00

Innhold

1. Innledning.....	3
1.1 Valg av tema og problemstilling	3
1.2 Oppgavens struktur.....	3
2. Hoveddel	4
2.1 Teori.....	4
2.1.1 <i>Devising</i> begrepsavklaring	4
2.1.2 <i>Self-made</i> eller <i>life-based devising</i>	5
2.1.3 Modell for analyse.	5
2.1.4 Lærerrollen i <i>devising</i>	6
2.1.5 Identitet begrepsavklaring.....	9
2.1.6 Identitet i <i>devising</i>	10
2.1.7 Deci og Ryan selvbestemmelsesteori.....	12
2.2 Case	13
2.2.1 Drøfting av case	14
2.2.2 Konteks – før prosjektet starter	14
2.2.3 Erfaring – startfasen	15
2.2.4 Prosess - underveis.....	17
2.2.5 Form – visning/forestilling/publikumsmøte	19
2.2.6 Konklusjon.....	21
3. Avslutning og veien videre.	23
4. Referanser.....	24

1. Innledning

1.1 Valg av tema og problemstilling

«I teater, i prosessen, så er man seg selv. Og det er noe av det med å være seg selv som... det at alle klarer å være seg selv i et rom, gjør at man kan få til noe stort. At man deler ting med hverandre. Det gjør at man får inspirasjon... til å lage - skape noe» (elev, 2022).

I løpet av de siste 10 årene har jeg i flere omganger undervist, og jeg har hatt regi på ulike forestillinger. Jeg har jobbet utenfor Norge og Europa, med grupper som lever sitt hverdagsliv i en helt annen politisk og kulturell kontekst enn jeg selv gjør. Her hjemme har jeg jobbet med barn som vokser opp i en helt annen digital hverdag enn jeg gjorde. Jeg har jobbet med ungdomsgrupper der deltakerne har ulik sosiokulturell bakgrunn. Når jeg underviser eller regisserer, er jeg hele tiden på leting etter en form eller prosess der jeg kan fasilitere et prosjekt, uten å diktere skuespillerne eller elevenes verdenssyn. Jeg er nysgjerrig på hvordan jeg som lærer kan lede en prosess med høyt kunstnerisk nivå, som samtidig tillater at hver enkelt deltaker kan få «være sitt sanne jeg». Ofte kommer jeg tilbake til *devising*.

Min problemstilling til denne oppgaven har derfor blitt som følger:

Hvordan påvirker arbeid med *devised* teater elevers identitetsforståelse, og hvordan kan jeg som lærer bidra til støtte denne prosessen med utgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori?

1.2 Oppgavens struktur

I denne oppgaven ser jeg på sammenhengen mellom teatermetoden *devising* og identitetsutvikling, og på hva dette vil si for lærerrollen dersom metoden brukes i undervisningssammenheng. I teoridelen gjør jeg rede for begrepet *devising* og knytter det til begrepet identitet. Videre ser jeg på ulike lærerroller og lederstiler i *devised* teater.

Basert på egen undervisningspraksis, har jeg konstruert en fiktiv *case*. Jeg bruker en modifisert utgave av Haagensens (Haagensen, 2014) modell for analyse av *devising* for å strukturere drøftingen. Innenfor denne modellen, belyser jeg hvordan læreren kan bidra til å støtte elevenes prosess, i lys av de grunnleggende behovene i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Jeg trekker veksler på både den presenterte teorien og egen erfaring

når jeg kommer med forslag til hvordan læreren kan støtte identitetsutvikling hos elevene. Avslutningsvis vil jeg oppsummere med en mulig konklusjon til problemstillingen.

2. Hoveddel

2.1 Teori

I teoridelen vil jeg først gjøre rede for begreper innenfor devising, før jeg går videre og ser på ulike lærerroller, identitetsbegrepet og selvbestemmelsesteorien.

2.1.1 *Devising* begrepsavklaring

Min oppgave tar for seg en *case* der en dramaklasse på videregående skal jobbe med teaterformen *devising*. Jeg vil starte med å gjøre rede for metoden slik jeg forstår den.

«To reach a definition of devised theatre may indeed be to contradict the very nature of the practice» (Perry, 2011, s. 64). Det er vanskelig å gi en entydig definisjon av begrepet *devised* teater. Ifølge Mia Perry knyttes det ofte til sosiopolitisk kunst på 60-70-tallet, og har røtter som strekker seg bakover til futurismen på tidlig 1900-tall. (Perry, 2011) Alison Oddey beskriver *devised* teater som en reaksjon på den dominerende teaterformen, der dramatikerens visjon og regissørens grep er ledende for prosessen. (Oddey, 1994) I *devised* teater brytes hierarkiske tradisjoner, og det legges til rette for en kollektiv prosess der alle deltakere er medskapende. Man kan si at en *devised* prosess kjennetegnes ved at hver enkelt prosess er forskjellig, avhengig av hvilke mennesker som deltar i det gitte prosjektet. En *devised* teaterforestilling vil derfor, ifølge Oddey, alltid forholde seg til den sosiale og kulturelle konteksten den har oppstått i. (Oddey, 1994) Anna Watson mener *devised* teater best kan betegnes som «teatral systemkritikk», og knytter metoden(e) til kunstnere innenfor avantgardistisk teater (Watson, 2011). Cecilie Haagensen (Haagensen, 2014) bruker på sin side begrepet *devising* for å beskrive en arbeidsmetode heller enn en estetisk form. Selv om *devised* teater ofte assosieres med fragmenterte narrativer og sidestilte elementer, kan utfallet av en *devised* prosess kan likevel anta en klassisk form (Haagensen, 2014).

I Norge har ikke begrepet *devised* teater noen lang tradisjon (Watson, 2011). Prosessene eller metodene begrepet omhandler har like fullt vært i bruk siden 60-70-tallet. Alternative forslag til begrepet er kollektivt teater, medskapende teater eller det dramapedagogiske «fra idé til forestilling» (Watson, 2011). Fordi ingen av disse benevnelsene har fått bredt fotfeste som beskrivelse av metoden, vil jeg i denne oppgaven bruke det engelske «*devising*».

Jeg har nå gjort rede for begrepet *devising* - en metode som favner mange forskjellige innfallsvinkler og uttrykk. Videre vil jeg definere noen mulige inndelinger av en *devised*

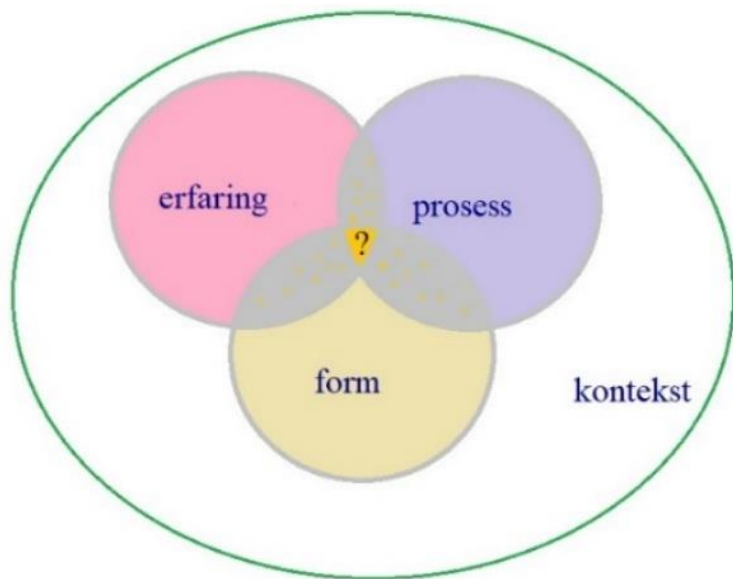
prosess. Jeg skal se på Cecilie Haagensen distinksjon mellom *self-made* og *life-based devising*, og dernest hennes forslag til modell for analyse av *devising*. Dette vil inngå som analytisk verktøy når jeg senere skal drøfte *casen*.

2.1.2 *Self-made* eller *life-based devising*

I sin doktorgradsavhandling peker Haagensen på ulike retninger *devised* teater kan ta (Haagensen, 2014). Hun skiller mellom *self-made*/egenskap og *life-based*/livsbasert teater. I *life-based*/livsbasert teater, er utøveren førstehåndskilde til materialet som anvendes på scenen. Her erfarer Haagensen at utøverne ofte finner en form som først og fremst støtter den personlige historiefortellingen. I *self-made*/egenskap teater, lager utøverne scenisk materiale ut ifra andrehåndsopplevelser. En andrehåndsopplevelse kan for eksempel være noe man har observert skje med andre eller noe man har fått fortalt. Her vil ofte eksperimentering med form gjøre seg mer gjeldende. Det er rom for fiksjon i begge former. I en *devised* forestilling er utøveren med på å velge både materiale, arbeidsmåte og estetisk form. Utøverens arbeid med og legemliggjørelse av materialet, transformeres til ny levd erfaring gjennom forestillingen (Haagensen, 2014). Jeg vil videre i oppgaven bruke de engelske begrepene, fordi jeg synes de gir en mer presis beskrivelse enn de norske. Deltakerne i en *devised* prosess kan altså jobbe *self-made* eller *life-based*, og hvilke valg de gjør vil påvirke hele *devising*forløpet.

2.1.3 Modell for analyse.

For å systematisere et forløpet i et *devised* forestillingsforløp, har Haagensen bearbeidet en modell for kreativitet. Hun forklarer at de finske kreativitetsforskerne Kari Uusikylä og Jane Piirto har utpekt fire aspekter som utgjør kreativitet: den kreative personen, den kreative prosessen, det skapte produktet og konteksten det skapes i (Haagensen, 2014). Haagensen bruker disse aspektene som verktøy for analyse av *devised* prosesser. I stedet for å se de fire aspektene separat, er hun interessert i å se hva som skjer i møtet imellom dem. I hennes modell heter den kreative personen *erfaring*, den kreative prosessen *prosess*, det skapte produktet refererer hun til som *form*. Disse tre aspektene skjer i en *kontekst*.



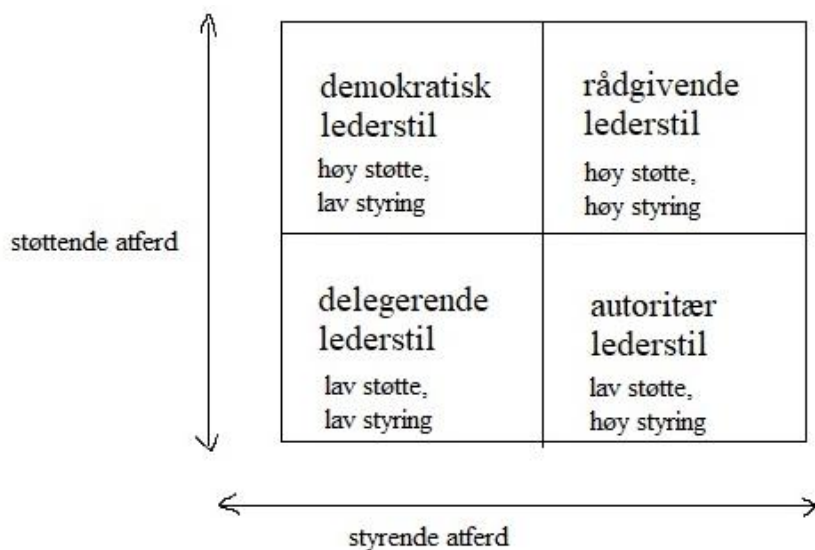
Figur 1. Modell for analyse av devising , etter Haagensen (Haagensen, 2014, s. 30)

Erfaringen refererer til det deltakerne tar med seg inn i devisingprosessen, deres interesser og historier. Prosessen oppstår gjennom deltakernes erfaring, og er unik for hvert prosjekt. Forestillingens estetiske form skapes som et resultat av den erfaringen som finnes i prosjektet, og den prosessen som utvikler seg. Forestillingen må forstås ut ifra den konteksten den har oppstått i (Haagensen, 2014). I min drøfting av *casen*, bruker jeg denne modellen for å se hvordan læreren kan støtte tre forskjellige elevers behov, både når det gjelder deres erfaring, prosess og form, samt konteksten de opererer i. Jeg vil nå gå inn i innfallsvinkler til lærerrollen i en *devised* prosess.

2.1.4 Lærerrollen i *devising*

I sin bok «Devising Theatre – a practical and theoretical handbook» (Oddey, 1994), skriver Alison Oddey at når man *deviser* scenekunst, er det lurt at gruppen bestemmer seg for arbeidsstruktur og rollefordeling tidlig i prosessen. Ved å kartlegge potensialet i gruppen, kan man utvikle en ramme for arbeidet som passer det aktuelle prosjektet. I *devised* teater finnes det ikke et manus eller en forhåndsbestemt form som ligger til grunn for det endelige produktet. Derfor er det ekstra viktig å lage en struktur for å sikre fremgang og oversikt over prosessen (Aune & Haagensen, 2018). Når det *devises* i undervisningssammenheng, er noe av strukturen allerede forhåndsbestemt. I boken «Profesjonsetikk i skolen – Lærerens etiske ansvar» skriver Frøydis Oma Ohnstad om maktforholdet mellom lærer og elev (Ohnstad, 2018). En elev står alltid i et avhengighetsforhold til læreren sin. Læreren må hele tiden balansere mellom elevenes rett til autonomi og sitt egen behov for kontroll.

Fra egen praksis i undervisning med *devising* som metode, har jeg erfart at lederstilen alltid endrer seg med gruppen man leder. I sin masteroppgave om regissørens rolle egenskap (*self-made*) teater, presenterer Christina Rørvik Søhol (Søhol, 2018) en modell for situasjonsbestemt ledelse utviklet Paul Hersay og Ken Blanchard på 60-tallet. Modellen viser til grad av styring og støtte i lederrollen, og kan være et nyttig verktøy for å reflektere over og evaluere egen lærerrolle. Jeg anvender disse begrepene i drøftingen av *casen*. Jeg har valgt å bruke Søhols variant av modellen fordi hennes språk ligger tettere på mitt eget.



Figur 2. Modell for situasjonsbestemt ledelse etter Søhol (Søhol, 2018, s. 32)

En *demokratisk* lederstil har høy støtte og lav styring. Her lar læreren elevene ta valg, og deltar i prosessen som veiledende støttespiller. En *delegerende* leder har lav støtte og lav styring. Om læreren går for denne lederstilen, bør klassen være svært velfungerende og selvgående. En *rådgivende* lederstil kjennetegnes av høy støtte og høy styring. Her er det god kommunikasjon mellom læreren og gruppen, og læreren bidrar aktivt med initiativer og forslag. En *autoritær* lederstil har lav støtte og høy styring. Her vil det typisk være det kunstneriske produktet som står i fokus, fremfor eleven.

I denne delen har jeg presentert en modell for ulike lederstiler. Disse klargjør begrepsapparatet jeg benytter meg av i drøftingen. Jeg vil nå gå i dybden på to eksempler på lederstiler i *devised* prosesser. Først Viola Spolins, og dernest TekstLabs metode.

Et begrep når man snakker om lærerens rolle i *devised* teater kommer fra Viola Spolin. Hun presenterte en dramapedagogisk lederrolle hun kalte *teacher-director* (lærerregissør). Ifølge

Spolin er lærer-regissøren er en ikke-autoritær rolle som anvender en *demokratisk* lederstil. Lærer-regissøren fungerer som en veileder som lar elevene få plass til å utfolde og uttrykke seg, uten å overstyre dem. Som begrepet antyder, skal lærerregissøren ivareta både de deltakende individene og det kunstneriske prosjektet. Gjennom aktiviteter som improvisasjon, kan elevene handle spontant og oppleve øyeblikk av personlig frihet. Spolin skriver ifølge Søhol at lærer-regissøren er en tilrettelegger for elevenes kreative prosess, og at hen vurderer underveis hvor åpne eller lukkede rammer situasjonen krever. Lærer-regissøren deltar ikke selv som kunstnerisk utøver (Søhol, 2018).

I boka «Narrativ identitet: drama- og teaterpedagogisk praksis i en interkulturell kontekst» (Bjerkestrand et al., 2016), presenteres scenekunstprosjektet TekstLab. I TekstLab opererer de med en enda åpnere lederstil der lærerne omtales som kunstnere/pedagoger eller *teaching artists*. Kunstneren/pedagogen deltar selv aktivt i de kunstneriske prosessene, og tilrettelegger tverrdisiplinære prosesser ut ifra deltakernes interesser. De etterstreber å jevne ut det asymmetriske maktforholdet mellom lærer-elev (Bjerkestrand et al., 2016).

Begrepene «lærer-regissør» og «kunstner/pedagog» appellerer til meg fordi de favner både den kunstfaglige integriteten og pedagogiske kompetansen jeg mener man bør ha for å være en god lærer, spesielt i *devised* prosesser. Dette underbygges i Heli Aaltonens forskning. Hun skriver at barn og unge i dagens samfunn ofte sliter med personlige problemer, og at kunstnerlæreren må skape et trygt og varmt rom for samarbeid. Hun hevder at ungdommer liker å gjøre ting sammen med voksne, under forutsetning av at de voksne ser og anerkjenner de unges talenter, og at de voksne besitter ferdigheter de kan dele med ungdommene. De voksne må selv være multikompetente scenekunstnere, og de må dele konkrete ferdigheter. Dette kan blant annet skje gjennom å gjøre øvelser sammen (Aaltonen, 2006).

Jeg ser klare sammenhenger mellom lærer-regissør/kunstner-pedagog-rollen i *devised* teater og kritisk pedagogikk. Michael Strobelt skriver at «Kritisk pedagogikk har som generell målsetting å endre samfunnet ved å øke politisk bevissthet og ansvarsfølelse og fremme deltakende holdninger» (Strobelt, 2018). Målet for læreren er å legge til rette for elevenes ytringsrom. Ved å bryte opp i maktstrukturer, kan elever oppleve *empowerment* og marginaliserte grupper kan oppleve at deres stemme blir hørt. Kunstneriske ytringer er i seg selv identitetsdannende (Strobelt, 2018). Dette blir spesielt tydelig i *devised* teaterpraksis fordi utøveren bruker av sin egen erfaring, og gjennomlever denne på nytt i en forestilling eller visning (Haagensen, 2014).

Jeg har nå pekt på noen egenskaper som jeg mener egner seg for en lærer i *devised* teater, og som ligger til grunn for min analyse av *casen*. I neste avsnitt skal jeg se på noen utfordringer lærere som jobber *devised* med elev-/studentgrupper burde være oppmerksomme på.

Som lærer opplever jeg det som problematisk å skulle gi en summativ karakter på et kunstnerisk produkt der eleven har åpnet opp om personlige historier. Kunstnerisk arbeid som bygger på utøverens egne erfaringer, er ofte dypt personlige (Haagensen, 2014).

Tilbakemeldinger fra lærer eller regissør bør derfor både omfavne utøverens ytringer, og samtidig kunne si noe som kan hjelpe vedkommende å utvikle sitt estetiske uttrykk. Dette byr ifølge Haagensen på større utfordringer dersom arbeidet er *life-based* enn hvis det er *self-made*. I følge Mia Perry (Perry, 2011) kompliseres dette ytterligere når elevene i tillegg skal vurderes etter skolens standardkriterier.

En annen utfordring kan belyses gjennom kritisk pedagogikk. Den kritiske pedagogikken søker å utjevne det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev (Strobelt, 2018). I sin artikkel «Why doesn't this feel empowering: working through the repressive myths of critical pedagogy» påpeker Elizabeth Ellsworth at idéen om læreren som tilrettelegger for andres frihet kan være problematisk (Green, 2000). *Frigjorte* lærere har gjerne en idé om at de skal frigjøre elevene ved å jobbe gjennom etablerte strukturer, og la dem ytre seg fritt og sant. I dette ligger det en antakelse om at eleven i utgangspunktet er undertrykket, og at læreren besitter kunnskap og makt til å «redde» dem (Green, 2000). Dette blir spesielt tydelig i møtet mellom en lærer som representerer den hvite, streite, funksjonsfriske middelklassen og elever med annen klassebakgrunn, etnisitet eller kjønnsidentitet (Ellsworth, 1989).

Jeg har nå sett på ulike lederstiler og lærerroller som kan støtte elever i en *devised* prosess. I tillegg har jeg pekt på noen utfordringer lærere kan støte på underveis. Videre vil jeg gå inn på tematikken identitet. Jeg påstår med min oppgave at identitetsutvikling en naturlig følge av en *devised* prosess. Først vil jeg redegjøre for begrepet identitet, og deretter vil jeg knytte identitetsbegrepet konkret til *devising*.

2.1.5 Identitet begrepsavklaring

Ordet «identitet» stammer fra det greske idem som betyr «det eller den samme» (Bjerkestrand et al., 2016). Begrepet identitet har endret seg igjennom tidene, og har også ulik definisjon innen forskjellige fagområder (*snl*, 2020) Det kan bety det samme som personlighet, altså noe et menneske er. Det kan både referere til hvem en person er gjennom sine sedvaner, interesser

og personlige egenskaper (*snl, 2020*), og hvilke kategorier i samfunnet besitter gjennom kjønn, alder, klasse, yrke, etnisitet osv. (Bjerkestrand et al., 2016). Denne definisjonen var vanlig i førmoderne tid. I psykologien knyttes identitet gjerne til selvoppfattelse, hvordan man forstår seg selv. Dersom man ønsker å «finne seg selv», sin egen identitet, vil man søke å skape likhet mellom personen man tenker at man er, og livet man lever (*snl, 2020*). I dagens moderne samfunn er det vanlig at teoretikere ser individets identitet som en bevegelig størrelse som hele tiden står i relasjon til samfunnet rundt (Bjerkestrand et al., 2016). Hvem man identifiserer seg som, vil gjerne endre seg ut ifra konteksten man er i og menneskene man er med. Man kan skille mellom et ytre «meg» og et indre, autentisk «jeg». «Meg» er slik andre ser meg, men «jeg» er slik jeg ser meg selv. Psykoanalytikeren Donald Winnicott operer med begrepene «sant» og «falskt» selv. Dersom meg-et og jeg-et samsvarer er det bra for identitetsforståelsen og man er sitt sanne selv. Men dersom ens oppfatning av seg selv skiller seg fra hvordan andre ser en, opplever man å ha et falskt selv, og det kan være vanskelig (Bjerkestrand et al., 2016).

I psykologen Erik Eriksons 8 utviklingsstadier, beskriver han fenomenet *ego-identitet* som oppstår hos unge voksne. (Bjerkestrand et al., 2016) Han mente at dette stadiet dreier seg om identitet, og at identiteten er en måte å organisere livet sitt i tid. Psykologen Dan McAdams bygget videre på Eriksons forståelse av identitet. Han lanserte begrepet *narrativ identitet*. McAdams skriver at «the *self* is many things, but *identity* is a life-story» (McAdams, 2003, s. 187). Narrativ identitet er altså fortellingen om oss selv. Den organiserer jeg-et i tid og rom ved å revidere fortiden, oppleve nåtiden og forestille seg fremtiden. Videre deler McAdams selvets utvikling inn i tre lag eller faser (Bjerkestrand et al., 2016). I tidlig barndom handler barnet som *skuespiller*. Her lever og erfarer barnet verden rundt seg i nuet. I 4-5-års alderen begynner barnet å opptre som *agent* i eget liv, med lyster, drømmer og tanker om hvordan det ønsker å leve. I sen ungdom eller tidlig voksenalder inntreer selvet som *forfatter*. Her veksler man mellom de tre rollene og forsøke å organisere de erfaringene som utgjør ens liv i et sammenhengende narrativ. Dette er de definisjonene av begrepet identitet som ligger til grunn for min oppgave. I *casen*, skriver jeg om elever som er unge voksne, altså som veksler mellom rollene som skuespiller, agent og forfatter i livet sitt. Videre vil jeg se på hvordan identitet og identitetsutvikling knytter seg til *devising*.

2.1.6 Identitet i *devising*

Det finnes få studier som beskjeftiger seg direkte med sammenhengen mellom *devising* og levd erfaring (Haagensen, 2014), eller identitet. Likevel er det ifølge Haagensen et anerkjent

faktum både i litteraturen og blant teaterutøvere at de to er tett beslektet. Alison Oddey skriver:

The process of devising is about the fragmentary experience of understanding ourselves, our culture, and the world we inhabit.... Participants make sense of themselves within their own cultural and social context, investigating, integrating and transforming their personal experiences, dreams, research, improvisation and experimentation (Haagensen, 2014).

Haagensens doktoravhandling er ett bidrag til dette tomrommet, og jeg skal gå litt inn i hennes refleksjoner. I tillegg vil jeg se på en nyere studie utført av Jennifer Wong og Penny Bundy (Wong & Bundy, 2020). Selv om denne omhandler marginaliserte ungdommer i Singapore, altså en annen kontekst enn den jeg opererer i, ser jeg relevant overføringsverdi i enkelte av funnene.

Haagensen (Haagensen, 2014) skriver at når man utformer en forestilling gjennom *devising*, er det en måte å organisere historier i tid og rom. Man velger og velger ut hvilket innhold som skal vises. Og man bygger karakterer ut ifra sin egen erfaring, og kroppsliggjør disse. Gjennom denne handlingen, oppnår man også et refleksivt blikk på sin egen historie og sine egne erfaringer. Utøverne oppnår ny forståelse av sine egne følelser, sitt selvverd og sin selvoppfatning. Tidligere erfaringer gjennomarbeides, fremføres og blir til nye levde erfaringer. I sin studie beskriver Haagensen tre caser, hvorav en er *life-based* og to er *self-made*. Den ene forsøkspersonen hennes utviklet ulike fiktive karakterer basert på seg selv, og utforsket på den måten forskjellige sider av seg selv. En annen eksperimenterte med form ut ifra en personlig fortelling. Den tredje *casen*, en gruppe, brukte tredjehåndserfaring fra mennesker som hadde gjennomlevd krig. De brukte sin egen forestillingsevne til å forstå mer av verden, gjennom andres erfaring. Haagensen argumenterer gjennom disse *casene* for at man ved å devise en forestilling beskjeftiger seg med identitet, også når utgangspunktet ikke er selvbiografisk.

I sin artikkel "Theatre-making and performance: The importance of authenticity in the process of 'being' and negotiating the 'becoming'" beskriver Wong og Bundy (2020) en anvendt teaterprosess der de deviser en forestilling med marginaliserte ungdommer/barn. Deltakerne i prosjektet valgte å bruke sine egne personlige erfaringer i devisingprosessen, og de valgte å vise forestillingen for lokalmiljøet. Wong og Bundy observerte at muligheten til å teste ut ulike roller i spennet mellom deres nåværende identitet og ulike fremtidige muligheter og

potensialer, hadde stor innflytelse på de unge. Ved å teste ut deres egne historier i teatraler rammer, fikk de utforsket følelser og tanker knyttet til deres egen historie. Deltakerne opplevde at de kunne få gode opplevelser ved å gjenfortelle historier som hadde vært vanskelige for dem da de inntraff. Ved å gjennomleve tidligere opplevelser innenfor teatrets trygge rammer, fikk de unge en mer positiv identitetsforståelse. I tillegg økte selvverdet deres når de erfarte at publikum satt pris på risikoen de hadde tatt ved å dele historiene sine (Wong & Bundy, 2020).

Med disse eksemplene fra Haagensen og Wong og Bundy, kan vi se at selv om en *devised* prosess ikke beskjeftiger seg direkte med tematikken identitet, er identitet en del av devisingprosessen.

I neste del vil jeg se på Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og hvordan denne knytter seg til identitetsspørsmål, og forklare hvorfor jeg velger å bruke den til drøfting av case i denne oppgaven.

2.1.7 Deci og Ryan selvbestemmelsesteori

Deci og Ryans (Ryan & Deci, 2017) selvbestemmelsesteori/*self-determination theory* (heretter STD) beskriver grunnleggende psykologiske behov hos mennesker. Disse behovene må ifølge Deci og Ryan dekkes for at mennesker skal oppleve motivasjon, mestringfølelse og velvære. De tre mest vektlagte behovene er behovet for *autonomi* eller *selvbestemmelse*, behovet for *kompetanse* og behovet for *tilhørighet* (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I behovet for autonomi, ligger det at man handler ut ifra indre motivasjon, eller internaliserte verdier. Indre motivasjon peker på handlinger man har lyst til å utføre. Handlinger som er påvirket av ytre motivasjon kan også oppleves som selvbestemte, dersom de utføres ut ifra internaliserte verdier. Behovet for kompetanse knytter seg til mestring og mestringsforventning – for å ville gjenta en krevende oppgave må man føle at det nytter. Tilhørighet er ifølge Deci og Ryan (Ryan & Deci, 2017) kanskje det viktigste behovet. Studiene deres viser at jo større tilhørighetssfære man har, jo mer omsorg har man mulighet til å gi og motta. Jo flere mennesker man kan identifisere seg meg, jo mindre retter man fokuset mot seg selv, og dette kan bidra til et lykkeligere, mer autentisk liv. I undervisningssammenheng kan dette for eksempel henge sammen med i hvilken grad læreren engasjerer seg i elevens arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jeg har tidligere beskrevet sammenhengen mellom identitet og *devising*, og pekt på forskning som hevder at *devising er* identitetskonstruksjon. Forskerne Batel Gueta og Izhak Berkovich (Gueta & Berkovich, 2022) har skrevet om SDT, og hevder

at “meeting psychological needs provides students with the energy needed for personal inquiry and identity formation, and explains how each of the three needs contributes to this process” (Gueta & Berkovich, 2022, s. 3) Videre skriver de at læreren er en viktig bidragsyter i å sørge for at disse behovene blir stilt.

I rammeverket for mitt drøftingskapittel tar jeg utgangspunkt i at de primære behovene i STD og plasserer dem inn i Haagensens analysemodell. Jeg ser på hvordan læreren kan jobbe for at behovene blir dekket, for på den måten å støtte elevenes identitetsutvikling i den *devised* prosessen

2.2 Case

En dramaklasse i vg3 skal ha en visning for trinnet der hver elev skal vise en solo på 5 minutter hver. Prosessen skal være devised, og elevene kan selv bestemme form, innhold og estetisk uttrykk. Prosjektet foregår over 10 økter.

I klassen er det 10 elever. Elevene kommer fra forskjellige sosiokulturelle bakgrunn og har ulike læreforutsetninger. De har også svært ulikt ferdighetsnivå og erfaringsgrunnlag. Som gruppe er de likevel sterkt knyttet til hverandre. De har en gruppedynamikk der noen tar ansvar og stikker seg frem, mens andre er mer tilbakeholdne.

Læreren er ny, og har liten forhåndskjennskap til gruppen. I første økt deler elevene tanker om hva de vil jobbe med.

Elev A: Frodo er et stort råtalent med et middels ferdighetsnivå. Han har det vanskelig hjemme, sliter med motivasjon og kommer ofte for sent. Når han først møter opp, er han tilstede, har stor scenisk selvtillit og ser ut til å trives. Frodo vil gjerne lage en solo om sin relasjon til rusmidler som alkohol og marijuana.

Elev B: Lurvehette trives helt ok både hjemme og på skolen. Hun har et middels ferdighetsnivå. Hun utfører de fleste oppgaver på en god måte, men gir aldri med den lille ekstra innsatsen som gjør at hun eller det hun gjør stikker seg ut. Flere lærere har hatt en tendens til å overse henne. Lurvehette vil lage en solo om bestemoren sin som døde for et år siden.

Elev C: Kim kommer fra en ressurssterk bakgrunn. Hun har høyt ferdighetsnivå og lang teatererfaring gjennom kulturskole. Til gjengjeld sliter med prestasjonsangst, og det fører til at hun er lite villig til å ta risikoer i teaterfagene. Kim vil gjerne lage en solo om klimaendringer.

Hvordan kan læreren legge opp til undervisning som lar alle oppleve å få stilt behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse og styrker identitetsfølelsen hos elevene?

2.2.1 Drøfting av case

I analysen bruker jeg Haagensens modell for å dele inn deisingprosjektet i kontekst, erfaring, prosess og form, Hvert aspekt utgjør en fase av prosessen. Innenfor den enkelte fasen, ser jeg på hvordan læreren kan bidra til å dekke elevenes behov ut ifra STD, og jeg ser på hvilke implikasjoner dette har for elevene Frodo, Lurvehette og Kim. Jeg oppsummerer ved å vise hvordan elevenes deisingprosesser kan utfolde seg ulikt innenfor samme rammer, og konkluder med noen praktiske forslag som svar på problemstillingen.

2.2.2 Konteks – før prosjektet starter

Solo-prosjektet er en del av faget Teaterproduksjon 2. Det varer i to uker, med 5 økter hver uke (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg til teaterproduksjonsfaget, har elevene andre programfag, og studiespesialiseringsfag. Det er nærliggende å anta at andre elever kommer til å bruke klasserommet innimellom gruppens økter. Det er elevenes siste år på videregående. Karakterene de får dette året, kan legge grunnlag for fremtidige studiemuligheter. De er i en fase der de går fra å være ungdom til å bli unge voksne. I tillegg foregår det ting i samfunnet og nyhetsbildet, og i elevenes eget liv. Å *devis* er ifølge Perry en tidvis kaotisk prosess, der den kunstneriske retningen prosjektet ta bør legge føringer for prosessen (Perry, 2011). Hun påpeker at dette står i strak motsetning til det rigide skolesystemet, der dagen er strukturert i henhold til skoleklokka og fastlagte vurderingssituasjoner. I tillegg til at prosessen skal evalueres etter normerte standarder.

Kompetanse

For at elevene skal kunne erfare kompetanse, er det viktig at de vet hvilke kriterier de jobber ut ifra. I denne casen kjenner ikke læreren elevene fra før, og jamfør Oddey (Oddey, 1994) tenker jeg at det være en god idé å starte prosjektet med noen felles øvelser eller samtale for å kartlegge elevenes ferdighetsnivå og interesseområder. Her kan læreren innta en rådgivende lederstil, så hun er sikker på å bli kjent med klassen. På den måten vil læreren kunne gi veiledning og utfordringer innenfor de områdene som betyr noe for elevene.

Tilhørighet

Hva betyr det generelt: Elevene har et godt forhold seg imellom. Fordi læreren er ny, vil det være en god idé å bygge tillit mellom læreren og elevene. Dette kan for eksempel skje gjennom øvelser der både lærer og elever kan dele av sin kompetanse, etter modell fra

TekstLab hvor læreren fungerer som kunstner/pedagog. Etter min erfaring, er det sannsynlig at læreren er den som legger planer for økten og opprettholder den arbeidsstrukturen man blir enig om. Når jeg har undervist, har det vært et tydelig ønske fra elevene at de vil vite hvorfor jeg kommer med de forslagene og rammene jeg gjør. Jo bedre jeg har kjent elevene, jo mindre har de behov for å vite akkurat hvilken retning vi skal i.

Autonomi

I løpet av den første økten bør læreren sette av god tid til å finne ut hvordan elevene vil jobbe som gruppe. Skolen har som oppgave å sikre elevenes rett til selvbestemmelse (Ohnstad, 2018). Dette mener jeg er ekstra viktig i devised teater fordi det beskjefstiger seg meg deltakernes egne erfaringer. Den enkelte bør også få si noe om hva den ønsker seg av sin prosess. Jeg synes ofte utfordring med å diskutere veldig mye i starten, er at veien til å faktisk gjøre noe på gulvet blir ekstra lang. På den andre siden har jeg opplevd å «miste» elever underveis hvis jeg bare durer av sted med mitt.

Hva betyr dette for

Frodo: For Frodo, dreier mye seg om å i det hele tatt komme seg på skolen. Han sitter åpenbart på kompetanse gjennom sine snart tre år på vgs. I tillegg har han mange personlige erfaringer på godt og vondt. I devised teater trekker man, som vi har sett, veksler på egne erfaringer. For å bygge opp Frodos behov for kompetanse innledningsvis, kan man tydeliggjøre for elevene at ting sliter med til vanlig, kan være en styrke i devising. For å bygge opp hans indre motivasjon, burde det være lystbetont å komme på skolen.

Lurvehette: Når lærere skal tilpasse undervisning, er min erfaring at lærere ofte legger merke til de som gjør det veldig bra, og de som strever. Fordi Lurvehette ofte faller litt mellom to stoler, er det viktig at hun opplever å bli sett tidlig i prosessen. Dette bør læreren ha i mente i de innledede øvelsene.

Kim: Kim vil veldig gjerne gjøre det bra, og opplever stort press. Her kan læreren tydeliggjøre tidlig i prosessen at et av kriteriene for en *devised* prosess er nettopp utforskning – å finne veien mens man går, heller enn å vite hvor man skal fra start.

2.2.3 Erfaring – startfasen

Alle elevene sitter på sin erfaring. I casen har de allerede en idé fra start om hva de vil lage solo om. For læreren kan det være lurt å finne ut av hva det er elevene vil utforske. Hvorfor har de valgt det temaet? Er det *self-made* eller *life-based*. Har de noen tanker om form allerede?

Kompetanse

Når elevene selv velger hva de skal lage solo om, basert på sine egne erfaringer, betyr det at de er eksperter på det de vil fortelle om. Dersom elevene kjenner at de mestrer oppgaven, kan de også takle større utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). For eksempel kan læreren på dette stadiet gi konkrete oppgaver som gjør at de kan se på den valgte tematikken sin fra forskjellige vinkler.

Tilhørighet

Å bruke levd erfaring som scenisk materiale og bearbeide den til ny levd erfaring, kan være en sårbar oppgave. Men det kan også være svært givende for eleven (Wong & Bundy, 2020). Behovet for tilhørighet koker ned til medmenneskelighet, å gi og få omsorg og kjærlighet. Jeg tenker at i denne prosessen, må læreren vise seg som et lyttende medmenneske som tar elevenes erfaring på alvor.

Autonomi

Fordi elevene har tatt med seg personlige erfaringer inn i klasserommet, bør de også ha medbestemmelse til hvordan disse skal behandles og presenteres. En ung voksen er befinner seg på det stadiet McAdams omtaler som «forfatter» i eget liv (Bjerkestrand et al., 2016). Forfatteren har ifølge McAdams behov for å knytte sammen sine handlinger og viljer til et sammenhengende narrativ. Jeg tenker at lærerens lederstil burde være demokratisk i denne delen av prosjektet, og lærerens oppgave må da bli å støtte opp om elevenes valgte retning.

Hva betyr det for:

Frodo: Frodo har valgt å jobbe *life-based*, altså devise ut ifra egen førstehåndserfaring.. Han vil i soloen problematisere sitt forhold til rusmidler. Her tenker jeg at læreren kan havne i et etisk dilemma mellom det pedagogiske og det kunstneriske. Det er en situasjon hvor det kunne vært fristende for læreren å «redde» eleven, som Ellsworth beskriver det (Green, 2000) Men Frodo er 18 år og myndig, og det er begrenset hvor mye man kan gripe inn. Som lærer ville jeg i dette tilfellet valgt å ta på meg kunstnerhatten. Ved å være en god kunstnerisk veileder for Frodos idet han dykker ned i sine selvopplevde erfaringer, kan man bidra støtte hans identitetsutvikling. Frodo har tross alt selv valgt å gå inn i tematikken, og som lærer tenker jeg at man burde ha tillit til hans prosess. Han er tross alt eksperten. Så kan man heller bidra med å fasilitere hans undersøkelser på tryggest mulig vis, og dele av sin kunstfaglige kompetanse underveis.

Lurvehette: Lurvehette har valgt en tematikk som kan bearbeides i skjæringspunktet mellom *life-based* og *self-made*. Det er sannsynlig at hun vil arbeide med sin egen sorg over å ha mistet bestemoren, men også at hun prøver å finne ut mer om bestemorens liv og erfaringer. Som lærer ville jeg i Lurvehettes tilfelle vært spesielt opptatt av å vise nysgjerrighet, så hun opplever at det hun jobber med kan være viktig for andre også.

Kim: Kim har valgt å jobbe *life-based* med tematikken klimaendringer. Temaet er stort og berører alle mennesker. Jeg tenker at som kunstner/lærer i dette tilfellet, kan man prøve å få Kim til å formulere hvorfor tematikken er viktig for henne personlig. Fordi Kim sliter med prestasjonsangst, kan det være lurt å vektlegge at vurderingen vektlegger prosess og produkt like tungt, og at hennes arbeidsspørsmål er like interessante som svarene hun finner.

2.2.4 Prosess - underveis

Jeg påstår at en *devised* prosess i sin natur er en identitetsundersøkelse. Haagensen skriver at «...devisers gain new insights into their own history, their feelings, self-worth, self-understanding and social understanding. As such, the creative process makes an impact on, and is closely linked to, lived experience.» (Haagensen, 2014, s. 238) Det er derfor viktig at deltakernes blir ivaretatt både som individer og gruppe i denne prosessen. Et kjennetegn på *devised* teater at det bryter med klassisk hierarkisk teaterstruktur, der lederen/regissøren sitter på topp og tar avgjørelser (Oddey, 1994). I undervisningssammenheng der man har en lærer som fungerer som fasilitator, er det vanskelig å få en helt demokratisk organisering. Valg av lederstil, vil derfor være klokt av læreren å tenke på. Jeg tenker at læreren burde vise høy grad av støtte, mens graden av styring vil variere fra elev til elev. Overfor selvgående elever vil læreren kunne ligge på en demokratisk stil, mens noen har kanskje bruk for en mer rådgivende lærer. Oppgaven er uansett å støtte elevenes prosess: Hvordan kan elevene best nærme seg tematikken. Tekstlig? Kroppslig? Romlig? Hva slags fasiliteter kreves? Tilbakemeldinger? Samarbeid? Personlig tror jeg på en lærer som gjennom hele prosessen vektlegger å undersøke den personlige tematikken gjennom kunstneriske virkemidler. Jeg tenker at når *devising* har en identitetsbyggende funksjon, er det nettopp fordi man, som Wong og Bundy formulerer det, har «... the space and opportunities to examine events in their lives with the safety that is offered in drama work» (Wong & Bundy, 2020, s. 215).

Kompetanse

Heli Aaltonen skriver at “The adults need to be multi-skilled and provide concrete sharing of their skills” (Aaltonen, 2006, s. 258). Den kompetente læreren vil ha mange ulike verktøy i

den kunstneriske verktøykassa. I tillegg til å understøtte elevenes egne retningsvalg, kan læreren tilrettelegge for deling av kompetanse, og dermed gi elevene flere muligheter hvor hvordan den kunstneriske prosessen kan arte seg. *Devised* teater er ifølge Oddey en tverrdisiplinær metode, med mulighet for flere kunstuttrykk. For noen elever kan det å skrive være det mest givende, mens for andre er det kanskje nyttig å utforske tematikken gjennom bevegelse eller digital research.

Tilhørighet

Min opplevelse med devising, som teaterstudent selv og som pedagog, er at selv om man jobber med soloer, gir det trygghet, inspirasjon og glede å jobbe i gruppe. En økt kan deles inn i både individuell og felles jobbing. Man kan for eksempel ha korte arbeidsvisninger i løpet av økten. Læreren kan sette elevene sammen i par eller mindre grupper så de kan å bistå hverandre. I forlengelse av tradisjonen med regissør-læreren som coach, jf. Spolin (Søhol, 2018), kan man også gjøre gruppeøveser der man øver på å gi hverandre positive, konstruktive tilbakemeldingsøvelser. Læreren bør legge til rette for at alle blir fulgt opp underveis.

Autonomi

Jeg ser for meg at læreren burde sette tydeligst mulig ytre rammer, for å sikre elevenes autonomi når det kommer til kunstnerisk form og innhold. Det kan for eksempel være tidsrammer som elevene kan operere fritt innenfor. Med dette mener jeg likevel at elevene skal ha mulighet for å få støtte og veiledning om de trenger det. I Haagensens forskning, var det en deltaker som hadde valgt å jobbe med stand-up som form, og dette ble brutalt avvist av læreren, som mente det ikke var eksperimentelt nok (Haagensen, 2014). Deltakeren mistet piffen på kort sikt, inntil hun fant en ny lærer som kunne bekrefte henne. Dette forteller meg at læreren har lagt seg på en autoritær lærerstil ut ifra sine egne verdier. Her mener jeg at lærere heller burde respektere elevenes retningsvalg, selv om det ikke matcher med lærerens eget syn på hva som er god kunst. Det burde innebære en støttende lederstil læreren gir slipp, men samtidig 'holder rommet'.

Hva betyr det for

Frodo: Frodo jobber *life-based*. Underveis i prosessen vil han jobbe med måter å formidle sitt problematiske forhold til rus. Jeg tenker at en utfordring med *devising*, er å finne en blanding mellom det personlige og det private. Her vil han sannsynligvis trenge støtte til å finne ut hvor

hans grenser går. Jeg tenker at det kan være en god idé ulike strategier for å beskytte seg selv. Én mulighet kan være å ikke dele noe man ikke tåler at blir kritisert. Alternativt kan man blande inn fiksjon i fortellingen. Man kan også velge å abstrahere språket, eller ta i bruk musikalske eller visuelle virkemidler.

Lurvehette: Lurvehette skal lage en solo om bestemoren sin. Hennes prosess vil nok ha bruk for tid til research. Kanskje hun vil undersøke digitale arkiver, intervju foreldre eller andre som har minner om bestemoren, kanskje hun vil gå inn i sin egen relasjon. Igjen kan det være fint om hun får bygget ut kompetansen sin ved å bli presentert for et bredt utvalg av mulige virkemidler. Kan minnene om bestemoren fremkalles med lukt? Interaktivitet?

Kaffeslabberas? Læreren bør tilrettelegge for at Lurvehette kan undersøke bredt. Et aber er at det fort kan bli overveldende å navigere i for mye informasjon. Når Lurvehette ofte slår seg til ro med middels resultater, kan læreren være litt ekstra oppmerksom på å bygge opp motivasjonen hennes underveis. Kanskje hun kan få hjelp til å dele arbeidet opp i mindre delmål for å sikre progresjon.

Kim: Kim skal jobbe *self-made* med tematikken klimaendringer. Det mange ulike innganger hun kan velge. Fra det sensoriske til det dokumentariske, fra det globale til det lokale til det helt personlige. Man kan anta at Kim brenner for temaet sitt. Jeg tror det vil være nyttig for henne å velge ganske tidlig hva hun vil at publikum skal få ut av soloen. Hva er det hun vil *si*. Underveis i prosessen vil hun kanskje oppdage noe nytt om seg selv og sine egne verdier. Man kan håpe at Kims tematikk gjør at hun kan vende blikket utover, og kanskje slippe litt opp på prestasjonspresset. For å støtte opp, kan læreren for eksempel holde fokus på temaet og den kunstneriske utforskningen, fremfor den sceniske prestasjonen.

2.2.5 Form – visning/forestilling/publikumsmøte

Alison Oddey skriver at “What identifies and defines devised theatre as a separate form worthy of consideration is the uniqueness of process and product for every group concerned” (Oddey, 1994, s. 2). Hver devisningprosess er unik. I denne casen har deltakerne både en felles prosess som klasse, og elevene har sin individuelle prosess innenfor de gitte rammene. I løpet av prosessen har de forhåpentligvis valgt en form egner seg for å formidle innholdet i akkurat deres solo. Soloene kan ha ulik sjanger, åpen/lukket form, lineær/fragmentert narrativ. Publikumsrelasjonen kan være forskjellig fra elev til elev. Elevens intensjon ved valg av tematikk, vil ha innvirkning på hva slags form de ender opp med (Haagensen, 2014) En vurdering som må gjøres før visning kan være om soloen kjennes trygg for elevene å vise for

et større publikum. En annen er hvilken rekkefølge soloene skal vises i. I møtet med et publikum er det stort potensiale for identitetsutvikling, idet elevene materialiserer og kroppsliggjør sine egne erfaringer som håndfast handling i tid og rom (Haagensen, 2014) En fare ved devised jobbing, er at man bygger opp sin egen kultur i prosessen, og at denne kan fremstå som intern og elitistisk for utenforstående (Perry, 2011).

Kompetanse

Elevene bør på dette stadiet både ha opplevelsen av å mestre oppgaven. I tillegg bør det finnes et element av risiko. Wong og Bundy hevder at “risk-taking for youth is essential in the process of art making” og skriver videre at de i sin forskning fant at deltakernes “sense of self-worth was enhanced when they were appreciated for the outcomes they showed and the artistic risks they had taken” (Wong & Bundy, 2020, s. 222)

Tilhørighet

Heli Aaltonen fant i sin forskning at “the individuals become more when they make things together. The teenagers’ world view realized in the performance suggests that the identities are constructed in social interaction with others” (Aaltonen, 2006, s. 226). Dette refererer til et prosjekt der deltakerne deviset som gruppe. Min erfaring er at soloer presentert etter hverandre som én forestilling, kan gi den samme følelsen av tilhørighet, dersom man har jobbet kollektivt og støttet hverandre underveis i prosessen

Autonomi

Haagensen skriver at “... every devised performance is a sharing and a showing of the perspectives and experiences of the persons involved; their aesthetic preferences, their content creations and their collaborative process.” (Haagensen, 2014, s. 18) Dersom læreren har klart å fasilitere en god devised prosess, burde elevene på dette stadiet kjenne eierskap til sitt eget kunstneriske produkt. Jeg har hatt elever selv, som har vektlagt for skremmende, men også betydningsfullt og spennende det har opplevdes for dem å dele noe av sitt eget på en scene. Å bli sett for den skuespilleren eller utøveren de er.

Hva betyr det for

Frodo: I life-based devising, er det vanlig at utøvere nærmer seg en tradisjonistisk form for å være mest mulig tro mot sin historie (Haagensen, 2014) Dersom Frodo tar denne retningen, kan man tenke at han vil jobbe med tekst og med et lineært narrativ. Her kan læreren vurdere om hun for eksempel kan gi Frodo korte, konkrete skrive- og improvisasjonsoppgaver. Fordi

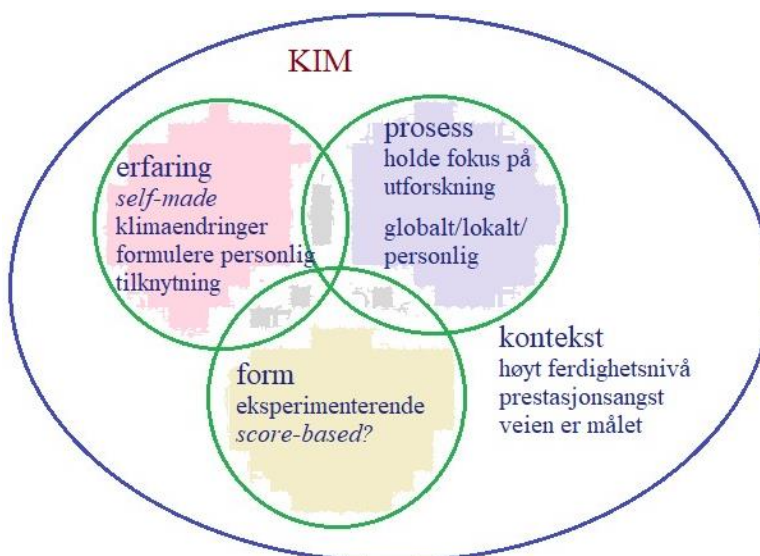
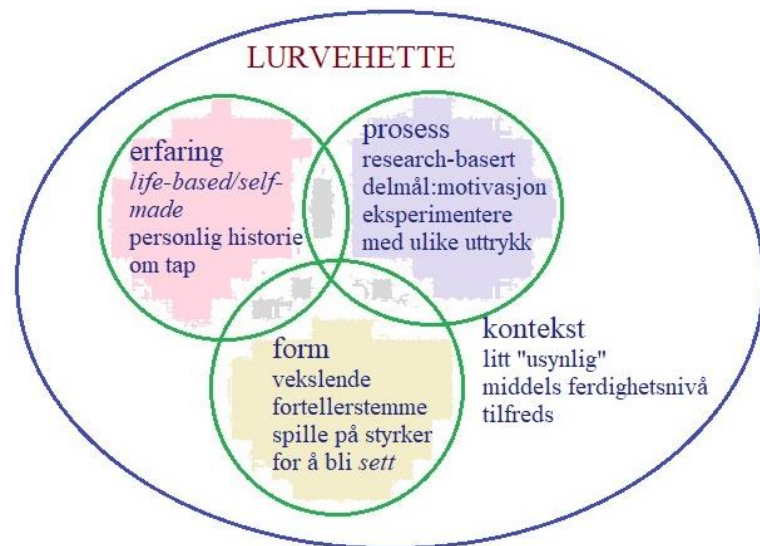
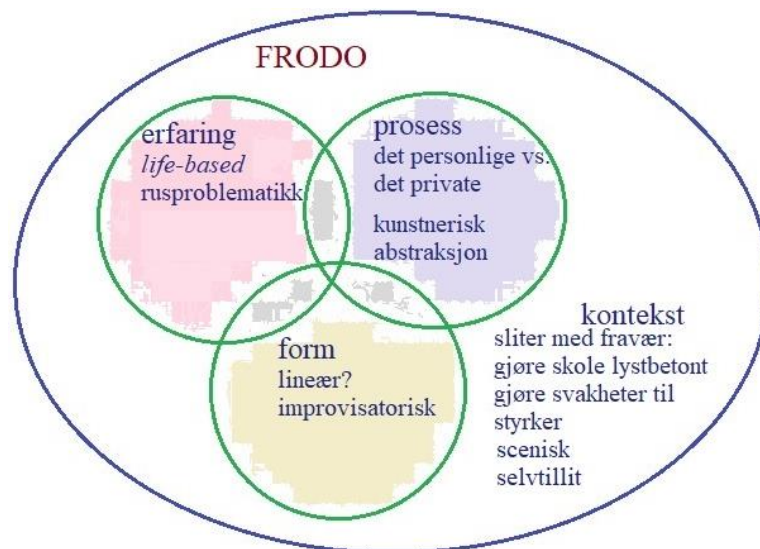
Frodo sliter med oppmøte, kan man se for seg at han har gått glipp av noen økter. Formen hans bør derfor kanskje ikke være gjennom-regissert og teknisk krevende. I stedet kan han benytte seg av sin store sceniske selvtillit og jobbe med narrativet i en mer improvisert form. På den måten er det større sannsynlighet for at han vil kjenne på mestring, og få en positiv opplevelse av å dele sin personlige historie.

Lurvehette: Lurvehette jobber i sjiktet mellom *life-based* og *self-made*, mellom første og andrehåndserfaring. Man kan forestille seg at hun vil veksle mellom ulike fortellerstiler. Jeg tenker at dersom Lurvehette er litt unseelig, er det viktig at læreren hjelper henne å finne en form som tillater henne å vise styrkene sine. Når Lurvehette har valgt et tema som er såpass personlig og viktig for henne, vil det kunne styrke hennes selvfølelse, identitet og fremtidige vilje til innsats dersom hun får positive tilbakemeldinger på å vise sitt «sanne» jeg.

Kim: Kim sin solo er *self-made*. Da er det stor sannsynlighet for at hun i større grad eksperimenterer med form (Haagensen, 2014). Det kan for eksempel være fragmentert dramaturgi med flere sidestilte virkemidler. Kim sliter med prestasjonsangst. I min ideelle undervisningssituasjon, skulle ikke elevene fått karakterer/summativ vurdering i en kunstnerisk prosess (brannfakkell), men det er ikke tilfellet. Som lærer ville jeg i prosessen ha vist henne klipp fra kompanier som jobber *devised* og *score-based* og sett om det vekket interesse hos henne. Ved å hjelpe henne å finne en form som krever et gjennomarbeidet konsept mer enn iherdig øving, vil hun kanskje være i stand til å hengi seg til prosessen og legge fra seg noe av frykten for sluttresultatet.

2.2.6 Konklusjon

Her er case-elevenes devisingprosess satt inn i Haagensens modell:



Figurer 3-5. Bearbeidet etter Haagensen (Haagensen, 2014, s. 30)

Vi ser at elevene har ulike behov, og de vil trenge ulik støtte underveis i prosessen. Jeg tenker at læreren burde legge seg på en lederstil som ambulerer mellom demokratisk og rådgivende. For å sikre elevenes behov for tilhørighet, bør hun alltid være støttende. Hun bør ha omfattende kunstnerisk kompetanse, men hennes kunstneriske preferanser burde ikke overstyre elevenes autonomi. Selv om skolekonteksten er lik for alle er den individuelle deltakers kontekst ulik. Noen velger å jobbe *self-made*, mens andre jobber *life-based*. I alle tilfeller dreier det seg om identitetskonstruksjon. Basert på funnene i denne oppgaven, ville jeg som lærer lagt til rette for en prosess hvor

- Jeg brukte de innledende øktene til å trygge rommet gjennom ulike teaterøvelser - gjerne ved bruk av øvelser som touchet innom forskjellige teatre virkemidler, i tillegg til å kartlegge elevenes behov og ferdigheter.
- Hatt samlinger og små visninger ila. hver økt for å sikre tilhørighet innad i gruppen, og for å kunne følge opp den enkeltes prosess.
- Gitt oppgaver der elevene måtte jobbe individuelt eller i par/grupper. Disse oppgavene kunne vært felles for alle, eller individualiserte. Oppgavene kunne vært åpne eller lukkede avhengig av hvor mye støtte og veiledning eleven hadde behov for.
- Veiledet elevene i å finne en form der de kunne oppleve kompetanse og mestring – og samtidig prøvd å godta det om de valgte noe annet.

3. Avslutning og veien videre.

I drøftingen har jeg sett på hvordan behovene for kompetanse, autonomi og selvbestemmelse kan dekket innenfor de ulike fasene av en *devised* teaterprosess. Jeg har belyst hvordan ulike elever har ulike behov. Videre har jeg prøvd å finne ut hvordan læreren kan støtte opp om den enkelte elevens identitetsutvikling. Avslutningsvis viste jeg hvordan *case*-elevene Frodo, Kim og Lurvehettes behov var forskjellige, og kom med forslag til hvordan de kunne støttes innenfor samme prosess. I videre undersøkelser av tematikken, ville jeg gått mer i dybden på den kritiske pedagogikken. Jeg har blitt nysgjerrig hvordan maktstrukturer utspiller seg i klasse- og teaterrom, spesielt i lys av ulike identitetsperspektiver.

4. Referanser

- Aune, V. & Haagensen, C. (2018). *Teaterproduksjon : ti produksjonsestetiske innganger*. NOASP, Nordic Open Access Scholarly Publishing Cappelen Damm akademisk.
- Bjerkestrand, K., Brahmachari, S., Haraldsen, H., Ingul, S. & Sogne Møller, A. (2016). *Narrativ identitet: Drama-og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst*. Oslo: Tell forlag.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Green, J. (2000). Emancipatory pedagogy?: Women's bodies and the creative process in dance. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 21(3), 124-140.
- Gueta, B. & Berkovich, I. (2022). The effect of autonomy-supportive climate in a second chance programme for at-risk youth on dropout risk: the mediating role of adolescents' sense of authenticity. *European Journal of Psychology of Education*, 37(1), 85-100.
- Haagensen, C. (2014). *Lived experience and devised theatre practice: a study of Australian and Norwegian theatre students' devised theatrical practice* [Queensland University of Technology].
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the Life Story. I R. Fivush & C. A. Haden (Red.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Psychology Press.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre : a practical and theoretical handbook*. Routledge.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen : læreres etiske ansvar* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Perry, M. (2011). Theatre and knowing: Considering the pedagogical spaces in devised theatre. *Youth Theatre Journal*, 25(1), 63-74.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.
- snl. (2020). Identitet. *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/identitet>

- Strobelt, M. (2018). Kritisk pedagogikk – et svar på dagens kunstpedagogiske utfordringer? *utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kritisk-pedagogikk--et-svar-pa-dagens-kunstpedagogiske-utfordringer/#:~:text=Kritisk%20pedagogikk%20har%20som%20generell,ansvarf%C3%B8lelse%20og%20fremme%20deltakende%20holdninger>.
- Søhol, C. R. (2018). *Regissøren i egenskap teater-En analyse av regissørens funksjoner og roller i forestillingsprosessen-Er det virkelig virkelig?–En teaterforestilling for ungdom* [NTNU].
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Læreplan i teaterproduksjon - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama (DRA2-01). <https://www.udir.no/kl06/DRA2-01/Hele/Timetall>
- Watson, A. (2011). "Devising theatre" – keiserens nye klær? *scenekunst.no*. <https://www.scenekunst.no/sak/devising-theatre-keiserens-nye-klær/>
- Wong, J. & Bundy, P. (2020). Theatre-making and performance: The importance of authenticity in the process of 'being' and negotiating the 'becoming'. *Applied theatre research*, 8(2), 213-226. https://doi.org/10.1386/atr_00039_1
- Aaltonen, H. (2006). *Intercultural bridges in teenagers Theatrical events*. Abo akad. univ. press.