

Sigrid Skutvik

En analyse av skuespiller- utdannelsen ved Teaterhøgskolen og norsk teaterpolitikk 1993-2013

Basert på en intervjuundersøkelse
2002–2005, egne erfaringer
og minnesarbeid, oppfølgende
intervjuer og nærlesning av utvalgte
teaterpolitiske dokumenter

Avhandling for graden doctor philosophiae

Trondheim, juni 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap

 **NTNU**
Kunnskap for en bedre verden

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden doctor philosophiae

Det humanistiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap

© Sigrid Skutvik

ISBN 978-82-326-0922-2 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-0923-9 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2015:133

Trykket av NTNU Grafisk senter

SAMMENDRAG

Temaet for avhandlingen er skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Ved å sette egne erfaringer og innsamlede kunnskaper om Teaterhøgskolen inn i en større kontekst har jeg kunnet vise hvordan skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har utviklet seg med særlig vekt på de siste 20 årene.

Avhandlingens viktigste empiriske bidrag er en intervju-analyse av ett kull skuespillerstudenter i perioden 2002 – 2005. Analysen av intervjustudiens resultater har vært basert på *grounded theory*. Gjennom denne analysen har det vært mulig å påvise en endring i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen som ikke har vært systematisert tidligere.

Denne endringen kan betegnes som en overgang fra et *tekstteater*begrep til et *menneskerelatert* og *handlingsrelatert* teaterbegrep – og fra oppfatningen av skuespillernes rolle som *utøvende* til å være selvstendig *skapende*.

Fordi teaterinstitusjonene i Norge fortsatt forvaltes ut fra en teaterpolitikk som bygger på et snevert teaterbegrep, får ikke det performative og aktive teaterbegrepet gjennomslag. Det er derfor en nødvendig forutsetning for en vitalisering av teatret at teaterpolitikken blir basert på en ny forståelse av hva teater er og at det er menneskene i teatret som fornyer teatret.

Teaterhøgskolen har nå fått alle muligheter til å utvikle det teoretiske grunnlaget institusjonen selv har etterlyst. Spørsmålet for videre forskning og utvikling blir derfor på hvilken måte Teaterhøgskolen kan følge opp denne utfordringen.

SUMMARY

The topic of the thesis is the actor's training program at the Theatre Academy. By contextualizing personal experiences and acquired knowledge on the Theatre Academy I have described the actor's training program with a particular importance attached to the last 20 years.

An interview analysis of the total group of actor students in the period 2002 – 2005 is the most important empirical contribution in the thesis. The analysis, based on grounded theory, explored a change in the actor's training at the Theatre Academy, which not previously had been studied systematically. The change can be characterized as a turn from a concept of *text theatre* to a *human related* and *action related* theatre concept – and from the understanding the actors as *executors* to be *creators*.

The new creative and active theatre concept has, however, not had a breakthrough because the Norwegian theatre institutions are still managed by a theatre policy based on a narrow concept of theatre. It is therefore a necessary condition for a vitalizing of the theatre that the condition for a future theatre policy will be that innovation in the theatre is a result of human activity.

The Theatre Academy has now got all opportunities for developing a theoretical foundation for the institution. The question for future research and development will be in which way the Theatre Academy can meet this challenge.

Innhold

FORORD	9
0. INNLEDNING.....	11
Tema.....	11
Mål.....	12
Opplegg.....	12
Metoder og kilder	13
Forskningsprosessen som har resultert i denne avhandlingen	15
Hva er allerede gjort på feltet?	16
Relevant humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning i perioden 2002-2005 ...	18
DEL I	20
UTGANGSPUNKT: EN INTERVJUANALYSE AV ETT KULL SKUESPILLERSTUDENTER 2002 – 2005	20
1. PRINSIPIELLE TEORETISKE OG METODISKE SPØRSMÅL I INTERVJUANALYSEN	20
Opplegg av intervjustudien.....	21
Forskerrollen i intervjustudien.....	23
Forskjellige typer av intervju.....	27
Transkribering av intervjuene	31
Håndtering av intervjuene ved hjelp av grounded theory.....	33
2. KODING OG KATEGORISERING AV INTERVJUENE.....	36
Koding fase I	36
Koding fase II.....	43
Kategorisering fase III.....	54
3. DISKUSJON AV INTERVJUANALYSEN	67
Intervjuanalysens fase I	67
Intervjuanalysens fase II.....	75
Intervjustudiens fase III	90
Sammenfatning av intervjustudien.....	93
DEL II.....	96
SKUESPILLERUTDANNELSEN VED TEATERHØGSKOLEN. FORUTSETNINGER, MÅL OG INNHOLD 1953 – 2002.	96

4. UTGANGSPUNKTET 1953 – 1993	96
Den anti-akademiske-tradisjonen.....	96
Den idealistiske Stanislavskij-tradisjonen.....	97
Utdannelse for det eksisterende profesjonelle teatret i Norge	98
Utdannelsen var rettet mot psykologisk innlevelse og tolkning av tekster.....	99
5. UTVIKLINGEN PÅ 1990-TALLET	104
De endrede rammebetingelsene.....	104
Ytre og indre krefter.....	105
Torill Øyen.....	109
Irina Malochevskaja.....	112
Morten Kroghs rolle i utdannelsen	113
Et dukkehjem: en fysikal i tre akter 1998–1999	122
Forskjellene mellom erfaringene i 1993 og 1998–99	127
Omslaget i 1996.....	128
DEL III	133
FORHOLDET MELLOM SKUESPILLERUTDANNELSEN, TEATRET OG TEATERPOLITIKKEN 2002 – 2013	133
6. EN OPPDAGENDE, FORTOLKENDE OG SAMMENLIGNENDE FORKLARING PÅ FORHOLDET MELLOM SKUESPILLERUTDANNELSEN VED TEATERHØGSKOLEN OG SCENEKUNSTPOLITIKKEN	133
Ytre påvirkning og indre utvikling.....	133
Manglende sammenheng mellom skuespillerutdannelsen og teaterinstitusjonene.....	134
Ny utredning av scenekunstopolitikken, men ikke av utdanningspolitikken	136
Debatten om scenekunstopolitikken	142
Tekstens plass i teaterpolitikken og debatten om teater	151
Utdannelsen var ikke en del av scenekunstutvalgets mandat	156
En "performativ vending"	167
En endring av forholdet mellom norsk teater og skuespillerutdannelsen.....	172
7. ENDRING I TEATERFELTET	176
Teaterutviklingen og norsk teaterpolitikk	181
Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen i et utdanningspolitisk perspektiv..	185
Et nytt mål for skuespillerutdannelsen?	188
Avsluttende refleksjon i forhold til aktuelle analyser	191

8. OPPSUMMERING	196
Konklusjon	198
Konsekvenser.....	201
REFERANSELISTE	205
VEDLEGG	215
Vedlegg I.....	215
Vedlegg II	216
Vedlegg III.....	218
Vedlegg IV	219
Vedlegg V.....	221
Vedlegg VI.....	222
Vedlegg VII.....	223
Vedlegg VIII.....	224
Vedlegg IX.....	226

FORORD

Denne avhandlingen er resultatet av en arbeidsprosess som har gått over mer enn 10 år. Den bygger igjen på mine personlige erfaringer med teater, teaterutdanning og teatervitenskap over en periode på ytterligere 20 år.

Det har vært en lang vei å gå og de som har fulgt meg vet hvor mye den har kostet meg og mine nærmeste. Jeg vil med dette takke alle som har hjulpet meg på veien for deres støtte og tålmodighet. En stor takk til professor Jon Nygaard og professor Eli Haugen Bunch. Stor takk til Teaterhøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo og spesielt til Morten Krogh. Takk til søkere og studenter som har bidratt i studien. En stor takk til Anette for gjennomlesning og innspill. En spesiell takk til Tore for uvurderlig datateknisk hjelp i alle faser. Kjærlig takk til deg Mette for å stå meg bi også når forsakelser har vært prioritert.

Oslo 16. februar 2015

Sigrid Skutvik

0. INNLEDNING

Tema

I denne avhandlingen vil jeg analysere skuespillerutdannelsen ved den institusjonen som jeg generelt vil betegne og som vanligvis blir omtalt som Teaterhøgskolen, men som gjennom 60 år har hatt mange offisielle navn. Den ble opprettet i 1953 som *Statens teaterskole*. I 1983 ble Statens teaterskole til *Statens teaterhøgskole*. I 1996 ble Statens teaterhøgskole innlemmet som en avdeling ved den nye Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO) som var en fusjon mellom tidligere Statens teaterhøgskole, Statens balletthøgskole, Statens operahøgskole, Statens kunstakademi og Statens kunst- og håndverkskole. I 2003 ble de tre scenekunsthøgskolene teater, ballett og opera samlokalisert i nye lokaler ved den gamle Seildugsfabrikken på Grünerløkka i Oslo. I 2005 fikk KHiO en fakultetsstruktur bestående av Fakultet for scenekunst, herunder teater- opera- og ballettutdannelsen, Fakultet for visuell kunst, Fakultet for kunstakademiet og Fakultet for design, med dekaner for hvert fakultet. Under hvert fakultet var det igjen egne avdelinger. Skuespillerutdannelsens offisielle betegnelse ble da *Kunsthøgskolen i Oslo, Fakultet for Scenekunst, Avdeling BA skuespiller*.

Hele samlokaliseringen av alle fakultetene ved KHiO fant sted våren 2010. I 2011 ble fakultetsstrukturen ved KHiO oppløst og en ny faglig organisering basert på avdelinger ble innført. KHiO består i dag av 6 avdelinger med respektive dekaner for hver avdeling: Avdeling for Balletthøgskolen, *Avdeling for Teaterhøgskolen*, Avdeling for Operahøgskolen, Avdeling for Design, Avdeling for Kunstakademiet og Avdeling for Kunstfag.¹ Fra januar 2013 tilbyr Kunsthøgskolen i Oslo, Avdeling for Teaterhøgskolen høgskoleutdanning på bachelornivå og masternivå i skuespillerfag og regi. I 2013 innførte avdeling Teaterhøgskolen scenetekst på masternivå, men ikke på bachelornivå. Fra høsten 2015 vil avdeling Teaterhøgskolen innføre scenografiutdanning på masternivå, men ikke på bachelornivå.

I denne avhandlingen vil jeg begrense meg til utdannelsen i skuespillerfag ved Teaterhøgskolen fordi denne utdannelsen er den mest omfattende og har vært kjernevirksomheten ved Teaterhøgskolen fra opprettelsen i 1953. Inntil 1996 hadde den statlige utdannelsen et tilnærmet ”monopol” på å utdanne skuespillere i Norge, og dette er

¹ I august 2014 fikk Avdeling Kunstfag en navneendring til Avdeling Kunst og håndverk – slik at alle de opprinnelige betegnelse på enhetene som ble fusjoner til KHiO er blitt gjeninnført.

fortsatt den ledende skuespillerutdannelsen i Norge. Det er ingen annen skuespillerutdanning i Norge som har den samme tradisjon, status og bredde som skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen.

Av de mer enn 60 årene skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har eksistert, vil jeg konsentrere meg om de 20 årene fra 1993 til 2013, fordi dette har vært den perioden da skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen er blitt utfordret av nye offentlige teaterutdannelse i Norge. Dette er også den perioden der jeg selv i ulike roller har kunnet følge utviklingen av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen.

Mål

I forbindelse med 60-årsjubileet for Teaterhøgskolen, 24. oktober 2013, ble det utgitt en bok, *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatteres øyne*. I forordet til denne boken skriver redaktørene Even Lynne og Janne Heltberg at det ikke er noen ”stor jobb å sette seg inn i det skriftlige materialet som er utgitt om Teaterhøgskolens historie. Det eneste som eksisterer bortsett fra tilfeldige avisartikler, er to arkiveksemplarer av en ti år gammel jubileumsbrosjyre.” De slår derfor fast at det trygt kan ”kalles et hull i norsk teaterhistorie at det ikke finnes flere skriftlige vitnesbyrd om Teaterhøgskolens rike liv og virksomhet.” De legger til at det utvilsomt ligger ”store oppgaver i vente for den som føler seg kallet” (Lynne og Heltberg 2013:4).

Jeg har følt meg ”kallet”, og denne avhandlingen er et resultat av at jeg har fulgt ”kallet”. Målet har vært å få et innsyn i noe av Teaterhøgskolens rike liv og virksomhet gjennom en intervjustudie av ett kull skuespillerstudenter og å sette denne kunnskapen og mine egne erfaringer og innsamlede kunnskaper om Teaterhøgskolen i perioden 1993 – 2013 inn i en større kontekst. Gjennom dette vil jeg belyse denne skuespillerutdannelsens innhold og hvordan skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har utviklet seg med særlig vekt på de siste 20 årene. Fordi skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har hatt en så sentral posisjon i norsk teater, vil jeg gjennom analysen av denne skuespillerutdannelsens rolle og utvikling også gi et grunnlag for å forstå dagens teatersituasjon og teaterpolitiske utfordringer.

Opplegg

I perioden 2002-2005 gjennomførte jeg en intervjuundersøkelse av ett kull studenter ved Teaterhøgskolen. Den skjedde i tre faser: som søkere før opptak, etter ett års studier og etter

avsluttet studium. Denne intervjuundersøkelsen vil være grunnlaget for denne avhandlingen og presentasjonen av denne undersøkelsen og dens resultater vil være første del i avhandlingen.

Med utgangspunkt i denne undersøkelsen har jeg med ved hjelp av offentlige dokumenter, fremstillingen i jubileumsboken, lærebøker og studieplaner, intervju med sentrale aktører og refleksjoner over egne erfaringer fra Teaterhøgskolen i perioden 1993-2002 forsøkt å klarlegge hvilken tradisjon skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen ble etablert innenfor og hva som før 2002 har vært målet og innholdet i utdannelsen. Denne undersøkelsen vil utgjøre andre del av avhandlingen.

Deretter vil jeg se på forholdet mellom skuespillerutdannelsens visjoner og mål – og teaterinstitusjonene og kultur- og teaterpolitikken. Hvilke konsekvenser har de ytre, politiske endringene hatt for skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen? Hvordan har denne skuespillerutdannelsen forholdt seg til politiske føringer? Hvordan har forholdet vært mellom skuespillerutdannelsens og utdannelses- og kulturpolitikken? Denne undersøkelsen vil utgjøre tredje del av avhandlingen.

Metoder og kilder

Jeg vil i avhandlingen anvende ulike metoder og bygge på ulike typer kilder. Grunnlaget er kvalitative forskningsintervju og refleksjon over egne erfaringer som er fulgt opp og utfylt av dokumentstudier av interne planer og utdannelsesopplegg ved Teaterhøgskolen og et bredt spekter av kilder som viser de ytre rammebetingelsene for skuespillerutdannelsen og teaterfeltets utvikling. Det er oppfølgingen av intervjustudien ved hjelp av grounded theory som har vært metodisk drivende i arbeidet med avhandlingen. Metoden med konstant sammenligning (constant comparison) er essensielt i grounded theory. Avhandlingen er derfor et resultat av en slik konstant sammenligning av ulike kilder.

For å kunne beskrive perioden før 1993, har jeg vært avhengig av dokumentstudier som jeg i begrenset grad kan kommentere og vurdere i forhold til egne erfaringer. For perioden etter 1993 har jeg både et bredere utvalg av dokumenter og bedre grunnlag for å kunne kommentere og vurdere dem ut fra egne erfaringer. En viktig kilde vil her være oppgaver jeg har skrevet i teatervitenskap i 1993 og 1998/1999 basert på praksisperioder ved Teaterhøgskolen. Disse oppgavene er skrevet uten tanke på en senere ”etterbruk” i denne avhandlingen. De vil derfor være et viktig korrektiv til mine subjektive minner. De vil

derfor både være skriftlige kilder på linje med anmeldelser og omtaler og rettesnor for min refleksjon og minnesarbeid. Memorerer er ut fra Widerberg (2001) en anvendbar kvalitativ metode, selv om den ofte er ukjent og oversett. Dette betyr ikke at det er uproblematisk å bruke egne erfaringer og personlige forankringer i et forskningsprosjekt.

Avhandlingens viktigste grunnlag og empiriske bidrag er intervjustudien jeg gjennomførte med ett kull skuespillerstudenter ved Teaterhøgskolen 2002/2003/2005. De overordnede spørsmålene i intervjustudien handlet om erfaringer og sosiale prosesser. På dette grunnlaget var det nærliggende å velge et forskningsdesign som kunne utvikle begreper og forklare prosesser rundt opptak, forberedelse og utdanning. Det var derfor nødvendig med en kvalitativ tilnærming i form av det Anne Ryen (2002) kaller et naturalistisk, kvalitativt forskningsintervju. Gjennom disse intervjuene var det mulig å få tilgang til respondentenes² egne erfaringer. Disse erfaringene var relevante fordi de gjenspeilet respondentenes egne oppfatninger av hva som var deres ”virkelighet” eller sannhet.

Når det gjelder analysen av intervjustudiens resultater, har jeg valgt et klassisk grounded theory-opplegg. Det vil si Barney Glasers retning (Bunch 1998:91). Dette utgangspunktet er også gunstig i kombinasjon med naturalistiske forskningsintervju fordi grounded theory tar utgangspunkt i dataene og er forankret i empirien. I denne studiens sammenheng betyr dette at det er informasjonsgivernes egne erfaringer som danner grunnlaget for den sammenlignende analysen i grounded theory der det er en forutsetning at dataene skal være erfaringsbasert (Glaser 1978, 1992). Gjennom intervjuene samles dataene inn og intervjuene transkriberes til tekster som kodes til begreper og kategorier. Metoden forankrer disse og man utvikler hypoteser om de sosiale samhandlingene som foregår: ”the goal of grounded theory is to generate a theory that accounts for a pattern of behavior which is relevant for those involved” (Glaser 1978:93).

I tillegg til den omfattende intervjuundersøkelsen av skuespillerstudentene har jeg gjort oppfølgende intervjuer over telefon med nøkkelpersoner ved KHiO og i kulturdepartementet og gjennomført et mer omfattende intervju med Morten Krogh ved KHiO. Disse intervjuene er basert på informasjonssinnhenting fra enkeltpersoner. De følges opp med direkte spørsmål og det vil ikke være nødvendig eller hensiktsmessig å behandle dem med grounded theory.

² Jeg vil bruke betegnelsene ”respondenter”, ”informasjonsgivere”, ”informanter” og i enkelte tilfeller også ”søkere” og ”studenter” som betegnelse på intervjupersonene.

For å avklare utviklingen av skuespillerutdannelsens innhold og kontekst, har jeg foretatt dokumentstudier av sentrale bidrag til skuespillerstudiet ved KHiO av Torill Øyen og Irina Malochevskaja; plandokumenter fra KHiO, relevante offentlige lover om utdanning, universitet og høyskoler; offentlige utredninger (NOU) om scenekunst, Stortingsmeldinger om kultur- og scenekunstopolitikk, innstillinger fra Stortingets kulturkomité og referater fra Stortingets behandling av scenekunstmeldingen. Særlig relevante er nylig avgitte offentlige utredninger, *En kunnskapsbasert kulturpolitikk* (Grund m. fl. 2012) og *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4). I tilknytning til de to utredningene ble det også bestilt delrapporter som ble lagt til grunn for utvalgenes arbeid, som Gran og Røyseng (2012).

Forskningsprosessen som har resultert i denne avhandlingen

Bakgrunnen for å forfølge den kunnskapsinteressen som til slutt har resultert i avhandlingen, var at jeg allerede fra mine første forsøk på å skolere meg i teater møtte ulike teatersyn som hevdet å bygge på Stanislavskij-tradisjonen. Stanislavskij var som ”Bøygen”. Stanislavskij var over alt og alle steder der det var snakk om teater og alle som drev med teater hadde deres forklaringer og oppfatninger av Stanislavskij og Stanislavskijs prinsipper. Dette førte meg til en fordypet teoretisk interesse for Stanislavskij. Samtidig skjedde det også en fornyet forskning på Stanislavskij i Skandinavia. De mest sentrale, nye bidrag i siste halvdel av 1990-tallet var Martin Kurtén (1995) i Finland og Annelis Kuhlmann (1997) i Danmark. Kuhlmanns analyse av Stanislavskijs teorier inspirerte meg til å arbeide videre med terminologien. Jeg ville definere sentrale begreper i Stanislavskijs skuespillerteori i boken *An Actor Prepares* for å gi skuespillere en større bevissthet om det ”systemet” de arbeidet innenfor – og å legge grunnlaget for en bedre kommunikasjon og forståelse mellom teaterpraktikere og teaterteoretikere.

De fleste typer tekster egner seg for koding og kategorisering i *grounded theory* (Glaser & Strauss 1967). Jeg anså derfor grounded theorys prinsipper som gunstige hjelpemidler i denne analysen og i 2002 dro jeg til Paris på metodeseminar i grounded theory under ledelse av Barney G. Glaser for å skolere meg i analysemetoden. Glaser anså imidlertid at Stanislavskijs tekster allerede var begrepsliggjort. Derfor var ikke koding og kategorisering av Stanislavskijs tekst i følge Glaser fruktbart å gå videre med. Det interessante i teksten *An Actor Prepares* var imidlertid, ifølge Glaser, den uforutsigbare og tilfeldige måten skuespillerelevne fremstilte og kvalifiserte seg til opptak ved Stanislavskijs fiktive teaterskole. Dette gjorde at Glaser foreslo en kvalitativ vending i prosjektet mot en

samfunnsrelatert studie for å finne ut av hvordan opptak til skuespillerutdannelsen foregikk i Norge anno 2002. Dette uttrykte han i en enkel setning: ”Go out and talk to them” (Glaser 2002, 24.05), og han oppfordret meg til å bruke kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode for å innhente søkerens erfaringer fra forberedings- og opptaksprosessen i skuespillerutdannelsen i Norge. Det å få denne vurderingen fra Glaser, var vesentlig for prosjektets vending.

Mitt opprinnelige teoretiske prosjekt om Stanislavskij-tradisjonens rolle og hva det ble lagt vekt på ved opptak og i utdannelsen, ble i stedet en empirisk intervjuanalyse der jeg ville finne ut hva som kunne være søkerens erfaringer og forberedelse før opptak til skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Hva forventet de? Hvordan ble deres forventninger fulgt opp gjennom utdannelsen? Hva var deres opplevelser og erfaringer under og etter studiet?

Hva er allerede gjort på feltet?

Da jeg begynte intervjuundersøkelsen ved Teaterhøgskolen i 2002, fantes det bare en studie i Skandinavia som hadde et tema og et opplegg som lå i nærheten av mitt, Anders Järlebys avhandling *Från lärling til skådespelarstudent* (2001). Järleby skrev generelt om svensk skuespillerutdanning. Han så på den rent historiske utviklingen fra 1700-tallet og trakk linjene videre frem til år 2000. Han undersøkte og beskrev utdannelsene i Stockholm, Göteborg, Malmö og Luleå. Jeg vil derimot bare se på en, dominerende teaterutdannelsen i Norge innenfor en betydelig kortere tidshorisont.

De viktigste avhandlingene som gjelder mitt forskningsområde, kom etter at jeg hadde gjennomført intervjuanalysen. Tre skandinaviske avhandlinger innenfor kunsthøgskolens doktorgradsprogram har behandlet Stanislavskij-tradisjonens betydning i skuespillerutdannelsen og har undersøkt forholdet mellom skuespillerutdannelsen, teaterinstitusjonene og teaterpolitikken. Kent Sjöström var i 2007 med avhandlingen *Skådespelaren i handling. Strategier för handling och kropp* den første som avla en doktorgrad innenfor de kunstneriske høyskolenes forskerutdanning i Sverige.

Erik Rynell har i sitt kunstneriske utviklingsarbeid *Action reconsidered. Cognitive Aspects of the Relation between Script and Scenic Action* (2008) sett på kognitive aspekter i relasjonen mellom tekst og scenisk handling. Avhandlingen er forsvart ved Teaterhøgskolan i Helsingfors, men den er skrevet ut fra Rynells praktisk-teoretisk bakgrunn som drama- og

teaterlærer ved Teaterhøgskolan i Malmö og i tett kontakt med teaterpraksis. Rynells avhandling gir både en viktig begrunnelse for mitt opprinnelige teoretiske prosjekt og for min senere vending av prosjektet til en empirisk analyse. Han siterte Michel Saint-Denis: "If Stanislavski's system is applied literally, it leads merely to realism, but applied selectively, with discrimination, it can be made 'the grammar of all styles' that it aspires to be" (Rynell 2008:56). Rynell siterte også samme sted Michael Redgrave: "The Stanislavski system is really only a conscious codification of ideas about acting". Dette er sammenfallende med det jeg ønsket å gjøre i 2000, nemlig å kodifisere og kategorisere begreper hos Stanislavskij i en analyse basert på grounded theory som metode.

Tyra Tønnesen var den første som har avlagt en tilsvarende avhandling i kunstnerisk utviklingsarbeid i scenekunst i Norge. Tønnesens avhandling ved KHiO, *Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste - en utvikling av Stanislavskij's improvisasjonsmetoder* (2009), er den som har størst direkte relevans for mitt prosjekt. Den behandler konkret skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen og ser den i forhold til den norske teatersituasjonen.

Tønnesen legger vekt på Stanislavskij-tradisjonen og spesielt handlende analyse:

Metoden for handlende analyse er en arv etter skuespilleren, regissøren og pedagogen Konstantin Stanislavskij. Det viktigste elementet i metoden er improvisasjon. Gjennom improvisasjonen virker skuespilleren som selvstendig, skapende kunstner som i sterk grad former teaterforestillingen i dialog med regissørens konsept. (Tønnesen 2009)

Formålet i Tønnesens prosjekt har vært:

- å finne veier til å bruke metoden ved norske teaterinstitusjoner
- å videreutvikle metoden for norske forhold med spesiell vekt på utvikling av improvisasjonsteknikkene
- å ta vare på og videreføre pedagogikken rundt metoden. (Tønnesen 2009)

Tønnesen poengterer videre:

I 13 år har metoden for handlende analyse vært undervist for regissører og skuespillere ved det som før var Statens Teaterhøgskole, nå Kunsthøgskolen i Oslo. Likevel er det svært sjelden at metoden anvendes i full skala ved norske teatre. (Tønnesen 2009)

Her beskriver hun at det ligger en motstand i institusjonene. De er rigide, konserverende og ikke så dynamiske som skuespillerutdannelsen.

I tillegg til disse tre avhandlingene har Maria Johansson i 2012 skrevet PhD-avhandlingen *Skådespelarens praktiska kunskap* ved studiet i profesjonspraksis ved Universitetet i Nordland (UiN). Den er interessant fordi Johansson bruker refleksjon over egne erfaringer, praksis og skuespillermessig skoleing som metode. Jeg vil også bygge på refleksjon over egne erfaringer, men jeg kombinerer dette med andre metoder og en omfattende empirisk undersøkelse.

Relevant humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning i perioden 2002-2005

En svært relevant studie for min posisjonering innen en humanistisk forskningstradisjon kom mens jeg gjennomførte intervjustudien. Det var *Ønskevist-modellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst* av Jørn Langsted, Karen Hannah og Charlotte Rørdam Larsen (2003). De presenterte en modell for å bedømme kunstnerisk kvalitet innenfor performative kunsthandlinger slik som teater, dans og musikk. Modellen er anvendelig både for statlig og kommunal forvaltning og på institusjonelt nivå.

En viktig konsekvens av *Ønskevist-modellen* som vil ha betydning for min vurdering av norsk kultur- og scenekunstopolitikk, er at kvantitative begreper er vanskelige å forene med vurdering av kunstnerisk kvalitet. Derfor vil *Ønskevist-modellen* være et kvalitativt bidrag til å kunne evaluere og vurdere kunstnerisk kvalitet i kultur- og scenekunstopolitikken.

I en rapport publisert i 2004, *Mange er kalt, men få er utvalgt. Kunstnerrollen i endring*, viste Per Mangsets studentenes syn på kunstnerrollen og karrieren. Han så på det han kalte den ”karismatiske kunstnerrollen” innenfor tre prestisjefylte institusjoner for kunstutdanning i Oslo. Det var henholdsvis studenter innenfor Kunstakademiet i studien av billedkunststudenter, Teaterhøgskolen for skuespillerstudenter og Musikkhøgskolen for musikkstudenter. Mangset undersøkte ikke det skuespillerpedagogiske, slik jeg vil gjøre i min studie. Mangset brukte både kvalitative og kvantitative metoder i sin rapport og benyttet forskjellige fremgangsmåter og kilder som kvalitative intervjuer, administrative registerdata og statistikk, spørreskjemaundersøkelser, offentlige utredninger, relevant faglitteratur og deltakende observasjon (Mangset 2004:20). Jeg vil i avhandlingen også ha et bredt mangfold av kilder og metoder, men vil legge større vekt på en kvalitativ tilnærming. Den kvalitative tilnærmingen vil jeg gi en mer omfattende begrunnelse og klargjøre i

forbindelse med intervjuanalysen av ett kull skuespillerstudenter som er utgangspunktet for avhandlingen og presenteres i første del av avhandlingen.

DEL I

UTGANGSPUNKT: EN INTERVJUANALYSE AV ETT KULL SKUESPILLERSTUDENTER 2002 – 2005

1. PRINSIPIELLE TEORETISKE OG METODISKE SPØRSMÅL I INTERVJUANALYSEN

Jeg valgte en kvalitativ tilnærming i intervjuanalysen. Det ga i utgangspunktet en svakere argumentasjonskraft enn tradisjonelle, kvantitative metoder. Karin Widerberg (2001) påpeker at de kvalitative metodene har hatt en stor utvikling innenfor samfunnsfagene, men at de allikevel har hatt en svak posisjon fremfor de kvantitative og ”harde” metodene. Hun påpeker videre at den kvantitative og positivistiske dominansen innenfor de kvalitative metodene er stor. De kvalitative metodene mangler ”kjøreregler” slik som de kvantitative metodene har opparbeidet. Den positivistiske tenkningen innenfor de kvalitative metodene ligger i følge Widerberg først og fremst i forskernes egen underkjenning av den kvalitative forskningen:

[...] hvis vi vil drive kvalitativ forskning av god kvalitet, må vi kvitte oss med det positivistiske spøkelset. Vi må våge å gå inn i kvalitativ forskning på dens egne premisser. Dette innebærer at vi må utvikle de kvalitative metodene, så de passer til vårt formål. Ved å utforske og redegjøre for oss selv og forskningsrelasjonen, legger vi ikke bare grunnlaget for våre kunnskapskrav, men også grunnlag for kunnskapsutvikling. Metodeutvikling og refleksjon omkring dette innebærer alltid kunnskapsutvikling. (Widerberg 2001:28)

Det Widerberg peker på, er at det ikke lenger holder å ”gjemme” seg bak uformelle samtaler som grunnlag for analyser. Forskerrollen må være aktiv. Det vil si at forskeren må være innstilt på å risikere noe av seg selv, være en del av en kompleksitet fordi det handler om mellommenneskelige relasjoner hvor forskerens tilstedeværelse eller mangel på dette får konsekvenser. Den kvalitative forskningen bygger ifølge Jette Fog (1999) på en subjekt-subjekt relasjon. I mange kvalitative studier er det likevel sjelden gjort rede for forskerrollen og dens betydning. Dette blir derfor viktig i min sammenheng.

Datagrunnlaget er også i liten grad redegjort for i kvalitativ forskning. Fokuset ligger ofte på de kvalitative analysene. Analysen er allikevel bare en del av hele forskningsprosessen. Først når man er villig til å ta den kvalitative forskningsmetoden på alvor i alle ledd, kan man ifølge Steinar Kvale (2002) få en kvalitetssikring gjennom hele forskningsprosessen.

De kvantitative metodene har sin kvalitetskontroll gjennom krav til reliabilitet (testbarhet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (resultatene kan anvendes i ulike sammenhenger). Disse kravene kan ikke uten videre overføres til kvalitative studier, i alle fall ikke der hvor det inngår mellommenneskelige relasjoner og foregår samhandling mellom mennesker. I det kvalitative forskningsintervjuet foreslår Kvale derfor å modifisere og tilpasse de kvantitative termene slik at det er mulig å verifisere dvs. ha en løpende kvalitetskontroll på undersøkelsen (Kvale 2002:225-246). Måter å modifisere og å tilpasse kravene på, er å kunne stille spørsmål til datagrunnlaget og intervjusituasjonens troverdighet: Er datagrunnlaget tillitsvekkende? Er det tatt tilstrekkelige hensyn? Er moralske og etiske faktorer ivarett? Er transkripsjonen av intervjuene tilstrekkelig validert? Kan analysen redegjøres for i alle ledd?

Kvale nevner grounded theory som en av de analysemetodene som er mest og grundigst dokumentert når det gjelder å synliggjøre operasjonene i analysen:

Der ligger et undersøgende valideringsbegreb i Glaser og Strauss (1967) "grounded theory". Her er validering ikke nogen endegyldig verifikasjon eller produktkontroll; verifikationen er innebygget i forskningsprocessen med kontinuerlig kontrol af resultaternes troværdighed, plausibilitet og tilforladelighed. (Kvale 2002:237)

Ut fra dette vil jeg i forhold til intervjuanalysen drøfte ulike opplegg eller design for intervjuene, min forskerrolle i intervjuene og konsekvensene av den kvalitative forskningen som en subjekt-subjekt relasjon; datagrunnlaget og intervjusituasjonens troverdighet – og dokumentasjonen og synliggjøringen av operasjonene i analysene gjennom grounded theory.

Opplegg av intervjustudien

Sentrale spørsmål i vitenskapsteoretiske bidrag om det kvalitative forskningsintervjuet har i stor grad vært knyttet til datagrunnlaget. Hvorfor blir dataene seende slik ut? Hvorfor er dataene gode? Hvordan har forskeren forholdt seg i det sosiale rommet og hvordan kan kontakten ha vært mellom forskeren og den som gir informasjon? Hvilke menneskelige egenskaper hos forskeren er viktig i interaksjon mellom informasjonsgiverne og forskeren? Hvordan har selve intervjusituasjonen foregått? Hvilken betydning har forskeren i det kvalitative forskningsintervjuet i betydning som medskaper av datagrunnlaget? Dette er

spørsmål som i stor grad kompliserer den kvalitative undersøkelsens vitenskapsteoretiske grunnlag.

Karen Christensen m. fl. (1998), Jette Fog (1999), Karin Widerberg (2001), Steinar Kvale (2002), Anne Ryen (2002) og Tove Thagaard (2003) bidrar med vitenskapsteoretiske innspill til det kvalitative forskningsintervjuet. Blant de som tar for seg mer spesifikt forholdet mellom vitenskapsteori og kvalitative metoder, er Norman K. Denzin og Yvona S. Lincoln (1994), John W. Creswell (1998), Mats Alvesson og Kaj Sköldbberg (1998) og Steinar Kvale (2002). Kvale (2002) er den som spesifikt ser på forholdet mellom vitenskapsteorien og det kvalitative forskningsintervjuet. Alvesson og Sköldbberg (1998) og Creswell (1998) ser mer på implikasjoner rundt forskjellige kvalitative analyser og Denzin og Lincoln (1994) legger i stor grad vekt på den kvalitative forskningens legitimitet.

Jeg valgte i alle de tre intervjurundene åpne og halvstrukturerte intervju som i prinsippet ikke var styrende i forhold til intervjupersonene, men som i stor grad bygget på og var avhengige av den menneskelige relasjonen mellom meg som intervjuer og intervjupersonene. Metoder som innehar menneskelige relasjoner og er preget av et menneskelig nærvær mellom forsker og de menneskene som inngår i en undersøkelse, byr på etiske og moralske utfordringer (Fog 1999, Thagaard 2003). En hensikt med metodene er å oppnå en forståelse for sosiale fenomener. Den hermeneutiske fortolkningen er derfor viktig. Widerberg trekker frem at samfunnsfagene kan trekke enda mer veksler på de humanistiske fagenes kompetanse som ligger i hermeneutikken. På denne måten vil man også kunne utnytte det humanistiske bidrag enda sterkere (Widerberg 2001:25-27).

Valget av kvalitative forskningsintervju henger sammen med det jeg ønsket å få kunnskap om. I det kvalitative designet som jeg har valgt for intervjustudien, er fokuset lagt på sammenhengen mellom et stort antall kjennetegn med relativt få undersøkelsesenheter. Med et annet design som spørreundersøkelser (surveys), kunne jeg ha sett det motsatte, nemlig at jeg kunne fange et stort antall undersøkelsesenheter med et mindre antall kjennetegn. I spørreundersøkelser kan dette gjennomføres i form av spørreskjemaer (enqueter) som kan sendes til respondenter eller få svarene frem i form av intervju ansikt til ansikt med respondentene. Forskjellene på disse teknikkene i spørreundersøkelser ligger i hvordan man samler inn svarene, men begge behandles statistisk (Holme og Solvang 1996).

Hvilken design og metode man velger er avhengig av hva man ønsker å undersøke og hvordan det skal gjøres. I min intervjustudie valgte jeg naturalistiske (åpne) og selektive intervju som metode for å få tak i den meningsfulle ”innsiden” hos informasjonsgiverne, noe observasjoner som metode eksempelvis ikke kunne gi innsikt i.

Forskerrollen i intervjustudien

Intervjustudien var først og fremst et prosjekt med datagrunnlag eller informasjonsgrunnlag basert på forskningsintervjuer som foregikk i en sosial interaksjon. Datagrunnlaget ble til i samspillet mellom meg som forsker og intervjupersonen. I forhold til bevisstheten rundt min egen forskerrolle var min praktiske evne som menneske avgjørende for at jeg kunne handle sosialt. Den praktiske bevisstheten er et handlingsforløp i en slags flyt, *durée*, hvor man tar ting for gitt og hvor man ikke tenker over hvordan man skal handle, men bare vet hvordan ting skal gjøres (how to go on) (Giddens 2003:35). Men mens man befinner seg på et praktisk bevissthetsnivå, vil man også veksle med ”diskursiv bevissthet” (discursive consciousness), det vil si rasjonelle handlinger hvor man reflekterer over disse (Giddens 2003:7). I neste steg vil man foreta en ”refleksiv overvåking” (reflexive monitoring) over handlinger hvor man både kan rasjonalisere og grunnlegge dem (Giddens 2003:5). Det praktiske bevissthetsnivået er grunnet på det faktum at mange handlinger ofte foretas i ren rutine, automatisk eller selvfølgelig. Poenget er at man til enhver tid kan foreta en ”refleksiv overvåking” av sin egen forskerrolle. Denne overvåkingen kan avdekke det man skal forstå som taus kunnskap (tacit knowledge) (Polanyi 1967). Dette kan være forhold forskeren ikke tar i betraktning eller ikke tenker over skal ha betydning for datagrunnlaget. Eksempel kan være forhold rundt egne fordommer, egen før-forståelse og selve anvendelsen av disse samt evne til empati (Gadamer 2004), (Fog 1999). En refleksiv overvåking av forskerrollen skal derfor ha til hensikt å oppnå en diskursiv forskerrolle. I dette ligger at forskeren er klar over sin egen forskerrolles betydning og begrensning og at forskeren er i stand til å avdekke begrensningen.

I min egen forskerrolle i intervjuene prøvde jeg derfor hele tiden å etablere en nærhet til informantene og deres fortellinger samtidig som jeg var bevisst at gjennom min egen forberedelse til intervjuene og gjennom de informasjonene jeg fikk i tidligere intervjuer hadde jeg også utviklet en forventning om hvilke svar intervjupersonene ville gi.

I forkant av studiens første 30 intervju i 2002 måtte jeg gripe respondentene straks etter deres avsluttede opptaksprøver. Det måtte opprettes en kontakt der og da i et mylder av

studenter. Deretter måtte de føres gjennom en lang korridor frem til kontoret hvor intervjuene skulle foregå. Det vi småsnakket om hele veien, var viktig for å opprettholde kontakten som ble tilpasset ut fra det jeg sanset av den andre personen. Jeg snakket ut fra en der-og-da fornemmelse av de svar jeg fikk og alt annet som grep min sansning. I det vi kom inn på kontoret, var det fortsatt viktig å opprettholde kontakten for å kunne gjennomføre intervjuet.

I dette kan ses hvordan *diskursiviteten* i forskerrollen min hjalp til med å holde øye med grenseoppgangen mellom kontakt og oppmerksomhet som spiller opp mot hverandre som psykologiske faktorer. Eksemplet viser også hvordan samtalene ble sanset og korrigert. Jette Fog karakteriserer oppmerksomheten som en ”subtil registrering og regulator” (Fog 1999:66). Eksemplet viser at dette var naturlig til stede mellom meg og intervjupersonene. Et annet eksempel på diskursiviteten er hva som ble sagt i et forskningsintervju. Det som ble sagt kan ikke være likegyldig fordi under og etter intervjuet lå mine ”baktanker” eller refleksjoner som forsker. Bak den appliserte oppmerksomheten lå en styring som ikke var synlig for den som ble intervjuet. Som intervjuer ville jeg noe helt spesielt med samtalen og det som blir sagt. Det skulle brukes i videre forskning. Her lå et aspekt av bedrag overfor intervjupersonen. Det var ikke en likeverdig samtale og det var derfor viktig for meg å reflektere over denne asymmetrien (Fog 1999). Kritikken av denne intervjuformen rettes derfor mot aspektet av bedrag. Fra postmoderne hold utfordres det naturalistiske intervjuets sannhetsbegrep fordi den naturalistiske retningen oppfatter intervjupersonens virkelighet som det eneste virkelige. Grunnet for denne kritikken kan jeg langt på vei bekrefte, men jeg vil ikke følge den fullt ut fordi det naturalistiske forskningsintervjuet kommer i nærkontakt med den innvendige og meningsladede symbolske siden ved respondentene – noe postmodernismen ikke gjør. Dette blir en virkelighet der-og-da som oppfattes som det virkelige. Den diskursive forskerrollen vil applisere denne virkeligheten som innvendighet. Det som kan sies om den diskursive forskerrollen, er at den først og fremst gir mulighet for en bevissthet som kan styrke den sosiale interaksjonen og selve språkhandlingen i intervjuet.

Det at kvalitative metoder befinner seg i en utviklingsfase, betyr at det er viktig at de prinsippene denne type forskning baserer seg på kan tydelig defineres. Derfor er det nødvendig å presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til svarene man innhenter i kvalitativ forskning. Forskningssvarenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som denne innsikten hviler på gjøres eksplisitt. Dette betyr at det er vesentlig å

gjøre rede for datagrunnlaget; hvordan dataene er innhentet, opplegg for analyse og hvordan utfallet tolkes.

Dekanen ved daværende Statens teaterhøgskole ved KHiO ble i forbindelse med intervjustudien kontaktet med forespørsel om tilgang på respondenter. Skolen var behjelpelig på meget kort varsel og ordnet tilgang til de 30 søkerne som hadde kommet til tredje og siste prøve i 2002.

Opptaksprøvene ved skuespillerlinjen ved Teaterhøgskolen starter i januar/februar hvert år. Det er totalt tre prøver fordelt over et halvt år. Alle som søker, får anledning til å avlegge den første prøven. Det foregår så en utvelgelse av gruppen hvor ca. 120 går videre til andre prøve. Et utvalg på 30 av disse går så videre til tredje og siste prøve hvor juryen velger de 8-10 studentene som til slutt blir tatt opp. De 10 som ble tatt opp i 2002, fikk jeg igjen anledning til å følge opp etter ett års studier, i 2003, og etter endt studium i 2005. Dette kunne ha gjort det mulig å følge enkeltstudenter gjennom alle tre faser. Men en slik individuell oppfølging var ikke et mål for min studie, fordi jeg ville finne generelle trekk ved utdannelsen. Den var heller ikke mulig ut fra de krav som stilles til personvern.³

Det aktuelle utvalget av respondenter ble rekruttert ved at det ble hengt opp oppslag (Vedlegg I) om hva studien handlet om; at den var frivillig og ikke hadde noe med opptaksprøvene å gjøre, at ingen ville bli omtalt med navn og at alle bidrag ville bli behandlet konfidensielt. I den selektive intervjurunden i 2003 ble det innhentet skriftlig samtykke fra informasjonsgiverne før intervjuene kunne starte på basis av samtykketeksten (Vedlegg II). I samtykketeksten ble det informert om studien; at den var frivillig, at det ikke var noen fordeler forbundet med å delta, samt at alt materialet ville bli oppbevart forskriftsmessig og trygt under prosjektet og at all informasjon ville bli anonymisert og slettet ved prosjektslutt. Det ble videre forespurt i samtykketeksten om intervjuene kunne tas opp og lagres digitalt. I tillegg ble det gjort kjent at informasjonsgiverne ville få full anledning til å gjennomlese analysen så snart den forelå ferdig bearbeidet. Dette er også i tråd med retningslinjer for samfunnsetisk forskning fra Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsfag og humaniora, NESH (1994).

³ Prosjektet ble 19.09.2003 meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Datatjenesten er utpekt som personvern av Universitetet i Oslo. Personvernforskriftens § 7-12 innebærer at meldeplikten til datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernet. Studiens intervjumateriale var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 fordi det skulle inneholde materiale på PC og digitale opptak tilknyttet internett som kunne personifisere informasjonsgiverne.

Det vil si at utvalget av respondenter i utgangspunktet var styrt av selve opptaksprosessen ved Teaterhøgskolen som i to trinn bestemte hvem som var blitt utvalgt. Jeg hadde ikke tilgang til noen av dem som forgjeves hadde søkt, men bare til dem som kom videre til tredje prøve og deretter bare til dem som faktisk ble tatt opp. Utvalget av respondenter var derfor begrenset, men det omfattet alle som var relevante for å få informasjon om bakgrunn og forventning hos dem som gikk videre – og som faktisk ble tatt opp. Svakheten i utvalget er at det ikke omfatter noen som ikke ble tatt opp og at det derfor ikke var mulig å sammenlikne dem som lykkes med dem som ikke lykkes med å komme videre.

I Norge er det heller ikke mange skuespillerutdannelse å sammenligne med. Man kan derfor si at inklusjonskriteriene i studien kan hvile på et tynt grunnlag. Inklusjonskriterier er mer anvendt i kvantitative studier enn i kvalitative, men jeg mener de er relevante å bruke i denne sammenhengen fordi det handler om hvilke muligheter en har til å overføre dataene til sammenlignbare felt eller områder.

Jeg kunne ha gjort en studie hvor jeg sammenlignet skuespillerutdannelsen ved Høgskolen i Østfold med skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Inklusjonskriteriene i en slik studie ville vise rene teoretiske forhold, *in vitro*, som dermed var lett å sammenligne. I den foreliggende studien behandles både teoretiske *in vitro* – og mer praktisk-empiriske *in vivo*-forhold. Det er derfor hensiktsmessig å bruke inklusjonskriterier for å vise både svakhet og ensidighet i inklusjonen. I forhold til problemfeltet og de overordnede spørsmål som styrer studien, kan det sies å være bra å velge en utdanning hvor studentene har et bevisst forhold til den gjeldende ideologi. Det vil også være større sjanse for at studentene gjennom denne bevisstheten vil kunne bli gode skuespillere og tjene som eksempel for andre utdannelse (både den formelle og den uformelle). Ulempen ved å velge den utdannelsen som har vært enerådende over så lang tid og den fortsatt mest profilerte og etablerte utdannelsen, må sies å ligge i at svarene ikke nødvendigvis kan generaliseres for andre studenter ved andre studier.

Deler av det som kommer frem i studien om forberedelsene i forbindelse med opptak, kan imidlertid tjene som generell identifisering for andre utdannelse, mens selve utviklingen av skuespilleren bare kan fungere som eksempel på hvordan ideologien, Stanislavskij-tradisjonen, virker i utdannelsen ved Teaterhøgskolen. Intervjuene av skuespillerne viser med dette svakhet og ensidighet i inklusjonen.

Det å få innpass hos sentrale personer ved institusjoner som har mulighet til å åpne ”dører” og gi mulighet for kontakt med respondenter, er helt vesentlig (Hammersley & Atkinson 1998). Det er også flere formelle og uformelle aspekter knyttet til det å få tilgang til respondenter og mange studier vil være avhengig av å ha tilgang på begge. I den aktuelle studien var det viktig med den formelle tilgangen. En forutsetning for å få denne tilgangen, var at jeg tidligere hadde fulgt produksjoner ved tidligere Statens teaterhøgskole i to perioder i forbindelse med egne studier i teatervitenskap. For å kunne få innpass og etablere kontakt med søkerne til førstegangsprøven, var det også viktig at jeg selv to ganger hadde avlagt førstegangsprøven ved daværende Statens teaterskole.

Forskjellige typer av intervju

Fokuset i den første intervjurunden var rettet mot respondentenes egne erfaringer og forberedelser i forbindelse med opptaksprøver. Utvelgelsen av 30 av de totalt 655 søkere dette året, skyldtes at den foreliggende studien startet på det tidspunktet hvor opptaksprøvene ved Teaterhøgskolen gikk inn i tredje og siste runde og at disse 30 var gått videre til tredje runde. Det hadde ut fra ønsket om å forstå forberedelsene og opptaksprøvene vært en fordel å ha hatt et større utvalg av respondenter for å avdekke deres erfaringsgrunnlag før og under opptaksprøver. Fordelen ved at utvalget var begrenset til dem som faktisk var gått videre, var at det var lettere å avdekke hva som var grunnlaget for og innholdet i et vellykket forberedelsesarbeid. Dette kriteriet ble det samme i forbindelse med det videre prosjektet der jeg så på de endelige 10 (av de totalt 30) som kom inn ved utdannelsen. Disse ble fulgt opp ett år senere, i 2003. Samtidig omfattet utvalget på de 30 som kom videre til tredje runde også de 20 som ikke gikk videre. På denne måten omfattet også grunnutvalget på 30 både de som gikk vellykket videre – og de som ikke klarte det. Dermed var det, i et mindre utvalg, mulig å se de som hadde suksess og de som hadde manglende suksess ved opptaket.

Andre intervjurunde i 2003 skulle gi beskrivelser av respondentenes erfaringer etter ett år av utdannelsen. Dette er i overensstemmelse med grounded theorys prinsipper om at dataene fra foregående analyse leder den videre datainnsamlingen. Det betyr at man bygger på innsikt og funn fra foregående analyse i videre utvelgelse av hvem som skal delta videre i studien. I analysefunn fra første intervjurunde var det sterke visjoner og forventninger om det å bli – og det å være skuespillere. I dette lå en ambisjon om å finne ut om dette var blitt innfridd hos dem som kom inn som studenter etter opptaksprøver. Dermed ble gruppen på ti

skuespillerstudenter som hadde gjennomført ett år av utdannelsen et selektivt utvalg til studiens andre intervjurunde.

Dette utvalget ble senere utfyllt gjennom et nytt utvalg hvor de samme ti ble spurt om å delta etter endt utdanning i 2005. Her var det 3 av de totalt 10 i utvalget som kunne delta. Denne tredje intervjurunden i 2005 skulle vise respondentenes erfaring som gruppe i utdannelsen. Funn fra den foregående selektive analysen viste at studentene hadde sterke forventninger til utdannelsen. For å få bekreftet om disse var blitt innfridd, ble gruppeintervjuet valgt. Utvalget av de tre ferdig utdannede skuespillere i gruppeintervjuet valgte gruppen selv ut fra hvem som hadde anledning og tid til å komme. Det er her klart at det er en kvantitativ svakhet at utvalget bare omfattet 3 av totalt 10, men ut fra gruppens egen vurdering var de tre representative for gruppen som helhet og de gjenga i stor grad det som var gruppens oppfatning.

I gjennomføringen av intervjuene har det vært forskjellige spørsmålstyper som har vært gjeldende som innledende, sonderende, oppfølgende, sammenlignende, ledende, konkretiserende (mitt supplement) og strukturere spørsmål (Kvale 2002:136-139). Spørsmålene har ikke bare hatt til hensikt å avdekke det tematiske og dynamiske ved intervjuene, men har hatt en viktig funksjon i å avdekke meningsaspektet og forfølge dimensjoner for senere kategorisering og analyse. I de innledende spørsmålene lå det ingen andre føringer enn å få respondentenes historiegrunnlag, slik de selv valgte å fortelle dette. De hadde også en viss sonderende effekt.

Intervjuene åpnet for en innsikt jeg ikke kunne ha fått uten å stille spørsmål. I dette lå en særlig dialektikk mellom spørsmål og svar som, i overensstemmelse med Gadamer (2004:344) gjorde at det fenomenet jeg ville undersøke ble åpent: ”For å kunne spørre må man ønske at vide, dvs. man må vide, at man ikke ved. [...] Hvis en samtale skal åpne opp for en sag, er det nødvendig, at spørsmålet har brudt sagen op.” Ønsker man, som jeg, å få innsikt i noe man ikke vet noe om, kan man ikke låse spørsmålene fast. Spørsmålene jeg stilte var allikevel avhengig av sin ”spørrehorisont”. Det vil si at de ikke var grenseløse, men adekvate i forhold til retning og tema (Gadamer 2004:345). I intervjustudien var det respondentenes erfaringer som var undersøkelsens fokus. Det var derfor for meg som forskers oppgave å tolke forståelsen av deres erfaringer og å legge dette til grunn for min egen forståelse av disse tolkningene. I den forbindelse har det vært viktig å erkjenne at respondentenes erfaringer var en del av deres livsverden og at premissene for intervjuene

ble satt ut fra denne erkjennelsen. Som forsker hadde jeg et særlig etisk ansvar for å respektere det som kom frem som respondentenes særlige erfaringer.

Som en innramming av intervjuene ble det skapt en kontekst ved at jeg presenterte prosjektet i starten av intervjuet, det vil si en ”briefing”, som ble etterfulgt av en ”debriefing” eller oppsummering (Kvale 2002:132-133). Dette hadde til hensikt å skape en atmosfære i interaksjonen som skulle gi tillit og trygghet. I forbindelse med intervjuene ble det utarbeidet halvstrukturerte og strukturerte intervjuguides samt introduksjon og informasjon angående gruppeintervju og informasjon for de som ikke deltok (Vedlegg III, IV, V, VI, VII, VIII). Guidene ga en struktur i intervjusituasjonen og de la vekt på dels tematiske og dynamiske hensyn. Det tematiske hadde relevans for prosjektets emne og analyse mens det dynamiske aspektet var rettet mer mot den interaktive og mellommenneskelige siden ved intervjuet og selve intervjuspørsmålene. Det er viktig at disse var dynamiske i den forstand at de var korte og lette å oppfatte (Kvale 2002:133-136). Temaet i den første intervjuguiden (Vedlegg III) handlet om å få frem beskrivelser fra forberedelsene før og under opptaksprøvene. Den var innledende i starten med noen få styrende dynamiske faktaspørsmål som gjaldt for alle respondentene. Dette omfattet alder, om de hadde søkt før og i tilfelle hvor langt de da kom og fra når de hadde tenkt å ville bli skuespillere I den siste mer strukturerte guiden (Vedlegg IV) var funn fra forutgående analyser tematisk gjennomgående. Oppsett på spørsmål og deres rekkefølge ble holdt stramt i samtlige intervju. Det var allikevel tema som ble tatt opp av respondentene som ikke var konkretisert i guidene og som ble utdypet i intervjuene.

I de 30 første halvstrukturerte intervjuene i 2002 var temaet spunnet rundt erfaringer før og under opptaksprøver. Denne intervjufasen foregikk over tre dager med 10 intervju pr. dag. Intervjuene ble gjennomført mellom opptaksprøver og kunne ikke vare lenger enn ca. 30 min. Hver og en av informasjonsgiverne skulle tilbake og avlegge nye prøver. Intervjuene ble gjennomført under stramme rammer både når det gjaldt selve tidsrammen for hvert intervju og antallet intervju pr. dag. Innenfor tidsrammen skulle det etableres kontakt og tillit samtidig som det skulle oppnås et rimelig og troverdig datagrunnlag. Dette lyktes langt på vei på grunn av min erfaringsbakgrunn etter selv å ha vært søker to ganger. Mine erfaringer fra tidligere intervju og egen erfaring som skuespiller/sanger gjorde at jeg stilte adekvate og presise oppfølgingsspørsmål som hele tiden utdypet informasjonsgrunnlaget. Intervjuene ble ikke tatt opp digitalt, men ble gjennomført i form av stikkordsnotater, rekonstruert og skrevet fortløpende inn på PC og deretter overført til dataprogrammet QSR

NVivo 2.0⁴ (Richards 1999) for videre koding, kategorisering og analyse. Denne fremgangsmåten hadde den svakheten at ulike detaljer og nyanser i respondentenes svar ikke ble fanget opp. Den hadde den fordelen at det som var felles i respondentenes fortellinger raskt ble klarlagt. Fordi målet for intervjustudien var å finne eller avdekke generelle mønstre i søkerens erfaringer og fordi selve intervjusituasjonen var så stramt regulert av ytre omstendigheter, var det i liten grad mulig å gå inn på individuelle variasjoner i fortellingene. Denne fremgangsmåten var derfor forsvarlig og hensiktsmessig.

I de 10 neste selektive intervjuene i 2003 var temaene knyttet til erfaringer av sosiale og fiktive aspekter rundt det å komme inn; det å være skuespillerstudenter det første året, visjoner og forventninger om å bli skuespiller samt praktiske og kunstneriske aspekter ved utdannelsen. Intervjuene foregikk over tre dager med tre og fire intervju pr. dag. De varte fra ca. 45 til 90 minutter og ble tatt opp digitalt. I disse utdypingsintervjuene ble det brukt mye tid på å referere foregående analyse for å få tilstrekkelig og sammenlignbar informasjon.

I det siste bekreftende intervjuet, gruppeintervjuet etter avsluttet studium i 2005 (Vedlegg V), var temaet gruppens erfaringer med utdannelsen og om visjonene og forventninger var innfridd. Gruppeintervjuet varte i 60 minutter og ble også tatt opp digitalt. Alle intervjuene i studien, fra den første runden i 2002 før opptaket, den andre runden i 2003 etter ett års studium og den tredje runden i 2005 etter endt studium, hadde et åpent og halvstrukturert preg. Det halvstrukturerte aspektet kan ses ut fra at mange av spørsmålene ble utarbeidet på forhånd i intervjuguider (Kvale 2002). De spørsmålene som ble stilt i intervjuguidene ble styrende, men med rom for utdyping. I de åpne og halvstrukturerte intervjuene fikk en frem erfaringsgrunnlaget i forhold til opptak, selve utdannelsen og som ferdig utdannede skuespillere. De erfaringene respondentene formidlet, viste de individuelle forskjellene. Dette var positivt og slik det var ment som i utgangspunktet. Det at fokuset var lagt på deres eget erfaringsgrunnlag, gjorde at det ikke åpenbart oppsto noen begrensninger rundt hva de ønsket å meddele. På denne måten kan en si at intervjuene var åpne i den forstand at det var opp til respondentene å velge hva de ville fortelle ut fra sitt erfaringsgrunnlag, sin virkelighet eller sin sannhet (Ryen 2002). Dette er også i tråd med grounded theorys prinsipp om ikke å være forutinntatt og styrende på datagrunnlaget (Glaser 1978, 1992).

⁴ Programvare for behandling av store tekstmengder

Transkribering av intervjuene

I transkriberingen av intervjuene ligger den hermeneutiske prosedyren for forskeren hvor det muntlige språket skal oversettes til et skriftlig og fattbart språk slik at det er mulig å se hva det betyr. Deretter må denne betydningen fortolkes ved at den leses ut fra sin egen kontekst og deretter reaktualiseres i forskerens egen kontekst for at den til sist skal foreligge som grunnlag for videre analyse. Det spesielle problemet er at forskeren har vært med i den språklige hendelsen som et forskningsintervju er. Det er derfor nødvendig å se litt nærmere på denne hendelsen.

Den innsikten jeg som forsker oppnådde i interaksjon med informantene oppsto, slik det er beskrevet av Blumer (1998), i et språkfellesskap mellom meg som intervjuer og informantene. Dette språkfellesskapet viser at språkets funksjon er selve dialogen – og ikke utsagnet. Det som forbandt meg som forsker og respondentene var den hermeneutiske erfaringen og dens dialogiske og språklige karakter. Språkhorisontene møttes, ble utvidet og endret seg i den dialektiske dialogens spørsmål og svar. Forståelseshorisonter blir åpnet og lukket i overensstemmelse med at språket forbinder dialogpartene historisk og kulturelt. Språket er hele tiden den væren som kan forstås, ifølge Gadamer (2004). Språket er videre det som skaper relasjonen rent kontekstuell hvor språket er en hendelse mellom forsker og respondent (Blumer 1998). Forsker og respondent tolker og appliserer sin forståelse innenfor horisontene i påvente av en sammensmeltning som både kan utvide og innskrenke horisontene. Fordommene og forforståelsen er premissleverandører for elastisiteten på horisontene. Et viktig poeng er at verken forsker eller respondent kan gå ut av sine horisonter. Hermeneutikken fordrer derimot at man rent tankemessig er i stand til å abstrahere seg ut over sin horisont, dvs. rent tankemessig og abstrakt kan stille seg selv utenfor for å kunne innta en posisjon. Det forskeren må gjøre i selve transkriberingen, er å erindre tilbake til den konteksten som forskeren har vært en del av. Samtidig skal forskeren drive fortolkningen fremover mot den skriftlige fremstillingen av intervjuene som er rådataene og som ligger til grunn for analysen.

I den foreliggende transkriberingen har stikkordsnotater og digitalt opptak fra elektronisk minidisk vært viktige hjelpemidler for, i overensstemmelse med Kvale (2002:161-174) å kunne fremstille den skriftlige diskursen i klartekst. Det vil si at fra den muntlige diskursen, ble det skrevet ut hele setninger hvor meningen i uklare passasjer ble utviklet gjennom erindring og fortolkning. Transkriberingen har videre redusert omfanget av dataene, slikt

som pauser, mimikk og lyder. I de hele setningene er det foretatt avpersonifisering (anonymisering). Det vil si at setningene er avslepet uten å tape innhold, men det etiske aspektet ved transkripsjonen er ivaretatt. All transkribering er utført av meg.

Den valideringen som er mulig i transkripsjonen, er at fortolkningen av rådataene står til troende. Troverdigheten kan ikke synliggjøres ved at en annen forsker transkriberer de samme intervjuene for å komme frem til noe av det samme. En slik validering hvor to personer transkriberer ett og samme intervju, er ikke mulig å gjennomføre i et refleksivt, naturalistisk forskningsintervju hvor forskeren er en del av den sosiale interaksjonen, en del av det kontekstuelle språket og språkhandlingene i intervjuene.

Det er klart at min dobbeltrolle som intervjuer og transkriberer av intervjuene åpner for en manipulering av forskningsmaterialet. Det som kan hindre dette og styrke intervjumaterialets troverdighet, er at forskningsprosessen synliggjøres best mulig. Dette er en av grunnene til at jeg har brukt grounded theory som metode.

Fra de transkriberte intervjuene i intervjustudien fra 2002-2005 har jeg valgt, når jeg har trukket ut sitater fra transkriberingen, å omskrive utsagnene til tredje person og å nøytralisere kjønnene ved å bruke "han" om begge kjønn for å bevare anonymiteten til respondentene i størst mulig grad.

Fordi utvalget av respondenter ved de to siste intervjurundene og særlig den siste er svært begrenset og fordi skuespillerstudentene som deltok vil være lette å identifisere dersom jeg brukte kjønnsbetegnelser, har ikke kjønn kunnet være et kriterium ved presentasjon og drøfting. Likeledes blir omtaler og henvisninger til sentrale institusjoner utelatt. Dette betyr at de gjengitte sitatene ikke alltid er ordrette.

Når utdragene brukes for å eksemplifisere kodings- og kategoriseringsprosesser, kan de fremstå helt eller delvis avpersonifisert eller markert med I: og R: (Intervjuer og Respondent) når utdragene markerer spørsmål og svar. For gruppeintervjuet ble det under transkriberingen gjort en kollektiv avpersonifisering slik som "Gruppen" og "Respondentene". Intervjuet fremstår transkribert i sin helhet med alle de spørsmål som ble stilt. Den kollektive avpersonifiseringen synes i intervjuet.

Håndtering av intervjuene ved hjelp av grounded theory

Kvalitative analyser håndterer store tekstmengder hvor man i analysen går i dybden på fenomener og ikke i bredden. Felles for kvalitative analyser er kravet til reduksjon av dataene, systematikk og kreativitet. I reduksjonen sentrerer, forenkler, abstraherer og fortolker man. Systematikk er nødvendig for å bevege seg systematisk i analysen, mens kreativiteten hjelper en til å se dataene på nye måter, ofte på grunnlag av det man allerede har analysert. Dette betegnes mer generelt som ”selektiv utvelging” (Thagaard 2003).

En viktig del av kvalitative studier og analyser er det rent menneskelige aspektet og den sosiale interaksjonen i selve datainnsamlingen. Dette gjelder særlig i forskningsintervju og observasjoner hvor man sentrerer, abstraherer og fortolker allerede i innsamlingen. Dette er en frem-og-tilbake-prosess i mange stadier hvor man beveger seg mellom empiri og analyse i vekselvirkning og hvor man som fortolker også forholder seg til den allerede fortolkede virkeligheten man befinner seg i.

Når det gjelder den kvalitative komparative analysemetoden grounded theory, som er valgt i denne studien, er dette en tilnærming som er grundig beskrevet, dokumentert og med klare prosedyrer. I grounded theory dokumenteres reduksjonen som koding og kategorisering. Dette skjer gjennom systematisk koding dvs. begrepsfesting og kategorisering av dataene på tre forskjellige nivå: *åpen*, *selektiv* og *teoretisk koding*. I grounded theory vektlegges den selektive utvelgingen (teoretisk utvelging) som et sentralt trekk ved metodologien (Glaser 1978, 1992). Dette gir mulighet til å gjennomføre det som betegnes som konstant sammenligning (constant comparison) (Glaser og Strauss 1967). Dette betyr at man er sosialt interaktiv og henter inn nye data for å sammenligne på bakgrunn av funn fra tidligere analyser. Som andre kvalitative analysetilnærminger vektlegger også grounded theory systematikk og kreativitet, men metodologien utvider dette med åpenhet og teoretisk sensitivitet (Glaser 1978). Ved å være åpen og teoretisk sensitiv, vil man erfare og kunne bevege seg i empirien gjennom å utfolde forståelse på et mer abstrakt nivå uten å være forutinntatt. På den måten kan man bevege seg frem og tilbake mellom empiri og analyse.

Grunnleggende i metodologien i grounded theory er å nedtegne ideer i notatform. Det kalles ”memos”. I memoene nedtegner man forståelse på et mer abstrakt nivå som kontinuerlig samles og plasseres i en memobank (memo fund). Hensikten er at de skal være lette å sortere (Glaser 1978:83). Et annet viktig aspekt ved memoene er å utvikle hypoteser om forhold i og rundt begrepsfestingen av dataene som indikerer en sosial hovedprosess blant

aktører (basic social process). Det er derfor viktig at dette refleksjonsarbeidet skjer i forbindelse med og under kodingen og er en nødvendig del av analysen.

Ettersom metodologien innenfor grounded theory har klare ”kjøreregler” eller prosedyrer, finner jeg det nødvendig med en kort avklaring av de viktigste begrepene.

Åpen koding (open coding) betyr begrepsfesting av dataene på det første og det laveste abstraksjonsnivået i analysen. En kode (code) er et begrep som viser til en underliggende mening eller et enhetlig mønster i et sett beskrivende hendelser (incidents). Dette representerer den åpne kodingen som etterfølges av den selektive kodingen som i grounded theory innebærer kategorisering. Kategorien (category) står høyere rent abstraksjonsmessig enn begrepet og har egenskaper (properties). Egenskapen i dette tilfelle kan sies å karakterisere kategorien rent begrepsmessig. Egenskapen står på et lavere abstraksjonsnivå enn kategorien igjen. I forbindelse med den teoretiske kodingen kategoriserer man så relasjonen mellom kategorier og deres egenskaper.

Teoretisk metning (theoretical saturation) betyr at man ikke kan finne flere sammenlignbare sammensetninger av kategorier, egenskaper og temaer (Glaser & Strauss 1967). I utskillelse av memoer gjøres teoretisk koding (theoretical coding). Dette skjer på bakgrunn av hva de forskjellige begrepene i memoene handler om. Den teoretiske kodingen fører til ytterligere abstrahering av kategorier og betegnes som (conceptual out) (Glaser 1978). Den teoretiske sorteringen (theoretical sorting) er knyttet opp til memoene og har til hensikt å føre et oppsplittet empirigrunnlag tilbake til en forståelig helhet. De teoretiske ideene omkring kategorier, egenskaper og deres relasjoner skal settes sammen til en forklarende og ny forståelse, nemlig en grounded theory som er forankret i empirien (Glaser 1978, 1992).

Det analytiske poenget i sorteringen er å finne en hovedkategori. Hovedkategorien (corecategory) forklarer vanligvis den sosiale prosessen som foregår i datamaterialet. Det skal bare sorteres kategorier og egenskaper som er relatert til hovedkategorien. Sorteringen kan prinsipielt starte hvor som helst og det poengteres at det er viktig å komme i gang (Glaser 1978:121-127). I forbindelse med sorteringen av memoene leser man memotekster om og om igjen og får ideer om hvordan kategorier forholder seg og er organisert til hverandre. Man grupperer anmerkningene i ”memobanken” og under denne prosessen ser man hvordan kategoriene henger sammen med kjernekategoriene. I dette prinsippet tvinges man til å konsentrere seg om det vesentligste problemet og slik sett avgrense teorien. Alle

teoretiske ideer skal inn i teorien. Det er derfor viktig å stille spørsmål rundt hvor ”kategorien” passer inn. Man må hele tiden stille seg dette spørsmålet samtidig som man sammenligner ideer opp i mot den fremkommende teorien (Glaser 1978:123).

Teoretisk fullstendighet (theoretical completeness) oppnås når man med et så begrenset sett av begreper som mulig kan forklare en størst mulig variasjon i atferd og problemer som har betydning for undersøkelsen (Glaser 1978:125). Etter teoretisk fullstendighet kan man avslutte sorteringen av memoer og skrive ut den gjeldende forklaringsmodellen som illustrerer det som faktisk skjer i den empiriske virkeligheten man har befattet seg med.

En interaktiv analyse (interactiv analysis) betyr at datainnsamling og analyse påvirkes gjensidig. Det at analysen er interaktiv skal forstås som et aspekt ved det selektive og teoretisk nivået hvor man også skal sammenligne med forskjellige utvalgsgrupper. Dette kan bekreftes i den forestående studien hvor det selektive og bekreftende utvalget ga nye og utfyllende data på bakgrunn av foregående analyse. I Glasers (1978, 1992) versjon av metodologien beskrives sammenligning med forskjellige utvalgsgrupper som svært vesentlig ved grounded theory.

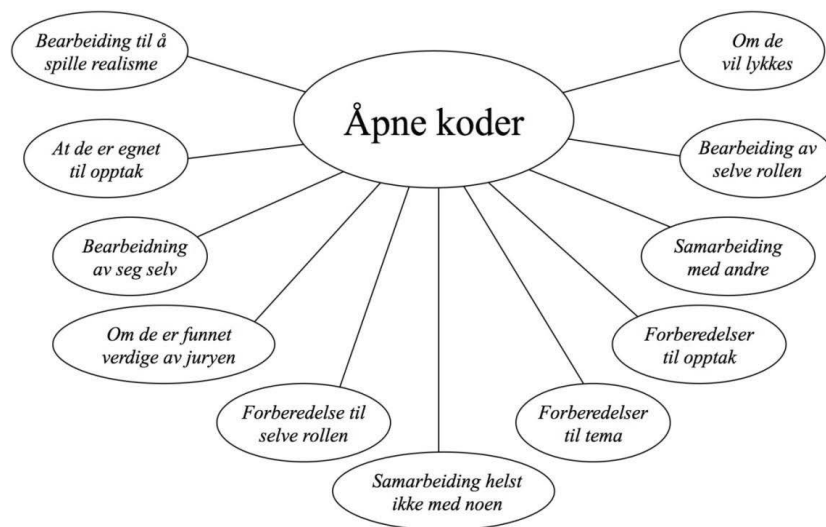
2. KODING OG KATEGORISERING AV INTERVJUENE

Koding fase I

Etter at de åpne intervjuene med respondentene og deres egne erfaringsberetninger om forberedelser før og under opptaksprøver var gjennomført og transkribert, gjorde jeg en åpen koding av tekstene. Det vil si at intervjuetekstene ble analysert ord for ord og linje for linje for å avdekke hendelser i teksten. Et praktisk eksempel på åpen koding fra intervjuene (kodene i klammer) er:

I tjuetårene, søkt flere ganger tidligere (søking). Opplever selv å være overtroisk og at alt må stemme med magefølelsen, monologer og sanger må stemme (mageføling). Uttrykte at det var vanskelig å "velge" selv (velging). Føler at han ikke kan jukse (ikke juksing). Fikk en aha opplevelse i forbindelse med sang til 2 prøve fordi gruppen respondenten jobbet sammen med foreslo sang (under opptaksprøver). Opplevde plutselig at sang ble gøy (synging). Det å bli skuespiller er absolutt det "største". Har tidligere jobbet med Konstantin Stanislavskijs prinsipper og hans grunntrening (tidligere erfaring). Har jobbet med det å "være" i rollen (tidligere erfaringer) og å bruke seg selv (selvtillit). Respondenten uttrykte at det dette betyr er at det er en selv som snakker ikke rollen (visjoner). Respondenten uttrykte videre at det er viktig å godta seg selv som man er (selvsikkerhet). Man skal eksempelvis ikke pugge en tekst (pugging), men bare si den slik den kommer helt naturlig (naturlighet). Har gått et år på privat teaterskole (bakgrunn) og erfarer å ha blitt mer sikker på seg selv (selvsikkerhet). Respondenten understreker med dette at det er viktig å ikke ta hensyn til om man blir likt eller ikke likt som skuespiller (visjoner). Det å være tro mot seg selv er viktigst (selvsikkerhet).

Alle intervjuene ble analysert og begrepsfestet på den måten eksempelet viser. Kodene ble senere slått sammen til kategorier som indikerte hendelser. Hendelser og kategoriene ble så sammenlignet for å se hva som hørte sammen. I dette arbeidet oppsto det en mengde kategorier med underkategorier. Kodene ble abstrahert til kategorier og slått sammen og integrert i teorien som ble utviklet. Den åpne kodingen viste utsnitt av hendelser som kunne sammenlignes med hverandre for å gi grunnlag for felles begrepsfesting og kategorisering. Eksempler på åpne koder er: "Bearbeiding til å spille realisme", "At de er egnet til opptak", "Bearbeiding av seg selv", "Om de er funnet verdige av juryen", "Forberedelse til selve rollen", "Samarbeiding helst ikke med noen", "Forberedelser til tema", "Forberedelser til opptak", "Samarbeiding med andre", "Bearbeiding av selve rollen", "Om de vil lykkes". De åpne kodene kan illustreres i en viftemodell:



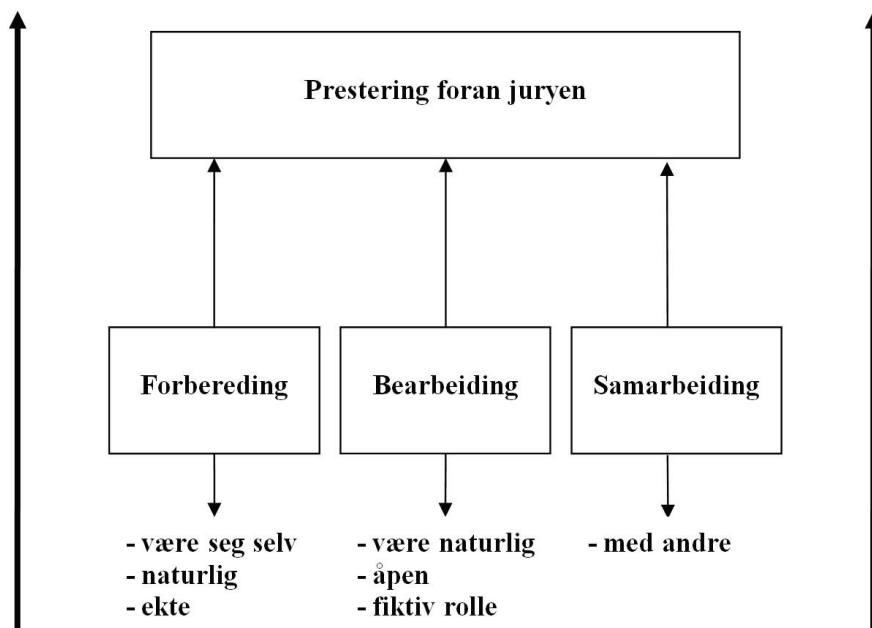
Disse kodene ble abstrahert til kategoriene ”samarbeiding”, ”bearbeiding” og ”forbereding” som senere ble slått sammen til ”prestering foran juryen”.

I modellen over er de åpne kodene forankret i intervjuene og de er på et senere tidspunkt blitt abstrahert til kategorier på et selektivt nivå, et teoretisk nivå og på hovedkategorinivå. Disse nivåene er på det åpne kodingsnivået ikke synlige. Modellen med de åpne kodene illustrerer og viser empirien. Eksemplet med intervjuetekst viser hvordan jeg har analysert ord for ord og linje for linje for å begrepsfeste hendelser. Den analytiske delen forankrer kodene (begrepene) i empirien og abstraheres til kategorier på et stadig høyere nivå. Dette har jeg illustrert i form av modeller.

Eksempler på andre åpne koder er: ”ekthet”, ”ikke å forestille seg”, ”tørre å ”drite” seg ut”, ”være åpen”, ”være naturlig”, ”blottlegging”, ”kle seg naken”, ”kaste seg utpå”, ”la ting komme” og ”bli en del av”. Disse ble slått sammen til kategorien ”å være seg selv” som senere ble teoretisk kodet til ”menneskelige og skuespillermessige roller”.

Etter at de åpne kodene ble abstrahert til kategorier, ble de sammenlignet og slått sammen med kategorier som omhandlet lignende hendelser. Kategoriene ”forbereding”, ”samarbeiding”, ”bearbeiding” ble abstrahert til ”prestering foran juryen” som senere ble knyttet til den sosiale og den fiktive rollens betydning i ”å komme gjennom nåløyet”. Kategorien å ”være seg selv” ble senere igjen sammenlignet med den sosiale rollens

betydning i å ”være naturlig”, ”ekte”, ”åpen” og ”en del av” – som motsetning til den fiktive rollen å fremstå som ”naturlig”, ”ekte”, ”åpen” og ”en del av”. Under ses hvordan åpne koder er abstrahert til kategorier:



I modellen ses kategoriene ”forbereding”, ”bearbeiding” og ”samarbeiding” abstrahert til ”prestering foran juryen” hvor den sosiale og fiktive rollen spiller inn i deres prestering foran juryen. Den selektive og teoretiske abstraheringen i dette eksemplet indikerer også at teorien er på et begynnende abstraksjonsnivå. Fra dette nivået kunne jeg så starte og bearbeide data ytterligere.

Etter at alle intervjuene i den første intervjurunden ble kodet og sentrert rundt vesentlige kategorier, fremkom det ikke flere nye kategorier, hendelser og temaer. Det oppsto i dette en metning (saturation). Ved et tilbakeblikk på dataene var det hele 72 kategorier som hadde blitt abstrahert og sammenlignet på denne måten. Ut i fra den oppnådde metningen av dataene, var det nå viktig å se på kategoriene og deres egenskaper og hvordan disse befant seg i forhold til en hovedkategori (corecategory) som ennå ikke var avdekket. For å avdekke den, måtte jeg foreta en sortering i det som kalles ”memos”, nedtegnede ideer i notatform (Glaser 1978:83). Memoene representerte de teoretiske ideene omkring kategorier, deres egenskaper og relasjoner mellom disse.

Etter den åpne og selektive kodingen var det mange kategorier og forskjellige memos. I memoene kom sammenhengen mellom kategoriene frem og jeg så etter hvert hvor kategoriene og deres egenskaper befant seg i forhold til hovedkategorien. Videre måtte det skilles mellom hva som var hovedkategoriens egenskaper og det som så ut til å være underliggende prosesser. Jeg måtte samle og skille ut de forskjellige memotekstene ut fra sammenheng mellom kategoriene som memoet handlet om – og de øvrige kategoriene.

Det som stadig kom frem i den åpne kodingen, var ”selvsikkerhet” og ”å ha selvtillit”, ”være naturlig”, ”blottlegging”, kunne ”kle seg naken”, ”tørre å drite seg ut”, ”være åpen” osv. Disse kategoriene syntes å være viktige for respondentene. Målsettingen med analysene var å generere en teori som var forankret i dataene omkring et atferdsmønster som respondentene selv mente var både relevant og problemfylt. Dette atferdsmønsteret var grunnleggende en sosial samhandling slik den ble fremstilt av respondentene.

Ettersom analysen utviklet seg, kom ”strebing med å være seg selv” frem som sentralt og det kunne også forklare mye av dataene. I eksemplet over fra intervjuet med åpen koding kom ”selvtillit” og ”selvsikkerhet” frem tidlig i intervjuet. Ved å se tilbake på datagrunnlaget, kunne jeg se at ”selvtillit” og ”selvsikkerhet” også kom frem ofte i intervjuene. Senere ble dimensjoner ved disse kategoriene abstrahert til ”trygghet”. Informasjonsgiverne uttrykte at høy selvtillit og stor selvsikkerhet, var viktig for å føle trygghet. Dimensjonen ”stor grad av selvtillit” ga ”stor grad av trygghet” og tilsvarende ”liten grad av selvtillit” ga ”liten grad av trygghet”. Det som viste seg for respondentene, var at de var avhengige av å ha høy selvtillit for å føle trygghet og for å kunne bestrebe seg på å være seg selv i betydningen å kunne ”blottlegge seg”, ”kunne kle seg naken” og ”å tørre å drite seg ut” osv. Det de svarte, var at høy selvtillit styrte utfallet hvorvidt man oppnådde trygghet og kunne gjennomføre bestrebingen på å være seg selv for å oppnå gunst hos juryen. ”Bestrebing på å være seg selv” for å oppnå gunst viste seg å være en grunnleggende sosial prosess og var det som betegnes som hovedkategorien. ”Bestrebing på å være seg selv for å oppnå gunst” var det som dekket best det respondentene uttrykte og som kunne forklare den sosiale prosessen de var opptatt av i forbindelse med juryen, det å slippe gjennom nåløyet og bli tatt opp som student. Den grunnleggende sosiale prosessen er også vesentlig i genereringen av en ”grounded” theory.

Kategoriene fremsto fordi storparten av respondentene snakket om at det å være seg selv var viktig. De snakket om dette og bestrebet seg på det fordi de ikke visste hva juryen ville ha.

Bestrebingen forklarer en mulig løsning på hva som kunne være en strategi for å oppnå gunst hos juryen.

Etter at kategorien "bestrebing på å være seg selv for å oppnå gunst hos juryen", dvs. "å komme gjennom nåløyet" var funnet, måtte jeg analysere egenskaper ved denne kategorien. De var enkle å finne. De mest fremtredende var "blottlegging", det "å kle seg naken" og "å tørre å drite seg ut". Disse ble diskutert som det mest problematiske for de fleste til tross for at det bare var snakk om fenomenene rent billedlig. Disse egenskapene ved kategorien fremsto i tett forbindelse med bearbeiding av følelser, nemlig "tørre å blottlegge seg", "tørre å kle seg naken" og "tørre å drite seg ut" i frykt for hva det innebar. Samtidig var det stor enighet om at det var viktig å gjennomføre dette for å vise hvem man egentlig var.

Så langt kan en si at kategoriene har to egenskaper. Det å "være ekte", "ikke forstille seg", "være åpen", "være naturlig", "bli en del av", "la ting komme" og "å kaste seg utpå" er lite problemfylt for respondentene. Det å "blottlegge seg", "kle seg naken" og "tørre å drite seg ut" fremsto som problematisk. Dette betyr at kategoriene både er problematiske og mindre problematiske for dem det gjelder.

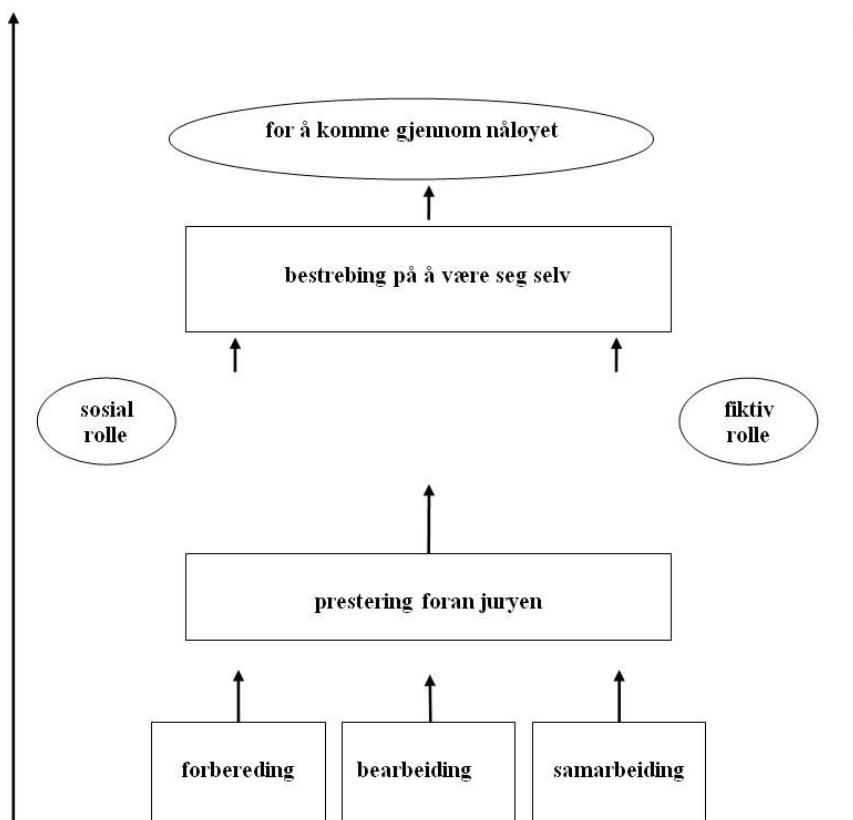
Kategorien strukturerer og begrenser teorien. Man vektlegger kun hendelser som har betydning for kategorien. Hendelser og kategorier som ikke har betydning tas ikke med i teorien (Glaser 1978:93). De kategoriene som var vesentlige for kategorien, var "rolle", "skuespilleridealer", "trygghet", "ingen kjennskap til hva juryen ville ha" og "strategitenkning". Disse kategoriene ble brukt i analysen og var med på å forklare den mest overordnede kategorien, "å komme igjennom nåløyet".

Etter at memoene var sortert, kunne jeg utarbeide et første utkast til teorien (Glaser 1992:111-115). Mye av dette utkastet kunne hentes direkte fra memoene. Den overordnede kategorien, dvs. den grunnleggende sosiale prosessen, sto frem som "bestrebing på å være seg selv for å oppnå gunst hos juryen for å slippe gjennom nåløyet og bli tatt opp som student". I forbindelse med utkastet eksperimenterte jeg med forskjellige kategorier og hvordan disse var relatert til hovedkategorien for å se hvor de passet inn. Det var tydelig at kategoriene "rolle", "idealer", "prestering" og "strategier" var viktige deler av teorien. Det som imidlertid var vesentlig, var hvordan disse var relatert til hverandre og til kategorien for å kunne forklare den sosiale prosessen respondentene hadde beskrevet i forhold til tema. Etter den teoretiske sorteringen kom det frem at begrepet *rolle* var for komplekst som

enkeltbegrep og ble derfor delt inn i ”den sosiale rollen” og ”den fiktive rollen” som begge hadde betydning for informasjonsgiverne. Det å være seg selv var en viktig strategi for å gjennomføre den sosiale rollen for å oppnå gunst og oppfylle juryens krav om å være seg selv og ikke en annen. Det å være en annen enn seg selv (acting) var imidlertid strategien for å gjennomføre den fiktive rollen. Etter at ”prestering”, ”visjoner og forventninger” samt ”strategier” var teoretisk kodet, ble de underliggende prosessene til disse kodene avdekket. I forhold til ”prestering” var eks. forbereding, bearbeiding og samarbeiding underliggende prosesser som informasjonsgiverne la vekt på i søkeprosessen. For ”visjoner og forventninger” var det å være naturlig, ekte og åpen samt å kunne fremstå som naturlig, ekte og åpen en del av sub-prosessen til den sosiale og fiktive rollen. Teorien var nå kommet på et abstraksjonsnivå som gjorde det nødvendig med justeringer.

Justering av teorien ble gjort for å finne frem til egenskaper og underliggende prosesser samt å se på rekkefølgen og plasseringen av kategorier. Å justere og re-skrive teorien, beskriver Glaser som en vesentlig del av analysen (Glaser 1978). Modellen fikk til slutt en struktur hvor det å komme innenfor og gjennom nåløyet var det respondentene var mest opptatt av og hvor visjoner og forventninger sto i forhold til juryens krav og juryens mulighet for å begunste dem med opptak til studiet. Respondentene måtte derfor oppfylle både den sosiale og fiktive rollen for å bli tatt opp som skuespillerstudenter.

På neste side ses modellen for fase I under opptaksprøver:



Modellen over viser at gjennom den teoretiske kodingen, er rollebegrepet ytterligere abstrahert i forhold til kategorien. Rollebegrepet er "tømt" og abstrahert (conceptual out). Dette er gjort fordi det å komme innenfor og gjennom nåløyet var forbundet med å være seg selv i den sosiale rollen og det å kunne fremstille seg selv i den fiktive rollen. I dette så jeg en dobbel karakter. I den sosiale og den fiktive rollen lå imidlertid et paradoks fordi det respondentene hevdet, var at det å være seg selv var viktig både i den sosiale og fiktive rollen. I den fiktive og sceniske rollen skulle de både være seg selv og samtidig ikke være seg selv. De gikk ikke inn i en rolle som skuespillere og var seg selv på samme måte som de var seg selv i sine sosiale roller. Den fiktive rollen ble oppfattet som en abstraksjon og de uttrykte at de ble tvunget til å abstrahere seg selv bort fra seg selv. I dette ses rollens doble karakter. Rollen for en skuespiller innebærer både det sosiale nivået og et fiktivt nivå. Juryens krav var på sin side at søkerne skulle være seg selv og ikke en annen. I denne sammenhengen tok juryen hensyn til den sosiale rollens betydning og den fiktive rollen ble

langt mindre uttalt. På dette grunnlaget kunne det se ut som om den sosiale rollen hadde stor betydning for å komme inn. Den fiktive rollen var implisitt og lite uttalt. Dette til tross for at man skulle tro det motsatte, nemlig at den fiktive rollen skulle ha størst betydning i og med at dette er et skuespillerstudium.

Det var imidlertid sosialrelaterte termer som ble uttalt. Det var det sosiale feltets normer for fremstilling som gjaldt i hvilken grad man maktet å blottlegge seg selv, kle seg naken og tørr og ”drite” seg ut. Dette var ikke noe det sosiale feltet vanligvis applauderte, men i det fiktive, abstrakte og sceniske feltet, var det nettopp dette som gjaldt. De sosiale og fiktive rollene sto dermed i en skarp og uforenlig kontrast. Det fiktive feltet krevde ”avkledning” i så mye sterkere grad enn det sosiale feltet der de mer var ute etter å vise hvem de var. Det var derfor naturlig å innlede den selektive intervjuunden med oppfølgingsspørsmål om det ”å være seg selv” i den sosiale rollen hadde hatt betydning for å komme inn og om deres erfaringer som skuespillerstudenter hadde svart til deres visjoner og forventninger. Intervjuene av skuespillerstudentene etter ett år ble derfor gjennomført for å utdype disse aspektene.

Koding fase II

Etter at de selektive intervjuene om respondentenes erfaringer med det første året som skuespillerstudenter var gjennomført, ble disse også transkribert og analysert etter åpen, selektiv og teoretisk koding. Tema for intervjuene var rettet mot respondentenes visjoner og forventninger og om disse var blitt innfridd etter det første utdanningsåret. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål rundt sosiale aspekter, bla. om det ”å være seg selv” under opptaksprøvene hadde hatt betydning for å komme inn ved utdannelsen. De forskjellige kodingsnivåene på intervjuene var vesentlige for å komme til den mest fremtredende prosessen som var felles for respondentene. I det neste vises eksempel på åpne koder som viser begrepsfesting av intervjuene. Under ses åpen koding fra selektive intervju i 2003 (kodene i klammer):

I: Har det at du ble tatt opp som student svart til dine forventninger?

R: Ja, jeg tror det, men samtidig visste jeg ikke helt hvilke forventninger jeg hadde (usikkerhet). Var spent på hva som var hemmeligheten bak det å bli skuespiller. Det er ikke noe hokuspokus, men en lang prosess hvor man blir seg bevisst på flere nivå (selvbevisstgjøring). Jeg har lært mye dette året (læring).

I: Kan du fremheve en spesiell prosess?

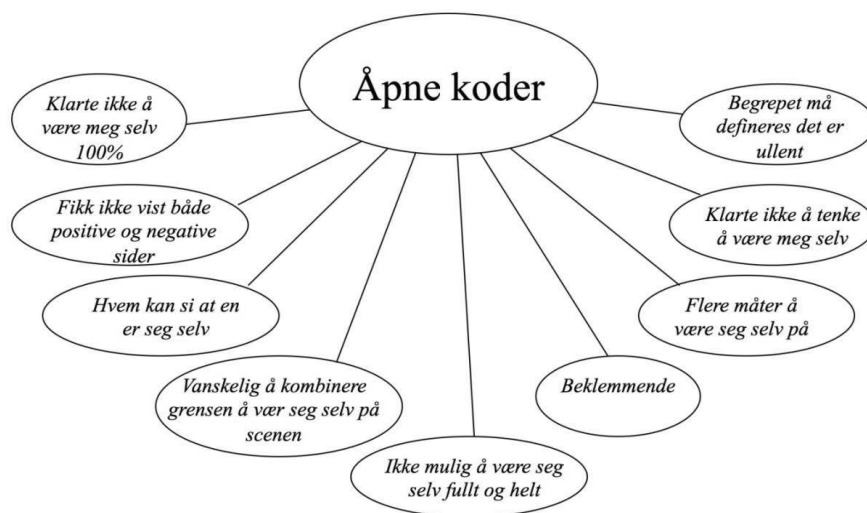
R: At jeg er blitt mer bevisst på meg selv (selvbevisstgjøring) og språket mitt (språkbevisstgjøring). Jeg begynner å lære et håndverk (håndverkslæring) og hvordan man skal angripe en tekst (tekstangripping) Dette var jeg ikke bevisst på før jeg begynte her. Jeg har stor glede av dette (bevisstgjøring). Det å finne hemmeligheten ved å bli skuespiller.

I: Har du erfart noe med det?

R: Ja, men jeg har mye mer å lære før jeg skjønner (læringsforståelse) og kan beherske dette håndverket (håndtverksbehersking). Jeg har gjort en del erfaringer i forbindelse med å spille forestillinger (erverving av spilleerfaring), hvordan det går fra gang til gang, hvordan man forbereder seg, har det i kroppen osv. (forberedingsvariasjoner) og hvordan publikum påvirker (påvirkning). Jeg har snakket med en som går i tredje klasse som sier at før eller senere bare skjønner du det - hva som er din greie (selvforståing). Han skjønnte det ikke selv før han kom i tredje klasse (fravær av selvforståing) Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare hva den "greia" er, men plutselig så tror jeg at man skjønner hvordan man skal være (innsikt og selvforståing).

Alle intervjuene i fase II ble kodet, begrepsfestet og kategorisert. Kategoriene indikerte hendelser som muliggjorde sammenligning for å finne det som var felles. I selve sammenligningen oppsto det stadig nye kategorier med underkategorier.

Andre eksempler på åpne koder i fase II: "Klarte ikke å være meg selv 100 %", "Fikk ikke vist både positive og negative sider", "Hvem kan si at en er seg selv", "Vanskelig å kombinere grensen å være seg selv på scenen", "Ikke mulig å være seg selv fullt og helt", "beklemmende", "Flere måter å være seg selv på", "Klarte ikke å tenke å være meg selv", "Begrepet må defineres det er ullent". Under ses disse åpne kodene illustrert som en viftemodell:

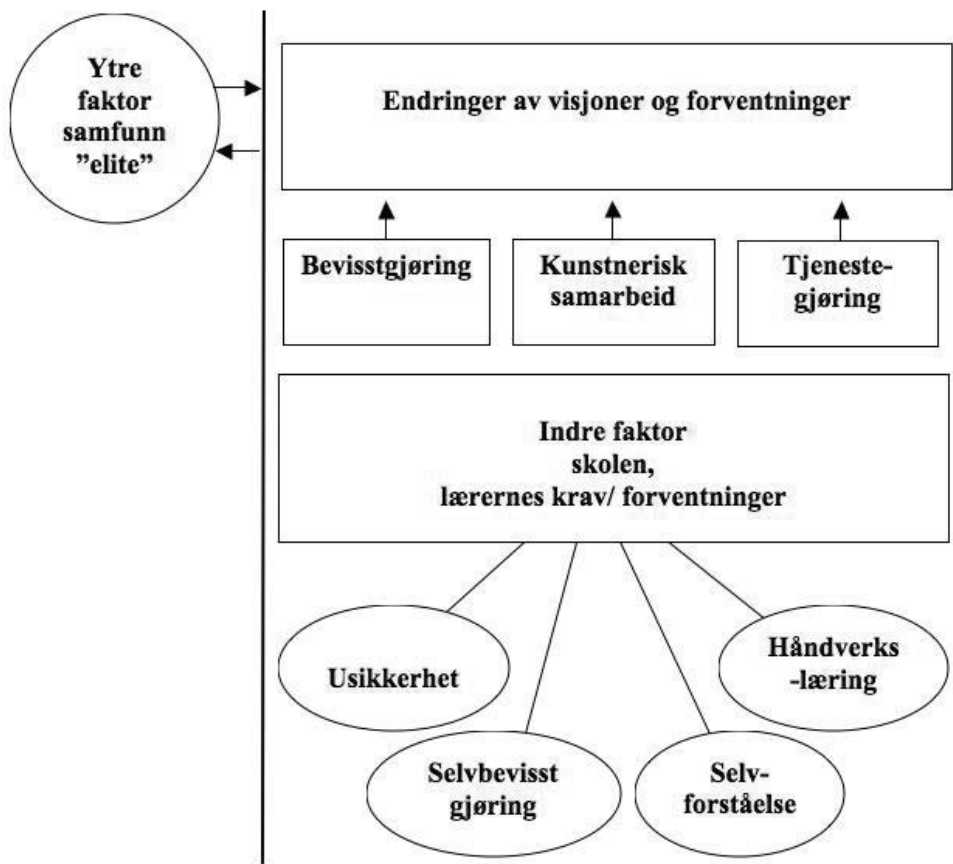


I den overstående modellen ses de åpne kodene som danner et utsnitt av hendelser forankret i intervjuene. Kodene ble slått sammen til kategorien "streving med å være seg selv" som senere ble slått sammen med "ulike eksponeringer og forventninger". Disse ble til sist abstrahert til "skolen⁵ som indre faktor" og "samfunnet som ytre faktor".

Andre eksempler på åpne koder (som ikke illustreres i form av en modell): "lite ytringer og diskusjoner om kunst", "lite bevisstgjøring på hva kunst er", "lærerne uttrykker lite kunstbevissthet", "lærerne snakker lite om kunst", "det spilles teater og noen ganger blir det kunst" og "det synes som om man ikke undres så mye over hva kunst er i teatret". Dette ble senere abstrahert til respondentenes tvil rundt skolens visjoner om kunstbegrepet.

Etter at alle de åpne kodene var kategorisert, ble de sammenlignet med kategorier som omhandlet lignende hendelser. Kategorier som "kunstnerisk samarbeid", "bevisstgjøring" og "tjenestegjøring" ble på selektivt nivå abstrahert til "lærernes krav og forventninger" som ble knyttet til indre og ytre faktorer. Disse faktorene var bestemmende for den teoretiske kodingen av endringen av respondentenes visjoner og forventninger. Under ses eksempel på selektiv og teoretisk koding:

⁵ Skuespillerstudentene brukte konsekvent "skolen" som betegnelsen på skuespillerutdannelsen. Jeg vil derfor bruke "skolen" som betegnelse når jeg beskriver studentenes oppfatning av utdanningen og utdanningsinstitusjonen.



I modellen over ses selektive og teoretiske koder som ”bevisstgjøring”, ”kunstnerisk samarbeid”, ”tjenestegjøring” og ”lærernes krav og forventninger” i spill med indre og ytre faktorer som bestemmende for endringer av respondentenes visjoner og forventninger til utdannelsen av skuespillere.

Etter omfattende kategorisering av intervjuene i fase II ble temaer og hendelser uttømt og det fremkom teoretisk metning (saturation). Ved å vende tilbake til datamaterialet i fase II kunne jeg se hele 89 kategorier bli abstrahert og sammenlignet på ulike måter.

Etter fastslått teoretisk metning (saturation) var det grunnlag for å se på kategoriernes egenskaper (properties), hvordan disse forholdt seg til kategoriene for så å gå til memoene for å finne relasjonene mellom dem.

Kategorien ”bevisstgjøring” og dens egenskaper som personlig, kunstnerisk og skuespillermessig bevisstgjøring var noe som kom tidlig frem i intervjuene. Respondentene

uttrykte at det var viktig å oppøve en høy grad av personlig bevisstgjøring for å kunne utvikle seg som skuespillere. Ved å sammenligne kategoriens egenskaper som i dette tilfelle var personlig, kunstnerisk og skuespillermessig bevisstgjøring så jeg at dimensjoner ved kategoriens egenskaper viste at høy grad av kunstnerisk og skuespillermessig bevisstgjøring var viktig for å gjennomføre kunstnerisk samarbeid. Dette sto i direkte forhold til lærernes krav og forventninger om bevisstgjøring og kunstnerisk samarbeid og prestering for å utvikle seg som skuespillere. Respondentene fremhevet imidlertid det kunstneriske samarbeidet som mer betydningsfullt og sansemessig mer krevende enn det mer praktisk relaterte sosiale samarbeidet. Ved å sammenligne egenskapene kunstnerisk samarbeid kontra sosialt praktisk samarbeid fant jeg i tråd med det respondentene også uttrykte at det var et større sansemessig krav til kunstnerisk samarbeid enn til det praktiske sosiale samarbeidet. Dette henger sammen med forskjellen mellom kunstneriske og sosiale prosesser. De kunstneriske prosessene har større og mer implisitte aspekter i form av det rent sansemessiges betydning, herunder syns- og hørselssansen. Med dette kunne jeg si at i de kunstneriske prosessene skulle respondentene ikke bare se andre rent scenisk, men observere alt nøye og inngående. På samme måte gjaldt dette også hørselssansen hvor de på samme måte ikke bare skulle høre på andre, men oppøve en aktiv og handlingsrettet lytting. Dette uttrykte respondentene som helt nødvendige forutsetninger for å kunne ta imot impulser og reagere naturlig på andres utspill. Mangler disse forutsetningene blir det kunstneriske samarbeidet vanskelig. De sansemessige aspektene i kunstneriske prosesser er, i følge respondentene, aktiv lytting og inngående observering. De uttrykte videre at det praktiske og sosiale samarbeidet ute i samfunnet krever mindre av de sansemessige aspektene og mer av det praktiske, dvs. at det holder at man ser og hører på andre rent sosialt. Man må ikke nødvendigvis lytte og observere inngående. Det forventes derimot at man er sosialt aktiv, deltagende, spiller på lag, hjelpes ad, går sammen osv. Dette mente respondentene kvalifiserte for det sosiale samarbeidet og at bare lytting og observasjon, som fremstår som en hovedpremiss i de kunstneriske prosessene, ikke ville være nok i et sosialt samarbeid.

Bevisstgjøring på kunstneriske prosesser var noe respondentene uttrykte mye. Egenskapen ved kategorien ”bevisstgjøring i kunstneriske prosesser” ble sentrert rundt utviklingen av skuespilleren. Dette var fordi mange snakket om det og bevisstgjorde seg dette fordi de visste at utdannelsen krevde det. Bevisstgjøring på kunstneriske prosesser for å kunne yte kunstnerisk samarbeid, var det som dekket best det respondentene uttrykte og som kunne

forklare utviklingen av dem selv som skuespillere. Dimensjonen høy kunstnerisk og skuespillermessig bevisstgjøring var avgjørende for hvorvidt de kunne gjennomføre kunstnerisk samarbeid i utviklingen av seg selv som skuespillere. Dette var egenskaper som var felles og som dermed kunne ses som en hovedkategori. Bevisstgjøringen rundt kunstneriske prosesser var en strategi for å kunne gjennomføre det kunstneriske samarbeidet i deres utdanning som skuespillere.

Et aspekt som kom frem som egenskap ved kategorien ”lærernes krav og forventninger” var ”tjenestegjøring”, dvs. krav og forventninger om å være ”trofast mot systemet”, dvs. den skuespillermessige grunnopplæringen, nemlig Stanislavskij-tradisjonen.

Respondentene uttrykte at de i stor grad ble skjernet fra den ytre virkeligheten. Dette kom også frem tidlig i intervjuene:

[...]virkeligheten er en annen inne enn ute, inne er det en hyggelig liten verden, med frihet til å prøve, feile og med tett oppfølging, ikke et studentliv, men et studieliv, et heldøgnsprosjekt [...] (fra selektivt intervju 2003)

Mange uttrykte at mange av prosessene inne på skolen ikke sto i et åpent forhold til samfunnet ute. De uttrykte en uro for å miste kontakten med familie og venner. De ønsket ikke å endre seg og bli annerledes mens de var under utdanning. De ønsket å være seg selv, være vanlige og ikke annerledes enn andre. De uttrykte at de strevde med å holde på den sosiale rollen, med å være seg selv slik de var før de kom inn.

En underkategori ved ”tjenestegjøring” var fokus på seg selv som instrument med sub-prosesser på bevisstgjøring og selvdisiplin. Dette kom også til uttrykk i forhold til grunnopplæringen hvor respondentene ikke forholder seg til årsplaner, men kun til ukeplaner. De får bare vite hva de skal gjennom fra uke til uke. Dette gjøres for ikke å foregripe kunstneriske prosesser som de skal gjennom det første året. Respondentene uttrykte at disse kunstneriske prosessene ikke ble erfart på samme måte som vanlige sosiale prosesser ute i samfunnet fordi de satte krav til bevisstgjøring på seg selv som instrument med store krav til selvdisiplin. I denne instrumenteringen av seg selv som skuespiller inngikk sub-prosesser som var relatert til oppøving og perfektionering av stemme, tale, fysisk trening, dans og bevegelse som alle ble betegnet som delinstrumenter. Disse måtte ”smøres” og trenes daglig. Respondenten uttrykte at de måtte øve og perfektionere delinstrumentene for å tilfredsstillte hovedinstrumentet. I dette kan en se relasjonen mellom

kategoriene trening, øving og perfektionering som inngår som daglige fysiske og psykiske aspekter ved å utvikle hovedinstrumentet, dvs. seg selv som skuespiller. Respondentene uttrykte at det ikke bare var et instrument de skulle beherske, men også flere delinstrumenter.

Egenskaper ved ”skolen som indre faktor” ligger på lærernes forventninger og krav om å utdanne skuespillere. For å etterkomme dette, måtte studentene yte selvdisiplin, ulike teknikker og yte tjenestegjøring med sub-prosesser på oppøving av stemme, tale, bevegelse, pugging av tekster. Dette endrer deres visjoner og forventninger om utdannelsen som de hadde med seg før de kom inn og som de nå må delvis se bort fra fordi de må innfri det som forventes og kreves av dem.

Egenskaper ved ”samfunnet som ytre faktor” ligger på eliteforventninger og på hvordan respondentene blir betraktet i samfunnet. De ytre eliteforventningene ser på respondentene som heldige og at de er spesielle og annerledes. De blir av de fleste betraktet som en elite. Elitepersoner er annerledes, selv om de ønsker å ikke være det. Respondentenes sub-prosesser går på at de vil være seg selv, ikke endre seg, ikke bli annerledes når de lærer seg dette ”håndverket”. Flere respondenter uttrykte at de ikke ønsket å bli kjendiser, men ønsket å være vanlige. Den ytre faktoren endrer den sosiale rollen fordi de stemples som elite. I dette strever de med å være seg selv. De vil ikke betraktes som en annen og dermed annerledes. Dette ble uttrykt som problematisk for mange av respondentene.

Den sosiale prosessen som foregår, er respondentenes endring av visjoner og forventninger til utdannelsen. Dette henger sammen med de visjonene og forventningene de hadde da de kom inn. Visjonene og forventningene endrer seg i den pågående utdannelsesprosessen. De underlegger seg forventninger og krav gjennom ”bevisstgjøring” for å kunne yte ”kunstnerisk samarbeid” med sub-prosesser på oppøving av stemme, kropp, tale, fysisk trening, dans, bevegelse, pugging av tekster og ulike teknikker. De underlegger seg ”tjenestegjøring”, de etterstreber trofasthet mot grunnopplæringen og Stanislavskij-tradisjonen som setter krav til ”ekte” liv på scenen. Endringer av egne visjoner og forventninger til utdannelsen er noe respondentene uttrykker som en del av det å utvikle seg som skuespillere det første året. I analysen kom dette mer og mer frem som selve utviklingen av skuespilleren og som forklarte mye av prosessene. Respondentene endret sine egne visjoner og forventninger i tråd med det som krevdes og ble forventet av dem, men de fant løsninger som å underlegge seg og etterstrebe kravene. De hadde imidlertid et

ideal rundt det å utvikle seg som skuespillere og dermed sitt talent som de fortsatt holdt fast ved. Selve utviklingen av skuespilleren/talentet sto etter hvert frem som en sentral kategori. Egenskaper ved kategorien var ikke vanskelig å finne. Det som var mest tydelig var forventninger og krav til bevisstgjøring, kunstnerisk samarbeid, prestering og tjenestegjøring. Respondentene oppfattet at de sto overfor forventninger og krav knyttet til skolen som indre og samfunnet som ytre faktor.

Ut i fra dette kan en se at kategorien ”utviklingen av skuespilleren eller talentet” var problematisk i forhold til den ytre faktoren, nemlig det å bli stemplet som en elite, mens den indre faktoren om å etterkomme og underlegge seg krav og forventninger i forhold til utdannelsen og å endre egne visjoner og forventninger ikke ble uttrykt som problematisk.

De kategoriene som nå kunne sies å være viktige var de som skulle tas med i teorien og være veiledende for det første utkastet. Kategoriene var ulike eksponeringer, forventninger og krav, endring og strategitenkning. De ble brukt i analysen og for å forklare hovedkategorien.

I det første utkastet til teorien ble det sett på flere forskjellige kategorier og hvordan de var relatert til kategorien for å se om de hang sammen og var relatert til hverandre. Det som var tydelig var at ulike eksponeringer, forventninger og krav, endring og strategitenkning var viktig å få med. Det vesentlige her var å se hvordan disse var relatert til hverandre og til kategorien for å kunne forklare det prosessuelle. I den teoretiske sorteringen så en at begrepet *eksponering* var for komplekst som enkeltbegrep og måtte derfor deles i indre og ytre faktorer som begge hadde betydning for respondentene. Det å etterkomme og underordne seg krav og forventninger og dermed endre sine egne visjoner og forventninger, var en strategi respondentene uttrykte for å gjennomføre utviklingen av skuespilleren. Etter at lærernes krav og forventninger, endring av egne visjoner og forventninger og strategier var teoretisk kodet, ble de underliggende prosessene synliggjort. I forhold til ”lærernes krav og forventninger” var ”kunstnerisk samarbeid og prestering”, ”bevisstgjøring” og ”tjenestegjøring” noe som respondentene la vekt på. I forhold til deres egne visjoner og forventninger var det selve endringen de la vekt på med sub-prosesser som selvdisciplin med vekt på oppøving av stemme, kropp, tale, bevegelse, mestring av ulike teknikker og pugging av tekster som var viktig. Strategien var å etterkomme og underordne seg krav og forventninger for å utvikle skuespilleren eller talentet.

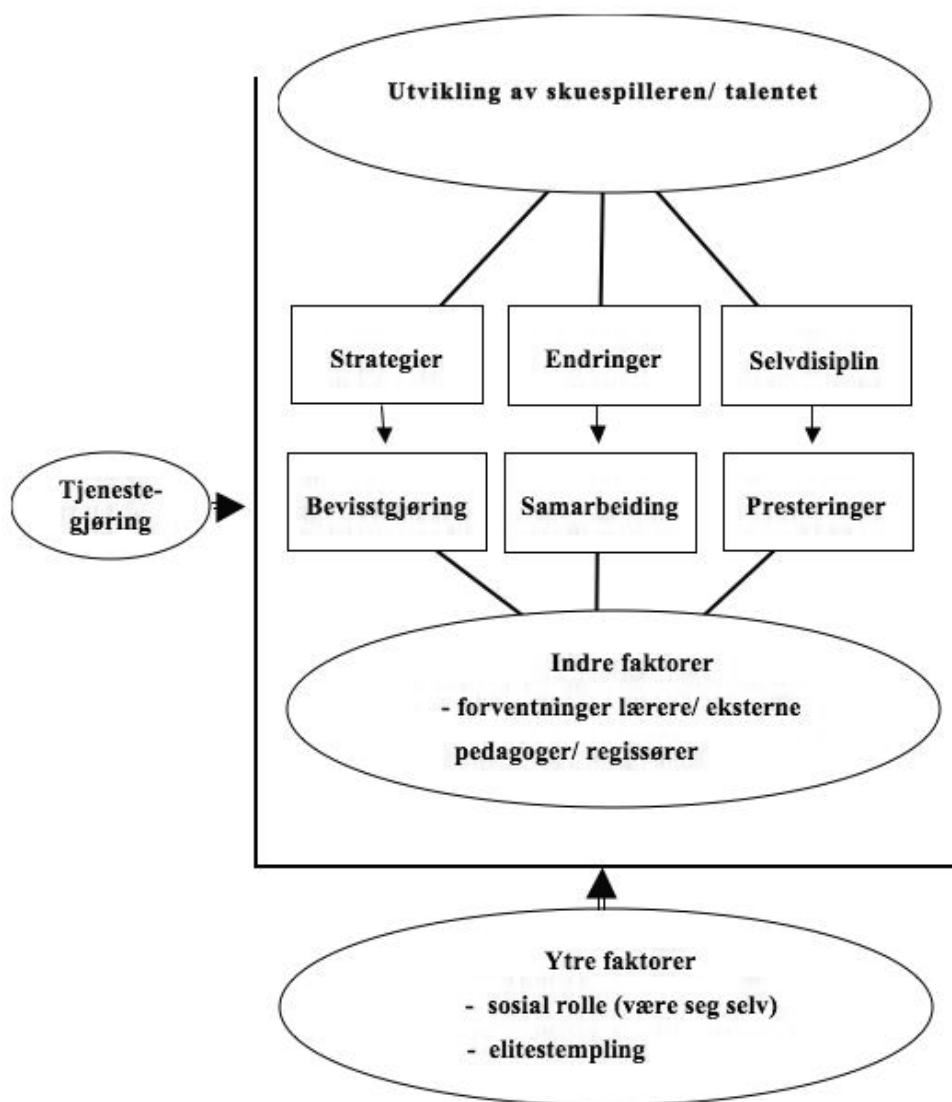
I den teoretiske kodingen ble de ulike eksponeringene respondentene var utsatt for abstrahert til den indre og ytre faktor. Disse sto i et konstant forhold til det å utvikle seg som skuespillere. Det å utvikle seg som skuespillere var allikevel mest forbundet med den indre faktoren, dvs. skolen som representerer utdannelsen. Respondentene renonserte og endret sine visjoner og forventninger gjennom utviklingen av seg selv som skuespillere. Dette ble etter hvert betegnet som selve ”utviklingen av skuespilleren eller talentet”. Dette fremsto mer og mer fordi mange snakket om hvor viktig dette var. Utviklingen av skuespilleren eller talentet ble etter hvert en hovedprosess alle samlet seg om og fremsto derfor som en hovedkategori. En dimensjon ved hovedkategorien var utviklingen sett som en temporær egenskap, dvs. det tar tid å utvikle skuespilleren eller talentet. Utviklingen tar tre år med vekt på det første året hvor de får grunnopplæringen. Tidsaspektet står her i tett forbindelse med de to siste årene av utviklingen hvor skuespillerstudentene videreutvikler prinsippene fra det første året ved hjelp av eksterne regissører og pedagoger. Det temporære tidsaspektet kan ikke si noe om sub-prosesser som foregår i de to siste årene fordi dataene i studien omhandler respondentenes erfaringer etter det første året av utdannelsen.

Ved ytterligere abstrahering kunne man si at de kunstneriske prosessene under utviklingen av skuespilleren eller talentet ikke ligner på sosiale prosesser ute i samfunnet som representerer den ytre virkeligheten. De kunstneriske, indre og mer fiktive prosesser er ikke de samme som sosiale, ytre og mer konvensjonelle prosesser. Skolen som indre faktor representerer et selvrefererende system som bare viser tilbake til seg selv. Samfunnet som ytre faktor forherliger skolen og utdannelsen ved å elitestemple studentene. Alt dette kunne hentes direkte fra memoene. Respondentene uttrykte selv at de kunstneriske, skuespillermessige prosessene inne på skolen heller ikke sto i et dialektisk forhold til samfunnet ute og de sosiale prosessene. Ut i fra dette kunne jeg si at hovedkategorien hadde et ytterligere problematisk aspekt knyttet til at respondentene så seg mye isolert fra samfunnet som ytre faktor det første året av utdannelsen.

I hovedkategoriens strukturerende og begrensende effekt er det tydelig hvilke kategorier som hadde betydning for teorien og som var naturlig å ta med. Disse var: tilpasning av krav og forventninger, endringer av egne visjoner, samarbeid, ingen helhetlig kjennskap og innsikt i studieplaner og til slutt strategier. Disse ble brukt i analysen som forklarende elementer.

Etter at memoene var sortert, kunne jeg gi kategoriene et utkast. Jeg forsøkte også her med flere andre kategorier for å se hvordan disse sto i forhold til hovedkategorien for å se hvordan disse passet inn. Det som kom tydelig frem var at endringer av visjoner, krav, forventninger og strategier var viktig for å føre teorien videre. Det vesentlige var imidlertid hvordan disse var relatert til hovedkategorien for best å kunne forklare det rent prosessuelle. Etter den teoretiske sorteringen ble det tydelig at de indre og ytre faktorene var særdeles komplekse. De ble derfor abstrahert til ”samfunnet som ytre elitestemplende og førende faktor” og ”skolen som indre og selvrefererende system”. Å etterkomme disse faktorenes autoritet var en viktig strategi for å utvikle skuespilleren eller talentet. Etter at endringer av visjoner og forventninger og strategier var teoretisk kodet, ble de underliggende prosessene avdekket. Disse var tilpasning, renonsering, bevisstgjøringsstrategier, løsningsstrategier. Teorien var nå kommet på et abstraksjonsnivå hvor det er nødvendig med justeringer.

I selve justeringen av teorien var det viktig å finne frem til egenskaper og underliggende prosesser og se på kategoriernes rekkefølge og deres plassering i forhold til hovedkategorien. Teorien fikk til slutt en struktur hvor utviklingen av skuespilleren eller talentet var det respondentene var mest opptatt av. Endringer av respondentenes egne visjoner og forventninger sto i et tett forhold til lærernes krav og forventninger. Derfor måtte de bestrebe seg på og etterkomme alle de forventninger og krav som var nødvendig for å utvikle skuespilleren eller talentet. Forklaringsmodellen viser med et sett begrensede begreper en mønstervariasjon i hendelsene som hovedkategorien beskriver. Dette betyr en teoretisk fullstendighet (theoretical completeness) som gjør at sorteringen og justeringen kan avsluttes og modellen skrives ut som illustrasjon på det som faktisk skjer i dataene. Se modell på neste side.



I modellen over ses hovedkategorien (the basic social proses) ”utviklingen av skuespilleren eller talentet” med sub-prosesser på strategier, endringer og selvdisiplin i samspill med krav om ”tjenestegjøring”. Sub-prosessene som ”bevisstgjøring”, ”samarbeiding” og ”prestering” står i et forhold til skolens indre og samfunnets ytre forventninger. Modellen illustrerer nivåene for denne utviklingen. Som analysen viser, foregår det prosesser rundt endringer av respondentenes visjoner og forventninger. De har tvil om en rekke forhold, men de har ulike strategier som fører dem mot løsninger som gjør at de kan holde fast ved de nødvendige

endringer som skolen som indre faktor krever. Samfunnet som den ytre faktor er med på å endre respondentenes sosiale rolle. Samfunnet har et syn på Teaterhøgskolen som leverandør av profesjonelle skuespillere. Dette gjør at samfunnet forherliger skuespillerstudentene som en elite. Respondentene ønsker aller mest å være seg selv og ikke annerledes enn andre under utviklingen av skuespilleren eller talentet, men har de noe valg? De stemples som elite og vil kunne få høy kjendisfaktor. Dette er noe samfunnet legger inn som en premiss for forherligelsen.

Med bakgrunn i de to forestående analysene som viser at respondentene kom gjennom nåløyet, kom inn og gikk det første året ved Teaterhøgskolen, var det derfor naturlig å stille spørsmålet om utdannelsen hadde svart til deres forventinger etter at de var ferdig utdannet etter tre år. Med dette som bakgrunn ble analysens fase III gjennomført som gruppeintervju etter endt utdanning i 2005.

Kategorisering fase III

Gruppeintervjuet ble gjort på bakgrunn av de to tidligere intervjurundene som var basert på åpne og selektive intervju. Denne tredje runden representerer det teoretiske nivået som skal gi mer utfyllende bakgrunn til de foregående analysene. Derfor er ikke koding og kategorisering noe som skal gjøres på dette nivået. Etter at gruppeintervjuet (digitalt opptak) av de ferdig utdannede skuespillerne var gjennomført, ble intervjuet tolket, kategorisert og skrevet direkte ut fra opptaket. Det ble ikke kodet og kategorisert slik som de foregående intervjuene. Den direkte tolkingen og kategoriseringen var nødvendig for å få bekreftet og befestet allerede gjeldende funn samt å avdekke nye. Intervjuet fremstår i analysen i sin helhet med alle spørsmålene som ble stilt i gruppeintervjuet. Det omfatter forskjellige typer spørsmål som er stilt i den hensikt å sammenligne med de foregående fasene for å bygge ut datagrunnlaget. Det at intervjuet fremstår i sin helhet, viser at det ikke har gjennomgått koding og kategorisering slik de to andre fasene har gjort. Dette er i tråd med det åpne-, selektive og teoretiske nivå og i henhold til prinsippene for det oppdagende og konstant sammenlignende i grounded theory.

På spørsmål i gruppeintervjuet om utdannelsen hadde innfridd forventningene, ble det svart at man hadde mange forventninger som både var blitt innfridd og ikke innfridd. En felles forventning som ble innfridd, var at utdannelsen bestod av hardt arbeid, men med en viss frihet under ansvar og med klare premisser om å arbeide innenfor en gruppe. I dette ble det uttrykt at samarbeid var den viktigste premissen innenfor utdannelsen. De uttrykte at det

viktigste kriteriet ved en person som kom inn ved skolen, var å kunne samarbeide. Respondentene uttrykte videre at de gjennom utdannelsen hadde utviklet et mer nyansert og realistisk forhold til sine forventninger og hva de kunne ha forventninger om. De uttrykte et mer realistisk bilde av at de ikke bare var ”superindivider” som kom inn ved skolen, slik deres egen oppfatning også hadde vært i starten hvor det største målet var å komme inn og at gledesrusen det første året var knyttet opp til dette fenomenet. De uttrykte også et annet aspekt ved forventninger om at disse ikke alltid måtte bli innfridd som et endelig resultat, men at de kunne ta forventningene med seg til nye mål og overføre forventninger til disse.

På oppfølgende og sonderende spørsmål rundt savn av metodepluralisme og om respondentene fortsatt erfarte Stanislavskij-tradisjonen som dominerende eller om det var andre retninger som også spilte inn, svarte de indirekte på dette ved å si at det ikke bare var ”Irina-orienterte” regissører (det vil si Stanislavskij-skolerte instruktører) de hadde jobbet med. Fordi stort sett alle regissørene hadde utdannelsen fra regiutdannelsen ved tidligere Statens teaterhøgskole, var de skolert både i en Stanislavskij- og en Penka-orientert tradisjon. Mange av de eksterne regissørene studentene hadde hatt, forventet at de anvendte mer Penka-orienterte prinsipper som ikke hadde de samme psykologiske og indre prosessene i like stor grad som den Stanislavskij-metodologien som studentene i dag kaller ”Irina-metoden”. Penka-orienterte regissører erfartes som mer aktive i forhold til at de bare skulle gå ut på scenen og gjøre ting man ble bedt om. Ut i fra dette uttrykte respondentene at de i mindre grad var blitt krevd av Penka-orienterte regissører å bruke Stanislavskij-prinsippene fullt og helt i arbeidet. De poengterte at som Irina-skolerte skuespillere erfarte de nå å kunne velge Stanislavskij-prinsippene uavhengig av regissører. De uttrykte at de erfaringene de hadde med mer Penka-orienterte regissører var rettet mot en ”enklere” scenisk dramaturgi med fokus på vendepunkter som respondentene erfarte var mer knyttet opp til aktive verb, dvs. mer aktive handlinger. De uttrykte at de erfarte i større grad at de bare gjorde det de fikk beskjed om fra denne typen regissører uten å fylle de sceniske handlingene med psykologiske analyser. Analysene skulle ha til hensikt å aktivisere dem på et indre plan slik at de var i stand til å agere mer psykofysisk i tråd med den Stanislavskij-baserte Irina-tradisjonen som de var mest skolert i. Respondentene uttrykte at de hele tiden i det siste utdannelsesåret hadde friheten overfor eksterne regissører til selv å kunne velge å psykologisere sine sceniske uttrykk, sine bevegelser eller la seg bare ”lede”, uten dypere analyse av regissøren. Respondentene hadde i liten grad erfart at Penka-regissører ga beskjed om hvilke indre redskap de skulle bruke for scenisk handlingsmotivasjon. Dette

resonerte de seg frem til fordi det implisitt lå i utdannelsen at man kunne velge selv. Respondentene uttrykte at gjennom Irina-tradisjonen på skolen hadde de lært seg å bygge et psykologisk indre rammeverk som gjorde dem i stand til å bevege seg på scenen med en indre motivasjon som de selv kunne analysere på forhånd. Dette bekreftet de ved at de hadde lært seg dette og fritt kunne anvende det ettersom de selv ønsket. De uttrykte derfor at Irina- og Penka-metodene ikke er to forskjellige retninger, men springer ut av samme stamme i forhold til Stanislavskij. Penkas prinsipper innenfor tradisjonen bekreftet de som en syntese av Stanislavskij og Brechts teatermetodologi med størst fokus på Stanislavskijs prinsipper og mindre på Brechts. Irinas prinsipper bekreftet de som en rendyrking og videreutvikling av Stanislavskijs metode for fysiske handlinger og handlende analyse som betegnes som den psykofysiske metoden innenfor psykologisk teater. De bekreftet at det var denne metoden som hadde vært dominerende. De bekreftet at de ikke hadde hatt andre retninger som fysisk teater som Meyerhold, eller Lars Øyno som står i en Artaud-tradisjon. De uttrykte videre at de regissørene og pedagogene de fikk utenfra i det siste året kunne prege utdannelsen veldig. De uttrykte at det var tilfeldig hvem de fikk utenfra, men alle lå innenfor tradisjonen med psykologisk teater. Generelt når det gjaldt psykologisk teater, uttrykte de at det var Stanislavskij-prinsippene som gjaldt innenfor det psykologiske teateret. Man snakket om det samme, men med forskjellige betegnelser og forskjellige måter å analysere på. Rundt oppfølgingsspørsmål om hva de konkret erfarte som forskjellen mellom ”Irina-metoden” og ”Penka-metoden” ved Teaterhøgskolen, uttrykte de at begge retningene representerer målsettinger med dramaturgiske vendepunkter. Det er i vendepunktene den største forskjellen ligger. Respondentene uttrykte dette billedlig ved å beskrive Irina-metodens vendepunkter på den måten at man samler seg opp en stor mengde med tegn for å oppnå et mål. Dette prinsippet erfarte de på den måten at de samlet opp en maksimal mengde med tegn for å ”overfylle” slik at man automatisk gikk over i et nytt mål.

I Penkas prinsipper er vendepunktet et dramaturgisk toppunkt. Respondentene beskriver dette som målets betydning for vendepunktet, hvor vendepunktet gir et nytt mål. Dette illustreres gjennom modellen mål, vendepunkt, nytt mål.

I Irina-metoden går man løs på hele dramaet og som skuespiller forholder man seg til sirkler. Sirklene beskriver respondentene som den lille, den mellomstore og den store sirkel. Metoden erfares som praktisk relatert for skuespilleren. Dette uttrykte de som særlig nyttig dersom man står overfor en regissør som er ekstremt handlingsrettet og ikke gir skuespilleren innspill på analysemuligheter. I slike tilfeller måtte skuespilleren være i stand

til å fylle dette handlingsrommet selv. Respondentene uttrykte eksempler som at regissøren ga skuespilleren beskjed om å bevege seg i ulike retninger på scenen, gjøre forskjellige handlinger uten å gi nærmere forklaringer. Respondentene uttrykte at det var svært viktig som skuespiller å ha en skolering i bunnen som gjorde at man kunne fylle et handlingsrom på scenen der regissøren ikke ga skuespilleren det de betegnet som indre kvaliteter.

Respondentene uttrykte at som Irina-skolerte skuespillere, erfarte de å kunne stille seg selv viktige spørsmål om hvorfor de gjorde ulike handlinger på scenen. De hadde erfart at i det å være konsekvent med å stille spørsmål rundt hensikt eller begrunnelse for en handling, erfarte de å være i stand til analysere sine mål og delmål på en oppbyggelig måte. De uttrykte at ved å kunne analysere scener og replikker på denne måten, var de i stand til fylle sine karakterer med et indre liv. Gjennom disse små målene uttrykte de videre at man kunne bygge noe opp til overordnede mål for hele stykket. Videre kunne man ha delmål innenfor ulike akter. Respondentene uttrykte at det var viktig å kunne dele handlingene inn i små enheter og her nevnte de spesielt replikknivået hvor de kunne lete etter hvor replikken snur. Et viktig poeng var at de som skuespillere kunne velge hvor dypt og hvor grundig til verks de ville gå i sin analyse. Det ble uttrykt at ikke alle studenter var like opptatt av analysen, at det ikke "lå" like godt for alle. En av respondentene uttrykte at for hans vedkommende var det bedre å bare "gå" på scenen og bare handle rent fysisk. Det var ikke så naturlig med analysen.

Respondentene uttrykte at de erfarte Irina-metoden som psykofysisk og forklarte dette med et eksempel: man går alltid til motspilleren med en intensjon eks for å straffe. I dette å straffe ligger både en psykisk og en fysisk handling. Handlingen er alltid rettet mot den man spiller i mot. Man har alltid både et psykisk og et fysisk mål i sin handling på scenen ut i fra det psykofysiske prinsippet og innenfor dette fyller man opp med ulike grunner for ting man gjør. På den måten fyller man liv i den sceniske rollen.

Respondentene uttrykte et annet poeng, nemlig at i det sosiale livet ute i samfunnet er det ikke alltid at man tenker over begrunnelsen for hva man gjør, men på scenen er disse grunnene avgjørende for å skape troverdighet og logikk i handlinger. Skoleringen innenfor analyse uttrykte respondentene å være til stor hjelp. De hadde lært seg noe grundig som de kunne gå bort fra hvis de ønsket det. De uttrykte at man ikke kunne gå bort fra ting man aldri hadde lært. Man kan ikke si man ikke vil jobbe med Stanislavskij-prinsippet hvis man aldri har jobbet med det. Respondentene uttrykte at analyseprinsippet for skuespilleren var

viktig for ikke å gå på "autopilot" og bare gjør det en regissør ba om og på den måten stå i fare for å uttrykke seg uten indre motivasjon.

På oppfølgingsspørsmål om eufori fra tidligere analysefunn ble euforien bekreftet. Respondentene uttrykte at de hadde erfart å få en enorm gledesrus ved å komme inn på utdannelsen. De mente dette hadde sammenheng med skolens profilering og dens enerådende stilling over så mange år og for deres vedkommende, den som kunne gi en solid skuespillerutdanning. Denne gledesrusen (euforien) ble bekreftet å være til stede hele det første året. Det avtok gradvis i de to siste årene. Et annet aspekt som bekreftet den euforiske tilstanden, var at de hadde erfart mindre glede ved å ha fått jobb enn den gledesrusen det var å komme inn. De uttrykte at de hadde forventet at det skulle være minst like stor glede forbundet med det å få en jobb etter endt utdanning. Denne kunstige og overveldende gleden ved å komme inn som student må ses i sammenheng med elitefenomenet. De vet at de er "begunstiget" og slik sett hadde de ikke behovd å tvile, men de tviler. De tviler på juryens valg når det gjaldt spørsmål som: Hvorfor valgte juryen meg og ikke en annen som sikkert var like god som meg om ikke bedre? En mer spesifikk tvil ble bekreftet i form av det å stille i tvil om man skulle være skuespiller resten av sitt yrkesaktive liv. Denne tvilen ble uttrykt av respondentene også i forhold til et yrke ved de etablerte teaterinstitusjonene. Respondentene uttrykte at det ikke lenger var aktuelt å skulle være skuespiller på livstid slik mønsteret hadde vært. Dagens skuespillergenerasjon trekker inn andre livsarenaer som konkurrerer med det å være skuespillere. Dette ble uttrykt som noe nytt i tiden. Fra et sonderende oppfølgingsspørsmål ble det spurt om det i denne generelle tvilen kunne ligge en mulig opposisjon fra respondentene som representanter for en ny skuespillergenerasjon. De uttrykte at de som gruppe hadde møtt på utfordringer under utdannelsen hvor de var i stand til å si ifra når ting ble for mye. De kunne ikke bekrefte at skolen "elsket" denne egenskapen frem, men de "kvelte" den heller ikke. Det ble videre bekreftet fra respondentene at det var viktig å ta standpunkt. De reflekterte videre på at dette kunne henge sammen med et relativt høyt aldersnitt i deres klasse. Med et høyt aldersnitt uttrykte de at klassen får et større erfaringsgrunnlag (handlingsrom) å gjøre ytringer på. Her henviste de til bakgrunn, motivasjon for utdannelsen og hva man generelt kunne godta. De trakk her en sammenligning med yngre kull der tendensen til og faren for enkeltindividenes selvsentring var større og hvor fokuset fra enkeltindividet var rettet mot det respondentene uttrykte som et "supermann"- og "superkvinne"-syndrom og at dette kan bli for sterkt, dominerende og skjevfordelt gruppemessig. Respondentene uttrykte at deres kull var jevnt i

den forstand at tvilen på seg selv som skuespiller ikke var spunnet rundt en sammenligning om hvorvidt man var dårligere enn andre. Man uttrykte at fokuset og sentreringen var mer jevnbyrdig. I en aldersspredning på en klasse med studenter fra 18 år til 26 år vil gruppen erfare en stor spredning og dermed et stort sprik i livserfaringsgrunnlaget. De mente at dette kunne gi splitting innenfor en klasse (et kull). De uttrykte at det å komme inn i så ung alder som 18 år kunne skape problemer i forhold til å jobbe med store dramatekster.

Respondenten uttrykte at dette måtte fortone seg vanskelig i forhold til kunstnerisk samarbeid og de forutsetninger man hadde som veldig ung i forhold til å gå inn i en problematikk som forutsatte livserfaring. Det fortonte seg vanskelig for respondentene som gruppe å forestille seg et samhold med en så bred aldersspredning.

Et utdypende spørsmål som var interessant å stille ut ifra respondentenes erfaringer med utdannelsen, var punktet i studieplanen som åpnet for at de skulle lære å lage sin egen arbeidsplass som frilanser. I dette uttrykte respondentene at det å lage sin egen arbeidsplass, lå implisitt i utdannelsen fordi man fikk utviklet redskaper og verktøy som man til slutt kunne legge i sin egen verktøykasse og som man fritt kunne velge å bruke eller ei. Denne verktøykassen utviklet de selv i løpet av utdannelsen. De uttrykte at de hadde hatt noe, men ikke mye veiledning utenfra når det gjaldt praktiske spørsmål i forhold til et virke som frilanser. Det de poengterte og uttrykte, var at går man rett ut i jobb ved et fast teater, noe som lignet mest på den måten de jobbet på ved skolen, så kunne man klare selv å velge relevante redskaper. Men hvis man ikke fikk jobb etter endt utdanning, uttrykte de at de manglet noe i utdannelsen på det å kunne ta kontakter utad. De erfarte ikke seg selv som skolerte nok når det gjaldt et virke som frilanser. De uttrykte at skolen nok var av den oppfatningen at alle ville få en jobb ved en fast institusjon. Respondentene uttrykte at denne oppfatningen sannsynligvis kom til å endre seg fremover. Når det gjaldt å arbeide som frilansere eller innenfor frigruppevirksomhet, uttrykte respondentene et klart behov for å føle trygghet og opparbeide seg rutiner før man kunne tenke seg slike alternativer. Respondentene uttrykte at for dem var de faste institusjonene den beste arena for å legge et trygt fundament. Et annet poeng var det produktet de skulle selge som frilansere. De mente selv at de ikke var "kjent" nok til å få solgt seg som skuespillere. De uttrykte at dette fenomenet var forbundet med å ha et etablert og "kjent" navn. Et annet aspekt var usikkerhet når det gjaldt personlig økonomi og at de løp en mindre risiko ved å få kontrakter ved institusjonsteatrene. De bekreftet at det er ingen skuespillere som får faste stillinger lenger innenfor teatrene i Norge. Skuespillere rekrutteres inn i stykkkontrakter, vikariater

osv. Respondentene uttrykte en stor usikkerhet med dette. De uttrykte at det er noe med å komme inn på institusjonsteatrene og bli tatt under vingene. Man vet at man har lønn, har flere rettigheter, får jobbet og kan melde seg arbeidsledig hvis man ikke får jobb lenger. Et annet aspekt de uttrykte var at på institusjonsteatrene får man jobbet mye, man spiller på kvelden og har nye innstuderinger på dagtid. Når det gjaldt aspektet med frigruppevirksomhet var dette for respondentene forbundet med mye slit og lite økonomisk inntjening. De uttrykte at slike tilknytninger var uaktuelle de to første årene etter utdannelsen. De ønsket å sikre seg rutine og fast økonomi den første tiden.

Det ble videre bekreftet helt i tråd med skolen som indre faktor at det første utdanningsåret var preget av lite kontakt med utenverdenen og at dette var en av målsettingene med utdannelsen. De uttrykte at de hadde liten tid til familie og venner og at de jobbet hardt og fortettet som gruppe det første året. Erfaringene som ble uttrykt var preget av et ”fortettet” opplæringsmiljø med mye kontakt mellom lærere og studenter hvor de fikk grunnopplæringen uten forstyrrelser utenfra. Det ble videre bekreftet at det første året var preget av lite kjønnsdynamikk med stor andel av kvinnelige lærere med stor omsorgseksposering. Denne omsorgseksposeringen erfartes som markant og ikke uproblematisk det første året. Dette endret seg de to siste årene av studiet fordi de da i stor grad jobbet med eksterne regissører som i Norge i hovedsak er menn. Når det gjaldt kvinnedominerende kjønnsdynamikk og en følelse av overdreven omsorgsfullhet, ble det av respondentene reflektert om dette kunne ha en sammenheng med de gamle lokalene på Aker Brygge hvor alt foregikk ”tett innpå” i relativt små lokaler. Respondentene hadde imidlertid vært med på flyttingen til nye og større lokaler i den gamle seilduksfabrikken på Grünerløkka i Oslo. De uttrykte at de i de nye lokalene ikke så like mye til lærerne som før flyttingen.

På oppfølgings- og sonderingsspmåål om den sosiale rollens betydning i forhold til å komme inn og mer spesifikt om det kunne ses noen tendens til personutvelgning fra juryens side, ble det svart at respondentene ikke hadde erfart noen sammenheng mellom uttak av studenter og juryen. Det de uttrykte var at det sikkert kunne ligge vurderinger hos juryen for utvelgning enten i form av et gruppedynamisk perspektiv eller mer spesifikke temperamentstrekk ved søkerne. I deres tilfelle var det ikke tydelig hvorvidt juryen hadde valgt de forskjellige kandidatene ut fra et gruppedynamisk perspektiv eller temperamentstrekk ved personligheten. De uttrykte at dette sikkert ville variere fra år til år og fra jury til jury. Det viktigste aspektet respondentene uttrykte, var at juryen kunne være

ulikt opptatt av om man skulle velge sterke individer hver for seg, ikke tenke gruppe, energi og sammensetninger mens andre kunne være mer ensembleorientert og preget av en mer gruppedynamisk tenkning. Respondentene uttrykte som en viktig generell faktor at man måtte ha samarbeidsevne. Det gikk på tvers av spekulasjoner om juryen og personutvelging. Samarbeidsevne uttrykte de som det viktigste kriteriet for å komme inn. Med dette bekreftet respondentene samarbeidsevnen som en viktig side ved den sosiale rollen. Samarbeidsevne er en sosial ferdighet og kan dermed bekreftes som en del av den sosiale rollen. I dette tilfellet er samarbeidsevne en del av den sosiale rollens betydning i å komme inn ved skuespilleutdannelsen.

I en kommentar om en forestillingsprestasjon, kom det frem at den aktuelle forestillingen ikke var spesielt Stanislavskij-rettet. Ved å sammenligne med en forestilling året før, som var en Tsjekhov-forestilling, kom det frem at denne var Stanislavskij-rettet. De bekreftet dette ved å vise til at Tsjekhov nettopp er en dramatiker hvor man har bruk for Stanislavskij-metoden i bunnen for å fylle karakterene. De hadde ikke hatt en Stanislavskij-orientert regissør på denne oppsetningen og dermed bekreftet respondentene at de var i stand til å bruke et utviklet verktøy uavhengig av hvilken regissør de jobber under. De uttrykte at Tsjekhov var en dramatiker man vanligvis bruker Stanislavskij-prinsipper på for å kunne jobbe med dramatisk symbolikk.

På et oppfølgingsspørsmål ble det spurt om fenomenet med å være redd for å gå på scenen fortsatt var et problem og om man ble fanget opp? På dette svarte respondentene et bekræftende, nei, ikke nå lenger. Nå må de klare seg selv. De uttrykte at det som erfartes med en viss redsel, var å være seg selv rent sosialt i forhold til å holde tale eller på annen måte eksponere seg selv sosialt. De uttrykte at i det sosiale feltet må man være seg selv, men på scenen som skuespiller, skal man være en helt annen og det uttrykte de at de ikke var redd for. De bekreftet imidlertid en form for redsel ved å si at man kan bli redd for å gå på scenen dersom man har en regissør som kritiserer negativt og gir kjeft. Da mister man trygghet. Trygghet ble bekreftet som en viktig premiss som de er avhengig av som skuespillere. Mister man tryggheten, blir man redd.

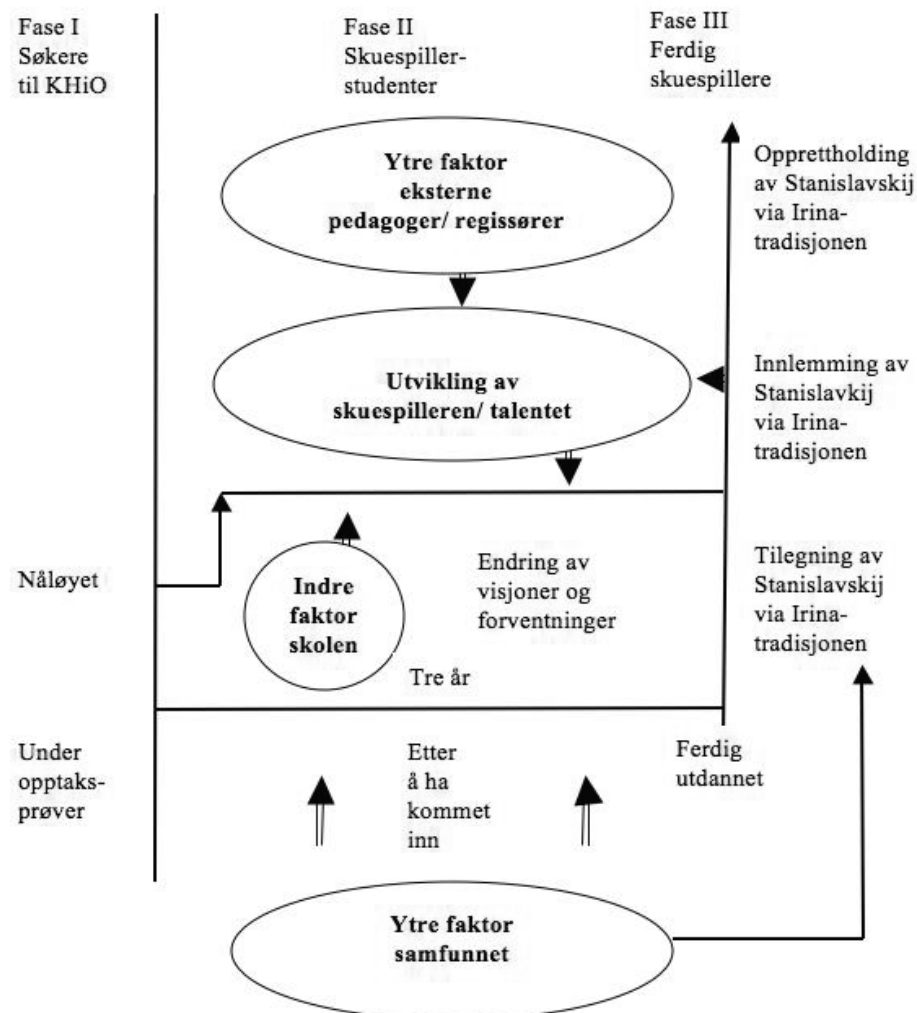
På et sonderende spørsmål ble det spurt om det lå noe konflikt i det å ikke kunne være seg selv på scenen fordi det fiktive var så klart definert. På dette ble det svart at det ikke lå noe konflikt i dette fordi man alltid må tolke og hente ut fra seg selv. Man kommer aldri helt bort fra seg selv på scenen selv om man skal være en annen.

På et avsluttende spørsmål rundt fenomenet blackout ble det spurt om blackout var et vanlig fenomen og om det var fordomsfullt å snakke om. De uttrykte at det sikkert var nokså vanlig, men at de ikke hadde erfart så mye av det. De hadde erfart at det ikke var vanskelig å snakke om det fordi de hadde erfart å ha stor trygghet innenfor skolen. De mente at fenomenet nok var knyttet opp til den rene tekstteater-tradisjonen med stort press og fokus på selve teksten. De mente at mange skuespillere (kanskje mange av den eldre generasjonen) støttet seg på suffli for å komme inn i teksten og for å få nettopp hjelp under blackout. Respondentene uttrykte at det ikke var vanlig for dem å få suffli under forestillinger. De kom sjelden ut av handlinger fordi de var vant til å analysere situasjoner i stykkene heller enn memorering av rene tekster. Respondentenes oppfatning var at dersom man fikk blackout ville det ikke hjelpe med suffli fordi man var mer opptatt av personer, handlinger og det psykofysiske i et logisk forløp. Respondentene var ikke så opptatt av om blackout var tabubelagt fordi de selv hadde erfart en stor trygghet innenfor klassen hvor det var helt akseptabelt å feile. De mente at det kanskje kunne skje når de kom ut i jobb, men de hadde erfart at om de fikk blackout, så prøvde de å komme seg inn i situasjonen gjennom å observere de andre, ikke gjennom stikkord i form av suffli. De uttrykte dette med å observere de andre som å ”titte litt på den ene” og ”titte litt på den andre”. På den måten mente de at de samlet fokuset rundt situasjoner og personer. De understreket at dette handlet om å være trygg på seg selv i en klassesammenheng. De uttrykte allikevel usikkerhet i forhold til å komme ut i jobb med det å jobbe med folk de ikke kjente i slike sammenhenger. De uttrykte spekulasjon om hvordan andre skuespillere kunne tenkes å reagere på scenen under en blackout. De mente at hvis man plutselig får blackout når man kommer ut på scenen, og de vet at de kommer ut i en teksttradisjon, vil det sikkert skje at man blir gitt en masse stikkord. De uttrykte at de ikke var vant til å bli hentet inn fra blackout via stikkord. De var innstilt på å kunne få blackout når de kom ut i jobb, men de bekreftet at de ikke hadde erfart noe problematisk rundt dette inne på skolen som studenter.

I det overstående bekreftes det at utdannelsen ved Teaterhøgskolen ikke representerer et mangfold, men fortsetter en tradisjon som har vært enerådende over flere tiår. Den er basert på en sterk Stanislavskij-, i dag Irina-tradisjon, med prinsipper for fysiske handlinger og handlende analyse. Respondentene forteller at de er utdannet og er forankret innenfor denne tradisjonen. De har vært utsatt for tradisjonen gjennom ulike lærere og regissører på forskjellig måter frem til de står og er ferdig utdannet. De har lært ”håndverket” og behersker verktøyet de har utviklet. De har vært med da skolen ble flyttet til nye lokaler. De

uttrykte at den nye skolen fremstår mer som en høyskole enn en liten privat teatergjeng som de erfarte å være på ved den tidligere teaterhøgskolen. De hadde erfart at på Aker brygge, kunne man ikke bevege seg så mye inne på skolen uten å bli observert overalt fordi forholdene var så små. I de nye lokalene som er 16.000 m² og med hele 9 scener, kan de gå i ”flere uker” uten å støte på noen av lærerne. Et annet aspekt er at dette kullet hadde erfart både de gamle og de nye lokalene. Det kom frem at utdannelsen på Aker Brygge var preget av et fortettet og innelukket miljø. De nye lokalene ble uttrykt som en mulig faktor som hadde endret denne situasjonen.

Funnene fra overstående analyse kan sammenfattes i en utdanningsmodell:



I modellens fase I ses prosesser under opptaksprøver hvor hovedprosessen er å komme gjennom nåløyet og bli tatt opp som student. Denne prosessen foregår foran juryen i henhold til søkerens fremstilling av seg selv i sosiale og fiktive roller. I disse prosessene er juryens krav og gunst vesentlig. Sub-prosesser som foregår, er knyttet opp til søkerens bekymrings-, forberedings-, bearbeidings- og samarbeidingsprosesser og deres visjoner og forventninger om skuespilleutdannelsen. De bekymrer seg om hvorvidt de er gode nok, egnet nok, om de vil lykkes og om de blir funnet verdig til opptak av juryen. Videre har de flere forberedingsaspekter i forhold til selve opptaket om temavalg og til selve den fiktive rollen som skal presenteres. I bearbeidingsprosesser ses to sentrale aspekter: den ene i forhold til den fiktive (teatermessige) rollen og den andre til bearbeidningen av seg selv til det å spille (acting). Samarbeidingsprosessene er knyttet til hvorvidt søkerne ønsker å samarbeide med andre (få veiledning) i selve innøvingen av det som skal presenteres for juryen eller om de jobber alene. Når det gjelder søkerens visjoner og forventninger, er disse knyttet til hvordan skuespillerutdannelsen foregår.

I modellens fase II fremstilles prosesser etter at de er blitt tatt opp som studenter og har startet skuespillerutdannelsen. De har med seg sine visjoner og forventninger om utdannelsen som endrer seg under lærernes krav og forventninger som representerer skolen som indre faktor. Hovedprosessen i fasen er utviklingen av selve skuespilleren eller talentet innenfor Irina Malochevskajas videreutvikling av Stanislavskij-tradisjonen. Sub-prosesser som foregår, er krav om kunstnerisk samarbeid, bevisstgjøring, tjenestegjøring og krav om selvdisciplin. Sub-prosesser rundt dette er oppøving av stemme i form av tale, artikulasjon og sang og oppøving av kropp i form av bevegelse, dans og fysisk trening og pugging av tekster. Utviklingen av skuespilleren eller talentet knyttes til de krav og forventninger som stilles. Denne prosessen foregår i et samspill mellom skolen som indre og samfunnet som ytre faktor. Skolen er leverandør av profesjonelle skuespillere noe samfunnet både krever og forventer. Respondentene internaliserer og tilpasser seg kravene. Skuespilleren eller talentet videreutvikles gjennom det andre og tredje året. I denne perioden møter de flere eksterne pedagoger og regissører, en ytre faktor som er i tråd med skolens målsetting.

I modellens fase III er de ferdig utdannet skuespillere. De har tilegnet seg "Irina-tradisjonen," som en verktøykasse som er innlemmet i utviklingen av skuespilleren eller talentet. Stanislavskij, som Irina-tradisjonen hviler på, er en etablert fag- og ensembletradisjon med vekt på kunstnerisk samarbeid og relasjoner som en forutsetning for å skape teater. Hovedprosessen i fasen er at respondentene opprettholder denne tradisjonen.

De velges ut på nytt som profesjonelle skuespillere av etablerte teatersjefer for å videreføre og opprettholde tradisjonen slik redskapene i verktøykassen tilsier. Den ytre faktoren som representerer samfunnet med økonomiske forpliktelser må de forholde seg til når de er ferdig utdannet. Den ytre faktoren både påvirker og begrenser deres valg når det gjelder å la seg innlemme og eventuelt bryte ut av fagtradisjonen. Utbryting er vanskelig fordi de er avhengig av stabil inntekt. Inntekten er derimot garantert stabil ved ansettelse ved institusjonsteatrene, men bare til en viss grad fordi institusjonsteatrene nå bare tilbyr stykkkontrakter og vikariater. Den ytre faktoren påvirker hvorvidt de lar seg innlemme i fagtradisjonen eller om de bryter ut og etablerer seg i et alternativt virke. Den ytre faktoren begrenser det siste valget fordi det ikke er mye stabil økonomi å hente i et alternativt teatervirke. Den ytre faktoren representerer på dette grunnlaget også et kulturpolitisk spørsmål hva gjelder skuespillerutdannelsen. Arbeidsmarkedet og forandringer i ansettelsesforhold har endret seg de siste årene. Skuespilleryrket er i dag preget av korttidskontrakter og få eller ingen faste ansettelser. Et åpent spørsmål er hva utdannelsen gir samfunnet tilbake når en skuespiller ikke kan regne med utsikter til en fast jobb etter endt utdanning?

Utdannelsesmodellen viser at det forventes at de følger fotsporene av en sterk Stanislavskij-, i dag Irina-tradisjon. Føringerne og forventningene er på dette grunnlaget sterke overfor studenter og ferdig utdannede skuespillere. Det opprettholdes på dette grunnlaget en sterk fagtradisjon gjennom 3 års skuespillerutdanning ved KHiO. De velges ut av teatersjefer ved institusjonsteatrene under utdannelsens siste år. De er blitt offisielle skuespillere og deres sosiale rolle har endret seg. De har fått et elitestempel. De får tilbud om ansettelse i kontrakter og som vikarer ved etablerte institusjoner. De har utviklet en verktøykasse i en ensembletradisjon hvor det kunstneriske samarbeidet og relasjoner er det viktigste. På denne måten opprettholdes en sterk fagtradisjon etter at man er ferdig utdannet. Man vektlegger Stanislavskijs prinsipper slik de er videreført i ”Irina-tradisjonen”. De blir selve grunnlaget for skuespillerutdannelsen og den ”verktøykassen” de tar med seg ut i yrkeslivet.

I spørsmål om utviklingen av skuespilleren eller talentet ble det poengtert at grunnutdannelsen ikke måtte hvile på for mange forskjellige metoder fordi det ville skape forvirring og føre til at skuespillerstudentene ikke fikk gå i dybden og lære noe ordentlig. Ved å uttrykke dette avkreftet de spørsmålet om savn av metodepluralisme i utdannelsen. Dette viser at de er fornøyd med metoden de har lært og som gjør dem i stand til å analysere sitt virke på scenen.

Det er derfor ingen tvil om at Stanislavskij fortsatt har en sentral plass i skuespillerutdannelsen ved KHiO. Men samtidig er det tydelig at Stanislavskij-tradisjonen eller måten å tolke og bruke Stanislavskij har endret seg. Den treningen og analysen basert på Stanislavskij via Irina-tradisjonen som de har vært igjennom, har ikke hatt teksten som utgangspunkt og tolkningen av teksten som mål, men skuespillerens handlingsunivers.

Treningen og analysen har vært viktig for å kunne handle og forholde seg naturlig til hverandre på scenen. Fordi teksten og formidlingen av teksten ikke lenger er grunnlaget for deres utdanning som skuespillere, er de ikke redde for blackout og får ikke lenger suffli. Dette er fordi de spiller ut fra relasjoner til hverandre og bruker det sansemessige for å orientere seg handlingsmessig. Dette betyr at det ikke er selve teksten som er hovedpremisen for skuespillerne men det relasjonsmessige på scenen. Det respondentene i denne studien uttrykte i 2003 og 2005, bryter derfor med en lang teatertradisjon i Norge og som åpner for en ny spillestil innenfor utdannelsen som kan betegnes som menneskelig og relasjonsnær.

Den endringen som kan fornemmes i utdannelsesmodellen, vil jeg diskutere mer inngående i forhold til intervjuene.

3. DISKUSJON AV INTERVJUANALYSEN

Intervjuanalysens fase I

I 2002, da intervjustudien startet, var fagtradisjonen fortsatt veldig sterk ved Teaterhøgskolen. Det overordnede i søkerfasen var søkeres prestering foran juryen for å bli tatt opp som studenter. Respondentene erfarte opptaksprosessen som å komme gjennom et "nåløye" de ikke helt klart forsto hva var fordi juryen bestemte ut fra retningslinjer som for søkerne var uklare. Dataene peker på at "forbereding", "bearbeidning" og "samarbeid" var sentrale begreper. Søkerne sto i denne fasen i en klemme. De skulle prestere foran juryen samtidig som de skulle gjøre de tingene de opplevde som problematisk overfor juryen. Det mest prekære for dem var å måtte "kle seg naken" og "tørre å drite seg ut" osv. Respondentene sier dette på en veldig indirekte måte. I fase I ble dette kategorisert som "blottlegging". Her er eksempler på hvordan de selv sier dette:

Til tredje prøve jobbet han alene med stoffet fordi han følte det lettere å "drite" seg ut for seg selv. (Intervju 2, 2002)

Det gjør fysisk vondt "å kle seg naken".(Intervju 4, 2002)

[...] at fokus også handler om å ta plass på den måten at man tør å "drite" seg ut og å være naken. (Intervju 1, 2002)

Ut fra det respondentene sier, er det her snakk om en form for mental avkledning som må kunne sies å være av mer etisk art med tanke på å ivareta et menneskelig aspekt. Selv om dette ikke er veldig tydelig uttalt, men subtilt, er det allikevel et uttrykk for et problematisk forhold for søkerne som det i utgangspunktet ikke ser ut til å være noe løsning på. Søkerne måtte gjøre dette i sin fremstilling overfor juryen og prestere en hel del for å komme gjennom nåløyet og bli tatt opp. Dette ble i intervjustudien kategorisert under kategorien "juryen". Søkerne uttrykker seg om dette på forskjellige måter:

Han uttrykte videre at han opplevde at juryen ville se en som person og at han dermed fremførte teksten slik han kunne den. På spørsmål om hva han mente med å oppleve at juryen ved opptaksprøven ville se en som person, svarte han at det nok handlet om å være seg. (Intervju 26, 2002)

Dette sitatet viser at det tærer på søkergruppen at de ikke vet hvordan de skal få det til og allikevel være seg selv fordi juryen indirekte krever at de skal være seg selv og ikke en annen for å komme gjennom nåløyet:

Han hadde stor prestasjonsangst i forhold til juryen og opptaksprøven ved Teaterhøgskolen. Han uttrykte en følelse av at juryen ville han vondt, en slags paranoid følelse. (Intervju 14, 2002)

Han hadde tatt seg selv i å tenke hva juryen måtte tenke. (Intervju 28, 2002)

Det som respondentene sier i intervjustudien, handler på mange måter om sosialrelaterte problemer som mer eller mindre uttales og slik kan en se at det handler om sosiale prosesser hvor søkerne i stor grad må bearbeide følelser som er knyttet opp til en form for frykt. Dette gjør seg spesielt gjeldende i spørsmålet om ”blottlegging”. Bearbeidingen gjelder derfor ikke bare innenfor det fiktive og skuespillermessige aspektet, men også innenfor det rent sosiale. I dette perspektivet er det derfor to roller som står på spill for søkerne. Paradokset er at det forventes av søkerne at de skal være seg selv i den sosiale rollen, men ikke seg selv i den fiktive og skuespillermessige rollen.

Et annet forhold som ble begrepsfestet i fase I, var samarbeid. Søkerne uttrykte dette på forskjellig måter. Flere snakket om samarbeidsprosesser i forhold til forberedelser til andre, enkeltvis eller i grupper – kontra å jobbe alene:

Legger mye arbeid i forberedelser, liker å jobbe en til en. (Intervju 13, 2002)

Han liker å samarbeide når det lever, det å gi fokus å få det til å leve. (Intervju 16, 2002)

Liker best å jobbe alene for å kunne ta den tiden han trenger. (Intervju 24, 2002)

Han liker å jobbe alene og forberedte seg alene. (Intervju 27, 2002)

I intervjuene uttalte respondentene seg på forskjellige måter om det som er kategorisert som ”visjoner om å bli skuespiller”:

Han har alltid villet bli skuespiller. (Intervju 13, 2002)

Det var ikke klart for ham at han ville bli skuespiller. (Intervju 30, 2002)

Det å bli skuespiller er det ”største” for ham. (Intervju 1, 2002)

Har sett det som et uopnåelig mål å skulle bli skuespiller. (Intervju 19, 2002)

I sitatene kan en se at respondentene uttrykte seg veldig ubevisst og lite tydelig om sine visjoner og forventninger om å ville bli skuespillere. Det er ikke så klare valg å spore i den måten de sier dette på. En annen sier det slik:

Han uttrykte at man kommer i en egen stemning på teater, det er flere lag som viser en bit av livet. Åndsnærværelsen av både å være og å bli en annen person. (Intervju 25, 2002)

I dette eksemplet kan en fornemme en antydning av en slags visjon om å bli skuespiller. Et annet eksempel viser også en uttalt visjon:

Som liten så han sin mamma spille teater. Han så en han kjente godt bli til en annen. Han opplevde en stor fascinasjon i dette og hadde tanker om at ved å bli en annen kunne man gi noe til andre. For ham handler teatret mye om politikk, at det kan gi noe til folk og at de kan få en opplevelse. Han opplever at folk mister budskapet og at det blir viktig å påvirke teatret. Han mener en måte å gjøre dette på er å studere mennesket i verden. (Intervju 19, 2002)

Andre eksempler på hvordan de oppfattet visjoner og forventninger om å bli skuespillere er:

Han bestemte seg for å ville bli journalist, men dypest sett ville han bli skuespiller. (Intervju 14, 2002)

Han uttrykte at han måtte føle at det var ”ham” i forhold til karakteren ellers kunne det bli skuespill. (Intervju 22, 2002)

Han uttrykte at det var kult med teater og det var artig å holde på med. (Intervju 23, 2002)

Fordi respondentene uttrykte visjonene om og forventningene til å bli skuespiller på en veldig indirekte måte, var det interessant å se etter andre indikatorer på hvor sterk vilje eller motivasjon de hadde. En slik indikator var søkerens bakgrunn.

Det fantes ingen systematisk kartlegging av søkerens bakgrunn i 2002, men i forbindelse med intervjustudien hadde jeg registrerte opplysninger om bakgrunn i de innledende spørsmålene i intervjuene. Disse opplysningene kunne jeg kategorisere som bakgrunn og sammenfatte i en tabell:

Informantnummer	Alder ved bevisst ønske om å bli skuespiller	Videregående skole: allmene-, drama-, yrkesrettede fag	Teaterskole Privat/ offentlig	Folkehøgskole	Teater erfaring, praksis	Universitet/høgskole
	8 av 30 har besvart	18 av 30 har videregående utdanning	6 av 30 har gått privat teaterskole	6 av 30 har teaterlinje v/folkehøgskole	7 av 30 har teatererfaring, praksis	3 av 30 har universitetsfag
	26,7 %	60,0 %	20,0 %	20,0 %	23,3 %	10,0 %
1			Privat			
2					Barneteater	
3						
4				Teaterlinje		
5						
6		Drama				
7						
8			Privat			
9	10 år	Drama		Teaterlinje		
10		Allmenn		Teaterlinje	Barneteater	
11		Drama			Dans	
12	17 år			Teaterlinje		
13	Alltid					
14		Drama	Privat			
15						
16	10 år		Privat			
17		Håndverksfag				
18		Allmenn			Barneteater	
19		Allmenn		Teaterlinje		Universitetsfag
20		Drama				
21		Allmenn		Teaterlinje		
22		Allmenn			Revy	
23	14 år	Drama				Universitetsfag
24	8 år	Drama			Barneteater	Universitetsfag
25		Drama				
26	9 år	Drama	Privat		Barneteater	
27						
28						
29		Drama				
30	Vet ikke om vil bli	Drama				

Tabellen viser at bare 8 av 30 søkere dvs. 26,7 % har svart på når de ville bli skuespillere. Dette kan si noe om at bevisstheten om dette ikke var så fremtredene som en i

utgangspunktet kunne ha trodd. Dette forsterker også inntrykket av at grunnen til at de ville bli skuespillere heller ikke er så tydelig i intervjuene. Når det gjelder bakgrunn, er det prosentandelen på videregående som er høyest med en andel for allmennlinje, dramalinje og yrkesrettede fag på hele 60 %. Andelen er bare på 20 % når det gjelder annen teaterutdannelse og folkehøgskole med teaterlinje. Tidligere teatererfaring og -praksis er noe høyere med 23,3 %. Den laveste prosenten er på universitet/høgskoleutdannelse med 10 %. Tabellen viser at det er en dreining mot mer skolerte søkere selv om ikke alle hadde en allmennutdannelse som oppfyller kravene til allmenn studiekompetanse.

I intervjuene uttalte respondentene seg noe vagt om bakgrunnens betydning for deres utvikling og interesse for teater:

Ville i utgangspunktet ikke bli skuespiller. Har gått Steinerskole videregående og gikk deretter på folkehøgskole med teaterlinje. Etter folkehøgskole begynte han å søke teaterhøgskolen og begynte samtidig også å leve av å være skuespiller. Han uttrykte å ha lang erfaring som skuespiller. Denne erfaringen har han brukt i forhold til forberedelser. (Intervju 21, 2002)

Dette er et eksempel på at en teaterbakgrunn har vært en medvirkende faktor i forhold til forberedelsesprosessen i fase I som i intervjuene ble kategorisert som ”forberedelser i forkant og under opptaksprøvene”. Her kan det ses at mange av søkerens bakgrunn har hatt en viss betydning i deres forberedelsesfaser og evne til refleksjon. Flere uttalte seg om allmennutdannelse, teater og annen type bakgrunn:

Valgte drama på ungdomsskolen og fikk positiv tilbakemelding på dette. Har gått videregående med drama og deretter folkehøgskole med teaterlinje. Har hatt roller i fjernsyn, i film og har spilt barneteater. Vært ansatt i casting byrå og i kassa på kjedebutikk. (Intervju 20, 2002)

Den varierte bakgrunnen som her beskrives, kan være av stor betydning for en søkers ballast til å møte de utfordringene som ligger i skuespillerutdannelsen. Her ligger interesse for teater innbakt allerede på ungdomsskolen. Interessen og erfaringsgrunnlaget følges fra ungdomsskole, via videregående og gjennom folkehøgskole.

Et annet tilsvarende eksempel på utdanningsbakgrunn og teatererfaring er:

Fikk interesse for teater via videregående med drama som obligatorisk fag - var med i teatergruppe. Har også gått på folkehøgskole med teaterlinje. (Intervju 4, 2002)

Dette sitatet viser at det i allmennutdannelsen ligger en kime til bevisstgjøring og motivasjon for teaterpraksis. Det førte videre til folkehøgskole med teaterpraksis.

Et annet aspekt fra intervjustudien er faktaopplysninger hentet fra innledningsspørsmål om hvor mange ganger de hadde søkt før og hvor langt de da kom i opptaksprøvene. I tabellen på neste side ses hvor mange ganger respondentene i 2002 hadde søkt og hvor langt de kom i de respektive søkerundene.

Tabellen viser at 6 personer (20,0 %) ikke har søkt før, mens 9 personer (30,0 %) har søkt en gang. Videre har 4 personer (13,3 %) søkt to ganger, ytterligere 4 personer (13 %) har søkt 3 ganger mens 1 person (3,3 %) har søkt fire. Ytterligere 1 (3,3 %) har søkt fem ganger og til sist 1 person (3,3 %) har søkt 6 ganger. Ser en nærmere på dem som har søkt en gang før, dvs. 9 personer, kom syv til andre prøve første gang de søkte. Det betyr at hele 63 % av disse førstegangssøkerne kom til andre prøve. Ser en på de 13,3 % som har søkt to ganger, er det her 50 % som kom til andre prøve første gang. I de neste 13,3 % som har søkt tre ganger, ser en at 100 % av disse kom til andre prøve første gang. Den største prosentandelen ligger på antallet som har kommet til andre prøve første gang. Totalt kan ses at de som kom til andre prøve første gang, er i overvekt. Hos den ene prosentandelen som har søkt hele 6 ganger, har kandidaten røket ut etter første opptaksprøve hele fem av seks ganger totalt og bare kommet til andre opptaksprøve en gang.

Det kan ikke leses noe spesielt mønster ut i fra tabellen. Det synes ikke å være noen form for automatikk i at har man søkt mange nok ganger og kommet til tredje prøve hele veien, er man sikret opptak. Det modellen kan si noe om, er motivasjonen. De som har søkt mange ganger, viser stor grad av utholdenhet og pågangsmot.

Antall			Hvor langt kom hver enkelt i forbindelse med hver enkelt søknad
Søkt tidligere	Personer	Andel i %	
Ikke besvart	4	13,3	
0	6	20,0	Første gangs søkere
1	9	30,0	En kom til første prøve.
			Syv kom til andre prøve.
			En kom til tredje prøve.
2	4	13,3	To kom til andre prøve ved første gangs søknad og til tredje prøve ved andre gang.
			En kom til tredje prøve ved første gangs søknad, og til første prøve andre gang.
			En kom til første prøve ved første gangs søknad, og til tredje prøve andre gang.
3	4	13,3	Første gangs søknad: Alle fire kom til andre prøve, en kom ikke videre.
			Andre gangs søknad: En kom til første, to til andre og en til tredje prøve.
			Tredje gangs søknad; En kom til andre og tre til tredje prøve.
4	1	3,3	Første gangs søknad; Kom til første prøve Andre gangs søknad; Kom til første prøve Tredje gangs søknad; Kom til tredje prøve Fjerde gangs søknad; Kom til tredje prøve
5	1	3,3	Første gangs søknad; Kom til andre prøve Andre gangs søknad; Kom til tredje prøve Tredje gangs søknad; Kom til andre prøve Fjerde gangs søknad; Kom til første prøve Femte gangs søknad; Kom til tredje prøve
6	1	3,3	Første gangs søknad; Kom til første prøve Andre gangs søknad; Kom til andre prøve Tredje gangs søknad; Kom til første prøve Fjerde gangs søknad; Kom til første prøve Femte gangs søknad; Kom til første prøve Sjette gangs søknad; Kom til første prøve
Totalt	30		

En annen motivasjonsindikator er aldersfordelingen av søkerne som kan si noe om når motivasjonen til å søke synes å være høyest. Dette kan leses i faktaopplysninger fra innledningsspørsmålene i intervjustudien hvor det ble spurt om hvor gamle de var når de søkte. Tabellen under viser fordelingen:

Aldersmessig fordeling av personer		
Alder i år	Antall	Prosent
18	1	3,3 %
19	1	3,3 %
20	9	30,0 %
21	7	23,3 %
22	1	3,3 %
23	4	13,3 %
24	3	10,0 %
25	1	3,3 %
26	3	10,0 %
Totalt	30	

I tabellen kan en se at alderen på studentene er mellom 18 og 26 år. Antallet søkere er høyest i aldersgruppen 20-21 år og lavest for 18,19 og 22 år. Dette kan si noe om at motivasjonen er høyest i alderen 20-21 år. Dette bekreftes også i uttalelsene i intervjuene om søkerens bakgrunn hvor de har uttrykt at allmennutdanning og teatererfaring har hatt en viss betydning.

Intervjuanalysens fase II

I fase II, etter ett års studium i 2003, har respondentene endret de visjonene og forventningene de hadde i søkeprosessen. Den sosiale rollen er endret for studentene etter at de har kommet inn og har gjennomgått forvandlingen til å bli skuespillerstudenter det første året. De erfarte på mange måter et påtrykk fra ytre og samfunnsmessige forhold hvor de ble oppfattet som elitestudenter. De følte seg på mange måter isolert fra omverdenen. De var redde for å miste kontakt med familie, venner og ville ikke bli oppfattet som annerledes. Det første året slet de med å holde den sosiale rollen de hadde før de kom inn og som de er i ferd med å tape i møtet med lærerens forventinger og skolens krav om skuespillermessig utviklingen det første året. Denne utviklingen krevde en hard jobbing som medførte sosial isolasjon. Skolen la imidlertid ikke opp til denne isolasjonen, men kravene den stilte ga dette som indirekte resultat. Flere uttrykte også at det ble for liten tid til andre ting, men de

sa dette på en litt fordekt måte og i analysen er dette kategorisert som ”endring av forventinger”. På spørsmål om skuespillerstudiet hadde svart til deres forventninger, ble det svart slik:

Ja, bortsett fra de skyhøye tankene jeg hadde om denne skolen og at jeg hadde glorifisert og opphøyd den og de som gikk her som noe guddommelig. Det jeg har erfart i ettertid er at ting ikke er så spesielle, men ganske alminnelig og det er vanlige mennesker her inne. Det er ikke noe mystisk. (Intervju 10, 2003)

I sitatet kan en se tydelige spor av det ytre og myteomspunne ved teaterhøgskolen, at den fortoner seg som noe opphøyd, uoppnåelig og ansporer til distanse. På den ene siden nærer dette opp under samfunnets syn på den som eliteskole og på den andre siden viser den sitt indre ansikt som består av vanlige mennesker:

Det som har svart til mine forventninger er i forhold til det vi faktisk skal lære her og hva fagplanen går ut på. I tillegg kommer det en del fag jeg ikke visste at vi skulle ha og som er positivt. Det har ikke vært fullt så hardt som jeg trodde det skulle være. Det harde er at vi er veldig lenge på skolen og at den tar mye tid. Pressmessig har det ikke vært så ille. (Intervju 8, 2003)

Her poengteres det i forventningene at skolen tar mye tid, men at den ikke er så tøff som de skulle tro:

[...] det var mye snillere enn jeg hadde forventet. Man hører at det er veldig hardt å gå her, men for meg har det vært mindre hardt enn forventet. Jeg bor alene og har ingen familie forpliktelser derfor er det ikke så hardt for meg. Jeg kan prioritere skolen hele tiden. Jeg opplevde et dødsfall i familien nå nylig og det var en ytre faktor som var veldig vanskelig. Jeg erfarte at den virket inn og det var vanskelig å takle i forhold til skolen. Jeg har ikke tid til å ha kjæreste. Jeg regner med at det andre og tredje året blir verre. (Intervju 3, 2003)

I sitatet kan en også se at tidsfaktoren er vesentlig og at det er vanskelig å etablere nære sosiale relasjoner. I alle uttalelsene kan en se at skolen blir oppfattet å være krevende og hard, men det skinner allikevel gjennom at den ikke var fullt så hard som de hadde forventet. Det synes som om den ytre myten om skolen som hard og krevende er langt sterkere enn studentenes erfaringer tilsier. Et annet problematisk forhold det første året er lærernes forventninger. Studentene bestreber seg på å være idealstudenter det første året. Gjennom skolens program prøver de ut alle de instrumentene eller ferdighetene de har fått

for å bli ideelle studenter det første året. De starter en bevisstgjøringsprosess med kunstnerisk samarbeid innad i gruppen. Hele veien er det håndverkslæringen de sliter med å få til samtidig som de også skal oppfylle ytre faktorer som eliteforventningen fra samfunnets side samt skolens visjoner og krav om å innlemmes i den etablerte tradisjonen som skuespillerutdannelsen bygger på. De presses på dette grunnlaget mellom ytre samfunnsfaktorer som tilsier at de skal bli til noe og skolen som bestreber seg intenst på at de skal være ideelle studenter basert på den etablerte fagtradisjonen. I forhold til lærernes forventninger trer de kunstneriske prosessene på dette grunnlaget derfor frem som samarbeid og prestering. Det mest sentrale er fokus på bevisstgjøring, ulike teknikker og selvdisiplin med underliggende sub-prosesser på stemme, tale, fysisk trening, dans og bevegelse. Dette er det studentene etterstreber i utviklingen av seg selv for å bli skuespillere. De uttrykker imidlertid at samarbeid kan være motiverende, men også vanskelig. De uttrykker også dette på forskjellige måter noen ganger veldig tydelig og andre ganger mer indirekte og dette ble i intervjustudien kategorisert som ”samarbeiding”. I det neste følger en del eksempler på hvordan de uttrykker seg om samarbeid:

Dette året har gått fint vi har erfart å måtte samarbeide med julekabaretoprojektet vårt helt uten hjelp fra noen eksterne heller ikke lærerne. Dette har vært et fint ”termometer” for hvordan det kanskje kan bli fremover. Jeg er usikker på definisjonen av samarbeid, men for meg er det to former for samarbeid. Det ene er praktisk og mer dugnadsaktig og det andre er kunstnerisk. (Intervju 2, 2003)

I denne uttalelsen kan en godt se at motivasjonen er høy når det gjelder samarbeid. De er tydelig innstilt på at samarbeid er helt nødvendig for å kunne samhandle om et selvprodusert prosjekt som de pålegges det første året. Det er tydelig at det er en forskjell mellom det praktiske og kunstneriske samarbeidet der hvor samarbeidet er knyttet opp til forestillingsutvikling. Det skilles mellom praktiske og kunstneriske samarbeidsformer hvor det kunstneriske samarbeidet er knyttet til forestillingsutvikling. På videre spørsmål om hva som kunne tenkes å være vanskelig i et slikt samarbeid:

Det kan være forskjellig syn på hvor mye man vil øve, ikke ha tilstrekkelig forståelse og tålmodighet på den andres vegne i innøving av stoff som er vanskelig å spille. Man må være på ”bølgelengde”, man må være skuespillermessig på ”bølgelengde”. (Intervju 3, 2003)

På et mer konkretiserende spørsmål om hva bølgelengde kunne tenkes å være i samarbeidet:

Man responderer på andre ut i fra en reaksjon i seg selv som skuespiller og forventer helt logisk å få en reaksjon tilbake på et logisk utspill. Hvis dette uteblir og vi ikke skjønner hvorfor, blir samarbeidet veldig vanskelig. Vi må lytte og observere den andres logiske og naturlige utspill. Ofte kan instruktøren se en slik skjevhet mye lettere utenfra. (Intervju 3, 2003)

Her ses tydelig at det kunstneriske samarbeidet er helt avhengig av at aktørene på scenen relaterer seg til hverandre i en mellommenneskelig relasjon og en samhandling hvor det er viktig å vise tydelige og logiske utspill som det naturlig kan reageres på. Uteblir en slik tydelighet, blir samarbeidet vanskelig. I dette tilfellet er refleksjonen og bevisstheten rundt det kunstneriske samarbeidet veldig høy:

Å samarbeide er på mange måter viljebasert. Den bør inntre automatisk. Det er nok forskjell på folk. Noen må kanskje ta seg kraftig sammen å bruke viljen, mens andre gjør det mer automatisk. Man kan bli sliten av å samarbeide og det kan være mange diskusjoner. Vi hadde en periode på julekabareten hvor vi jobbet uten lærere og da måtte man legge godviljen til for å få noe ut av det. Jeg har tidligere dramastudier bak meg hvor det var mer samarbeid mellom studenter uten lærere enn vi har her. Det var milelange diskusjoner og vi ble drillet i en slik type samarbeidsform. Det er ikke på samme måten her dessuten er vi bare ti studenter. (Intervju 10, 2003)

I sitatet kan en se hvordan samarbeid knyttes opp til selvdisciplin og viljestyring som noe som fremstår som krevende. En kan se konturer av en samarbeidsform som kan virke noe tilfeldig ved Teaterhøgskolen. Studentene ønsker tydelig en fastere veiledningsmessig hånd fra skolens side for å kunne samarbeide frem i mot den selvstendige produksjonen som studentene er pålagt det første året. Respondenten utdyper dette med samarbeid slik:

Jeg har ikke erfart noe større samarbeidsproblemer her, men allikevel er det slik at man samarbeider bedre med noen enn med andre. En annen ting kan være at man kan kommunisere veldig bra med en person rent privat, men ikke på scenen og motsatt veldig bra på scenen og dårlig privat. Andre ganger fungerer det på begge områder. (Intervju 10, 2003)

Eksempelet viser at det jeg vil kalle det ”menneskerelaterte” aspektet ved samarbeid er viktig, men at det er personavhengig. Det synes som om det erfares stor forskjell når det gjelder den sosiale og den private kommunikasjonen i samarbeidet på scenen:

Hvis det skal fungerer må man lytte til hverandre både kunstnerisk, privat og personlig. Det nytter ikke ”liksom” å lytte, men man må

virkelig lytte og innta det de andre sier. I dette erfarer jeg at man kan være svært uenig og nesten kunne si hva som helst bare man lytter. Folk som ikke lytter, men bare er uenig og svarer uten å lytte er ikke interessert i det andre sier, men bare i det de selv skal si. Det er et godt samarbeid hvis man lytter. (Intervju 10, 2003)

Her vektlegges det å være aktivt lyttende som en premiss for godt samarbeid. I dette ligger det rent menneskelige aspektet som empati og innlevelse overfor hverandre som det som bærer frukter uansett om det er snakk om sosialt, praktisk eller kunstnerisk samarbeid. På mange måter synliggjør samhandlingen at de *menneskerelaterte* aspektene er styrende for godt samarbeid:

Jeg blir mer og mer klar over hvor viktig det er å ha "kjemi" som stemmer med de du jobber sammen med. Spesielt når det gjelder to og to som par. Det å kunne prate sammen er viktig. Hvis ikke, er det ikke lett å utvikle noe sammen. (Intervju 4, 2003)

Her er samarbeidet par-relatert. Det er selve talehandlingen som spiller en medskapende faktor. Man må kunne prate sammen. I det par-relaterte ligger også den skapende og medskapende skuespilleren latent i konstellasjonens samarbeid med fokus på det menneskereelaterte i kommunikasjonen:

Det å jobbe alene er veldig kjedelig. For meg er det det som skjer mellom to personer på scenen som er spennende. Ikke at jeg står og føler at jeg spiller teater. Det er totalt uinteressant. I år har vi jobbet bare i par og jeg gleder meg til neste år hvor vi jobber sammen flere. Jo flere jo bedre for meg. Det blir vanskeligere og vanskeligere jo flere man har å forholde seg til, men det er det som er gøy. Jeg har ikke sansen for å spille teater alene. Man kan selvfølgelig spille monologer, men det ser jeg på som noe av det kjedeligste jeg kan gjøre. (Intervju 8, 2003)

Her kan en se en klar bevisstgjøring på det kollektive aspektet ved samarbeidet. Her er det skapende og medskapende i den kollektive sfæren viktigere enn et rent sololøp. Det å ikke like å jobbe alene oppfattes positivt. Det peker mot et menneskerelatert og medskapende samarbeid på scenen hvor den kollektive samhandlingen uttrykkes som et av grunnlagene for samarbeidet:

Vi hadde et prosjekt til jul hvor hele klassen skulle jobbe sammen uten lærere. Vi organiserte, skrev og lagde alt selv. Det var en tålmodighetsprøve der noen ble veldig dominerende og andre

ansvarsfraskrivende. Disse problemene merkes ikke når vi jobber med lærere, heldigvis. (Intervju 4, 2003)

I denne uttalelsen kan en tydelig se konturer av forestillingsutvikling hvor studentene skal gjøre alt selv og hvor samarbeidet til tider kunne føles som en tålmodighetsprøve. Det å være medskapende og samarbeidsvillig uttales derfor som viktig i forhold til skolens krav om de obligatoriske egenproduserte forestillingene det første året som er ”julekabet ”og ”10 minutter”. Selvstendigheten i kunstnerisk arbeid kom i intervjustudien også frem i det studentene fortalte om hvordan de hadde reagert på blackout:

Jeg ble veldig ”satt ut”. Det skjedde under opptaksprøvene. Det gikk utrolig fort der oppe på scenen. Reaksjonene gikk nærmest på kommando, men jeg bestemte meg for at jeg skulle gjennomføre scenen uansett. Det gikk en liten ”faen” i meg. Jeg visste hva teksten handlet om. Jeg bare fortsatte å fortelle på historien ut i fra meg selv. På denne måten kom jeg gradvis inn på riktig spor og den riktige teksten. Slik forløp det i flere bolker. Jeg måtte konsentrere meg veldig for å holde meg selv ”gående”. Jeg tenkte etterpå at alt hadde gått i dass, men slik ble det ikke. Jeg kom jo inn. Kanskje var det på grunn av viljen min og at juryen så at jeg jobbet hardt. Det handler om å ha tro på seg selv i den betydning at man som person kan gi teatret noe. (Intervju 8, 2003)

I sitatet kan en se elementer av det personlig skapende kunstneriske arbeid i forbindelse med blackout. Det gjelder å bruke vilje og konsentrasjon for å holde fokuset og ikke la seg distrahere av å komme ut av teksten, men å stole på seg selv og gjennom det klare å skape et uttrykk som er mer personlig og mer dynamisk:

En annen ting når det gjelder ”black out” er at jeg vil heller jobbe uten å få suffli under en forestilling. Jeg mener det tar mer fokus i forhold til at det kommer en annen person inn og sier det jeg har glemt å si enn at jeg bruker litt ekstra tid på å hente meg inn. Stoffet ligger der og man må bare jobbe for å hente det frem. (Intervju 8, 2003)

Her ses det tydelig at suffli bare betraktes som et forstyrrende element som ikke lar seg forene med den skapende og medskapende prosessen.

Den utviklingen studentene har gått igjennom for å utvikle seg til å bli skuespillere det første året, er preget av endring, bevisstgjøring og selvdisciplin spesielt når det gjelder rollefaget og støttefagene og for å etterkomme skolen og lærernes krav og forventninger om samarbeid for å tilegne seg den nødvendige fagkunnskap. På et innledende spørsmål om det

å bli tatt opp som skuespillerstudent hadde svart til deres forventninger, svarte de forskjellig. Dette ble i intervjustudien kategorisert som ”læring”:

Jeg var spent på hva som var hemmeligheten bak det å bli skuespiller. Det er ikke noe hokusfokus, men en lang prosess hvor man blir seg bevisst på flere nivå. (Intervju 7, 2003)

I sitatet kan en se at innfrielse av forventninger om å bli skuespiller er knyttet opp til et naivt ønske om å finne en løsning på skuespillergåten. En endring av denne forventningen kan derimot ses gjennom økende refleksjon og bevisstgjøring som en del av utviklingsprosessen mot å bli skuespiller. Når det gjelder denne bevisstgjøringsfaktoren, som også ble kategorisert i intervjustudien som ”bevisstgjøring”, ble det sagt:

På dette året har jeg erfart å ha fått større bevissthet på spesielt min egen kropp som instrument. Jeg har erfart hvordan man må lære ting på nytt for å kunne fremstille det troverdig. Noe er veldig konkret i denne prosessen og andre ting er mer udefinerbart. (Intervju 1, 2003)

I dette synliggjøres erfaring med bevissthet på kroppen som instrument i rollelaget hvor det forventes prestering på noe som kan oppleves som udefinerbart. Kroppen er skuespillerens instrument og på et utvidet spørsmål om hva som videre hadde skjedd i rollelaget det første året, het det:

Det må være bevisstgjøring på hvor mye kroppen kan vise i partnerkontakt, hvordan den kan svare tilbake rent fysisk. (Intervju 4, 2003)

Her ses at den erfaringen de gjør seg i det første året, er at det fysiske aspektet er svært avgjørende for det de opplever som partnerkontakt. På oppfølgingsspørsmål om hvordan dette kunne gi seg utslag ble det svart:

Jo, ved at partner gir deg så mye motstand at du reagerer på den måten du ville gjort uten å tenke deg om, det blir rene reflekssvar, en slags gjennomleving, situasjonen blir satt hardt mot hardt. (Intervju 4, 2003)

Gjennomlevingen som det vises til her, var det flere som snakket om og det ble i intervjustudien kategorisert som ”gjennomleving”. På spørsmål om hva det ville si å gjennomleve, ble dette uttrykt på følgende måte:

Det skal gjennomleves på scenen hver kveld. Jo mer selvbiografisk dette kan gjøres for en selv og ens rollekarakter, jo mer ektefølt blir det. Jeg erfarte dette gjennom det vi kaller for ”etyde periode”. Dette er små oppbygde historier hvor vi jobber med mål, vurderinger og hindringer. I disse øvelsene tok jeg en scene som hadde utspilt seg i mitt eget liv kvelden før. Jeg klarte å gjenskape den episoden veldig levende rundt meg. Jeg erfarte ikke den store sceneåpningen som et stort og svart hull, men som en imaginær vegg. Konstantin Stanilavskij nevner dette i boken *En skuespillers arbeide med seg selv* hvor han skildrer dette med levdt liv som skal utspille seg i et sluttet rom med fire vegger på scenen og at det ”sorte hullet” erfares som en vegg. Jeg gjorde denne erfaringen. Jeg var ”hjemme hos meg selv,” ringte den aktuelle telefonsamtalen slik det hadde utspilt seg kvelden før. Jeg erfarte å få den samme vonde følelsen før jeg ringte. Det er dette som er den største utviklingen og erkjennelsen for meg. Kunsten må være så selvbiografisk som mulig for at den skal kunne gripe. (Intervju 6, 2003)

I sitatet kan en se at i gjennomlevingen ligger egne erfaringer og opplevelser som grunnlag for å kunne gjenskape tenkte situasjoner i en øvelse. Dette med å trekke inn egne erfaringer, er et grunnprinsipp i Stanislavskijs teori i *En skuespillers arbeid med seg selv*. Selve gjennomlevingen er derfor avhengig av bevissthetsstrukturelle elementer, i dette tilfellet erindring rundt tidligere erfaringer og opplevelser for å kunne gjenskape en vond følelse. Det er studentenes egne livserfaringer som styrer deres gjennomleving og til sist deres reaksjoner overfor hverandre på scenen. Dette støtter opp om det som er diskutert i det foregående når det gjelder samarbeid og relasjonsorientering.

En annen uttrykker gjennomleving på en slik måte:

Mitt inntrykk er at gjennomleving på scenen er en psykisk og fysisk bevisstgjøring slik at man klarer å oppleve det der og da. Det å høre replikkene fra motspilleren for første gang selv om det ikke er for første gang. Og at man klarer å uttrykke seg muntlig og fysisk slik at det kommer over kanten til publikum slik at de får en opplevelse av det de ser. Dette er vanskelig. Selv om det man selv føler, er ”inni” og kjenner at her er det sterke ting som skjer og virkelig erfarer på scenen og kjenner energien dirre mellom en selv og motspilleren, så kan det allikevel hende at de som ser på ikke får med seg noe av dette. Da kommer støttefagene inn, med stemme, artikulasjon og støtte i kroppen. (Intervju 1, 2003)

I sitatet kan en se at støttefagene er helt avgjørende i eksponering av gjennomleving. Støttefagene representerer skuespillerens delinstrumenter som deres stemme, artikulasjon og det rent kroppslige som de også gjennomlever med sine erfaringer og opplevelser. På et mer

sammenlignende spørsmål ble det spurt om dette med skuespilleren som hovedinstrument og delinstrument kunne sidestilles med en musikers måte å oppøve seg i forhold til sitt instrument på. Det ble svart:

Jo, men der er allikevel tydeligere å se progresjon hos en musiker. Musikeren spiller ofte bare ett instrument. For skuespilleren er det litt annerledes. Vi er vårt eget instrument. Vi må forholde oss til rollefag og støttefag. Rollefaget er et hovedfag og det studentene er mest opptatt av. Støttefagene blir ikke så tydelig nyttig med en gang som etter hvert. Her kommer selvdisiplinen inn hvor vi må øve daglig på flere instrumenter samtidig som stemme- og tale- trening, sang, dans- og bevegelses trening. (Intervju 4, 2003)

I sitatet kan en se konturer av det doble forholdet for skuespilleren, nemlig at man må beherske både et hovedinstrument og delinstrumenter som alle må være like godt gjennomarbeidet og som krever selvdisiplin. På et oppfølgingsspørsmål ble det spurt om hvilke områder som krever spesiell selvdisiplin:

[...] det går på ting som har med å jobbe med seg selv å gjøre som å jobbe med stemmebruk daglig, språkoverganger, ting som lett kan flyte ut hvis de ikke blir kontinuerlig sjekket. (Intervju 4, 2003)

I sitatet ses delinstrumenter eksemplifisert som elementer som inngår i daglig trening.

Dette sier også noe om utdannelsens kompleksitet og de krav som stilles til studentene, nemlig at de har mange oppgaver som ligger i det sub-prosessuelle eller mer konkret i støttefagene eller delinstrumentene som i stor grad krever ekstra ressurser og som gjør at skolen også er kostbar. På spørsmål om hvordan kompleksitet og ressurskrav hadde vært i forhold til utdannelsen, som også ble kategorisert som ”prosesser som skuespillerstudenter”, het det:

Dette er en individuell utdanning med mye fokus på det individuelle i form av rollefag, bifag og kontinuerlige kunstneriske og personlige oppsummeringer fra lærere gjennom hele året. Man får veldig mye tilbakemeldinger på deg selv som person. Dette har jeg erfart som både positivt og negativt. Dette med det individuelle fokuset har vært den største utfordringen fordi noen ganger har man behov for å være litt usynlig og anonym. Det er ikke så lett her inne, man må være beredt på at folk skal se deg, mene noe om deg, evaluere deg om det du gjør eller ikke gjør hele tiden. Det kan vær tøft. (Intervju 10, 2003)

I sitatet ses at det individuelle fokuset er nødvendig, men at det fremstår for studentene som krevende. En annen uttrykker seg på denne måten:

Det er et privilegium å gå her. Det er eksklusivt. Det er mange lærere på få elever. De har tid og ressurser til å ta seg av hver og en helt personlig. Alle lærerne bryr seg, er konstruktive, vil deg vel og vil gjøre deg god. Dette erfares som et stort privilegium. (Intervju 2, 2003)

Her bekreftes ytterligere det individuelle preget i utdannelsen som støtter opp under det individuelle ressurskravet:

[...] alle jobber med deg. Det kan nesten bli for mye noen ganger. Erfares litt absurd. Deilig å komme litt bort av og til, bort fra fokuset. (Intervju 2, 2003)

I sitatet ser en at det individuelle fokuset får en litt negativ dreining hvor en ønsker seg bort fra et intenst og individuelt fokus. En annen informant har en helt motsatt oppfatning av dette forholdet:

Jeg er veldig glad for den måten skolen tar vare på hver elev. Det er individet som er satt fokus i stedet for massen. Undervisningen dreier seg om deg personlig i motsetning til erfaring med vanlig folkeskole. Her er lærere som brenner for det de gjør og tenker ikke hovedsakelig på penger - de er veldig engasjerte. (Intervju 4, 2003)

Her kan en se et ressurskrevende element, nemlig lærernes sterke engasjement. I sitatet ses et særlig trekk ved skuespillerutdannelsen gjennom et sterkt engasjement og mye omsorg. Mange av studentene i intervjustudien uttrykte seg rundt dette på forskjellige måter. Dette ble i intervjustudien kategorisert som påpassing og snillhet. Det ble i denne sammenhengen derfor spurt om det var for mye omsorg på skolen?:

Nei egentlig ikke på den måten, men det er litt uvant at den ene bryr seg om stemmen din og har den som sitt hovedfagsområde og en annen bryr seg om hvordan en står og går. Dette gjøres for vårt eget beste. Det er ikke slik at vi skal være så rakrygget som mulig, men gjøre det som er best for kroppen. Alle har uvaner. Det kan bli slitsomt å fokusere rundt ting ved kroppen man ikke ante noen ting om. Kroppen min fantes på en måte ikke før jeg kom inn her. (Intervju 9, 2003)

I dette ses at omsorg ikke slår ut som noe særtrekk, men heller som et nødvendig individuelt fokus på studentene:

Denne skolen er utrolig flink til å passe på folk. Vi blir utrolig godt passet på og det er mye flotte kvinnelige verdier her. Kanskje litt for mye noen ganger. (Intervju 6, 2003)

Her uttrykkes at opplevelsen av for mye omsorg var knyttet til kvinnelige verdier som noe i det alt vesentligste positivt, men det skjules allikevel en litt subtil kjønnsdiskriminering. Et annet aspekt ved omsorg var det forhold at flere uttrykte at det var mange som var snille på skolen. Dette ble i intervjustudien kategorisert som ”snillhet” og på spørsmål om på hvilke måter denne snillheten gjorde seg gjeldende, ble det uttrykt:

Det går på at det virker som om de har en grunnleggende kjærlighet til det de holder på med og det påvirker deres forhold til oss. Dette er nok fordi de så gjerne vil at vi skal være en del av det de er glad i. Et annet aspekt er at det er mange kvinner her og mye ”morsfølelser” og det merkes. Det er positivt, men det merkes. Det hadde absolutt vært behov for flere menn. Det hadde blitt større driv og en større likevekt. (Intervju 5, 2003)

I sitatet kan en se et uttrykk for en viss negativitet rundt fokuset på kvinnelige verdier. Negativiteten fremstår som diskriminerende i forhold til studentenes ønske om en større kjønnsdynamikk. I henhold til at flere snakket om at skolen var flink til å ta vare på elevene, ble det spurt om hvordan dette reelt erfartes:

Alle lærerne følger oss opp i hvert sitt fag og vi har oppsummeringer hele veien. De sier ifra hvis det er et eller annet vi sliter med eller har en krise på noen måte. Jeg har ikke opplevd det ennå. De minner oss stadig vekk på å huske at vi går i første klasse og at vi ikke skal ha hele forestillinger, men bare visninger på dette stadiet. De minner oss på ting vi kanskje glemmer selv. (Intervju 7, 2003)

I dette kan en tydelig å se at de blir passet på og det gjøres i overvekt med det respondentene assosierer som for mye kvinnelig omsorg noe de uttrykker kunne være mer likt fordelt på kjønn. Det ligger i disse uttalelsene en underliggende tvil når det gjelder fravær av kjønnsdynamikk.

På spørsmål om visjonene om det å bli skuespillere var endret eller om det var andre ting som hadde kommet inn, ble det svart forskjellig. Dette ble i studien også kategorisert som visjoner om det å bli skuespiller. Her er et eksempel på hva som ble svart:

Nei visjonen er ikke annerledes. Det som er annerledes er at jeg får et ”sterkt” papir i forhold til å søke jobber senere. (Intervju 10, 2003)

I utsagnet kan en se en antydning av en pragmatisk og praktisk rettet holdning med hensyn til det å få seg jobb som synes å være i endring fra tidligere kull hvor den romantiske myten om å være skuespiller var langt mer fremtredende og hvor det var utbredt å si at det er talentet som sikrer en jobb. Det å ha en oppfatning av at et ”sterkt” papir kan sikre inngangen til jobbmarkedet, synliggjør at de oppfatter utdannelsen som en viss sikkerhet.

En annen sier om sine visjoner om å bli skuespiller:

Det er litt vanskelig å si, fordi jeg nå står midt i drømmen å må derfor lage en ny drøm å drømme om. Men jeg tror jeg har lyst til å bli en bra skuespiller. Spille ting folk liker, være litt ettertraktet og i tillegg trives med det selv. Man er ikke en like god skuespiller for alle. En god skuespiller for meg vil si å være elsket av noen og hatet av andre. Man må satse, ikke være midt på treet. Må kunne ”gøtse”. Det er bedre å være skikkelig dårlig enn å være midt på treet. Andre visjoner som skuespiller er også å jobbe både med teater og film. Jeg har ingen spesielle ønsker. Det er noe av det jeg skal finne ut av i løpet av disse tre årene enten om det er institusjonsteater jeg vil på, i frigruppe eller om det er skuespiller jeg vil bli. Slik det er nå tror jeg at jeg vil bli det, men hvem vet hva som skjer? Plutselig skjer det noe som gjør at jeg ikke har lyst! Men da må det være noe ”stort” som skjer. (Intervju 3, 2003)

Her ses at det å bli skuespiller fremstår som noe en må finne ut av i løpet av studiet og kanskje finnes det også andre veier å gå. Dette er en endring fra tidligere studiekull hvor det å bli skuespiller har vært noe man er på livstid, ikke noe man skulle se om man ville bli. Dette sier også noe om en postmoderne generasjon som fremstår som langt mer pragmatisk og relativistisk orientert enn tidligere studenter:

Målet mitt i livet var å komme inn på denne skolen slik som det var på tredje prøven også. Det som var viktig var å komme inn ikke det å bli skuespiller. Jeg har store tanker og drømmer om å stå på en av hovedscenene, men når du kommer inn her får du det i trynet at det ikke er så enkelt å bli skuespiller. Det er ikke alle som klarer det heller. (Intervju 9, 2003)

Her ses at det å bli skuespiller ikke er det som veier tyngst, men det å ha klart å komme inn er en prestasjon. Det synes å være store drømmer og tanker om det å eksponere seg som skuespiller, men i en klar bevissthet om vanskelighetsgraden. Dette viser en form for relativisme og opportuniste hvor det i dette tilfelle kan antydes en viss endring fra tidligere mer romantiske oppfatninger hvor det å bli skuespiller er det største av alt.

Et annet eksempel sier det på denne måten:

Mine visjoner fremover er at jeg håper å kunne leve av å være skuespiller, tjene til livets opphold. Det å være skuespiller knytter jeg opp til identitet. Håper fremover å møte mange mennesker som lytter. Skuespillere er nok mest glad i å høre sin egen stemme. Jeg håper inderlig å treffe bra mennesker. Det er viktig for meg at jeg kommer i et trygt miljø hvor jeg kan jobbe og være fornøyd. (Intervju 10, 2003)

Her synliggjøres en holdning som er mer praksisrelatert i den forstand at det er viktig å få seg jobb under trygge forhold og hvor miljøet er bra. Dette viser en samfunnsmessig refleksjon hvor trygghet i jobsammenheng er viktig. På et oppfølgingsspørsmål rundt det med trygghet i miljøet, ble det svart:

Det handler om hva slags mennesker jeg treffer. Jeg kan godt leve med utryggheten av å ikke ha en fast ansettelse, men heller være frilanse skuespiller. (Intervju 10, 2003)

Dette utsagnet kan forstås slik at det å føle utrygghet eller usikkerhet med dårlig miljø er verre enn ikke å ha fast jobb. Et spørsmål å stille her er om teaterbransjen kan tendere til dårligere miljø enn andre bransjer og om det er særtrekk som er vesensforskjellig fra andre bransjer. Som det er diskutert, synes det å være en endring i måten studentene tenker om studiet. Det synes å være en endring i retning av å ville sette utdannelsen inn i en mer samfunnsmessig orientert kontekst selv om de litt ukritisk veksler i sin bevisstgjøring mellom relativisme og pragmatisme og over til litt reflektert tvil.

I forlengelsen av avslutningsspørsmålet i intervjustudien ble det stilt spørsmål om studentene hadde noe mer å si eller noe annet de mente det skulle vært stilt spørsmål ved. Det ble svart forskjellig. I et eksempel, kategorisert som ”visjoner om kunstbegrepet”, het det:

Ja, i forhold til spørsmålet om hvor viktig kunsten er for skuespilleren. Dette er et av problemene her på skolen synes jeg. I motsetning til hvordan det fungerte på videregående hvor det i enkelte perioder dreide seg om ting vi hadde lyst å si selv og som vi ville snakke om. Jeg har en oppfatning at teater bør være en statsmakt på linje med media. Fordi kunsten bør si noe. For meg er begrepet knyttet opp til mening. (Intervju 4, 2003)

Her reflekteres et spørsmål om viktigheten av kunsten for skuespilleren for å kunne ytre seg. Det poengteres at Teaterhøgskolens fravær av kunstrefleksjon kan sies å hemme et slikt ønske om ytring. I et utvidet spørsmål ble det spurt om det ikke for studentene ble ansett som viktig å reflektere over begrepet *skuespillerkunst*. Her ble det svart:

Jo, det er viktig å reflektere rundt begrepene, men det er ikke slike diskusjoner i dag som for 20-25 år tilbake. Da var det et større engasjement Det er ikke så mye engasjement rundt politikk på denne skolen. Det er aldri det de vil si med forestillingene. Det er ikke noe som er fokusert på. (Intervju 4, 2003)

Her ses en vilje til refleksjon over begreper fra studenthold, men fordi fraværet av politisk engasjement synes å være større i dag enn tidligere, er motivasjonen dårlig. I intervjustudien kan en likevel se en svak endring frem mot dette som ble kategorisert som ”visjoner om politisk engasjement”. Her ble det sagt:

Han oppfatter i dag at det er en slags ”nytelssyke” blant folk. Så lenge man har det bra selv, gidder en ikke å engasjere seg for andre. Selv de som kommer til Norge fra underutviklede land slår seg veldig til ro. Det er ikke mange som roper og protesterer og står på barrikadene for sine egne og krever mer u-landstøtte eller at Norge sletter u-landsgjeld. De fleste jeg kjenner som er medlemmer av Amnesty er nordmenn. Det er få norske innvandrere. Det er ikke fordi de er innvandrere, men at det også kan være et generelt menneskelig fenomen nemlig det og ikke engasjere seg. Det burde være en større prosentandel innvandrere som deltok i protestaksjoner for å være med å sette fattige og underutviklede land på dagsordenen. De har ofte selv erfart en slik skjebne og har forutsetninger for å si noe om det. (Intervju 4, 2003)

I denne uttalelsen kommer det frem en erkjennelse som kritisk reflekterer at det menneskelige engasjementet er viktig for å påvirke endring i samfunnet. Studentene viser et refleksjonsnivå som kommer mer og mer til overflaten. En videre utdyping på dette ble kategorisert som ”visjoner om teateret”. Det sies slik:

Jeg mener det er viktigere at teatret bør si noe imot tiden ikke gjenspeile den. Det forutsetter at man ikke er fornøyd med samfunnet slik det er. Jeg er ikke fornøyd med det. Jeg lærer ikke å bli en kunstner på den måten. (Intervju 4, 2003)

I dette ses en teaterpolitisk forståelse hvor det individuelle samfunnsmessige engasjementet ses som nødvendig i utviklingen av teaterkunstneren.

Noe annet som kom frem i avslutningsspørsmålene i intervjustudien var at studentene også var opptatt av filmutdannelse. Dette var noe de mente de trengte å lære mer av fordi de bare hadde hatt en uke om film det første året. I intervjuene ble dette kategorisert som ”filming”. Studentene uttrykte seg forskjellig om dette. Her er et eksempel:

[...] håper for min del og for skolens at det blir et fjerde år med film og filmskuespillerteknikk. Det hadde vært interessant. Har hørt rykter om dette! Det vi har i dag er en ukes skoloring på tre år. (Intervju 7, 2003)

I uttalelsen kan en se at det er et ønske om et fjerde år med film. På et direkte oppfølgingsspørsmål i intervjuet om hva som kunne tenkes å gjøre en mer interessert i skuespilling foran kamera enn på teaterscenen, ble det svart følgende:

[...] personlig liker han å gå på kino fremfor teater. Han synes det er et langt mer spennende medium. På film er det slik at man forflytter seg. På teatret må man gjenta seg selv, selv om det ikke skal virke slik. Det skal være for første gang hver dag og man gjør det samme kveld etter kveld. På film har man en annen frihet hvor man må prestere når det gjelder og har bare noen få sjanser. Men jeg liker jo å spille teater også det er ikke det, men forskjellen er stor. Det går på en projisering i forhold til publikum på scenen. Man må skille mellom disse forskjellene. Foran kamera gjelder det å forminske uttrykket og på teatret gjelder det å forstørre uten at det blir overspill. (Intervju 7, 2003)

I sitatet uttrykkes at interessen for film er større enn teater. Dette henger sammen med film og teater som medium og forskjellene mellom dem. Som skuespillere er det derfor nødvendig å forstå og å mestre forskjellene. Dette styrker oppfatningen i det offentlige ordskifte at det trengs mer utdannelse. En annen uttalelse i forbindelse med filmsspørsmål var mer rettet mot selve filmproduksjonen i Norge:

Han har lyst å lage norsk film som er litt mer film enn det norsk film er. Norsk film setter teater inn i en ”kikkeboks”. Det er en formatmisforståelse dette med teater kontra tv/film. De tror at ved å lage godt teater, så lager de godt tv. Dette mener jeg er feil. (Intervju 6, 2003)

I det overstående uttrykkes en dypere frustrasjon og maktesløshet over at mediene film, teater og tv ikke helt synes å korrespondere. Dette henger sammen med at for skuespilleren er det viktig at mediene forstår hverandres særegenhet, hvorfor tv er tv, film er film og teater er teater. Medienes selvforståelse og integritet er viktig for skuespilleren for at de skal kunne gjøre en optimal jobb. Det uttrykkes videre:

Han har laget god film som også ser bra ut uten hastverkskulisser. Dette hastverket ser vi i såpeserier. Det er en total opplevelse ved norsk film at det ser ut som om de filmer filmen på en norsk teaterscene med teaterregissører og med teatrets scenografi. Dette fungerer på teatret, men ikke på film. (Intervju 6, 2003)

Her sies det at for skuespilleren er det viktig at mediene fremstår i kraft av sine særegenheter som individuelle medier og ikke prøver å overgå hverandre genremessig. Dette er viktig for at skuespillerne skal kunne arbeide profesjonelt innenfor klart genrebestemte medier. Mer spesifikk undervisning i film for skuespillerutdannelsen startet ikke før på midten av 1980-tallet og har stort sett vært begrenset til kortvarige kursopplegg. På denne måten har samarbeidet med norsk film vært intakt slik det ble foreslått i 1952. Denne endringen kan derfor ses som en historisk politisk linje som bekreftes å være levende i 2003 hvor studentene fortsatt uttrykte at de mangler vesentlig utdanning innenfor film.

Intervjustudien i 2003 viser at studentene bestreber seg på å etterkomme de krav og forventninger som lærerne stiller når det gjelder bevisstgjøring, selvdisiplin, samarbeid og prestering i det å tilegne seg håndverkslæringen det første året. Denne prosessen mellom lærerne og studentene er den viktigste prosessen i selve utviklingen av det å bli skuespillere. De tilpasser seg kravene gjennom bevisstgjøring som endrer deres visjoner og forventninger til det å bli skuespillere. Bevisstgjøringen øker deres bevissthet om seg selv som instrument og om medstudentene som samarbeidspartnere på scenen. Gjennom bevisstgjøring og selvdisiplin oppøves instrumentet til å prestere overfor hverandre i et skapende og medskapende handlingsrom hvor det kollektive samarbeidet står sentralt. Studentenes bevisstgjøring fremsetter også en mer refleksiv tvil om selve studiet og utdanningsinstitusjonens samfunnsengasjement. Dette kan vise en gryende endring av et mer samfunnskritisk refleksjonsnivå. En endring som det på dette grunnlaget er mulig å se konturer av, er en refleksiv skuespillerutdanning med studenter i en refleksiv og interaktiv samhandling i forhold til med studenter, publikum og samfunnet rundt.

Intervjustudiens fase III

Det som har skjedd av ytre samfunnsmessige endringer i forhold til skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen mellom den første intervjurunden i 2002 og den siste i 2005, var at den tidligere Statens teaterhøgskole både var innlemmet i KHiO og høsten 2003 fysisk hadde flyttet fra lokalene på Aker Brygge til nye og mye større lokaler i den tidligere Seildugsfabrikken på Grünerløkka. Flyttingen var i tråd med fusjonen og innebar både en

samløkalisering med tidligere Statens balletthøgskole og Statens operahøgskole i 2003 og en samorganisering med disse enhetene i et felles Fakultet for scenekunst i 2005. Fusjonen omfattet også Fakultet for visuell kunst, tidligere Statens kunstakademi, og Fakultet for design, tidligere Statens kunst- og håndverksskole.

Et spørsmål som her kan stilles, er hvordan flyttingen har influert på indre faktorer som samarbeid. Samarbeid har stor betydning og relevans for skuespillerutdannelsen. I gruppeintervjuet i fase III i 2005, etter at respondentene var ferdig utdannet som skuespillere, kommenterte de denne flyttingen, men at den var for nært opp i tid for å kunne si så mye om den. I ettertid er det mulig å se mer ytre konturer av samarbeidskonstellasjoner hvor det synes å være visse synergieffekter mellom ulike faggrupper på scenekunst og til en viss grad mellom avdelingene, uten at det er noe grunnlag for å gå nærmere inn på dette.

I gruppeintervjuet i fase III uttrykte de ferdig utdannede skuespillerne at de hadde tilegnet seg et teaterbegrep hvor teaterkunsten ble bygget på samarbeid. Intervjustudiene i 2002, 2003 og 2005 viste også at det kullet intervjuene hadde fulgt, hadde hatt en gjennomgående sosialt relatert samarbeidsinnstilling. Det avsluttende gruppeintervjuet gjenspeilte mye av det som hadde kommet frem i diskusjonen i de foregående fasene og bekreftet en endring i retning av en mer samhandlende spillestil.

De nyutdannede skuespillerne hadde lært å begrunne sine valg på scenen. Derfor kunne de også hente tilstrekkelig støtte innenfor et handlingsrom preget av hensikt, motivasjon og grunn. Skoleringen gjorde at de kunne analysere innenfor sirkler av overordnede mål og underordnede delmål frem imot måloppnåelse slik at deres handlinger til enhver tid fikk en motivert retning. Respondentene uttrykte at de hadde fått et metodisk rammeverk i utdannelsen som gjorde dem i stand til å finne frem til sine egne motivasjoner for sceniske handlinger hvor hver og en kunne velge hvor langt de ville gå i sine analyser. Det kom i denne sammenhengen også frem at det var en av studentene som ikke var så interessert i det analytiske aspektet omkring sine sceniske handlinger og som uttrykte å være mer interessert i en dramaturgimodell hvor vekten ble lagt på mål-vendepunkt-mål og hvor selve vendepunktet var utgangspunktet for handlingen. Dette står i kontrast til den modellen hvor mål og delmål står i et dialektisk forhold til selve måloppnåelsen. I det analytiske arbeidet i denne modellen må studentene differensiere sine mål og delmål i handlinger som i aristotelisk forstand ikke bare er handling, *praxis*, men også frembringelse, *poiesis* (Aristoteles 1999a, 1999b). Dette gjør at skuespilleren i en slik prosessorientert handling må

forholde seg til sin mentale forestillingsevne som et potensial. Skuespilleren aktualiserer ut fra dette sin hensiktsrealterte handling både gjennom mentale forestillinger og gjennom praktiske handlinger knyttet opp til det som til enhver tid forestilles som en hensikt for måloppnåelse. Med utgangspunkt i Aristoteles vil jeg betegne dette som en *utvidet handling* som har måloppnåelse og et prosessuelt forløp.

Denne sondringen mellom skuespillerens mentale og fysiske egenskaper er det studentene uttrykker som det psykofysiske elementet i utdannelsen. Et spørsmål å stille er derfor om ikke en analytisk skolert skuespiller er mer i stand til å reagere naturlig ut i fra en hermeneutisk forståelse av hensiktens betydning for å handle adekvat på scenen heller enn en som ikke er interessert i å analysere. Kan det være slik at de skuespillerne som ikke er interessert i å analysere sine mål, kan fremstå som utvendige og dermed dårligere skuespillere enn de som er analytisk-hermeneutiske?

De ferdig utdannende skuespillerne uttrykte at de oppnådde trygghet og troverdighet i karakterfrembringelsen på scenen ved å stille spørsmål om hensikten eller grunnen for en handling. Dette erfarte de fordi handlingsmønsteret var personrelatert og krevde relevante utspill og reaksjoner fra hver enkelt skuespiller. Dette gjorde at respondentene uttrykte at de kunne fylle scenekarakterer med reelle livserfaringer fordi de var i stand til å analysere sine mål og delmål i en samhandling. Dette bekreftet på mange måter den endringen som ble illustrert i utdannelsesmodellen i fase II.

En videre bekreftelse på dette kan en se i de ferdig utdannede skuespillernes uttrykk om at det alltid er både psykologiske og fysiske mål bak enhver handling som også alltid er rettet mot den man menneskelig sett relaterer seg til. Dette betyr at de ikke handler for å handle, men at de frembringer en motivasjon, en hensikt for sine handlinger. Innenfor dette prinsippet fyller de så opp med ulike grunner, motivasjoner, hensikter med ting de gjør og slik fylles den sceniske rollen med liv.

Når det gjelder den hensiktsrelaterte handlingen å straffe som ble brukt som et eksempel i gruppeintervjuet i 2005, synes det som om det å straffe i en scenisk sammenheng kan utføres uten å bruke bestemte ord. Handlingen kan da sies å bli aktualisert i den sammenhengen den inngår i. Det er ikke nødvendigvis utsagnsordet som utgjør handlingen, men like mye den psykologisk motiverte hensikten som inngår i den kontekstuelle sammenhengen. Dermed er det ikke nødvendigvis ordet som er sterkest på scenen, men det

som er *menneskerelatert* og *handlingsrettet*. Handlingen kan allikevel ikke bare være praktisk relatert eller fysisk motivert. Den må også være psykologisk motivert i form av en hensikt, motiv eller grunn. Dette gir assosiasjoner til performativer eller ”gjøreord” innenfor den formelle språk- eller talehandlingsteorien og dens ”performativer”.

Sammenfatning av intervjustudien

Situasjonen ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen i dag kan ved hjelp av Ellen Aslaksens (2004) betegnelser beskrives som en kombinasjon av en ”håndverksmodell” og en ”shamanmodell”. I følge Aslaksen var håndverksmodellen en måte å gi kunsten og kunstnerne en funksjon i samfunnet, mens ”shamanmodellen” representerte det motsatte, nemlig å opphøye seg selv som geni og utvikle sin kreative kraft i isolasjon fra samfunnet for øvrig.

Håndverksmodellen er fortsatt sentral ved Teaterhøgskolen. I intervjuene med studentene i 2003 og 2005 uttrykker de at de har lært seg et ”håndverk” hvor de har fått en ”verktøykasse” som de kan velge om de vil bruke eller ikke. Det at de bruker betegnelsene ”håndverk” og ”verktøykasse” gir assosiasjoner til det rent håndverksmessige og til skuespilleren som en yrkesutøver på linje med andre yrkesutøvere.

På den andre siden uttrykte skuespillerstudentene i intervjuene både i 2003 og 2005 at de opplevde en isolasjon fra samfunnet. Dette bekrefter en shamanmodell hvor de gjennom studiets isolasjon blir innviet i skuespillerfaget hvor de etter endt utdanning kommer tilbake til samfunnet i sin nye skuespillerrolle. Intervjuene viser at respondentene ikke synes å være komfortable med den isolasjonen de påføres i utdannelsen. De uttrykker en bekymring i starten av studiet for å ha lite kontakt med omverdenen. Det ser de som problematisk. Denne bekymringen bekrefter de i gruppeintervjuet i 2005. Spørsmålet er hva en slik isolasjon skal være godt for? Det er også for mange vel kjent at Teaterhøgskolen har opprettholdt visse symbolske innførings- eller innvielsesritualer, slik som at studentene bortføres til et ”hemmelig” sted for å være i isolasjon de to første ukene som første års studenter. Dette er imidlertid ikke noe som er kommet opp i intervjustudiene, men det er noe som er med på å forsterke inntrykket av shamanmodellens posisjon ved Teaterhøgskolen i dag.

Forutsetningene for både ”håndverksmodellen” og ”shamanmodellen” er imidlertid i endring. Denne endringen kan en se i de nyutdannede skuespillernes forhold til de etablerte

teaterinstitusjonene. Studentene går ikke lenger ut i faste jobber eller til et fast yrke slik foregående kull gjorde. Her kan en stille spørsmål om det er blitt en motsetning mellom den opplæringen de får fra Teaterhøgskolens – og den scenekunstpolitiske situasjonen. I dette perspektivet kommer det i intervjustudien frem et spenningsforhold som kommer til uttrykk gjennom respondentene og deres drømmer om faste jobber og trygt miljø. Denne tendensen kan fornemmes som et motsetningsforhold mellom skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen og norsk teaterpolitikk.

Da de søkte skuespillerutdannelsen hadde studentene drømmer og ambisjoner om å bli skuespillere, få et papir som ga dem jobb, trygt arbeidsmiljø og også en utdanning i film for å kunne virke som profesjonelle skuespillere også innenfor tv og film og ikke bare for teater. Utdannelsen har i liten grad virkeliggjort studentenes drømmer. De har fått et papir på at de er blitt skuespillere, men utdannelsen innfrir ikke ønsket om å få jobb og fast ansettelse ved et teater. De fikk ikke utvidet utdanning i film slik at de kunne virke som profesjonelle innenfor flere medier. Teaterhøgskolen innfridde ikke deres ambisjoner om politisk engasjement.

Intervjustudien viser også at det har skjedd viktige endringer i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen i perioden 2002-2005. Dette gjelder først og fremst i måten man anvender Stanislavskijs skuespillerteori.

Når det gjelder Stanislavskij-tradisjonen generelt i Norge, er denne blitt tolket og kritisert som en psykologiserende spillestil som har som mål å gi en enhetlig illusjon av virkeligheten. Det var denne tradisjonen som var dominerende da jeg hadde min første praksisperiode ved Statens teaterhøgskole tidlig på 1990-tallet. Stanislavskij kan fortsatt tolkes på denne måten, men intervjuene viser at det også skjer en endring av Stanislavskij-tradisjonen ved Teaterhøgskolen. Den legger ikke lenger like entydig opp til en enhetlig illusjonsfremstilling av virkeligheten. Det skapes derimot i større grad nye virkeligheter gjennom karakternære relasjoner på scenen som igjen skaper nye historier tilpasset vår tid. Teatret og skuespillerens funksjon ved Teaterhøgskolen synes ikke bare å fremstille illusjoner av virkeligheten, men også å skape nye, samtidige historier og nye virkeligheter.

For å kunne vurdere den tendensen til en endring i utdannelsen som kom til uttrykk i intervjustudien og den eventuelle motsetningen som kunne oppfattes mellom utdanningen, scenekunstpolitikken og situasjonen i norsk teater, trenger jeg et større og langsiktig

perspektiv. Jeg vil derfor i del II se på hva som var utgangspunktet for skuespillerutdannelsen og hva som etter det har vært formulert som mål og innhold i utdannelsen.

Et viktig grunnlag for å få oversikt over og kunne beskrive denne utviklingen, vil være jubileumsboken *Drømmefabrikken* som ble gitt ut i forbindelse med at Teaterhøgskolen var 60 år (Heltberg og Lynne (red.) 2013). Denne oversikten vil jeg utfylle med en grundigere presentasjon av den pedagogiske profilen til Torill Øyen og Irina Malochevskaja slik de presenterer den i lærebøker og gjennom et intervju med Morten Krogh. Dessuten vil jeg bruke offentlige dokumenter og for perioden etter 1993 vil jeg også bygge på mine egne erfaringer fra Teaterhøgskolen.

DEL II

SKUESPILLERUTDANNELSEN VED TEATERHØGSKOLEN. FORUTSETNINGER, MÅL OG INNHOLD 1953 – 2002.

4. UTGANGSPUNKTET 1953 – 1993

Den anti-akademiske-tradisjonen

Ved opprettelsen av Statens teaterskole var det et uttalt ønske fra både myndighetene og fra teaterfaglig hold at teater teori og teaterhistorie ble lagt til et nytt fag ved Universitetet i Oslo som kunne ivareta teater vitenskapelige spørsmål. I stortingsmeldingen om saken i 1952 het det:

Heller ikke er det forutsetningen at teaterskolen skal være en teater vitenskapelig skole slik det er meningen at Norges Musikkhøgskole skal være en musikk vitenskapelig skole. Det er overmåte sterkt behov for en teater vitenskapelig forskning i vårt land. Innenfor norsk teaterliv er det imidlertid oppfatningen at Universitetet i Oslo bør ta seg av denne oppgave, først og fremst ved å opprette et professorat eller dosentur i teaterhistorie og dramaturgi. Men teaterskolen skal ha det rent praktiske formål; å gi undervisning, utdanning og kunnskaper til aktive skuespillere, først og fremst de yngre, som står ved begynnelsen av sin teater tjeneste. Det forhindrer ikke at en slik skole gjennom sitt virke kommer til å få en farge og betydning i nær slekt med den et teater vitenskapelig akademi har. I like stor utstrekning som praktisk utdanning må skolen gi teoretisk undervisning. Ved sin virksomhet kommer den til å bli et kulturelt insitament i hele teaterlivet. Fordi virksomheten formelt begrenses på denne måten, mener utvalget at det er naturlig å tale om en teaterskole og ikke bruke betegnelsen teaterakademi. (St.meld. nr. 48 (1952):9)

Akademistrukturen hadde stor utbredelse i teater utdannelsene i Europa, men meldingen ga ingen begrunnelse for at musikk utdannelsen skulle ha et vitenskapelig grunnlag mens teater utdannelsen ikke skulle ha det. Teaternemnden hadde heller ingen begrunnelse for å velge en skolestruktur fremfor en akademisk struktur. Fordi Statens teaterskole ikke fikk status som teaterakademi, men bare status som skole, fikk dette som konsekvens et redusert krav til teori og til teoretiske kunnskaper ved opptak til skolen.

Etableringen av skuespiller utdannelsen med et skarpt skille mellom teaterskole og teater vitenskap har påvirket utdannelsen og utviklingen i norsk teater. Skolestrukturen har i Norge i over et halvt hundreår skapt en lang og vedvarende avstand mellom det praktiske

teateret og teaterutdannelsen og akademisk teatervitenskap. Skuespillerutdannelsen og det praktiske teatret har i stor grad vært akademikerfiendtlig og teorisvak.

At en anti-akademisk holdning fortsatt preget Teaterhøgskolen på begynnelsen av 2000-tallet, bekreftes i flere av bidragene i jubileumboken *Drømmefabrikken*. Det tydeligste er i Atle Sperre Hermansens intervju med Øystein Stene:

Da Stene begynte som timelærer i 2001, oppfattet han skolen som «sekskerisk», forteller han. Det var en anti-akademisk holdning på skolen, med spesiell avstand til teatervitenskap. «Hadde jeg kommet derfra, er jeg ikke sikker på om jeg hadde fått begynt her. Heldigvis er jeg litteraturviter,» sier han og ler. (Hermansen 2013:210)

Stenes oppfatning av holdningen ved Teaterhøgskolen i 2001, stemmer godt med Torill Øyens kommentar til protestene mot den politiske styringen på 1990-tallet: ”Det viktigste for oss var å sikre at undervisningen ble kunstfaglig fundert. Slik jeg opplevde det, la departementet opp til en ren universitetsprofil” (Næss 2013:148).

Oppfatningen av den anti-akademiske tradisjonen ved Teaterhøgskolen må imidlertid modifieres noe i forhold til mine erfaringer som student i teatervitenskap i 1993 og 1998/99. Det var på dette tidspunktet ingen motsetning mellom Teaterhøgskolen og akademisk teatervitenskap, men det hadde siden tidlig på 1980-tallet vært et samarbeid mellom Teaterhøgskolen og Institutt for teatervitenskap ved Universitetet i Oslo. Studenter i teatervitenskap kunne bruke praksis ved Teaterhøgskolen som grunnlag for å skrive oppgaver i grunnfag, mellomfag, storfag og hovedfag. Forutsetningen var at man hadde en reell funksjon tilknyttet Teaterhøgskolens virksomhet. Dette samarbeidet nevnes og bekreftes også i *Drømmefabrikken*: ”Skolen igangsetter et samarbeid med teatervitenskap for å bryte ned muren mellom academia og det utøvende feltet” (Ramsdal 2013:90).

Den idealistiske Stanislavskij-tradisjonen

Vetle Lid Larsen beskriver i sin artikkel i *Drømmefabrikken* den første ti-årsperioden 1953-1963 som preget av idealisme. Det kom en ny generasjon skuespillere med en ny forståelse av teatret: ”Kunst ble det først når fortolkningen kom innenfra, fra skuespillerens hjerte og sjel. Stanislavskij var stikkordet. Målet var «ved en bevisst teknikk å få underbevisstheten igang med skapende virksomhet»” (Larsen 2013:11). Det tydeligste uttrykket for denne nye generasjonen skuespillere var Studioteatret og lederen Arne Thomas Olsen som ved en tilfeldighet hadde kommet over Stanislavskijs hovedverk i forsikringsselskapet Iduns

bibliotek. Dette synet på kunsten ”som noe mer enn staffasje, som noe mer enn overflate og teknikk” (Larsen 2013:12) førte Olsen videre til Statens teaterskole som skolens første leder, 1953 – 63: ”De hadde en misjon. De ville vise menneskene vei til – for å si det med Arne Thomas Olsens ord – «noe enestående hinsides all erfaring og fornuft, til det storartede i menneskenes liv som heter kunsten»” (Larsen 2013:14).

Dette perspektivet blir også understreket av Arne Thomas Olsen og Else Martinsen i deres bok *Studioteatret: Frihet og fornyelse* (1995) hvor de beskriver en ung generasjons møte med Konstantin Stanislavskijs teaterpoetikk og Studioteatrets etablering og virke på 1940- og 1950-tallet. I boken siterer de Carl Fredrik Engelstads omtale av Studioteatret: ”De har et program, de har en linje å arbeide etter, de er fylt av kunstnerisk idealisme og offervilje og overbevisning om sitt eget og teatrets kall” (Olsen og Martinsen 1995:26). Engelstads beskrivelse understreker en romantisk og idealistisk kunstnerrolle knyttet til å ofre seg for noe man tror inderlig mye på. Det er i denne sammenhengen Stanislavskijs prinsipper og troen på et fremtidig, nytt teater som gjelder.

Selv om Terje Nordby i sin artikkel i *Drømmefabrikken* (2013:44) hevder at ”Stanislavskij og fordypning i innføring” ikke var nok og at man allerede i den første perioden satte opp Brecht og at det senere ble mye mer Brecht, var Statens teaterskole fra starten i 1953 i stor grad preget av Studioteatrets medlemmer og deres holdninger og idealer. Fordi de hadde bakgrunn i en idealistisk Stanislavskij-tradisjon, har utdannelsen også senere vært sterkt påvirket av en slik tradisjon. Fordi tradisjonen ved Teaterhøgskolen var anti-akademisk, manglet den de teoretiske forutsetningene for å følge opp nye retninger og tolkninger av Stanislavskij. Derfor ble en ubevisst og ureflektert Stanislavskij-tradisjon hengende igjen ved Teaterhøgskolen lenge etter det første idealistiske ti-året. Stanislavskij-tradisjonens sterke stilling kan også umiddelbart bekreftes av mitt erfaringsgrunnlag fra å søke opptak til skuespillerutdannelsen ved Statens teaterskole i 1980 og 1981. Da var det psykologisk innføring og fortolkninger av tekster som var de viktigste kvalitetene for opptak.

Utdannelse for det eksisterende profesjonelle teatret i Norge

I sin artikkel i *Drømmefabrikken* har Terje Nordby en viktig påvisning om skuespillerutdannelsens rolle og posisjon i perioden 1964–1973: ”Rundt 75 prosent fikk på denne tiden jobb ved et teater; tjue prosent ble frilansere” (Nordby 2013:46). Det vil si at bare fem prosent gikk over i andre yrker eller forsvant ut av teatret for godt. Dette understreker at: ”Skolens primæroppgave har vært – mer eller mindre selvsagt – å gi

grunnleggende utdanning for skuespillere til det eksisterende profesjonelle teatret i Norge” (Nordby 2013:46). Målet for søkerne var å bli fast ansatt ved et institusjonsteater og når de først kom gjennom nåløyet og faktisk kom inn på Teaterskolen, så lå veien til teatrene temmelig åpen. Konsekvensen av dette var, ifølge Nordby, at det ble ”meningsfullt for de aller fleste å innordne seg den disiplinen og det harde arbeidet som skolen krevde, ganske spesielt sammenlignet med andre utdanningsinstitusjoner på tilsvarende nivå” (Nordby 2013:46). Utdannelsens sentrale rolle ble også understreket av det faktum at skuespillerne til de nye regionteatrene som kom rundt 1970 også ble rekruttert fra Teaterskolen. Eller som Nordby (2013:46) formulerer det, ”at noen teatre skuespillerne utdannet rundt 1970 skulle få jobb på, til en viss grad ble startet av dem selv” (Nordby 2013:46).

Carl Henrik Grøndahl fremhever i sin artikkel i *Drømmefabrikken* at Teaterhøgskolen i perioden 1973–1981 fortsatt ble oppfattet som ung og norsk teaters stolthet. Den hadde høy status og var sentral i norsk teaterliv: ”Var du kommet inn på skolen, var du inne i teatret. Skolen var så å si eneste inngang for en skuespiller, og elevene var stort sett sikret jobb” (Grøndahl 2013:64).

Denne oppfatningen av Teaterhøgskolens rolle ble også representert av Janken Varden som rektor i perioden 1976–81. Selv om han ble oppfattet som radikal og hadde bakgrunn fra oppsøkende teaterforestillinger, sto han ifølge Morten Faldaas, ”med tavle og overskrifter og forklarte oss hva vi skulle lære å bli, og det var institusjonsteaterskuespillere” (Ramsdal 2013:94).

Dette var ifølge Trine Wiggen fortsatt situasjonen da hun begynte på Teaterhøgskolen i 1991: ”Vi skulle glemme hvem vi var og hvor vi kom fra. Vi skulle bli noe annet, noe som lignet på institusjonsteatret. Slik opplevde jeg det.” Hun oppfattet derfor perioden på Teaterhøgskolen som tre år med motstand: ”at vi skulle utdannes til å passe inn i den regjerende teaterformen, følte jeg stor motstand mot. Vi skulle kunne brukes til alt. Bli poteter. Som om det skulle være en hedersbetegnelse!” (Næss 2013:134).

Utdannelsen var rettet mot psykologisk innlevelse og tolkning av tekster

Oppfatningen at utdannelsen var ensidig innrettet mot de etablerte, profesjonelle teaterinstitusjonene, kan jeg også umiddelbart bekrefte på grunnlag av mine erfaringer som søker til opptak til skuespillerutdannelsen i 1980 og 1981. Opptaksprøvene var tilpasset de etablerte teatrene repertoar. Fremføring av dramatekst og betoning av replikker var det

essensielle ved opptaksprøvene. Søkerne viste sitt talent gjennom å betone teksten for å få frem underliggende mening.

Lite av dette var endret til mitt neste møte med skuespillerutdannelsen i 1993. Dette bekreftes også av Martin Lotherington som ble tatt opp i 1993 og som i intervju med Tale Næss forteller at det var ”for mye fokus på tekstarbeid og analyse” (Næss 2013:134).

Som sufflør fulgte jeg i 1993 produksjonen av *Vildanden* av Ibsen med Flemming Weiss Andersen som instruktør og ansvarlig for bearbeidelsen. Dette var en klassiker fra de etablerte teatrenes repertoar og produksjonen var dominert av den tradisjonelle oppfatningen av Stanislavskij og den teksttro måten å tolke Ibsen på. På grunnlag av mine erfaringer fra denne produksjonen skrev jeg både min grunnfags- og mellomfagsoppgave i teatervitenskap. Gjennom disse to oppgavene har jeg en detaljert dokumentasjon av arbeidsformen ved og innholdet i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen i denne perioden. Jeg vil derfor bevisst prøve å gjengi dem som kilder som jeg vil sette inn i en kontekst.

Intensjonen bak produksjonen var at man gjennom den bearbeidede versjonen skulle gi en så helhetlig presentasjon som mulig av Ibsens tekst. Dette var en forlengelse av en sterk Ibsen-tradisjon i norsk teater fra slutten av 1960-tallet hvor etablerte instruktører som Tormod Skagestad og Hans Heiberg og nye instruktører som Kjetil Bang-Hansen og Svein Erik Brodal hadde som mål å fortette og rense Ibsens drama og fjerne unødvendig tekst og bipersoner for å tydeliggjøre handlingen og konfliktene. Eksempler på dette var Hans Heibergs *Gengangere* på Riksteatret i 1969, Svein Erik Brodals *Catilina* og *Hærmennene på Helgeland* på Riksteatret 1972 og 1974 og det aller tydeligste Kjetil Bang-Hansens oppsetning av *Kongsemnene* på Teatret Vårt i 1974 (Nygaard 1972, 1974 a og b, 1978, 2009).

I produksjonen av *Vildanden* medvirket fire av avgangsklassens elever. For at skuespillerne skulle kunne få en så helhetlig forståelse som mulig i den forkortede og bearbeidede versjonen, var det viktig at de fikk innsikt i hele dramaet. Skuespillerne ble derfor samlet til leseprøve for å lese gjennom hele Ibsens tekst uten noen form for spill. Regissøren la i denne sammenhengen frem sine forslag til strykninger og føringer rundt det som skulle bli den forkortede og bearbeidede versjonen.

Stanislavskijs teaterteori lå som en av hovedpremissene for regiarbeidet og var avgjørende for skuespillernes rollebearbeiding, forståelse av stykkets budskap eller hovedoppgave og den gjennomgående spillelinje. Dette var vesentlig for at de kunne ta inn regissørens strykninger og bearbeidinger. De skuespillertekniske prosessene innenfor Stanislavskij-tradisjonen gikk ut på at skuespilleren gjennom sin bevissthet skulle nå frem til sine mer underbevisste handlinger. Gjennom denne prosessen erfarte skuespilleren sin indre sceniske jeg-fornemmelse. Den var igjen grunnlaget for å utvikle skuespillernes gjennomgående spillelinje som var underbygget av hver enkelt skuespillers personlige "hvis". Disse "hvis" var både tenkte, konstruerte og gitte omstendigheter. Det magisk "hvis" er i følge Stanislavskij et teknisk grep som løfter en skuespillers konsentrasjon over i fantasien. Det er et redskap for skuespilleren til å fantasere seg inn i ulike omstendigheter.

Teksttolkning som lå til grunn for oppsetningen, var i overensstemmelse med den idealistiske Ibsen-forskningen som internasjonalt var representert av John Northam (1953) i England og i Norge av Daniel Haakonsen (1957, 1981). De la vekt på den symbolske dybden, det egentlige budskapet som lå skjult under ordene og overflaten i teksten. Haakonsen aksepterte også at forkortning og forenkling var nødvendig på teatret for å få frem stykkets hovedoppgave og at å gi liv til skikkelsene på teatret også vil si "å fortolke dem, velge ut én av flere mulige oppfatninger av rollen og forsvare den ved sitt spill" (Haakonsen 1981:288):

[...] en betoning eller virkningsfull pause på scenen kan fremheve replikker som vi knapt la merke til under lesningen. Den sammenhengen vi før har lest inn i teksten, får uberegnelige tillegg og fradrag i pakt med iscenesetterens idé og skuespillerens oppfatning av rollen – og med en helhetsvirkning ingen helt har kunne forutsi.

Ut fra dette synet var det teatrets oppgave å formidle teksten og helst på en slik måte at vi oppdager nye og uventede dimensjoner. En av regissørens roller skulle i denne sammenhengen være å skape arrangementer for skuespillerne på scenen som ga skuespillerne forståelse for årsaker, betydninger og konsekvenser av konfliktene og vendepunktene i dramateksten. Dette skjedde i en dialog mellom regissør og skuespiller om meningen i og betoningen av replikkene. Dette fikk igjen betydning for hvilke arrangementer regissøren kom til å legge. Men det kunne også hende at replikkene spontant åpnet for betydninger der og da som ikke ble forutsett og dette fikk konsekvenser for scenen. For skuespilleren var handlingsmønsteret viktig for å kunne reagere sanssemessig.

Arrangementene og bevegelsesmønstrer var derfor en forutsetning for at skuespillerne kunne reagere naturlig. Arrangementene var dessuten et holdepunkt for skuespillerne så de kunne reagere på samme måte under hver forestilling under en spilleperiode. Arrangementene skulle også veilede publikum i forhold til poenger og detaljer på scenen. De var bestemmende for hvor publikums konsentrasjon skulle ligge.

Allerede i begynnelsen av prøveperioden, bare etter noen få dager, begynte det å skje prosesser i gruppen. Det var frustrasjon over å ikke føle seg vel i arrangementene som ble lagt av regissøren. Regissøren spilte en stor rolle i skuespillerens forarbeid som gikk på å forstå mest mulig om karakterene og hvilken rolle og funksjoner de hadde på scenen. Støtten i scenearrangementet og karakterforståelsen gikk parallelt. Det var også uro i gruppen i starten over at instruktøren kjørte for “lange strekk”. Dette valgte han å gjøre for at skuespillerne skulle få en større oversikt over bearbeidelsen. Noen av skuespillerne ønsket seg kortere sekvenser da de fortsatt var inne i utvikling av karakteren og i utforming av større og mindre avsnitt som igjen skulle gi dem de riktige oppgaver å jobbe med i sine karakterer.

Etter en måned med utforsking av karakterenes personlighet, miljø, bakgrunn og ståsted var den psykologiske forståelsen såpass inne at regissøren kunne begynne å jobbe med tempo og nyanser i spillet. Han oppfordret til “sterkere” spill og større uttrykk for å forvise seg om at forståelsen var inne. Deretter ble spillet skrittvis “tatt ned”. Dette gjaldt også pauser der skuespillerne kunne “hvile” på scenen og få den nødvendige forståelsen for karakteren.

Regissøren hadde bestemt at den bearbeidede versjonen skulle legges til Ibsens samtid. Det var derfor viktig at både språk, bevegelser og kostymer stemte med dette tidsbildet. Tre uker før premieren ble det derfor knyttet stemme- og talepedagog, bevegelseslærer, parykkmaker og sminkør til gruppen. Det ble jobbet systematisk for å få et jevnt artikulasjonsmønster blant skuespillerne hvor fokuset var rettet mot trykk på alle preposisjoner som var vanlig på Ibsens tid. Det ble jobbet med å la “rommet jobbe for seg”, at skuespillerne ikke skulle tenke forstørrelse på stemmen, men være avslappet og nyansert i forhold til den.

Bevegelseslæreren tok for seg det fysiske uttrykket til hver enkelt for å se hvilket forhold karakterene hadde til sin kropp. Hjalmar Ekdal “bodde” i sin kropp og Gregers Werle gjorde det ikke. Dette influerte også på stemmen i hvilken grad den var grunnfestet i karakterens fysiske uttrykk. Gruppen hadde også veiledning fra en ekstern parykkmaker og sminkør. Dette var viktig for å illudere tidsmessigheten. Regissøren valgte å bruke musikk i den

bearbeidede versjonen av *Vildanden*. Musikken skapte den rette stemningen i selskapsscenen i første akt.

Alt dette var i tråd med at skuespillerne måtte etterstrebe det naturlige. Det de sa og gjorde måtte virke sant på scenen. Ut fra tolkningen av Stanislavskij gjaldt på samme måte kravet om psykologisk motivasjon for at skuespilleren kunne fremstille indre realisme. Når Ibsens *Vildanden* i denne sammenhengen ble spilt ut fra denne tolkningen av Stanislavskijs prinsipper, ble det lagt vekt på to forhold: Det ene var at selve dramateksten, *Vildanden*, allerede var gitt av Ibsen. Det andre var at i selve avdekkingen av underteksten i dramateksten, skulle skuespilleren spille ut fra i Stanislavskijs "system". Motivasjonen og forståelsen for karakterens indre realisme fant skuespilleren derfor *mellom* dramatekstens linjer. I følge tolkningen av Stanislavskijs prinsipper skulle analysen av Ibsens *Vildanden* ta utgangspunkt i karakterenes personlighet, miljø, bakgrunn og ståsted for å få en så total forståelse av karakterene som mulig. Gjennom karakterene fant skuespillerne den indre sceniske jeg-fornemmelsen, den gjennomgående spillelinjen, små og store avsnitt og stykkets hovedoppgave. Ut fra disse forutsetningene kunne skuespillerne gjenskape og formidle karakterene. Det er et kollektivt ansvar i Stanislavskijs "system". Skuespillerne gir og tar i forhold til sine medspillere for at stykkets hovedoppgave (budskap), gjennomgående linjer, små og store avsnitt skal komme frem gjennom underteksten og karakterformidlingen. I følge Stanislavskijs prinsipper for skuespillerteknikk måtte skuespilleren kunne skape et åndelig innhold i sin rolle. Det gjøres ved å analysere rollen og stykket i sine respektive enheter. Dette ville gi skuespilleren en indre opplevelse som igjen ville skape den riktige psykologiske motivasjonen.

Stanislavskijs prinsipper ble i denne oppsetningen overført til Ibsen fordi begge ble oppfattet som representanter for psykologisk realisme. I produksjonsprosessen var analysen av stykkets gjennomgående spillelinje viktig for å finne stykkets hovedoppgave hvor skuespillerne kunne trenge gjennom karakterenes realisme og ned til det som lå skjult mellom dramatekstens linjer. Gjennom en aktiv analyse trengte skuespilleren inn i karakterenes psykologiske realisme for å finne sin egen psykologiske motivasjon til å formidle karakteren og den indre realismen underteksten krevde.

5. UTVIKLINGEN PÅ 1990-TALLET

Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen var ifølge Nordby (2013:46) tilpasset det eksisterende, profesjonelle teatret. Denne oppgaven for skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen ble først utfordret av nye teaterformer og nye utdannelsetilbud for skuespillere. I 1996 ble den neste offentlige teaterutdannelsen i Norge, Akademi for figurteater, opprettet som en del av Høgskolen i Østfold. I 1996 ble også myndighetenes krav om en ny organisering av scenekunstudannelsen gjennomført med opprettelsen av Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO). Jeg vil derfor presentere og analysere den utviklingen som skjedde på 1990-tallet ut fra endringene av rammebetingelsene for skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen og de konsekvensene dette fikk for skuespillerutdannelsens innhold og mål. Konkret vil jeg i denne sammenhengen særlig gå inn på den rollen Toril Øyen, Irina Malochevskaja og Morten Krogh hadde i den indre omorganiseringen av skuespillerutdannelsen.

De endrede rammebetingelsene

Den første viktige endringen av rammebetingelsene for skuespillerutdannelsen skjedde 1983 da Statens teaterskole fikk høgskolestatus og skiftet navn til Statens teaterhøgskole. Statusendringen i 1983 har, bortsett fra en kort setning om navneendringen (Ramsdal 2013:90), ikke vært kommentert ytterligere i noen av bidragene i jubileumsboken *Drømmefabrikken*.

Dette tyder på at overgangen fra Statens teaterskole til Statens teaterhøgskole ikke innebar noen ytre utfordring. Den var ikke mer enn en navneendring. Den må sees i sammenheng med utbyggingen av høgskolesystemet på 1970-tallet som ble fulgt opp av Hernes-utvalget (NOU 1988:28) som ”gikk inn for en fornyet satsning på høyere utdanning og forskning, og mente det var behov for reformer på alle nivåer innenfor alle institusjoner” (NOU 2004:2:148). På bakgrunn av dette foregikk det på hele 1990-tallet en dyptgående omorganisering av høyere utdanning i Norge.

Som en del av denne omorganiseringen eller samorganiseringen av kunstudannelsene ble Teaterhøgskolen innlemmet i Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO). En tilsvarende samorganisering skjedde i Bergen hvor Vestlandets kunstakademi og Statens kunsthåndverk- og designhøgskole ble til Kunsthøgskolen i Bergen (KHiB). Begge disse fusjonene ble besluttet i Stortingsvedtak i 1996 i en utvidet behandling av Statsbudsjettet. De var del av en utvikling som hadde foregått over flere år og i 1996 ble også både KHiO

og KHiB omfattet av Lov om universiteter og høyskoler (Lov 1995-05-12-22).

Myndighetene så det nå som naturlig at disse institusjonene skulle ha et nasjonalt ansvar hva gjaldt forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid:

Målene for kunsthøyskolene var at de skulle gi høyere utdanning på sine fagfelt, basert på det fremste innenfor kunstnerisk og faglig utviklingsarbeid, forskning og erfaringsbasert kunnskap. De skulle ha et særlig ansvar for å fremme og dokumentere kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt nivå, samt drive pedagogisk utviklingsarbeid og tilby etter- og videreutdanning på sine fagfelt. (St.meld. nr. 18 (2001-2002):7)

Myndighetene hadde også klare ambisjoner om å gi kunstutdannelsene samme vilkår som andre høyere utdannelse hadde i Norge. Det langsiktige målet for endringene på 1990-tallet var at det skulle være en synergieffekt på tvers av faggrensene og samme gradsstruktur og generelle organisering av alle høyskolene:

De institusjonene som tilbyr kunstutdanning, ivaretar en svært viktig oppgave i det norske samfunn. Det er et mål å gi kunstfagene de samme vilkår som øvrig norsk høyere utdanning. Det legges derfor opp til at kunstfagene innpasses i den samme struktur for grunnutdanning som St. meld. nr. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - krev din rett foreslår, det vil si en treårig grunnutdanning som fører til bachelorgrad. Det legges videre opp til at kunstutdanningsinstitusjonene skal kunne tilby utdanning på høyere grads nivå på to år. (St.meld. nr. 18 (2001-2002):2)

Samorganiseringen i KHiO og de nye lovene og politiske vedtakene i 1996 har i stor grad påvirket skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Både Tale Næss (2013:126) og Mette Karlsvik (2013:156) har beskrevet motstanden i ledelsen, hos de ansatte og studentene mot ”samorganiseringen” i KHiO i 1996 og mot departementets ønske om nye studieplaner.

Karlsvik omtaler perioden 1996-2003 som at den ”liknar *ein revolusjon*”, men at ”*Folket*, studentane, ønskjer ikkje samanslåing” (Karlsvik 2013:156). De fundamentale endringene oppfattes som styrt igjennom av ”[k]yrkje-, utdannings- og forskningsminister Gudmund Hernes [...]. Han blir rekna som skaparen av KHiO” (Karlsvik 2013:157).

Ytre og indre krefter

Tale Næss åpner spørsmålet om ikke utviklingen på 1990-tallet både var styrt utenfra gjennom lovverk og politiske beslutninger – og innenfra gjennom en intern nytenkning og faglig bevissthet ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen:

Kanskje ble de store endringene for Statens Teaterhøgskole først på 1990- tallet både styrt av ytre krefter og drevet fram av de faglige kreftene på skolen. På den ene siden ble de drevet fram politisk og departementalt, men samtidig var også endringene et resultat av et sterkt ønske om større faglig fokus fra ledelsen (Næss 2013:148).

Næss begrunner det indre engasjementet som et ønske om et sterkere faglig fokus fra ledelsen. Det betegner hun som en overgang fra idealismen mot en mer samfunnsbevisst rolle:

I dag hevdes det at den politiske idealismen og svarenes tid er tilbaketrukket. 80-tallet tok knekken på den for godt. Og da Teaterhøgskolen var på full fart inn i 90-tallet, lette Sverre Rødahl og teamet hans etter et faglig fokus. Et fokus som kunne gi mer dedikerte skuespillere og regissører. Et mer levende og samfunnsbevisst teater. Men hvordan får man et levende teater? (Næss 2013:150)

Atle Sperre Hermansen som beskriver perioden 2003-2013 har et oppsummerende perspektiv på samorganiseringen av KHiO og understreker at det var en turbulent periode der studentene demonstrerte og aksjonerte, men at den var ”både forstyrrende og skjerpene; den tvang Teaterhøgskolen til å tenke igjennom og diskutere hva slags skole den var og hva den ville” (Hermansen 2013:196).

Næss knytter de indre reformene på 1990-tallet til Irina Malochevskaja, Torill Øyen og Morten Krogh.

Irina Malochevskaja kom til Teaterhøgskolen fra Teaterakademiet i St. Petersburg tidlig på 1990-tallet, først som gjestelærer og deretter ble hun fast ansatt som professor i regi og skuespillerkunst. Hun var på mange måter svaret på daværende rektor Sverre Rødahls ønsker. Norske skuespillere ble tusenkunstnere. Det skolen trengte nå, var å fokusere på undervisningen, ifølge Næss (2013:130).

Det er ut fra dette også rimelig å spørre om ikke motstanden blant ledere og lærere mot at Teaterhøgskolen skulle innlemmes i Kunsthøgskolen i Oslo i 1996 var et uttrykk for den anti-akademiske holdningen. Fordi oppbyggingen og utviklingen av utdannelsen i stor grad var basert på lærerne og ledernes subjektive valg og engasjement, ble det også sterke reaksjoner fra lærerne mot Irinia Malochevskajas endring av undervisningsopplegget på 1990-tallet. Konfliktene skyldtes i stor grad at hun kom fra teaterakademiet i St. Petersburg

og overførte akademiets struktur til Teaterhøgskolen. Dette fikk positive konsekvenser for Torill Øyen og åpnet nye mulighet for Morten Krogh.

Irina Malochevskaja hadde vært med på å videreutvikle Stanislavskijs metoder, og hun var særlig opptatt av å modernisere og videreføre ‘Metoden for fysiske handlinger’ og ‘Metoden for handlende analyse’. Ved Teaterhøgskolen hadde 1980-tallet vært dominert av Rudi Penka og hans kombinasjon av Stanislavskij og Brecht. Dette arbeidet var blitt videreført av Torill Øyen. Da Irina Malochevskaja kom til Teaterhøgskolen, gikk hun sammen med Torill Øyen gjennom en rekke Stanislavskij-øvelser. Gjennom dette oppdaget Torill Øyen at ”Irinas metodikk var grunnleggende den samme som Penkas, men hun brukte nye ord, en ny terminologi” (Næss 2013:133). Ifølge Næss (2013:142) sier Torill Øyen at «Irinas pedagogikk var, for mange på 90-tallet, det Penka var for meg på sytti og 80-tallet».

Irina Malochevskaja kunne tilby en metode, ifølge Torill Øyen: ”Hun introduserte et sett med nye begreper, begreper som skulle skape et felles språk rundt verktøyene hun bød oss” (Næss 2013:136). Den endringen Malochevskaja representerte blir også bekreftet av de studentene Næss har intervjuet. Martin Lotherington tilhørte et av de første kullene som fikk Malochevskaja som lærer. Han forteller:

Jeg hadde opplevd det første året på skolen som frustrerende. Det virket som om lærerne stort sett underviste oss ut fra de erfaringene de selv hadde og jeg opplevde undervisningen som uklar og eklektisk. [...] Så kom Irina. For første gang opplevde jeg at jeg fikk konkrete oppgaver. Gjennom henne fant jeg fram til en mer kroppslig måte å jobbe på. Jeg fikk det plutselig til! (Næss 2013:134)

Denne oppfatningen støttes også av Morten Espeland ifølge Karlsvik:

Irina var særs viktig for meg og for heile skulen. Sånn eg ser på skulen tidlegare, så var det ganske tilfeldig: Nokre klassar fekk gode rollelærarar på skodespelarlinja. Andre klassar var ikkje så heldige. [...] Det er neppe nokon som har forma og farga skulen så mykje som henne. (Karlsvik 2013:168)

Trine Wiggen er derimot mer skeptisk til Irina Malochevskajas krav om at alt skal være sant og ekte og gjennomlevd: ”Det ‘å være sann mot seg selv’ høres for meg fryktelig navlebeskuende ut – og det er jo nettopp det Stanislavskijtradisjonen bygger på, og som jeg opponerte mot den gangen. Som jeg fortsatt er dypt skeptisk til” (Næss 2013:137).

Espeland oppfatter derimot hennes opplegg som at hun var ”oppteken av å få levande og tenkjande skodespelarar og plukke vekk det som liknar på overspel” (Karlsvik 2013:168).

Lotherington og Espelands beskrivelse av Malochevskaja som en som radikalt endret innholdet i undervisningen, blir ifølge Karlsvik (2013:164) bekreftet av Morten Krogh: ”Lærarane var desperate. Faga og arbeidsmetodane deira var minimaliserte.” Disse endringane oppfattet Krogh som positive: ”Ho vekte oss. Ho fekk oss til å setje spørjeteikn ved det vi gjorde fordi ho var så klår på sin eigen metode.”⁶ Og i likehet med Lotherington og Espeland understreker Krogh at hennes metode ikke førte til ensretting, men tvert i mot ga grunnlag for selvstendighet og ulikhet: ”Irina introduserte noko nytt til scena som vi ikkje skjønnte. Mange av dei registudentane ho utdanna blei ulike. Dei fekk lov til å utvikle ei kjerne i seg sjølv og stole på den.”

Selv om Malochevskaja spilte en viktig rolle i endringen av Teaterhøgskolen på 1990-tallet, var hun ikke alene om denne endringen. Næss siterer Rødal som fremhever at ”det skjedde også viktige reformer på skolen i denne tiden som ikke direkte hadde noe med Malatjevskaja⁷ å gjøre”. Det man ofte glemmer, legger han til, ”er at Morten Krogh og jeg på denne tida også var opptatt av det vi kalte ‘motstrøm’”. I denne sammenhengen understreker Rødal at ”Morten Kroghs egen undervisning med utgangspunkt i akrobatikk og kampsport fikk stor betydning for den pedagogiske profilen” (Næss 2013:142).

Oppsummert viser bidragene i jubileumsboken *Drømmefabrikken* at det skjedde endringer i skuespillerutdannelsen på 1990-tallet. Det var en endring fra tilfeldighet, uklarhet og et eklektisk studieopplegg – til system og metode med Øyen og Malochevskaja. Det var en endring fra fokus på tekstarbeid og analyse – til fysisk teater under Morten Krogh.

⁶ Karlsvik skriver nynorsk og siterer også Krogh i nynorsk gjengivelse.

⁷ Russiske navn som i original skrives med kyrilliske bokstaver må enten *transkriberes* eller *translittereres* når de skal gjengis med latinske bokstaver. Ved transkribering forsøker man å gjengi uttalen så nøyaktig som mulig. I *Drømmefabrikken* har man valgt å transkribere navnet МАЛОЧЕВСКАЯ til *Malatjevskaja*. I andre sammenhenger er det i Norge valgt å translitterere navnet til *Malochevskaja* ved at hvert tegn i det kyrilliske alfabetet er gjengitt med en bokstav eller kombinasjon av bokstaver i det latinske alfabetet. Forskjellen i skrivemåte mellom Malatjevskaja og Malochevskaja er at trykksvak o blir uttalt som a på russisk og derfor transkriberes til a. Det andre avviket er gjengivelsen av den kyrilliske bokstaven ч som ifølge Norsk språkråd skal gjengis med bokstavkombinasjonen ”tsj”, men som i svensk og dansk skrives ”tj” – slik det også skrives i *Drømmefabrikken*. Språkrådet følger imidlertid ikke transkribering, men translitterering når de oppgir at kyrillisk o skal gjengis på norsk som o. Det vil si at den korrekte translittereringen av navnet ifølge Norsk språkråd skulle ha vært *Malotsjevskaja*. For å unngå for mange varianter av navnet, har jeg valgt å bruke konsekvent den vanligst brukte formen i norske sammenhenger, *Malochevskaja*, selv om dette er inkonsekvent fordi jeg skriver Tsjekhov og ikke Chekhov, og feil i forhold til Norsk språkråds gjeldende regler (<http://www.sprakrad.no/upload/9261/russ.pdf>). Men i sitat, som her, bruker jeg den skrivemåten som står i sitatet, *Malatjevskaja*.

Jeg vil derfor se nærmere på hva Øyen, Malochevskaja og Krogh sto for og hvordan jeg med utgangspunkt i egen erfaring kan bidra til å beskrive endringene på 1990-tallet.

Ut fra mine egne erfaringer hadde skuespillerutdannelsen i 1993 sin vesentligste teoretiske og praktiske oppbygging fra Stanislavskij og arven fra Studioteatret, men den hadde også sterke islett av Brechts teater teori og Penkas syntese av både Stanislavskij og Brechts prinsipper. Dette var radikale innslag fra en tysk teatertradisjon på slutten av 1960-tallet. Penka bearbeidet prinsippene fra Stanislavskijs fysiske handlingers metode og Brechts episk-dialektiske teater til et omfattende øvelsesmateriale beregnet for skuespilleropplæring. Penkas øvelsesmateriale (Penka 1985) og Stanislavskis prinsipper ble fortolket og bearbeidet av Torill Øyen (2001) og Irina Malochevskaja (2002). Både Øyen og Malochevskaja fokuserte på sentrale øvelser hvor studentene skulle gå gjennom et svært krevende opplæringsprogram der de skulle erfare og både fysisk og psykisk måtte yte svært mye.

Jeg vil vise at selv om reformarbeidet ble teoretisk begrunnet av Torill Øien (2001) og Irina Malochevskaja (2002), hadde det startet allerede under Morten Kroghs periode som rektor ved Statens teaterhøgskole i 1985-86, og det ble videreført i hans senere oppsetninger av Ibsen i perioden 1992-1998/99.

Torill Øyen

Torill Øyen er den som over lengst periode har utviklet skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. I sin teoretiske og praktiske bearbeiding av skuespillerutdannelsen står hun i en Stanislavskij-, Brecht- og Penka-tradisjon (Øyen 2001:13-25). I skuespillerutdannelsen har hun lagt vekt på trygge rammer hvor studentene skal erfare og kunne bryte sine grenser og barrierer som skuespillere i samarbeid med medstudenter og lærere. Disse grensene som hele tiden skal og må brytes, blir ved øvelser suksessivt og svært forsiktig avdekket. Det hele starter med øvelser som viderefører Penkas metodikk. Disse er bearbeidet for å kunne treffe og stimulere de ulike mentale og fysiske grensene ut i fra det første opplæringsårets målsetting. I denne sammenhengen er det viktig at studentene læres opp til å bruke hele sitt sanseapparat og kropp for å få det innøvde livet til å leve på scenen. De lærer gjennom elementære øvelser å oppøve sansevner og mentale strukturer. Studentene oppdras til ikke å late som om de ser, hører eller tenker. Utdannelsen har som mål at studentene: ”skal kunne fremstille troverdige uttrykk. De skal kunne fremstille alle

menneskelige skjebner og vanskeligheter, og det skal gjøres troverdig, elegant, gripende og fylt med skapende personlighet” (Øyen 2001:27).

For å kunne gjennomføre denne ambisjonen, må studentene lære seg å anvende sitt sanseapparat og kropp på nytt. De må bevisstgjøre seg nødvendigheten av hele tiden å handle logisk ut i fra enhver situasjon og ikke late som om. For å få dette til, må bevisstheten om fantasien økes. Fantasien er en viktig forutsetning for å aktivisere iakttakelsesevne og forestillingsevne. Fantasien kan sies å påvirke ulike nivåer i den mentale strukturen. Fantasien har ingen tilfeldig betydning og skal ikke romantiseres over i betydning ”det er bare fantasi” eller ”slipp fantasien løs” osv. Den har en seriøs betydning i forhold til skuespillerens mentale og fysiske strategier. Sansene syn og hørsel står derfor i forhold til å skape et organisk og troverdig uttrykk. Ved sansning og tenkning forstår en altså fantasiens betydning for skuespillerens iakttakelse og forestillingsevne. Dette er også et grunnlag for et psykofysisk apparat som er knyttet opp til skuespillerens mentale og fysiske handlinger. Det kreves en mental og fysisk aktivitet for å iakttå noe på en ny måte, forestille seg og høre noe for første gang, se noe på en ny eller annerledes måte.

Fordi skuespilleren skal gjenskape det samme uttrykket kveld etter kveld i en forestilling, er det nødvendig for ham å vite hvilke virkemidler han kan benytte seg av i kraft av seg selv som menneske. Skuespilleren er seg selv på scenen i den forstand at han skal fremstille et uttrykk, en karakter eller en rolle. Til dette kreves, både av Stanislavskij og Brecht, - innlevelse og distanse.

Skuespilleren er en utøver, men er også sitt eget instrument. Dette innebærer hele den menneskelige kompleksiteten, den menneskelige tenkningen, abstraksjonsevnen og den kroppslige og fysiske utfoldelse. Skuespilleren har seg selv som sitt eget instrument og i dette ligger et krav til å nyttiggjøre seg den mentale og fysiske strukturen som ligger i kraft av å være et menneske. Skuespilleren må i sin utdanning starte med å tenke og å bevisstgjøre seg sine ferdigheter og livsutfoldelser på en ny måte. Studentene og skuespillerne blir seg bevisst det privatpersonen tar for gitt og det vi som mennesker utfører helt instinktivt og mekanisk uten å tenke oss om. Alt det ubevisste som skuespilleren må få en bevissthet om i forhold til å nyttiggjøre seg sitt instrument, skal forstås som skalaøvelser. En forutsetning for at skuespillerstudentene skal kunne gjøre sine skalaøvelser er at de må gjennom det skolen betegner som utvikling av grunnholdninger og grunnevrer. Disse utvikles gjennom det første året og frem til studentenes møte med dramatisk tekst.

I grunnholdninger fokuseres det på etikk og det å oppøve den kollektive bevisstheten og videre at skuespillerfaget er forankret i ensemble-tanken. I dette ligger også et krav om å kunne ta imot kritikk. Kritikk skal her forstås som et hjelpemiddel for skuespillerstudentene til å få korrigeringer utenfra. Dette er viktig fordi de ikke kan se seg selv og sin egen rolle utenfra. For å oppøve den kollektive bevisstheten og for å kunne identifisere seg med ensemble-tanken, går studentene gjennom fellesøvelser som er sammensatt på en slik måte at de lærer å forstå de forskjellige prosessene de skal igjennom. For å oppøve bevisstheten på å utvikle disse grunnholdningene, må studentene ved å gjøre klassen til et arbeidsfellesskap lære å gi og motta konstruktiv kritikk samt å utvikle sine grunnevrer.

Å utvikle grunnevrer vil si at studentene oppøver bevisstheten rundt skuespillerfagets grunnholdning som bygger på ensemble-tanken som innebærer samspill med partnere. I dette samspillet er det derfor viktig å oppøve konsentrasjonsevnen i forhold til samhandlingen i samspillet. I samhandlingen oppøver de evnen til kontakt med en sidestilt person. Grunnevrerne kan med dette forstås ved at konsentrasjonsevnene og evne til partnerkontakt økes i takt med forståelsen av samhandlingen og den kollektive bevisstheten der skuespilleren bruker sin iakttakelse, forestillingsevne og sin fantasi. Det sorteres med dette under bevissthet, konsentrasjonsevne og evne til partnerkontakt som aktualiseres gjennom iakttakelsesevne, forestillingsevne og fantasievrer. Bevisstheten og derigjennom konsentrasjonsevnen er utsatt for store mengder informasjon og må sorteres hensiktsmessig. Øyen (2001) viser til Tor Nørretrander som gir en illustrasjon av hvor store mengder informasjon som passerer sansene i løpet av et sekund. Denne stadige informasjonen måles i bits dvs. enhet for informasjonsmengde per sekund:

Øyet sender minst 10 millioner bits informasjon videre til hjernen i løpet av et sekund, huden sender minst 1 million, øret og luktesansen ca. 100 000 bits hver og smaken minst på 1000 bits – alt på ett sekund. Det blir over 11 millioner bits i sekundet, et ufattelig tall. Det hevdes videre at bevisstheten omsetter knappe 40 bits i sekundet og er avhengig av at den informasjonen som bevisstheten er rettet mot er blitt erkjent. (Øyen 2001:48)

I dette kan man også se bevissthetens fleksibilitet til å velge sitt gjenstandsområde, men også bevissthetens begrensning i forhold til menneskets sansningsevner. Dette gir en god illustrasjon over sansenes betydning og muligheter for skuespilleren. Det er allikevel klart at ved skuespillerutdannelsen ble det lagt mest vekt på synssansen.

Irina Malochevskaja

Irina Malochevskaja har videreutviklet Stanislavskijs prinsipper for de fysiske handlingers metode innenfor både skuespiller- og regiutdannelsen ved Teaterhøgskolen (Malochevskaja 2002). Det legges stor vekt på registudentenes skuespilleropplæring fordi de skal være i stand til å forstå og veilede skuespillerne når de kommer ut i teaterlivet. Registudentene får derfor opplæring innenfor skuespillerfaget i deres første studieår. Skuespillerutdannelsen og regiutdannelsen er gjensidig viktige for hverandre og på flere områder sammenfallende. Stanislavskijs system og metoder for handlende analyse ligger til grunn for å arbeide både med forestillinger og roller. Regiutdannelsen har dessuten en ekstra dimensjon ut over skuespillerutdannelsen fordi den skal arbeide frem forestillinger. Der hvor skuespillerutdannelsen har et faglig fundament i å arbeide med andre innfallsvinkler til skuespillerfaget, utover metode for fysiske handlinger, har regiutdannelsen sitt faglige fundament innenfor metode for handlende analyse i tillegg til metode for fysiske handlinger. I begge utdannelsene skal man trenes i å få innsikt i det kollektive ved kunstarten. Begge retningene skal utvikle forståelse for og anvende litterære tekster for egen kunstnerisk utvikling og begge skal innom retninger som ikke har teksten som sitt fundamentale utgangspunkt. Der hvor forståelsen og videreutvikling av regikonsept er vesentlig for skuespillerutdannelsen, er det forståelsen av skuespilleren som er grunnleggende for regiutdannelsen. Der hvor skuespillerstudentene skal lære å anvende kostymer, scenografi, musikk og koreografi, skal registudentene oppøve sin evne til visuell og kompositorisk tenkning. Begge utdannelsene legger vekt på mangfold av uttrykksformer. Der hvor skuespillerutdannelsen legger vekt på utforskning av skuespillerfagets muligheter og teater som kunstart, legger regiutdannelsen vekt på selve teatrets muligheter med fokus på ulike teaterretninger.

Studieplan for skuespillerutdannelsen (KHiO 2004) og Studieplan for regiutdannelsen (KHiO 2005) viser at utdannelsene metodisk ble tett forbundet med hverandre. De fysiske handlingers metode er felles for begge. Dette er en konsekvens av Malochevskajas arbeid. Et viktig aspekt er ”etyden”. Det vil si at studentene trenes i å huske fysiske handlinger og fornemmelser gjennom øvelser. Disse er ment for å utvikle den mentale forestillingsevnen. På bakgrunn av erindringer og fornemmelser gjør studentene øvelser og improvisasjoner som også trener hukommelse og logisk tenkning. Det er videre viktig å merke seg at de fysiske handlingers metode ligger som en forutsetning for handlende analyse for registudentene og som en forutsetning for hele utdannelsesforløpet for

skuespillerstudentene. På denne måten gir man et innblikk i den metodologien som begge retningene blir innført i det første året av utdannelsen. Dette betyr at skuespillerstudentene skolerer i de fysiske handlingers metode som videreutvikles gjennom de to siste årene av studiene. Registudentene utvikler med basis i de fysiske handlingers metode det første året metoden for handlende analyse i sine to siste år. Begge retningene profilerer sin egenart på denne måten.

Morten Kroghs rolle i utdannelsen

De skriftlige fremstillingene til Øyen og Malochevskaja og studieplanene for skuespiller- og regiutdannelsen viser derfor at selv om utdannelsen fortsatt var forankret i Stanislavskij, skjedde det en åpning og oppmykning av denne tradisjonen. Denne åpningen synes imidlertid ikke å være så radikal som den rollen Morten Krogh hadde i utdannelsen. Grunnen til at Irina Malochevskajas revidering av Stanislavskij fikk så sterkt og raskt gjennomslag ved Teaterhøgskolen, var at det før henne ble lagt et grunnlag for endringer der Morten Krogh i funksjonene som rektor, førsteamanuensis og instruktør har vært en sentral aktør. Det var også Krogh som knyttet henne til Teaterhøgskolen.

Morten Krogh kom til Statens teaterskole i 1982 som bevegelse- og fektelærer. Han var sentral i Statens teaterhøgskoles administrative ledelse som rektor 1985-1989 og høsten 1996. Han har fremstått som en av de mest radikale og visjonære kreftene ved institusjonen sammen med Sverre Rødahl som var rektor i perioden 1992-1996 (Valvik 17.4.2007). I sitt administrative virke var Krogh fra starten av opptatt av profesjonsfagernes forankring og utvikling og han var pådriver i deres kontekstuelle forhold til samfunnet.

Krogh jobbet aktivt utover 1990-tallet med å få instruktørutdannelsen, som ble etablert i 1979 og som han ledet fra 1989-2004, til å bli en profesjonsutdanning. Han sier følgende om dette i et intervju med meg:

Instruktørutdanningen hadde blitt mer og mer et slags master-klassestudium hvor folk kunne komme og produsere ting under en slags veileder. Instruktørutdanningen var ingen profesjonsutdanning fordi den ikke hadde de nødvendige profesjonselementene i seg. (Krogh 23.5.2007)

Krogh stilte derfor spørsmål rundt det rent metodiske for en regiutdanning og forsøkte å finne ut hvor man kunne hente denne type inspirasjon. I denne forbindelsen kom han i St. Petersburg i kontakt med Irina Malochevskaja ved Tovstonogovs regiskole og med Hans

Henriksen som var skuespillerstudent i St. Petersburg. Irina Malochevskaja ble fast ansatt ved Teaterhøgskolen i 1995 og startet i 1996 med regiutdannelsen. Hun ble også involvert i arbeidet med å utvikle skuespillerutdannelsen. Hans Henriksen og Sverre Rødahl har begge vært sentrale støttespillere for Malochevskaja i hele denne perioden. Krogh har følgende å si om dette:

[...] stafettspinnen fra St. Petersburg tok Sverre Rødahl over som rektor i 1996 og det ble en driv i skolen i en periode. Vi tok en del grep og kjørte en del ting videre her. Det Sverre Rødahl gjorde, har vist seg i etterkant å være ekstremt viktig noe som jeg har vært veldig glad for og bakket opp. (Krogh 23.5.2007)

Krogh anså regiutdannelsen for å være godt fundamentert etter Irina Malochevskajas prinsipper og at det var nye friske krefter som arbeidet videre med hennes arbeid. Han uttrykte at de alle var optimistiske med tanke på videre utvikling av regiutdannelsen. Han mente derimot at det var grunn til bekymring når det gjaldt skuespillerutdannelsens metodikk og dens grunnlag for rekruttering av nye pedagoger:

Når det gjelder skuespilleren, er vi i ferd med å utdanne nye pedagoger som kommer naturlig via regiutdanningen. Gjennom regiutdanningen har disse pedagogene en grunnforutsetning til å forstå skuespillerens arbeid på en genuin måte. De kan etter hvert undervise på skuespillerlinjen slik at det metodiske arbeidet i hovedfaget, som har vært det svakeste leddet, kan bli styrket. (Krogh 23.5.2007)

Det er i denne sammenhengen grunn til å se nærmere på Kroghs bidrag når det gjelder å trekke inn skapende og medskapende skuespillere i forestillingsutviklingen i kontrast til den tradisjonelle, utøvende skuespilleren. Krogh uttrykte dette slik:

Det handlet om refleksjon. Sett bort fra det rent faglige og respekten for grunnutdanningen, så handlet det om profesjonsutdanning at man skulle gi unge folk, uten noen bakgrunn, en profesjonsutdanning på 3 år. Når de kommer ut så skal de stå på hovedscener rundt omkring i landet på institusjonsteatrene. Dette var ikke noe jeg kunne forholde meg med letthet til. Jeg måtte ta dette veldig på alvor og seriøst finne ut hvordan jeg nøyaktig skulle gjøre det for å kunne ”stemple” papirene på det. (Krogh 23.5.2007)

Dette svaret synliggjør mye av Kroghs ideologiske ståsted. Han mente at skulle profesjonsfagene kommunisere med samfunnet, måtte de også ut og ikke lukkes inne rent institusjonelt. Morten Krogh iverksatte derfor i sin første periode som rektor i 1985-1989 et

utdannelseksperimentelt prosjekt med studentene i kull 1986-1989, Husbergøya-prosjektet. Husbergøya var en nedlagt brislingfabrikk i Indre Oslofjord som fungerte som lokaler for eksperimentelle studenter i perioden 1986-1989. Om dette prosjektet sier han:

I Husbergøya-prosjektet som jeg satte i gang oppsto det spesielle at det ble skapt en atmosfære og diskusjoner rundt hva funksjonen med Teaterhøgskolen skulle være. Skulle den være et akvarium for institusjonen eller skulle den være en selvstendig del som utviklet selvstendige scenekunstnere som på et fritt grunnlag skulle kunne velge sin kunstneriske vei. Eller var den eneste veien via institusjonene? (Krogh 23.5.2007)

Krogh forteller at prosjektet initierte utdannelses- og scenekunstopolitiske spørsmål av prinsipiell karakter som konfronterte institusjonene og det lukkede teaterrommet. Det utløste et studentopprør som krevde et alternativt uttrykk innenfor institusjonene. Studentengasjementet gikk så langt som at de ville boikotte institusjonene og ikke søke institusjonsansettelser, men skape sin egen gruppe, *De unges forbund*:

Det ble et ramaskrik. Jeg ble nedringt med spørsmål om hva jeg ”drev” med på skolen og hvordan jeg kunne gjøre dette som rektor. Jeg svarte tilbake at sånn er det bare og at det ikke var meg som bestemte hva studentene skulle gjøre, det fikk de bestemme selv. Etter dette fikk vi ”De unges forbund” som ikke var noe særlig vellykket, men som forteller noe om tiden. Det var akkurat som om tiden var moden for at det skulle skje noe. Det lå en slags attack i det unge miljøet og skolen ble etter hvert moden for å ta imot det og komme det i møte, utfordre det og det gjorde den. Det ble en viktig tid sånn sett. (Krogh 23.5.2007)

Krogh som rektor insisterte på at studentdemokratiske prinsipper var et vesentlig grunnlag for skolen. I dette lå studentopprøret og studentdemokratiets frihet til å velge alternative arenaer til de faste institusjonene og at skolen etter hvert tok inn over seg det teaterpolitiske opprøret den ble utfordret på. Krogh sier videre: ”Jeg har inntrykk av at vi kom ut med et ganske godt erkjennelsesmateriale og vi kom ut med en slags selvstendigjøring av skolen som et slags potensial for å gjøre ting” (Krogh 23.5.2007). Prosjektet ga denne gruppen studenter frihet til å prøve ut alternativer til institusjonsteatermodellen og fikk en positiv effekt på utdannelsen som en arena for aktivitet:

Det interessante var at det ble så mangefasettert. Det var ingen bestemt forutsetning for hva studentene skulle gjøre. Vi fikk studenter som valgte et slags tradisjonelt studieforløp og fikk det. Vi fikk studenter som ønsket å jobbe med spesifikke prosjekter som var relatert mer mot

spesielle teatreale problemstillinger og de som ønsket å gå ut, eksponere og jobbe med mer eksperimentelle og uttrykksmessige ting og kommunisere dette ute. Alle disse tingene kom i en og samme smeltedigel. (Krogh 23.5.2007)

Husbergøya-prosjektet ble oppfattet som et kortvarig opprør, men prinsippene som lå til grunn for det ble ført videre i Kroghs langsiktige arbeid med Ibsen. De endringene som nå skjedde ved Teaterhøgskolen startet i 1992 med Kroghs første Ibsen-eksperiment som ble kalt "Ibsenringen" basert på *Peer Gynt*, *Bygmester Solness*, *Lille Eyolf* og *Rosmersholm*.
Krogh uttrykker:

Ibsen er en slags nasjonalhelligdom og ikon. Han er en del av kanoniseringen av dramatikken og i tillegg er han en del av verdensmesterne. [...] Jeg bare la merke til at hver gang vi møtte ham i Norge, var det med en slags ærbødighet og en tilnæringsmåte som var i overensstemmelse med hvordan hans dramatikkk skulle spilles. (Krogh 23.5.2007)

Krogh bekrefter at det fantes en normativ oppfatning av Ibsens dramatikkk i den norske teatertradisjonen som i stor grad var preget av hvordan Ibsen burde gjøres eller ikke burde gjøres. Krogh sier videre:

For i det øyeblikket jeg begynte å lese dramatikken, var det flere ting jeg begynte å legge merke til. En av tingene var hans strenge føringer på estetikken, hans forståelse av rommet, av karakterene, karakterenes forløp og utvikling, føringer i rommet, relasjonsbygging og til og med karakterenes måte å reagere på partners utsagn på. (Krogh 23.5.2007)

Krogh grep fatt i motsetningene i Ibsens tekster:

Denne selvfølgelige inspirasjonen, men samtidige rigiditeten var på en måte merkelig fordi det var akkurat som om det ikke ga rom for omgivelsene. (Krogh 23.5.2007)

Han lot seg inspirere av Ibsen samtidig som han også følte seg bundet av ham. For å følge inspirasjonen måtte Krogh finne en måte å sprengte den rigide rammen tekstene og tolkningstradisjonen var bundet i:

Da jeg begynte å fabulere rundt dette, fikk jeg en absurd ide om at jeg skulle gjøre Ibsen-tekster i en fribrytering. Jeg lette etter en klasse som kunne klare å mestre fribryting og som var villig til å gå inn i et ekstremt ekspressivt språk. Jeg var avhengig av at de ga samtykke til en slik

kontrakt og det gjorde de. Den aktuelle klassen lærte seg fribryting i et år og jobbet parallelt med fragmenter av ulike Ibsen tekster som *Peer Gynt*, *Bygmester Solness*, *Lille Eyolf* og *Rosmersholm*. Det var mange aktuelle stykker inne og studentene var med på å velge stykkene. (Krogh 23.5.2007)

Krogh brøt her både med den normative oppfatningen av Ibsen og skuespillernes rolle ved å realisere Ibsen tekster i en fribryter ring. Samtidig som han søkte et ”ekstremt ekspressivt språk” for Ibsen, åpnet han for studentenes medvirkning gjennom å gi forestillingen et fysisk uttrykk i kombinasjon med at de valgte ut fragmenter av Ibsen-tekster. Krogh sier om ”Ibsenringen”:

Det viste seg at med en gang man begynner å håndtere dramatiske tekster på denne måten, så må en være oppmerksom på at et slikt språk (ekstremt ekspressivt i fribryteringen - et slags autrert språk) fører til det å kaste ut underteksten. [...] Dette betyr at man ikke får tekst og undertekst som to lag, dvs. man får ikke den sanse- og tankemessige sammensmeltningen på det man hører, ser og det man erkjenner, men man får alle disse presentert samtidig. I dette utvinnes en sjanger og et språk som er humoristisk og litt burlesk. Man får umiddelbart en sjanger som er vanskelig å tenke seg skulle bli noe dypere psykologisk realistisk. (Krogh 23.5.2007)

Her sidestiller Krogh tekst og undertekst som samtidige elementer. Denne samtidigheten utvinnes en ny sjanger som ikke er psykologisk realistisk. I dette er det mulig å se at Krogh allerede i 1992 antyder et oppgjør med den mer tradisjonelle (normative) tekstoppfatningen av Ibsen og slik sett er det mulig å se konturer av et brudd med en psykologisk-realistisk tradisjon hvor det fysiske uttrykket hos Krogh kommer til overflaten som en egen sjanger.

Kroghs utsagn bekrefter på mange måter at den generelle tekstoppfatningen var under endring. Denne endringen, som allerede er synlig hos Krogh i 1992, kom langt tydeligere frem i 1998-1999 i hans oppsetning *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter*. Her fortsatte Krogh sin utforskning av det sceniske uttrykket i brudd med teksten som han startet med i ”Ibsenringen”. I 1998-1999 videreførte han dette med musikalske virkemidler. Krogh lot i 1998-1999 Ibsens *Et dukkehjem* bli til en helt ny sjanger nemlig som fysikal. I dette begynte Krogh for alvor å bryte med teksten og Ibsen-tradisjonen. Krogh forklarer bakgrunnen for fysikalsjangeren:

På skolen var det en tradisjon for oppføringer av musikal for at studentene skulle lære seg og forberedes på å være med i musikal.

Dette var det en tradisjon for, men det problematiske med dette, var at det ble så ulikt fordelt. Dette er fordi musikalene ofte har klare inndelinger i hovedkarakterer og biskarakterer slik at det lett kunne bli et misforhold mellom de ulike karakterene og at noen studenter fikk mer å gjøre enn andre. Dette opplevde jeg som rektor i 1996 som litt absurd i forhold til at studentene skulle lære seg et sjangerspråk. Derfor forandret vi og innførte et nytt sang- og danseprogram hvor studentene skulle lære å fortelle ulike dramatiske forhold i situasjoner gjennom flere kunstnerisk uttrykk som innbefattet: sang, koreografiske elementer, dans, det rent dramatiske, mikrofonteknikk samt alt som fulgte med dette. Disse elementene fremsto i programmet rent fragmentarisk, men relevante i forhold til at studentene skulle lære seg et sjangerspråk. Dette opplevde jeg som en rett utvikling sett i forhold til å komme seg vekk fra dette traume som jeg opplevde disse musikalene ble. Jeg syntes ikke de var så vellykket å gjøre. (Krogh 23.5.2007)

Som rektor utfordret Krogh allerede i 1996 musikalsjangeren og la opp til en endring. Dette var et ledd i en omstilling i forhold til tekst-tradisjonen generelt og Ibsen-tradisjonen spesielt. Han sier om dette:

Det neste skrittet for meg ble å tenke på hva jeg hadde lyst å gjøre i forbindelse med danseprogrammet. Jeg ble opptatt av crossover-fenomenet hvorvidt man i uttrykket kunne klare å krysse uttrykkene med en slags likebyrdighet og likeverdighet at ikke uttrykkene (sang, det koreografiske, det dansemessige) ble bi-elementer eller underleverandører til de dramatiske forløpene. Dette startet jeg med å forske i og ut ifra dette ble nok tanken om *Et dukkehjem* født. Dette var fordi jeg mente at hvis man går løs på Ibsen, må man begynne med det store ikonet. Da må man begynne med *Et dukkehjem* som er det som alle kjenner til og har et forhold til for å se om man kan klare å gå inn og prøve å fortelle denne historien på en litt ny måte der man sier at man har et likebyrdig forhold med flere kunstneriske uttrykk for å se om det faktisk er mulig eller ikke mulig. Jeg hadde en hypotese om at det skulle være mulig, men jeg kunne ikke vite om det egentlig gikk. (Krogh 23.5.2007)

I dette sitatet kan en se at bruddet med den tradisjonelle dramatiske teksten, i dette tilfellet Ibsen, er tydelig i og med at Krogh velger å gjøre Ibsen som musikal. Han vil utfordre fortellergrepet i Ibsens tekststruktur gjennom å benytte flere kunstneriske uttrykk i en *crossover*. Krogh utdyper endringen som et oppgjør med hele illusjonsteatrets tradisjon:

[...] det er et forhold ved teatret hvor jeg opplever å bli både forlegen og flau. Dette skjer når jeg konfronteres med realistiske elementer som pådytter en illusjon om et rom eller en virkelighet som jeg skal godta eksisterer på scenen. Jeg klarer ikke å godta dette fordi jeg ser at det er en illusjon. Det byr meg imot og det virker direkte på meg som

ukunstnerisk. Jeg klarer simpelthen ikke å forholde meg til det. Ut i fra dette startet jeg et objektarbeid med *Lille Eyolf*. (Krogh 23.5.2007)

Kroghs ønske om å bryte med illusjonsteatret, var et brudd med det tradisjonelle virkelighetsskapende i teatret og derfor også med en spillestil som bygget på dette. For å kunne gjennomføre dette bruddet, trengte han et annet kunstnerisk grunnlag for teatret. I stedet for å etterlikne eller skape illusjon, valgte han å konkretisere sitt teatersyn og gi det et mer presist kunstnerisk uttrykk ved å innføre det unaturlige, ting eller objekter som han sidestilte med skuespillerne. Krogh definerer dette slik:

Objekt som et større eller mindre fabrikkprodusert eller selvprodusert element som aktøren gjennom improvisasjon trakterer og levendegjør med det mål at fusjonen aktør og objekt blir meningsbærende overfor karakter, relasjon og situasjon. (Krogh 23.5.2007)

Her kan en se at han bestemmer objektet som en gjenstand eller element som anvendes og sammensmelter med skuespilleren og det skuespillermessige i et nytt, meningsbærende uttrykk:

At objekt som kunstnerisk strategi kan vekke den kinestetiske sansen som kunstnerisk refleksjon og kommunikasjon hos et publikum likestilt med identifikasjon med en skuespillers sceniske handlende gjennomlevelse. (Krogh 23.5.2007)

Krogh viser her at objektet som kunstnerisk strategi har evne til å påvirke publikums fornemmelse av objektets meningsskapende kraft i likhet med skuespillerens meningsbærende sceniske uttrykk. Krogh antyder en identifikasjon mellom publikum og skuespilleren hvor objektet som bevegelig virkemiddel kan bringe publikum og skuespillerne sammen. En kan med dette ane konturer av en kommunikativ samhandling mellom publikum og skuespillerne. I objektarbeidet går Krogh videre med Ibsen og bruker *Lille Eyolf*:

Jeg fikk to assosiasjoner. Den ene var borgerligheten/småborgerligheten med sin bortgjemte virkelighet som plutselig blir oppsøkt av noe. (Dette er også typisk for Ibsen at man har en statisk situasjon, noe kommer inn og oppsøker og prosesser settes i gang). Den andre assosiasjonen var flaggstanglyd hvor jeg så for meg dette innelukkede tunet, bygningen eller området hvor flaggstangen står staut og med denne lyden (forårsaket av vinden) fremtonet som bing-bing-bing-bing-bing. Denne lyden fremsto inne i hodet på meg. Assosiasjonene kom når jeg leste

Lille Eyolf. Småborgerligheten symboliserte for meg begrensningen mellom deg og meg, mellom mitt og ditt og gjennom vi og dere. Jeg opplevde at alt dette kunne jeg se gjennom stakittgjerdet. Gjennom dette lille hvite og vakre stakittgjerdet som var malt og som man kunne titte over, så jeg at det hadde en viss småborgerlighet ved seg og at det representerte på en eller annen måte en slags integritetssfære. (Krogh 23.5.2007)

Her omfunksjonerer Krogh Ibsens struktur. Stakittgjerdet blir utviklet til et nytt objekt og gitt en ny meningsbærende funksjon i et brudd med det symbolske og illusjonsskapende:

Jeg begynte nå å jobbe aktivt med stakittgjerder sammen med skuespillerne. Vi laget mange forskjellige varianter og endte til slutt opp med et gedigent rundt hjul med stakitter på sidene og som var på over to meter i diameter. Det fungerte liggende (nedlagt) og det kunne ruller. Skuespillerne kunne bevege seg i og på hjulet og på ulike nivåer. Det var en veldig interessant åpning for meg fordi dette var den første åpningen min hvor jeg følte at jeg kunne begynne å kommunisere med et uttrykk og med en slags vilje sammen med et objekt hvor skuespilleren kunne jobbe objektet. I dette arbeidet var det sekvenser som for meg ble mer meningsbærende gjennom objektarbeidet enn det ville blitt i en slags realistisk situasjon. (Krogh 23.5.2007)

Krogh involverer her skuespillerne i en direkte objektreasjon som er meningssskapende for skuespillerne og hvor de ”jobber objektet”. Krogh konkretiserer relasjonen mellom skuespillerne og objektet i TV2s fjernsynsdokumentar, ”Drømmefabrikken – del 2”, 16. desember 2007. Dokumentaren presenterte skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. I dokumentaren jobbet Krogh med objektarbeid med avgangsstudenter. Innledningsobjektet var en svært tung jernbetongsirkel, anslagsvis 1,5 m i diameter. Krogh jobbet i denne sammenhengen med tyngdekraften som et element frem mot en dialog med objektet. Han var opptatt av at når hjulet er ute av balanse, trådte tyngdekraften inn og det stabiliseres. Etter at balansen var gjenopprettet, ville hjulet føye seg etter skuespillernes bevegelser.

Dette viser på en illustrerende måte Kroghs hovedintensjon om at skuespillerne skal ”jobbe objektet.” Poenget hos Krogh kan med aristoteliske begreper betegnes som at skuespilleren må frembringe, *poiesis*, sin egen balanse gjennom praktisk handling, *praxis*, og ved hjelp av en kunnen, *techné*. Dette skjedde gjennom en godt utført traktering av hjulet for å oppnå balansekunsten som gjorde det mulig å finne hjulets tyngdepunkt. Det er først i samspillet med tyngdekraften at Krogh mener det er mulig for skuespilleren å kommunisere med hjulet i likeverdige bevegelser hvor tyngdekraften er en medspillende faktor. Krogh betegnet dette

som et likeverdig kommunikativt forhold i en tenkt subjekt-subjekt-relasjon. For å få frem det motsatte, nevnte Krogh traktering som et eksempel på en enveis kommunikasjonsmodell når skuespillerne gikk inn for å beherske og bestemme over hjulet i et subjekt-objekt forhold. Selve det å traktere i en enveis kommunikasjon sto her i motsetning til en toveis dialektisk samspillende kommunikasjon. Der hvor traktering av hjulet indikerer et subjekt-objekt-forhold, vil en subjekt-subjekt-relasjon indikere et samspill hvor det å beherske hjulet rent praktisk er nødvendig for å finne balansen og tyngdepunktet som er nødvendig for samspillet. For Krogh er det derfor viktig at studentene arbeider *med* objektet og ikke *mot* det. De skal gjennom balansekunsten lytte til objektets bevegelser slik at de kan jobbe i samspill med tyngdepunktet. Dialogen med objektet foregikk i denne sammenhengen derfor i samspill mellom to parter, den ene var skuespilleren og den andre var tyngdekraften. I dette ligger, slik det er mulig å forstå Krogh, i selve subjektivering av objektet (TV2 16.12.2007).

Krogh konkretiserte sitt objektarbeid med crossover-elementer i *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter* i 1998-1999:

Med disse to fenomenene som innbefattet objektarbeid og crossover begynte jeg arbeidet med *Et dukkehjem* for å se om det var mulig å fortelle historien. Jeg ville gjerne fortelle historien og på det grunnlaget ble jeg fanget i en form for dramaturgi som i dette tilfelle var en slags lineær dramaturgi. Dette tiltros for en stor grad av fragmentering av gamle og nye sekvenser. Likevel fantes det en grunnstruktur som man kunne finne igjen i stykket. Det var nå jeg virkelig begynte å kombinere selve objektarbeidet med crossover-elementer for første gang. Dette for å føre dem sammen for å se om jeg kunne klare å få noe meningsbærende ut av dem i kombinasjon. (Krogh 23.5.2007)

Krogh var opptatt av å fortelle en historie, men på en ny måte. Han brukte objekter i stor grad og det kom i analysen av produksjonen også frem at objektene spilte en dramaturgisk rolle i å konstruere nye tekstfragmenter i samspill mellom skuespillerstudentene, Kroghs regi-ideer og Ibsens opprinnelige tekststruktur. I denne oppsetningen kan en derfor si at instruktør og studenter forholdt seg til hverandre i en gjensidig medskapende forestillingsutviklingen. Dette skjedde blant annet ved å utvikle og bearbeide fragmenter i Ibsens tekst fra dag til dag.

Det en kan se konturer av i Kroghs uttalelser, er at arbeidsdelingen i teaterproduksjonen langt på vei var under oppløsning fordi instruktørrollen ble endret og skuespillerne fikk en

direkte medskapende funksjon i å utvikle nye, flertydige historier i Ibsens dramatik. Denne medskapende tekstproduksjonen som utfordres av objektene og crossover-elementenes meningsbærende funksjon, er ut fra en tradisjonell arbeidsdeling med på å oppløse rollenes egenart.

De endringene som begrunnes i utdannelsens teoribidrag og Morten Kroghs arbeid, kommer tydelig til uttrykk i *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter* i 1998–1999.

Et dukkehjem: en fysikal i tre akter 1998–1999

I 1998–1999 hadde jeg en prosjektstilling ved Teaterhøgskolen med hovedansvaret for den tekniske utarbeidelsen av manuskriptet til produksjonen av *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter* med Morten Krogh som instruktør. Manuskriptet var bygget på Svein Sturla Hungnes bearbejdede versjon av Henrik Ibsens tekst. På grunnlag av dette arbeidet skrev jeg i 2000 min hovedoppgave i teatervitenskap (Skutvik 2000a).

Morten Kroghs målsetting for prosjektet var ”å blåse støv” av en klassisk Ibsen-tekst og presse den inn i en form som skulle passe akkurat til skuespillerlinjens fagplan. Det var et helt annet utgangspunkt enn Weiss Andersens oppsetningen av *Vildanden* i 1993 der hensikten var å formidle budskapet i Ibsens tekst og bearbejde den slik at de indre hovedlinjene ble tydelige. Det primære i Kroghs oppsetning var å fortelle historien om Nora og Thorvald Helmer ut fra en forenklet tekst, et råskjelett, som skulle utfylles med musikk, sang, dans og bevegelse som forsterkende og kommenterende tillegg til den dramatiske teksten. Det vil si at han ikke ville rense og tydeliggjøre teksten, men bygge videre på den og legge på nye virkemidler (Skutvik 2000b). I produksjonen av *Vildanden* i 1993 var ønsket en naturlighet i spillet, tidsmessige kostymer og scenografi og en musikk som skulle understreke dette. I Kroghs oppsetning i 1998-1999 skulle musikken få en selvstendig rolle og være fri fra genrebestemmelse og tidskoloritt i et stort spenn fra rolige ballader til blues og rock. Det skulle dessuten synges på flere språk i tillegg til dans og bevegelse. Det skulle skapes en konstruksjon av musikk og drama samtidig som en ville forsøke å gå nye veier i bruk av en klassisk Ibsen-tekst. Det skulle fortelles en ny historie i historien i Ibsens tekst.

Det var på forhånd inngått et samarbeid med Open Scene ved Det Norske Teatret. Open Scene var et offentlig kunstpolitisk prosjekt med formål å få frem innvandrerminoriteter innenfor norsk teater. Det var viktig å få til et kunstnerisk samarbeid med det flerkulturelle miljøet, men fra Teaterhøgskolens side var det imidlertid avgjørende at disse var rene

amatører og ikke skulle stå i noe konkurranseforhold til skolens skuespillerelever. Gjennom samarbeidet med Open Scene ble det gjort flere utvelgelses før det endelige ensemblet på åtte aktører ble etablert. Fokuset på aktørene ble lagt på de sceniske uttrykkene som språk, sang, dans, musikk og klesdrakt. Det skulle være et kulturelt møte med scenisk eksponering hvor det skulle bygges inn problemstillinger som skulle gi historien nye perspektiver. Integrering av det flerkulturelle hadde til hensikt å rette blikket mot flere aspekter slik som at de i det norske samfunnet var henvist til de underbetalte service- og rengjøringsjobbene. Spørsmål som ble tatt opp, var dessuten om kjønnskamp kunne ses som frigjøring og om identitetskonflikt kunne tenkes å være kulturbestemt eller mer allmenngyldig. Det religiøse aspektet ble knyttet til Bibelen og Koranen med spørsmål om disse kunne være veiledende for frigjøring og personlige valg eller som et grunnlag for fundamentalisme. Kulturkollisjon og konflikter skulle ses som en positiv kraft når det gjaldt det fremmedkulturelle. Det skulle dessuten i den nye historien utover Ibsens råskjelett problematiseres ”et privat rom” for å gi et innblikk i hva innvandrerungdom gjør når de er samlet til fest i sin egen kultur. Alt dette skulle inn i *Et dukkehjem* og skulle spille sammen med et visst minimum av Ibsens tekst for å kunne fortelle den nye historien i historien.

Mitt arbeid med den tekniske utarbeidelsen av manuset startet i forkant av produksjonens prøveperiode med skanning og redigering fra den bearbejdede versjonen. Jeg hadde ikke noe ansvar for den tekstlige bearbejdningen, men jeg måtte være tilstede og tilgjengelig for å stryke i tekstmaterialet. Hele tekstgrunnlaget for produksjonen skulle være et minimum av Ibsens tekst for å kunne gi plass til alle sangene, dansen, bevegelsene og alle elementene som skulle være med på å skape den nye historien i historien. Produksjonen skulle altså ikke formidle budskapet i Ibsens tekst, men Ibsens tekst var bare et grunnlag for å kunne produsere mange andre, nye historier.

Alle som var involvert, trodde at strykningene og bearbejdelsen av teksten ville være gjennomført på de to første dagene, slik det var vanlig i andre prøver. Men strykningene kom til å pågå kontinuerlig gjennom hele prøveperioden på 8 uker. Den opprinnelige teksten ble strøket fortløpende fra dag til dag som et resultat av et kollektivt samarbeid mellom skuespillerelever og instruktør. Hele manuset ble bygget opp rundt denne prosessorienterte jobbingen. Strykningene og det nye måtte prøves ut der og da på scenen. Ting måtte strykes og tillempes for å passe til alle elementene. Det var derfor ikke mulig å få til en ferdig strøket tekst. Teksten ble til underveis.

I overføringen fra den praktiske produksjonen til hovedoppgaveskriving fikk jeg problemer. For det første eksisterte det ikke suffli i denne produksjonen. Det hadde som konsekvens at jeg fikk en mer distansert rolle i forhold til denne produksjonen. Som sufflør hadde jeg i 1993 vært midt inne i produksjonen. Nå sto jeg egentlig ved siden av produksjonen. Ut fra en generell oppfatning av hvordan Ibsen vanligvis skulle gjøres og ut fra et mer ideologisk og filosofisk ståsted, var jeg grunnleggende negativ og skeptisk til å bruke Ibsen i en forenklet og endret versjon fordi det idémessige innholdet i teksten ville forsvinne i en forenklet versjon.

Fordi jeg hadde bestemt meg for å bruke erfaringen fra prosjektet som det empiriske materialet i min hovedoppgave, måtte jeg angripe skepsisen på en dypere måte og finne ut av hva jeg var negativ til – og hvorfor.

Bakgrunnen for min skepsis var at mitt utgangspunkt var den tradisjonelle, idealistiske tolkningen av Ibsen. I forlengelsen av Ibsen-forskere som John Northam, Daniel Haakonsen, Vigdis Ystad og Bjørn Hemmer la jeg til grunn at Ibsen i sine dramaer bruker ideene for å anskueliggjøre hvordan mennesket kan oppnå erkjennelse og dypere innsikt under forutsetning av at de var villige til å tåle smerte, mørke og forsakelse. Det var bare gjennom å tåle smerte og å forsake sitt eget liv at individet kunne oppnå og erkjenne andre dimensjoner på et åndelig nivå, hinsides det begrensede jordiske og materielle. Dette erkjennelsesnivået åpnet for den absolutte frihet og ga mennesket åndelig vekst. I drama som *Keiser og Galilæer* og *Brand* viste Ibsen det guddommelige i alt og alt i det guddommelige. Ånden skulle gjennomsyre materien og materien ånden, - da var målet nådd. Ibsen mente at mennesket var i besittelse av den abstrakte evnen til å kunne erkjenne en høyere orden ved å tørre å gå ut over seg selv. Ibsen følte seg ideologisk knyttet til et prosjekt om å oppdra folket til en åndelig vekst hvor de borgerlige idealer om det sanne og det skjønne fikk betydning. Fremveksten av den moderne nasjonalstaten gjorde at teatret ble en arena for oppdragelsen av folket til disse verdiene. Kunstestetikken til Marcus Jacob Monrad innebar ifølge Arild Linneberg (1992) at teatret ga mulighet for forsoning mellom den enkelte og det allmenne i den nasjonale identitet. Ibsen brakte derfor inn forsakelse som tese og det å ville bøte med sitt eget liv som antitese. Dette ga syntesen i den evige martyr som oppnådde en dypere erkjennelse og viten. Ibsen bringer inn denne ekstreme form for forsakelse for å vise at bare i et slikt mørke hvor man er villig til å oppgi seg selv og sin egen livsangst, kan man erkjenne og anskue ideenes verden og det absolutte sanne. Dette er det Linneberg, med utgangspunkt i Monrad, kaller: ”Forsoninga mellom det subjektive og

det objektive er den høyeste forma for skjønnhet i kunsten, det 'i seg selv (objektivt) skjønnne'" (Linneberg 1992:77).

Når jeg ut fra dette grunnsynet så på skikkelsen Nora i denne oppsetningen av *Et dukkehjem*, så jeg imidlertid ikke en Nora som bøtet med sitt liv, men en skikkelse som til syvende og sist fulgte sine subjektive følelser. Hun var slik sett en "moderne kvinne" av vår tid. Det vil si at subjektiviteten var løsrevet fra objektiviteten og var en del av en fragmentarisk virkelighet som hele "moderniteten" er bygget på.

Jeg trodde heller ikke at musikalsjangeren kunne la seg bruke på *Et dukkehjem* uten at teksten måtte bli omarbeidet i en annen form og da var det nærliggende å tenke at den ville miste sitt ideologiske innhold. Jeg var overbevist om at musikken ville vinne over teksten. På dette grunnlaget så det for meg ut som om teksten enten måtte omarbeides eller så måtte det spesialkomponeres musikk som kunne innordne seg den dramatiske teksten på en naturlig måte.

De første notatene jeg har, er fra det første produksjonsmøtet jeg var med på 16. februar 1999. Her ble det redegjort for fortellerteknikk. Det skulle fortelles en historie i historien. Det skulle anvendes fem sett karakterer, 5 Nora, 5 Helmer, 5 Fru Linde, 5 Rank, 5 Krogstad. Disse karakterene skulle gå inn og ut i sekvenser. Den måten regissøren skulle bygge den nye historien i historien på, gikk mye på ironi og humor slik jeg oppfattet det. Hele grepet skulle være at det nettopp var fem roller av hver. Det i seg selv skulle tilføre historien flere lag som skulle gjøre det mulig å anvende ironi og humor som virkemiddel.

Det ble redegjort for strukturen i manuskriptet som skulle ha sekvensinndelinger og ikke sceneinndeling (Skutvik 2000b). Barna til Nora og Helmer skulle fremstilles som dukker i form av torsoer på hjul.

Prøvestart var 8. mars 1999. Et ovalt speil var i bruk på scenen den første dagen (Skutvik 2000c). Jeg så i et blaff hvilken kraft og potensial som lå i dette objektet og begynte å åpne meg for denne nye fortellingen i fortellingen (Vedlegg IX). Jeg var fremdeles skeptisk, men jeg så hvordan dette objektet, ca. 1x2 m, svingbart og støpt i massivt jern, formelig lekte seg med skuespillerne. Jeg opplevde umiddelbart en konstruktivistisk og mekanisk regitradisjon hvor det å bringe inn store elementer fikk skuespillerne til å få en aktivitet ut over seg selv, noe som var større enn dem selv.

Det neste steget i min endring var i en sekvens der Nora og Thorvald ble forvandlet til dukker. Thorvald var den som først gikk inn i forvandlingen. Han utførte dukkebevegelsene uten tråder, i motsetning til Nora som skulle fremstille en marionett. Det vil si at han måtte hente motivasjonen for sine bevegelser innenfra, hans fysiske instinkt trer inn. Det var ingen psykologi og indre motivasjon innblandet her, men det var det rene fysiske uttrykket som helt automatisk skapte replikkføringen. Fordi de var satt i gang gjennom fysikkens presisjon og konsentrasjon, ble replikkføringen organisk ekte. Dette ga meg assosiasjoner til hvordan Stanislavskijs ”system” var videreutviklet av Vsevolod E. Meyerhold som fordret at fysikken er så godt opptrenet at skuespilleren automatisk anvender den som et redskap som skal bære frem motivasjonen for de fysiske bevegelsene. Nora derimot skulle utføre sine bevegelser ut i fra hvordan trådene beveget seg. Hun hentet bevegelsene utenfra ved å følge trådenes bevegelser for å kunne etterligne dem. Forskjellen mellom dem lå i tilnærmingen og hvordan bevegelsene ble motivert. Begge uttrykkene ga replikkfremføringene en organisk ekthet. De var ikke psykologisk motivert, men fysisk motivert. Det kreves presisjon og koordinering fra begge parter. I løpet av replikkføringene i denne scenen gikk skuespillerne inn i forvandling av de respektive dukkeuttrykkene, men på forskjellig tidspunkt. I dukkeuttrykkene etableres de som ikke-menneskelige samtidig som de forenes hos hverandre i problemene. Den hammen de var omsluttet av som dukker, fikk en overført betydning. Dette ble tydelig når de ”vred seg ut” av dukke- og marionettrollen og forvandlet seg til vanlige mennesker. Allerede her merket jeg meg konturene av den nye historien i historien og var i ferd med å åpne meg for et nytt tekstgrunnlag. Min skepsis begynte å endre seg. Jeg så at kampen med å frigjøre seg i billedlig forstand tilførte historien nye dimensjoner. Det ble en ny liten historie i historien ved å bruke henholdsvis dukke og marionett for å markere dukke som maskulint uttrykk og marionett som feminint. På denne måten ble også kampen mellom det feminine og det maskuline tydelig i scenerommet. Nora tripper som dukke i trådene, noe som konnoterer koketteri og oppfattes som et feminint uttrykk. Nora lå også rent stemmemessig på et tynt, litt høyt nivå med en forførerisk undertone for å oppnå gunst. Thorvald på sin side gikk statisk og tungt i sine bevegelser. Dette konnoterte overlegenhet og kunne oppfattes som maskulint. Han hadde et betydelig lavere stemmeleie og uttrykte med stemmen en fasthet og bestemthet som sto i kontrast til Noras. Forskjellen mellom det maskuline og det feminine blir tydelig. Det er ingen som vinner eller taper. De står frem som kontraster.

Forskjellene mellom erfaringene i 1993 og 1998–99

Allerede tidlig i prøveperioden i *Vildanden*-produksjonen i 1993 klaget studentene på de lange prøveforløpene og ønsket kortere sekvenser. *Et dukkehjem*-produksjonen i 1998-1999 var derimot fra starten av bygget på sekvenser med egne overskrifter. Det gjorde at prøveprosessen ble enklere og studentene kunne gå direkte på den fysiske utprøvingen uten å skulle analysere og motivere handlingene ut fra Stanislavskijs prinsipper og skape et åndelig innhold i sin rolle. Inndelingen i sekvenser skapte brudd i overgangen fra en sekvens til neste sekvens. Disse overgangene viste at det ikke var karakterene, men scenerommet som var fylt av energi. Denne energien kan forstås ut i fra et brudd fra full aktivitet som brått går over i et totalt fravær og en helt tom scene. Energien levde i rommet til tross for fraværet av menneskelig aktivitet. Dette ble brukt som dynamiske overganger. Det oppsto et nytt rom i det tomme rommet på scenen hvor historien fortsatte å skrive seg inn.

Her snudde min skepsis til Kroghs regiopplegg. Jeg strakte meg positivt mot regiens dynamikk i å anvende tomrom som energifelt. Det syntes ikke å være noe evig og sant ved skuespillernes fysiske nærvær på scenen. Det var fullt mulig å skape blaff av nye rom, men det forutsatte et brudd med en aktivitet, dvs. at noe forflyttes fra noe, til noe, til noe annet – i det uendelige. Det må være slik at narrasjonen skrives inn nettopp fordi tingene oppstår i stadig nye posisjoner – og det gjorde Ibsens ”tekstskjelett” her. Den ”fløt” rundt den nye historien og sammen fant de nye posisjoner. Det var ikke mye som var igjen av Ibsens tekst, men den lå som en likeverdig, men samtidig ikke likeverdig premiss for historiene i stadig nye ”rom”. Forskjellen mellom Helmer og Nora ble vist i forlengelse av Ibsens tekst i måten tekstbrokkene var satt sammen på i en egen dramaturgi. Historien i historien fikk en ny historie. Min skepsis ble snudd til en positiv holdning fordi jeg fikk bekreftet min tolkning av hvordan humor og ironi kunne brukes som dramaturgisk virkemiddel som utfylte Ibsens råskjelett. De regimessige og dramaturgiske virkemidlene var brukt nennsomt til å produsere ny tekst som kunne sidestilles med Ibsens tekst fordi den hadde en overføringsverdi til samfunnet i dag.

Min skepsis opphørte i det øyeblikket jeg så konturene av det vi med Niels Lehmann (1995) kan kalle en ”ubekymret” estetikk. Denne estetikken lå i selve konstruksjonen av tekst som la virkemidlene til grunn for å produsere uttrykk som sto i opposisjon til hverandre. I dette lå det ubekymrede – som med selvfølgelighet brukte Ibsen som råskjelett. Det er således

ikke tilfeldig at valget lå på akkurat Ibsen og *Et dukkehjem* fordi dette dramaet representerte historiske og temamessige komponenter som et postmoderne uttrykk er avhengig av. Det postmoderne uttrykket i ”fysikalen” *Et dukkehjem* var en rendyrket ekspresjonistisk form hvor en hadde muligheten til å observere produksjonen av regimessige og dramaturgiske virkemidler som gjorde det mulig å fortelle en ny historie i *Et dukkehjem*. I dette frie spillet med regimessige og dramaturgiske virkemidler i produksjonen, lå hele min holdningsendring. Jeg så med dette hvordan Ibsens tekst kunne brukes. Kroghs eksperiment i denne produksjonen viste et teater med innlemming av flere kunstformer og med et fragmentert uttrykk. Rent teknisk kan dette sees klart i manusstrukturen som har brutt ned de konvensjonelle inndelingsstrukturene og fremsto med et mangesidig og fragmentert uttrykk helt i tråd med forestillingens rendyrkede ekspresjonistiske form.

De to funksjonene jeg hadde i disse produksjonene, markerte også at det hadde skjedd en endring i skuespillerutdannelsen på 1990-tallet. I 1993 hadde jeg vært sufflør. Sufflørens rolle var å hjelpe skuespillerne i gang med sine replikker dersom de fikk blackout. Det var derfor viktig å være lydhør og kunne skille mellom naturlige pauser i spillet og blackout. Som sufflør var det også viktig for meg å få med meg alle analyser og nyanser slik at jeg visste noe om skuespillernes motivasjon for å holde pauser. Fordi det ikke var suffli i oppsetningen i 1998-99, ble det nødvendig for skuespillerne å relatere seg til seg selv og andre på en ny måte. Dette ble grunnlaget for det jeg senere, gjennom intervjuanalysen, kunne fastslå som en ny spillestil og utviklingen av skapende og medskapende skuespillere.

Omslaget i 1996

I 1996, i forbindelse med overgangen fra å være Statens teaterhøgskole til å bli en del av Kunsthøgskolen i Oslo, hadde skuespillerutdannelsen gått bort fra den tradisjonelle og tekstbaserte sufflien. 1996 innebar derfor ikke bare var et ytre, organisatorisk skille, men det markerte også et viktig skille i skuespillerutdannelsens innhold. Dette skillet kommer tydelig frem ved å se på Flemming Weiss Andersens regiarbeid i *Vildanden* i 1993, tre år før endringen, og Morten Krogs *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter* i 1998-1999, tre år etter endringen.

Selv om jeg gjennom prøvearbeidet på *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter* hadde endret min holdning til dette prosjektet, hadde jeg ingen opplevelse av at denne produksjonen var et uttrykk for en endring av skuespillerutdannelsen. Forskjellen mellom *Vildanden* i 1993 og *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter* var for meg mer et uttrykk for en forskjellig tilnærming

til regioppgaven mellom to ulike instruktører. For meg var det også bare snakk om en endring i mine arbeidsoppgaver fra å være sufflør til å være med i redigeringsarbeidet av forestillingens tekstgrunnlag.

Jeg hadde heller ingen andre erfaringer som skulle tilsi at det skjedde noen endring i 1996. I 1996 gjorde jeg i forbindelse med min storfagsoppgave i teatervitenskap en studie av Aftenpostens teaterformidling. For å få et dypere innblikk i teaterformidlingen, intervjuet jeg teaterkritikeren Jan E. Hansen. Han uttrykte nokså bestemt at han ville avvike fra det som kunne sies å være den ”ideelle” kritiker som dro inn kunnskap og viten om teatrets ulike kunstneriske elementer. Som teaterkritiker var han opptatt av å gå sine egne veier og hans ståsted var først og fremst som skribent overfor avisen og avisens lesere. Det å bedrive teaterkritikk var for ham først og fremst skribentkunst. Ordet skulle gjenskape kritikerens opplevelse. Selve formidlingen av kunstinntrykket måtte inneholde skrivekunstneriske kvaliteter som ikke var ren formidling av opplevelse, men gjenskapning av kritikerens erindringer og fornemmelser.

Ut i fra dette var det likegyldig for ham om opplevelsene var i teatret eller andre steder i samfunnet. For ham var det selve ordene som skulle gjenskape opplevelsene for leseren. Det kunne derfor hende at han begynte å skrive anmeldelsen før han (som han selv sa) hadde satt seg i salongen. Dette var fordi han visste noe om hva teksten handlet om. Han hadde kanskje sett ”stykket” bli satt opp flere ganger og kjent flere måter å tolke sentrale figurer på. Som teaterkritiker mente han at hans hensikt var å formidle skribentmessige ferdigheter rundt sin tolkning av dramateksten for avisens lesere. Teaterkritikken skulle ikke skrives for noen andre enn avisens lesere. Den skulle ikke skrives for dem som hadde stått på scenen eller som hadde vært på premieren. Leserene skulle gjennom kritikken forstå dramatekstens tematikk. Den skulle oppfattes som en konstruksjon som også ivaretok andre elementer i en oppsetning. Hva disse elementene skulle være, gikk ikke Hansen inn på. Han understreket imidlertid at dramaet som tekst var det viktigste elementet. Han presenterte på denne måten en tydelig litterært orientert teaterkritikk. Det var derfor liten plass i hans perspektiv for andre viktige elementer i teateret som skuespillerkunst, regi, scenografi, kostymer, lys, rekvisitter, stemmebruk, bevegelse og lyd som alle inngår i teatrets kunstform. Leserene av Hansens teaterkritikk ble derfor sjelden presentert for noe kritisk om disse elementene.

Det jeg oppfattet som det problematiske med Jan E. Hansens teaterkritikk, var at Aftenposten hadde som ambisjon å gi kommenterende innspill til samfunnsdebatten. Dette

var vanskelig for meg å forstå når det som skulle kommenteres og kritiseres i en teaterkritikk, nemlig selve teatret, var uinteressant. Teatrets virkelighet besto av flere kunstskapende elementer. Det burde derfor være naturlig å trekke inn alle kunstformene i teatret og vurdere disse. Dette var Jan E. Hansen ikke enig i. For ham var teaterkritikk en skrivekunst. Min konklusjon var at konsekvensene av Hansens syn var at teatret ikke ble tatt på alvor som kultur- og samfunnsinstitusjon. Teaterkritikken ble derfor en ensidig litterært orientert teaterkritikk som ikke fanget det kunstneriske mangfold en kritikk av teatret skulle fange (Skutvik 1996). Men ut over det trakk jeg ingen mer omfattende perspektiver og konsekvenser.

Ved å lese mine eksamensoppgaver på 1990-tallet fra mitt nåværende perspektiv, er det tydelig at det på 1990-tallet skjedde en endring uten at jeg klarte å fange den opp. Dette skyldtes mine mentale sperrer mot å se eller innse endringer. Jeg var sosialisert inn i en bestemt tenkemåte som gjorde at jeg automatisk aksepterte det eksisterende teateruttrykket og de etablerte vurderings- og verdikriteriene. Dette gjorde at jeg umiddelbart hadde motstand mot det nye og til endringer av det bestående.

Mitt vendepunkt kom først etter mye motstand under arbeidet med *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter*. Min grunnholdning til teatret da jeg gikk til arbeidet med *Et dukkehjem: en fysikal i tre akter*, var fortsatt bygget på en idealistisk, tekstro tradisjon i forlengelse av Stanislavskij. Jeg gikk derfor heller ikke i gang med intervjustudien i 2002 med noen forventning om å avdekke endringer. Målet var å studere skuespillerstudentenes opplevelse av forberedelsene til, opptaket ved og gjennomføringen av skuespillerutdannelsen.

Det var først i bearbeidelsen av intervjuene av studentene på kullet som ble tatt opp i 2002 og gikk ut i 2005 at jeg ved hjelp av grounded theory som metode kunne se at det var skjedd en indre endring ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Min forståelse av at det hadde skjedd en endring, ble bekreftet ytterligere ved gjennomgangen av den teater- og scenekunstopolitiske utviklingen fra 1953 og utviklingen av pedagogikk og utdanningspolitiske reformer opp til 2005.

Rent historisk hadde vi i Norge ingen skuespillerutdanningspolitikk før 1953 med etableringen av Statens teaterskole. Denne utdanningspolitikken ble knyttet til en teatersituasjon som fra 1960-tallet ble fylt av kriser, indre strid og isolasjon av teatret frem mot den nye kulturpolitikken som tok form i Norge rundt 1970. I denne nye kulturpolitikken

ble teatret innlemmet i en større samfunns- og kulturpolitisk kontekst hvor teatrets rolle og betydning i samfunnet ble tydeliggjort (Frisvold 2005:163).

Skuespillerutdannelsen ved daværende Statens teaterskole sto imidlertid fortsatt svakt rent utdanningspolitisk, men sterkt i betydning av å være den eneste offentlige skuespillerutdannelsen i Norge frem til 1996. Parallelt med dette fikk man en politisk endring i rammene for skuespillerutdannelsen gjennom universitets- og høskolereformen som innlemmet Statens teaterskole som høskole i 1983.

I dette perspektivet er det gjennom hele 1990-tallet mulig å se parallelle linjer mellom en mer etablert kultur- og scenekunstpolitikk og en ny utdanningspolitikk. Den nye kultur- og scenekunstpolitikken på 1970-, 1980- og 1990-tallet var preget av mye uforutsigbarhet. Dette gjaldt også skuespillerutdanningspolitikken. Dette skyldes ikke bare det generelle trekket ved all politikk, at politiske visjoner splittes i ulike partipolitiske interesser som gjør at politikken fremstår som uforutsigbar og med stor grad av endring. Dette har særlig rammet felt som teater- og skuespillerutdanning. Den politiske viljen har heller ikke vært så stor for disse feltene fordi de er oppfattet som marginale. I denne perioden kan det også registres et spenningsforhold og en politisk uvilje mot teatret og teaterutviklingen sammenlignet med stortingsmeldingen fra 1952 som var preget av stor politisk velvilje. Dette spenningsforholdet vekslet, men ble særlig tydelig på 1990-tallet.

Deler av endringene som skjedde i teaterutdannelsen, hadde jeg vært en del av i mine praksisperioder, men uten å ha vært det bevisst. Grunnen til dette var at jeg helt til jeg gjennomførte intervjustudien hadde oppfattet Teaterhøgskolen som en konservativ institusjon som var orientert mot de etablerte teaterinstitusjonene og dominert av en bestemt måte å forstå Stanislavskij.

Det jeg hadde oppfattet som ”Bøygen” i norsk teater, syntes ikke lenger å være den konservative Stanislavskij-tradisjonen ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Det så i stedet så ut til å ha oppstått et spenningsforhold eller en motsetning mellom skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen – og scenekunstpolitikken. Denne motsetningen innebar at de politiske rammebetingelsene som fikk konsekvenser for Teaterhøgskolen i stor grad ble lagt uavhengig av den indre utviklingen jeg kunne fornemme ved Teaterhøgskolen.

Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen fikk et nytt innhold som i stor grad var i overensstemmelse med de ytre, utdanningspolitiske endringene og kravene som ble nedfelt i Lov om universiteter og høyskoler. Men samtidig med denne endringen i skuespillerutdannelsens ytre betingelser og innhold, skjedde det en ytre scenekunstopolitisk endring av rammebetingelsene for teatrene som gikk den motsatte veien. Det så derfor ut til at det var blitt en manglende sammenheng mellom utdanningspolitikken og scenekunstopolitikken. Denne fornemmelsen av et spenningsforhold mellom scenekunstopolitikken og skuespillerutdannelsen som kunne avdekkes i intervjustudien, og som jeg ikke var bevisst før jeg gjennomførte intervjustudien, har jeg i denne delen kunnet bekrefte retrospektivt, sammenlignende og oppdagende. Jeg vil i neste, tredje del, forsøke å forklare og forstå dette forholdet bedre.

DEL III

FORHOLDET MELLOM SKUESPILLERUTDANNELSEN, TEATRET OG TEATERPOLITIKKEN 2002 – 2013

6. EN OPPDAGENDE, FORTOLKENDE OG SAMMENLIGNENDE FORKLARING PÅ FORHOLDET MELLOM SKUESPILLERUTDANNELSEN VED TEATERHØGSKOLEN OG SCENEKUNSTPOLITIKKEN

Ytre påvirkning og indre utvikling

Utviklingen ved Teaterhøgskolen på 1990-tallet hadde i stor grad sammenheng med rammebetingelser som ble gitt av en profilert politiker som Gudmund Hernes som styrte sammenslåingen til KHiO og generelt var initiativtaker til de nye reformene i utdannelsessystemet. De ytre rammebetingelsene som har vært viktige for den videre utviklingen av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har også vært påvirket av aktive politikere, som kulturminister Trond Giske. Dette stemmer med Karlsruks fremstilling i *Drømmefabrikken* om at det var Giske som åpnet for dramatikeropplæringen ved Teaterhøgskolen:

Mot slutten av tusenårsskiftet kjem Trond Giske på scena. Han løyver kulturrådspengar inn i teatermiljøet: Ragnhild Mærli frå Det Åpne Teatret blir sett til å utvikle ei dramatikuutdanning. (Karlsvik 2013:176)

Denne utvidelsen av virksomheten ble ifølge Karlsvik mulig gjennom en omprioritering av midlene til Teaterhøgskolen: ”– *Politikarane kutta i sjølve skodespelarutdanninga. Men dramatikuutdanninga, den blei støtta*” (Karlsvik 2013:176). Jeg vil derfor legge til grunn for beskrivelsen av den videre utviklingen av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen at mye av utviklingen ved Teaterhøgskolen har vært et resultat av sterke politikere og politiske føringer – og dermed av disse politikernes interesser, oppfatninger og vurderinger.

Samtidig skjedde det en indre utvikling ved Teaterhøgskolen som brøt med den opprinnelige tradisjonen. Dette understrekes av Atle Sperre Hermansen som i sin artikkel i *Drømmefabrikken* sammenfatter utviklingen ved Teaterhøgskolen etter tusenårsskiftet som:

Mellom 2002 og 2007 skjedde en vesentlig utvikling på skolen. Det som tidligere hadde vært en mester- og lærlingtradisjon, med et lærermiljø som hadde vært trygt for en håndverksskole, ble gradvis mer preget av lærerkrefter og ledere knyttet vel så mye til teori som til praksis. (Hermansen 2013:202)

Ifølge Hermansen utviklet det seg ”en tydelig bevissthet om at skolen nå befinner seg på høgskolenivå. I 2006 blir Thea Stabell Norges første professor i skuespillerfag” (Hermansen 2013:210). Dette betegner han som en dreining bort fra en anti-akademisk holdning og mot akademia. Mitt utgangspunkt for en presentasjon, fortolkning og forklaring av Teaterhøgskolens videre utvikling etter at jeg avsluttet intervjuanalysen, vil derfor være at det skjer en dreining mot akademia – både ved Teaterhøgskolen og i teaterfeltet. Dette innebærer både nye opptakskrav og nye mål for utdannelsen.

For å beskrive forholdet mellom den ytre utviklingen av scenekunstopolitikken og den indre utviklingen av skuespillerutdannelsen, vil jeg først presentere teatersituasjonen og scenekunstopolitikken da jeg startet intervjuundersøkelsen i 2002. Deretter vil jeg vise utviklingen i årene etter at intervjuundersøkelsen var avsluttet i 2005. Til slutt vil jeg oppsummere og drøfte situasjonen når arbeidet med denne avhandlingen avsluttes ved årsskiftet 2013 – 2014. Dette vil jeg gjøre ved hjelp av alle de relevante offentlige utredningene, stortingsmeldingene, innstillingene til Stortinget og debattene i Stortinget som kom i denne perioden. Utvalget av disse kildene er derfor bestemt av et totalitetskriterium. Så langt jeg har oversikt over har jeg tatt med alle relevante offentlige dokumenter om teaterpolitikk og skuespillerutdanning. Jeg vil for perioden etter 2005 utfylle dette med eksempler fra den generelle scenekunstdebatten i aviser og på nettstedet scenekunst.no. Fordi denne debatten har vært omfattende og uoversiktlig, har dette utvalget av kilder vært bestemt av deres relevans i forhold til de offentlige dokumentene. Her har jeg prioritert debatten i de største avisene og det viktigste nettstedet scenekunst.no. Jeg vil sammenfatte utviklingen av forholdet mellom scenekunstopolitikken og skuespillerutdannelsen først og fremst på grunnlag av offentlige dokumenter og offentlig debatt.

Manglende sammenheng mellom skuespillerutdannelsen og teaterinstitusjonene

Det første uttrykket for den manglende sammenhengen mellom skuespillerutdannelsen og teaterinstitusjonene kan vi se når de nyutdannede skuespillerne ikke lenger får faste stillinger, men bare kontrakter og engasjementer. I denne situasjonen opplever skuespillerstudentene en manglende sammenheng mellom opplæringen og erfaringen de har

fra skolen og den scenekunstopolitiske situasjonen i samfunnet utenfor. De har ikke den samme muligheten i dag til å forbli i stillinger over lang tid slik som for tidligere skuespillerstudenter. Studentene i intervjustudien i 2005 uttrykte derfor bekymring når det gjaldt å tjene penger til livets opphold. Det hadde de all grunn til. Deres utdannelse har fra starten vært rettet mot teaterinstitusjonene, men institusjonene tar ikke lenger i mot dem slik som før og det er få muligheter utenfor institusjonene.

I en rapport om kunstnernes aktivitet, arbeids- og inntektsforhold i perioden 1993-2006 (Heian, Løyland og Mangset 2008) kommer skuespillerne som gruppe særdeles dårlig ut. Dette skyldes i stor grad økt heterogenitet i skuespillerfeltet og økt tilfang av skuespillere. Levekårsundersøkelsen sammenligner sitt datagrunnlag med en tilsvarende rapport fra 1993-1994 offentliggjort i 1996 (Elstad og Pedersen 1996). Denne sammenligningen viser at skuespillerne som gruppe ikke har hatt noen reell vekst siden 1993 (Heian, Løyland og Mangset 2008:189-231). De skuespillerne som har vært fast ansatt ved institusjoner, har hatt tariffmessig lønnsutvikling på linje med befolkningen ellers. Det vil si at de skuespillerne som ikke har hatt fast tilknytning, har vært under stort konkurransepress på jobber og derfor har hatt en negativ lønnsutvikling. Situasjonen for skuespillere i Norge har historisk vært at de i stor grad har vært fast ansatt ved institusjonsteatrene og dermed har vært lønnet gjennom tariffavtaler mens mer frittstående kunstnere har vært avhengig av stipendier og garantiinntekter. Slik er ikke situasjonen lengre for skuespillerne. Fordi de nyutdannede skuespillerne ikke får faste ansettelser, vil de kunne få svært dårlig inntektsutvikling og dermed dårlige levekår (Heian, Løyland og Mangset 2008:19-24).

Selv om skuespillerne ikke lenger får fast ansettelse, blir de nyutdannede skuespillerne likevel knyttet til de etablerte institusjonene gjennom korttids-engasjementer og stykkkontrakter. De blir dermed innlemmet i en fagtradisjon som er basert på en sterk, tradisjonell Stanislavskij-tradisjon. Dette øker spenningen mellom utdannelsen som er basert på samarbeidsorientering og teaterinstitusjonene.

De ferdig utdannede skuespillerne uttrykte i intervjuanalysen at de fryktet at de i den etablerte teatertradisjonen ville få problemer i forbindelse med blackout. De hadde gjennom studiet lært seg å løse dette problemet ved å samarbeide pragmatisk og rasjonelt for å plukke opp "ques" fra hverandre. Ved å relatere seg til hverandre, hjalp de hverandre med blick og andre sansemessige strategier for å komme seg videre på scenen. De gjorde seg avhengige av hverandre på en helt annen måte enn om de skulle lene seg på suffli. Dette er en annen

type samarbeid enn den som var etablert ved de norske institusjonsteatrene som var gjennomgående tekst-dominert og hvor skuespillerne var avhengige av suffli når de glemte teksten. Studentene uttrykte i intervjustudien i 2005 at de nok kom til å møte blackout-problemer ved institusjonsteatrene og at de kom til å måtte få suffli. De var imidlertid ikke sikre på hvordan de skulle forholde seg samhandlingsmessig til andre skuespillere som var vant til å jobbe ut fra stikkord og ikke fra relasjonsorientert samhandling, slik skuespillerne nå var utdannet for innenfor det de omtalte som "Irina-tradisjonen".

Fordi den nye "Irina-tradisjonen" ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen ennå ikke har fått noe særlig nedslag i den etablerte tradisjonen ved institusjonsteatrene, vil de nyutdannede skuespillerne innenfor "Irina-tradisjonen" måtte tilpasse seg den gamle tradisjonen og slik sett er de indirekte med på å opprettholde den gamle tradisjonen. Det vil derfor ta tid før en ny spillestil ved Teaterhøgskolen vil feste seg i de etablerte institusjonsteatrene. Dette bekreftet også Tyra Tønnesen i sitt kunstneriske utviklingsarbeid, *Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste - en utvikling av Stanislavskij's improvisasjonsmetoder* (Tønnesen 2009). Selv om det i 2009 hadde vært undervist i Irina-tradisjonen ved Teaterhøgskolen i 14 år, så man fortsatt få spor etter dette i institusjonene ifølge Tønnesen. Institusjonene trenger å endre seg, men hun trodde ikke det kom til å skje før de ble tvunget til det. Hun kritiserte det selvforsterkende i institusjonene og var oppgitt og fortvilt fordi hun vanskelig kom noen vei når hun jobbet med skuespillerne i institusjonene. Hennes viktigste grep som regissør var skuespillernes evne til improvisasjoner for å åpne seg menneskelig sett. Hun opplevde at alle skuespillerne i stor grad hadde redsel for dette i institusjonene.

Et annet aspekt som gjør at en ny spillestil vanskelig får utfolde seg, er at offentlige utredninger og den statlige kulturpolitikken fortsatt opererer med et tradisjonelt tekstteaterbegrep som står i motsetning til det relasjonsnære og samhandlende teaterbegrepet som skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen nå representerer. Ut i fra dette er det derfor nødvendig å se nærmere på noen teater-, kultur-, scenekunst- og utdanningspolitiske forhold.

Ny utredning av scenekunstpolitikken, men ikke av utdanningspolitikken

I 2000 ble det nedsatt et utvalg som skulle utrede scenekunsten i Norge for de neste tyve årene. Scenekunsten ble i denne sammenhengen definert som teaterinstitusjoner og frie grupper. Dette resulterte i utredningen *Etter alle kunstens regler* (NOU 2002:8). Mandatet

for utredningen ble gitt på grunnlag av statens hovedmål for scenekunst. I disse målene het det:

- å sikre flest mulig tilgang til opplevelse av teater, opera og dans av høy kunstnerisk kvalitet
- å fremme kunstnerisk fornyelse
- å sikre god og målrettet ressursutnyttelse. (NOU 2002:8:7)

I scenekunstutvalgets mandat inngikk en rekke vurderinger, beskrivelser av finansiering, eierskap, rammebetingelser, spesifikke vurderinger av statens hovedmål, resultatmål og resultatindikatorer samt drøfting av kvalitetsbegrepet. I mandatet lå også forslag til endringer. I et vedlegg til mandatet ble det lagt inn viktige premisser for utvalgets arbeid:

Utredningsutvalget skal legge til grunn at summen av dagens offentlige overføringer til teatersektoren ikke skal utvides. Forslag som betinger økninger i bevilgningsnivå skal således også omfatte forslag om tilsvarende besparelser. Scenekunstheltet skal også framover omfatte et fåtall institusjoner med en nasjonal/internasjonalt rolle og et større antall institusjoner med en regional/lokal funksjon. I den kongelige resolusjonen er det videre presisert at utredningen ikke skal omfatte opera og ballett, men konsentrere seg om teatret, dvs. – både institusjonsteatrene og frie grupper. (NOU 2002:8:8)

Utvalgets gjennomgang av statens finansieringssystem, eierforhold og styringsregime viste at tilskuddet til de faste institusjonene, det staten betegner som rammefinansiering, gikk direkte over statsbudsjettet, mens de frie gruppene ble finansiert av midler fordelt fra Norsk kulturråd. Statens eierskap viste seg i det vesentligste i fordelingsforholdet 70-30 mellom stat og fylkeskommune/kommune. Statens styringsregime var fra midten av 1990-tallet mål og resultatstyring også kalt for "New Public Management" (NOU 2002:8:33). Dette styringsregimet var statens verktøy til å styre institusjonene:

Til kravene som stilles i mål- og resultatstyringen er det dels fastsatt kvantitative resultat-indikatorer, dels egevaluering og omtale. Hensikten med rapporteringen på resultatindikatorer er, (jf. St.prp. nr. 1 (1996–97), s. 40), både å etablere et verktøy for at staten skal kunne styre institusjonene basert på mål og resultater – og dokumentasjon som danner grunnlag for å evaluere institusjonenes måloppnåelse over tid. (NOU 2002:8:33)

Gjennom denne strukturen pålegges institusjonene i stor grad å rapportere i det vesentligste kvantitativt, dvs. i form av tallbaserte fakta, men også kvalitativt i form av egevalueringer

og omtaler fra institusjonenes side (NOU 2002:8: kap. 3). Dette må sies å være en form for triangulering hvor det anvendes en metodisk tilnærming ut fra det som er hensiktsmessig for å samordne og generalisere institusjonenes resultater.

For å illustrere konsekvensene av mål- og resultatstyringen av teatrene, vil jeg ta utgangspunkt i et av hovedmålene for å vise hvordan scenekunstutvalget kommer frem til sine krav og rapporteringsgrunnlag – og hvordan dette faller uheldig ut for teatret. I hovedmålet heter det: ”2. Fremme kunstnerisk fornyelse og utvikling” (NOU 2002:8:34). Dette målet skal ikke måles ved hjelp av kvalitative kriterier, men ved kvantitative kriterier. I et av utvalgets resultatmål heter det:

2.1. Institusjonene skal fremme bruken av ny norsk dramatik/musikkdramatik og koreografi. (NOU 2002:8:34)

Dette målets resultatindikator er antallet oppsetninger og forestillinger med ny norsk dramatik/musikkdramatik og koreografi. Dette er et spesifisert, kvantitativt krav som får kunstneriske konsekvenser og som tydeliggjør en motsetning mellom scenekunstopolitikken og skuespillerutdannelsen. I scenekunstopolitikken legges det vekt på teatret som et sted for kvantitativt målbar produksjon, antallet oppsetninger og forestillinger med et bestemt innhold, og ikke, som skuespillerutdanningen, på kvalitet og relasjoner.

Scenekunstutvalget opererer også med kvalitative mål og forsøker gjennom det å få frem de kvalitative aspektene. De kvalitative indikatorene uttrykkes slik:

1.2.2. Gi en kortfattet omtale av tiltak rettet mot grupper som tradisjonelt ikke har tilhørt institusjonenes målgruppe. [...] Gi en kortfattet omtale av hva som er gjort for å målrette virksomheten (organisasjonsplaner, sikring av interne rutiner, kompetanseutviklingsplaner mv.). (NOU 2002:8:34)

Utvalget forsøker her å ”myke” opp de rent kvantitative indikatorene ved å innføre beskrivende omtale av forskjellige tiltak. Dette skal på en mer differensiert måte vise mål- og resultatoppnåelsen. Det er ifølge scenekunstutvalgets opplegg allikevel bare de kvantitative og målbare indikatorene som institusjonene i tillegg kan kommentere. Det kvalitative kommer derfor på mange måter i skyggen av det kvantitative og målbare. Utvalget gir derfor bare et slags skinn av å skulle nærme seg det jeg vil betegne som det ”prosessuelle” innenfor scenekunst og uten at det helt vet hvordan det skal gjøres.

Hovedmålet er å fremme kunstnerisk fornyelse og utvikling, men det er problematisk å kvalitetssikre denne fornyelsen og utviklingen gjennom en mål- og resultatstyring. For lettere å kunne kvantifisere og kvalitetssikre fornyingen, settes antallet oppføringer av ny norsk dramatikk som en resultatindikator.

Dette eksemplet viser konsekvensene av de styringsparametere scenekunstutvalget legger opp til. Det er vanskelig å kvalitetssikre det rent prosessuelle innenfor scenekunst. Derfor blir antallet oppføringer av ny, norsk dramatikk det viktigste kriterium for fornyelse og ikke det kvalitative og prosessuelle som er teatrets egenart og som skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har endret seg i forhold til.

Motsetningsforholdet mellom scenekunstopolitikken og skuespillerutdannelsen er her prinsipielt. Det er stor avstand mellom oppfatningene og norsk scenekunstopolitikk i 2002 står i motsetning til den mer dynamiske skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen.

Scenekunstutvalget åpner imidlertid for at teater ikke alltid må oppstå på grunnlag av en tekst:

Utvalget ønsker å understreke at den kunstneriske prosessen ikke nødvendigvis er basert på at det foreligger en tekst som deretter blir lagt til grunn for en oppsetning. Scenekunsten oppstår under arbeidet med produksjonen, ofte uten at det skilles mellom det skapende og utøvende arbeidet. (NOU 2002:8:57)

Utvalget åpner her for at teater ikke alltid må oppstå på grunnlag av en tekst. I dette perspektivet, hvor man åpner opp for det menneskelige og prosessuelle aspektet, er den dramatiske teksten underordnet. Den dramatiske teksten oppfattes likevel nesten alltid som et hovedelement i teatret. Det er derfor viktig rent teatervitenskapelig å understreke at teksten (litteraturen) bare kan være et utgangspunkt for prosessene i teatret. Litteratur og teater er pr. definisjon to helt forskjellige disipliner.

Dette perspektivet som åpner for det menneskelige og prosessuelle følges imidlertid ikke opp av utvalget. Kravet om kvantitativ rapportering av ny norsk dramatikk er det grunnleggende. Men i dette kravet ligger det ingen føringer for hvilke typer dramatikk som skal settes opp. Det ville for staten være å gripe inn i det rent kunstneriske. Utvalget formulerer statens avstand slik:

Det at det skal rapporteres på antall nye norske verk, innebærer ikke krav om et visst volum produksjoner, eller utvalg, av nålevende dramatikere eller koreografer.[...] All dramatikk som ikke tidligere er oppført, dramatiseringer av eksisterende verk, verk av nålevende dramatikere og koreografer, inngår i begrepet. (NOU 2002:8:57)

Her kan en tydelig se skilnet av avstand samtidig som det nye defineres og kontrolleres. Utvalgets vekt på dramateksten får negative konsekvenser for teateret fordi det ikke er utviklet et begrepssett som kan kvalitetssikre kunstneriske prosesser. På dette grunnlaget blir den kunstneriske fornyingen knyttet til de nye dramatiske tekstene og ikke til de menneskelige og kunstneriske prosessene som gjelder innenfor teatret. Ved å følge statens mål- og resultatstyring i denne sammenhengen, er det derfor mulig å se hvorfor dramaet og teksten fortsatt står sterkt i norsk teater.

Dette forholdet kan sammenlignes med 1952 hvor staten den gang foreslo en teksttro og dramatikknær teaterkonvensjon i forbindelse med etableringen av en statlig teaterskole. I denne tradisjonen skulle det idémessige i dramaet være av allmenndannende karakter (St.meld. nr. 48. 1952). For staten er det nå den nye norske dramatikken som skal speile samtiden i teatret og på den måten være allmenndannende. Slik sett er det fortsatt den statlige teaterpolitikken som holder fast en tekstteatertradisjon i Norge og som hindrer en ny skuespillerstil i å utfolde seg. Dette kan vi se i mandatet for den offentlige utredningen om norsk scenekunst *Etter alle kunstens regler* (NOU 2002:8). Vi kan også se det i den manglende viljen og evnen til å formulere kriterier for kvalitet.

I statens hovedmål for kunst- og kulturforvaltningen heter det: ”Stimulere til skapende åndsliv innenfor alle kunstområdene, verne om vår kulturarv og virke for at flest mulig skal få del i kulturgodene” (NOU 2002:8:59). I hovedmålet opererer staten fortsatt med et idealistisk kunst- og kulturbegrep hvor det idémessige i kunsten og kulturen skal være av allmenndannende karakter. I hovedmålet sier staten at teatret skal: ”Bidra til igangsetting av nyskapende og eksperimentelle prosjekter og til utviklingen av et desentralisert kulturtilbud på et høyt kvalitetsnivå” (NOU 2002:8:36). I statens hovedmål settes det et grunnleggende krav om høy kunstnerisk kvalitet. I mandatet for scenekunstutvalget lå det derfor en utfordring til drøfting av kvalitetsbegrepet. I utvalgets drøfting står det imidlertid kort:

Kvalitetsvurderinger basert på en entydig definisjon av hva kvalitet er, er etter utvalgets mening, ikke mulig. (NOU 2002:8:55)

Utvalget behandler ikke kvalitetsbegrepet refleksivt. Dette avsløres ved at utvalget hevder at det ikke er mulig å gi en entydig definisjon av ”hva kvalitet er”. Dersom man ser på begrepet kvalitet i et aristotelisk perspektiv, er det en substanskategori som skal forstås som *hvordan* noe kan utsies om noe. Kvalitet betegner derfor *essensen* ved et fenomen, den egenskapen det *må* ha og som uten den vil opphøre å eksistere. For kvalitet som substanskategori sonderer en derfor mellom objektiv og subjektiv kvalitet. Den objektive, eller mer presist den primære kvaliteten, er forstått som de egenskaper tingene objektivt består av i seg selv. Når kvalitet ses som substanskategori, vil man se at det er egenskaper ved kategorien man kan observere. Når høy kvalitet skal være målestokken for vurdering av teatret, så er det i den grad teatret aktualiserer sitt potensial - som er den *menneskerelaterte* interaksjonen mellom scene og sal, som er avgjørende for teatrets kvalitet. Det er bare egenskapene ved kategoriene som kan indikere grader og dimensjoner. Dimensjoner og grader ved kvalitet kan bare observeres utenfra (Aristoteles 1999 a, b). På den måten kan egenskapen ved kvaliteten vurderes og bestemmes og det er det som er den subjektive vurderingen av kvalitet. Når institusjonene får denne innsikten, blir det lettere å forstå at kvalitet er en allmenn kategori som institusjonene bare kan ha et subjektivt forhold til og vurderingene må gjøres på bakgrunn av kvalitetsens egenskaper.

Den subjektive eller sekundære kvaliteten er egenskaper som tingene ikke består av i seg selv, men som mennesket ilegger dem i kraft av sine sansemessige muligheter. De subjektive fenomener er f. eks. (hørbar) lyd, (følbar) lukt, (synbar) farge og (følbar, kjennbar) varme. Dette er fenomener som kun fremstår subjektivt fordi de kan oppfattes/oppleves. Den hørbare lyden kan eksempelvis tillegges dimensjoner og vurderinger (perspektiver). På dette grunnlaget er det prinsipielt galt å si at kvalitet ikke kan defineres.

I sin videre drøfting sier utvalget følgende:

Utvalget forstår det slik at det politiske hovedmålet om at scenekunsten skal være ”av høy kunstnerisk kvalitet” må forstås som en målsetning om at statens samlede engasjement skal bidra til en kvalitetsheving i feltet, men ikke som et mål som kan følges opp gjennom spesifiserte resultatkrav og nøkkelindikatorer. (NOU 2002:8:55)

Ut fra et refleksiv ståsted er utvalgets drøfting av kvalitet trivielt. Utvalget drøfter kvalitet i forhold til oppgavefordeling mellom statsstøttede institusjoner med hensyn til publikum og

et forventet produkt og til kunstnerisk profesjonalitet for å etterkomme produksjon, tilbud og etterspørsel. Utvalget drøfter videre at kunstnerisk kvalitet også må komme fra de fagmessige og skolerte aktørene selv. Dette betyr at kunstnerisk kvalitet må ses i tilknytning til utdannelsen og at det må utvikles faglig kompetanse gjennom et differensiert skoleringstilbud. Utvalget mener derfor at spørsmål om utdanning knyttet til kulturfeltet er helt vesentlig. Her står utvalget i et dilemma fordi mandatet avgrenser seg mot utdanning. Utvalget fremhever allikevel en del forutsetninger som de mener må ligge til grunn for å formidle kunstnerisk profesjonalitet som kvalitetsindikator herunder ”kontinuitet, mangfold og fleksibilitet i kunstneres yrkesutøvelse” (NOU 2002:8:56).

Sett ut fra et historisk og teaterpolitisk perspektiv, må det sies å være et fremskritt i scenekunstutvalgets utredning av 2002 i retning av en ambisjon om å ville utvikle en mer helhetlig scenekunstopolitikk. Problemet er at det er vanskelig å se denne helheten når det rent utdanningspolitiske aspektet ikke tas med. Det som må ses som problematisk med denne avgrensingen, er at man får et kunstig skille mellom scenekunsten og scenekunstudannelsen. Det er imidlertid vanskelig å se at det er et historisk grunnlag for å skape dette skillet. Dersom grunnen for en avgrensning skulle være at det skuespillerutdanningspolitiske landskapet var vanskelig å behandle fordi det ikke hadde vært en så stor del av teater-, kultur- og scenekunstopolitikken, så opprettholdes skillet mellom scenekunstopolitikken og utdanningspolitikken ved at de utdanningspolitiske aspektene ikke blir tatt med i en utredning av en mer helhetlig scenekunstopolitikk. Det er bare gjennom utdannelsen at man først og fremst kan fremme kunstnerisk profesjonalitet fordi utdannelsen i størst grad rekrutterer til teaterfeltet som stadig er i endring og utvikling.

Debatten om scenekunstopolitikken

På bakgrunn av utvalgets gjennomgang av scenekunstoffeltet de siste 20 årene, kom det forslag til reformer hva gjaldt finansiering av institusjoner herunder programfinansiering ved siden av den eksisterende rammefinansiering for nasjonalt definerte institusjoner. Denne nye modellen var ment å skulle virke besparende og dermed minske nødvendigheten av å øke tilskudd og finansieringer for feltet. Ved siden av en ny finansieringsmodell foreslo utvalget også et nytt rapporteringssystem som skulle ha til hensikt å forenkle resultatindikatorene.

Høringene til scenekunstutredningen ble drøftet i kulturmeldingen *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 48 (2002-2003)). På bakgrunn av høringene slås det fast i meldingen

at mandatet ikke var radikalt nok i betydningen at det ikke ville øke tilskudd og finansiering av scenekunstheltet:

Mange er kritiske til at mandatet la til grunn at dei offentlege overføringane på teatersektoren ikkje skulle utvidast, og meiner det er behov for å tilføra feltet meir midlar. (St.meld. nr. 48 (2002-2003):138)

Videre går det frem at endringene som ble foreslått i innstillingen (NOU 2002:8), herunder utvalgets forslag til ny struktur for finansiering, programfinansiering og nytt rapporteringssystem, ble ansett for å være for radikale. Departementet så seg derfor ikke tjent med disse endringene. Det departementet la stor vekt på etter høringene, var å styrke det frie scenekunstheltet og å åpne for et større ansvars- og samarbeidsforhold mellom de etablerte institusjonene og de frie gruppene.

Når det gjelder kultur- og scenekunsthpolitikken i St.meld. nr. 48 (2002-2003), er den preget av visjoner om mangfold både nasjonalt og internasjonalt og den endringen som hadde skjedd i kunstfeltet blir klart understreket:

Norge i dag ser ganske annleis ut enn den gongen hovudinnhaldet i den noverande kulturpolitikken vart utforma. Dei siste tiåra har det skjedd omfattande endringar i samfunnet og på kulturområdet. Nokre av dei viktigaste endringane er knytte til den aukande graden av globalisering og individualisering. Dette har medvirka til ein meir samansett kulturinstitusjon, og tradisjonelle førestillingar om norsk felleskultur og nasjonal identitet vert utfordra. (St.meld. nr. 48 (2002-2003):9)

Her kan en se en erkjennelse som er med på å legge føringer for politikken frem til år 2014. Et annet interessant aspekt i kulturmeldingen er statens ambisjoner om å utvide kulturbegrepet til både å være prosessuelt og sektorovergripende. Om et utvidet, prosessuelt begrep sier meldingen:

Dette krev forståing av kultur som opne prosessar, ikkje som isolerte system. Det må leggjast til grunn at kultur er noko som oppstår, veks fram og vert endra i møtet med andre kulturar. I dette perspektivet vert kulturelt mangfald eit vilkår for danning og utvikling av levande kulturar. (St.meld. nr. 48 (2002-2003):21)

Her kan ses et dynamisk kulturbegrep som står i et nært forhold til det samfunnsmessige aspektet ved kultur som står i en interaksjon med ulike kulturer både nasjonalt og internasjonalt. Det prosessuelle blir derfor viktig for ikke å låse seg fast i systemer.

Det sektorovergripende kulturbegrepet ses best på et lokalt politisk plan. I meldingen heter det derfor:

Kultur må setjast inn i ein større heilskap og sjåast i samanheng med andre samfunnssektorar og verkefelte til andre departement. (St.meld. nr. 48 (2002-2003):21)

Det åpnes opp for politiske synergier hvor målet er å få mest mulig impulser fra ulike hold i samfunn og politikk. Gjennomføringen av disse visjonene ble i stor grad avhengig av politikken innenfor de enkelte sektorene. Dette gjelder både scenekunstopolitikken og utdanningspolitikken innenfor scenekunst.

På grunnlag av den offentlige utredningen om norsk scenekunst *Etter alle kunstens regler* (NOU 2002:8) og kommentarene til utredningen i kulturmeldingen *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 48 (2002-2003)) fremla Kultur- og kirke departementet scenekunstmeldingen *Bak kulissene* (St.meld. nr. 32 (2007-2008)). I meldingen fastholdes at fornyingen innenfor scenekunst skal være av høy kvalitet. Dette er ikke et nytt mål, men det nye i scenekunstmeldingen er at staten nå ønsker å anvende og utvikle rent kvalitative termer i sin målstyring. Det gjelder også kvalitetsbegrepet, men staten reserverer seg mot å definere kvalitet slik også scenekunstutvalget i NOU (2002:8) gjorde: ”Det er alminnelig enighet om at et hovedmål for de kunstneriske satsingene er å oppnå høy kvalitet. Hva kvalitet og ikke minst høy kvalitet er, er imidlertid vanskeligere å definere” (St.meld. nr. 32 (2007-2008):111).

I scenekunstmeldingen *Bak kulissene* (St.meld. nr. 32 (2007-2008)) tok staten et oppgjør med det kvantitative målstyringsparameter og innførte kvalitativ vurdering av måloppnåelse. Der hvor scenekunstutvalget i NOU (2002:8) hadde sett statens kvantitative målstyringsparameter gjennom antall oppføringer av ny norsk dramatik som det som målte det fornybare i teatret, var det i scenekunstmeldingen *Bak kulissene* (St.meld. nr. 32 (2007-2008)) høy kvalitet som skulle sikre det fornybare i repertoaret. For at staten skal kunne utvikle og sette krav om kvalitativ vurdering for måloppnåelse, er det nødvendig å definere hva kvalitet er og ikke unngå den utfordringen. Men scenekunstmeldingen unngikk utfordringen ved å vise til knutepunktmeldingen *Knutepunkt: Kriterium for knutepunktsstatus og vurdering av gjennomføring av knutepunktoppdrag* (St.meld. nr. 10 (2007-2008)). Her forsøkte staten å fremlegge et system for at institusjonene selv skulle

være i stand til kvalitetsvurdere sine mål og resultatoppnåelse. Det vil si at kravet om høy kvalitet var noe institusjonene selv skulle vurdere.

Den nye scenekunstmeldingen understreket fortsatt tekstens betydning i teatret, blant annet med etablering av et eget Dramatikkens Hus med vekt på teatertekstutvikling. Dette forsterket statens teatersyn hvor det fortsatt synes å være litteraturbegrepet som står sterkere enn teaterbegrepet.

26.2.2009 behandlet Stortinget scenekunstmeldingen *Bak kulissene* (St.meld. nr. 32 (2007-2008)). Det ble innledningsvis anført noen saker som regjeringen ville komme tilbake til Stortinget med. En av disse var den store levekårsutredningen som tok for seg inntektsutviklingen for kunstnere i perioden 1993-2006 (Heian, Løyland og Mangset 2008). I den sammenhengen ville også regjeringen behandle spørsmål om utdanning og videreutdanning for scenekunsten.

I stortingsbehandlingen understreket kulturminister Trond Giske hovedmålene i meldingen:

- et profesjonelt scenekunsttilbud over hele landet
- et scenekunsttilbud av høy kvalitet
- at tilbudet skal nå hele befolkningen over hele landet
- at vi skal sikre et større mangfold, nyskaping, kvalitet
- at vi skal ha en effektiv ressursutnyttelse. (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):15)

I dette lå en bred og solid politikk i tråd med det "Kulturloftet" som Stoltenberg II-regjeringen gikk til valg på i 2005. Kulturpolitikken ble også i stor grad styrt av kulturmeldingen *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 48 (2002-2003)) som ble fremlagt av Bondevik II-regjeringen ved kulturminister Valgerd Svarstad Haugland i 2003. Scenekunstmeldingen anførte en dreining i politikken mot blandet økonomi hvor krav til egeninntjening og utnyttning av kommersielt potensial ble vektlagt. Det ble spesielt nevnt den nye operaens potensial for kommersiell utnyttning og det samme ville gjelde alle institusjoner som hadde denne type potensial. Kravet til egeninntjening var allikevel prosentvis lite i forhold til den statlige støtten. Regjeringen ville ikke at slik inntjening skulle virke inn på statlige støtteordninger eller at fravær av slik støtte skulle gi krav om mer støtte. I denne politikken lå det an til større fleksibilitet og mangfold for institusjoner og frie grupper. Det en kan si om budsjettøkninger generelt, er at regjeringen la seg på det Kulturloftet den gikk til valg på i 2005 og ambisjonen om å utvikle scenekunstheltet.

Arbeiderpartiets Gunn Karin Gjøl sa i sitt hovedinnlegg i stortingsdebatten følgende om dette:

I perioden 2006–2009 er bevilgningene til scenekunst økt med 450 mill. kr. Satsingen inkluderer Riksteatret, nasjonale teatre og region-/landsdelsteatrene, Den Norske Opera & Ballett, region- og distriktsoperaene og dansetiltak. I tillegg er bevilgningene til scenekunst under Norsk kulturråd styrket betraktelig. Jeg kan nevne at tilskuddsordningen for fri scenekunst, den nye ordningen for dans, ordningen for ny norsk dramatik og ordningen for gjestespill har fått en økning. Dessuten er det opprettet en ny ordning for basisfinansiering av frie scenekunstgrupper for å gi større grad av økonomisk forutsigbarhet. I 2008 ble Dansens Hus åpnet, og mange tiltak innenfor dansefeltet har fått et kraftig løft. (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):5)

Budsjettene var kraftig utvidet på scenekunstfeltet. Det er derfor nyttig å se på noen eksempler i forhold til økningen på 450 mill. kroner. Regjeringen ville i 2009 satse på det frie feltet som fikk en økning i basisfinansieringen fra 6 til 12 mill. Selv om dette er en dobling, utgjør økningen en svært liten del av 450 mill. Noe større er satsningen på dans, herunder etablering av Dansens Hus, med en økning fra 0 til 30 mill. Men de virkelig store sprangene i bevilgningene er for vedlikehold av bygninger med økninger fra 4,3 mill. til 140 mill. Statsråd Trond Giske understreket også dette i replikkordskiftet: ”Jeg vet ikke hva prosenten blir, fra 4,3 til 140 mill., men det blir noen tusen prosent” (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):18). Disse eksemplene illustrerer den økonomiske fordelingen av midlene til scenekunst og motsetningen mellom de politiske visjoner og påstander – og hva som er de økonomiske realiteter. Regjeringen proklamerte at den ville satse på det frie scenekunstfeltet og understreket feltets betydning, men økonomisk prioriteres institusjoner som den nye operaen, distriktsopera, Riksteatret, region-, landsdels- og nasjonale institusjoner. Det er vedlikeholdet av de store institusjonenes bygninger som får de største bevilgningene og den største økningen.

Denne politikken legitimeres gjennom formuleringer om at scenekunsten skal ut til hele landet og at institusjonene skulle samarbeide både nasjonalt og lokalt og hele Norge skal ha scenekunst med vekt på barn og unge gjennom den kulturelle skolesekken, *Kulturell skulesekk for framtida* (St.meld. nr. 8 (2007-2008)). Distriktene skal oppleve synergi mellom lokale og regionale institusjoner hvor etnisk mangfold herunder også samisk og minoriteter og likestilling skal rekruttere til større mangfold og synergi. Denne visjonen om rekruttering mangler en redegjørelse for hvor det profesjonelle teatret skal rekruttere fra.

Rekrutteringen ligger utenfor institusjonene selv. Dette er først og fremst et utdannelsesspørsmål. Men utdannelsesspørsmålet ville regjeringen først drøfte senere. Derfor er den manglende sammenhengen eller motsetningen mellom den generelle kultur- og teaterpolitikken og utdanningspolitikken fortsatt tydelig i 2007.

Et annet tema av politisk interesse, er likestilling. Det heter om dette i Stortingskomiteens innstilling:

Meldingen har viet et helt kapittel til likestilling, og foreslår tiltak for å styrke likestillingssituasjonen innenfor norske scenekunstinstitusjoner. Blant annet foreslår departementet at det stilles som en forutsetning for statstilskudd at institusjonene utarbeider strategier for å sikre at menn og kvinner får like muligheter til kunstfaglige, tekniske og administrative posisjoner. (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):6)

Her kreves det strategier for rekruttering når det gjelder likestilling. Rekrutteringsstrategien blir imidlertid vanskelig å forstå når den ikke sammenfaller med en strategi for utdanning. Her er det gunstig med et eksempel. Ved scenekunstutdannelsen ved KHiO praktiseres 100 % likestilling. Det tas opp 50 % kvinner og 50 % menn hvert år. Bildet er imidlertid mer skjevfordelt for dans- og operautdannelsen hvor antall kvinner pr. i dag er i overvekt og mennene i mindretall. Det synes derfor å ligge en betydelig utfordring i rekruttering. Skal man få likestilling innenfor scenekunstens ulike kunstneriske funksjoner, må en satse på rekruttering av mannlige danse- og operastudenter i fremtiden. Gunstige arenaer for dette er regjeringens satsning på å styrke både dans og opera over hele landet. Det nytter ikke å anvende et mål om rekruttering som ikke er avgrenset tilstrekkelig overfor utdannelsen all den tid meldingen slår fast at det er den profesjonelle scenekunsten innenfor teater, opera og dans som skal utvikles.

I innstillingen fra kulturkomiteen understrekes teatret og dramatikkens rolle for utviklingen av det norske språket: ”Det talte ordet er kjernen i det klassiske teatret. Teatrene er fortsatt svært viktige for det norske språk og bidrar til å sikre norsk som levende språk” (Innst. S. nr. 157 (2008-2009):6). Komiteens teater- og scenekunstsyn hviler klart på et litterært teater- og scenekunsts begrep og ikke et menneskerelatert og prosessuelt teater- og scenekunsts begrep. Det er språket og teksten som har betydning i teatret. Språklig tekst innenfor teatret er det som skal fortsette å danne det norske språk. Med denne forståelsen er det lett å se den politiske motivasjonen for satsningen på Dramatikkens Hus som fremfor noe prosjekt understøtter regjeringens språk- og tekstidealistiske oppfatning av

scenekunsten. Et annet illustrerende eksempel i stortingsdebatten er der hvor statsråd Trond Giske ble utfordret i replikkordveksling med Høyres Olemic Thommessen når det gjaldt nyskappingskravet innenfor Norsk kulturråds tildelingskriterium for fri scenekunst. Thommessen anførte i sin replikk at Kulturrådets krav om nyskaping nok opplevdes problematisk for deler av miljøet. Han ba statsråden ta dette opp med Kulturrådet for om mulig å se nærmere på problemet. Til dette svarte Trond Giske:

Dette er egentlig en ganske interessant problemstilling, som kunne diskuteres mye. Kulturrådets opprinnelige formål var den gangen i veldig sterk grad å sørge for å løfte norsk litteratur, gjennom innkjøpsordningen til bibliotekene. Litteratur er alltid ferskvare. Det skrives ny litteratur – man skriver ikke gamle bøker om igjen på en ny måte, man lager sin egen her-og-nå-opplevelse. (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):18)

Giske kommer her med en relativt ensidig forklaring på Kulturrådet som en institusjon som skulle løfte norsk litteratur. Det går tydelig frem av det han sier at han oppfatter litteraturen som ferskvare, mens teatret underforstått bare gjenforteller gamle bøker på en ny måte. Det er litteraturen som ut fra Giske lager en her-og-nå-opplevelse – og ikke teatret. Teatret kan ut fra denne logikken bare være nyskapende og her-og-nå hvis det formidler ny dramatikk – og ikke når den tar utgangspunkt i gammel litteratur, som klassikere som Ibsen. Den vesensforskjellen mellom litteratur og scenekunst som Giske fremhever i replikkvekslingen, er både stikk i strid med selve definisjonen av teater innen teatervitenskapen og helt uten forbindelse med det som er blitt det faktiske opplegget ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Som jeg har vist foran i forbindelse med Morten Kroghs virksomhet, har mye av den nyskapingen som har skjedd ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen, skjedd på grunnlag av ”gammel” litteratur, som Ibsens drama. Når denne oppfatningen av forholdet mellom litteratur og teater formidles til Stortinget av den ansvarlige statsråd for kultur, blir det dette utsagnet som må tillegges vekt og oppfattes som retningsgivende for regjeringens kulturpolitikk.

Giske sa videre i samme innlegg:

Jeg har en viss forståelse for spørsmålsstillerens og opposisjonens tilnærming, at dette med nyskaping kan virke som en begrensende faktor i forhold til hva som har fått støtte. Men jeg mener at Kulturrådet i praksis finner gode løsninger. Det er aktiviteter som får støtte fra Kulturrådet som ikke nødvendigvis trenger å være helt i spissen og avantgardistisk. Vi har også laget noen ordninger som er tilpasset dette mellomsjiktet, f.eks. den fireårige støtteordningen for frie

scenekunstgrupper, som gir en slags kombinasjon av langsiktig forutsigbarhet, frihet for institusjonen eller for ensemblet og en fleksibilitet når det gjelder å slippe nye til. (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):18)

Her ses at Giske går rett til økonomi og ordninger for å legitimere sitt politiske ståsted. Han går fortsatt ikke inn på å korrigere seg selv og svarer heller ikke på oppfordringen om å bringe dette inn for Kulturrådet for å se nærmere på begrepet og konsekvenser av det. Det er derfor ut fra Giskes svar helt umulig å vite hva som politisk ligger i begrepet 'nyskapning'.

Et annet eksempel på uklarheten er i Giskes hovedinnlegg i stortingsdebatten: "Scenekunst er øyeblikkets kunst. Tilskuerne blir medskapere av dramaet når kontakt mellom scene og sal er god" (Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009):17). Her "fryser" Giske det prosessuelle i scenekunsten ved å redusere det hele til "øyeblikkets kunst". Han legger for dagen et fordekt litteraturbegrep på teater- og scenekunsten ved å si at publikum er medskapere av dramaet under de forhold av at kontakten er god. Medskapning vurderes her normativt og han setter normative krav til kontakt. Han viser en snever og enkel oppfatning av handling som er redusert til normer og regler om medskapning.

Det er i denne sammenhengen grunn til å spørre om ikke scenekunstopolitikk må ha andre mål enn bare det økonomiske og om en scenekunstopolitikk som ikke også har kvalitative mål er en gyldig scenekunstopolitikk. Må man ikke forvente en større kvalitativ forståelse av feltet som grunnlag for scenekunstopolitikken? Kan scenekunsten leve med en politikk som dypest sett ikke forstår den? Er en scenekunstopolitikk som unndrar seg å definere et teater- og scenekunstabegrep en troverdig scenekunstopolitikk?

Med dette som utgangspunkt er det nødvendig å se nærmere på hvilke kriterier som skal være viktige for å vurdere mål i scenekunstopolitikken. Suksesskriteriet for scenekunsten er antall oppføringer av nye dramatekster, nykoreograferte balletter og nye libretti for operaen. Dette viser for det første at scenekunsten ikke oppfattes som en selvstendig skapende kunst, men bare som en fremstillende eller formidlende kunst der det "egentlige" innholdet og det som har kvalitet og verdi, er tekstene som fremføres. Dette bekrefter at Giskes uttalelser ikke var uheldige formuleringer, men et uttrykk for det som er den gjeldende scenekunstopolitikken.

Kriteriene viser den sterke kvantitative orienteringen i scenekunstopolitikken. Det regjeringen anser for å være det mest nyskapende innenfor feltet, kan måles og telles. I det

kvantitative perspektivet er målbarhet og telling det viktigste og fremfor alt en indikasjon på suksess. Det samme gjelder for publikumsoppslutningen. Høye publikumstall er derfor en viktig indikator for suksess. Det var allikevel røster i opposisjonen som hevdet at suksessen måtte måles på innhold og ikke antall. Dette hjelper ikke stort så lenge innholdet også skal måles. For så lenge politikk handler om økonomiske mål om stadig å utvide budsjettammer, så er politikken avhengig av det kvantitative aspektet for å måle om noe er helt legitimt. Men det er prinsipielt galt og tre kvantitative og målbare forhold ned over scenekunstheltet der hvor man trenger en kvalitativ forståelse. Et eksempel på dette temaet er stortingsinnstillingens behandling av kunstneriske satsinger på å oppnå høy kvalitet (Innst. S. nr. 157 (2008-2009):16). Her besvares spørsmålet rundt kvalitet igjen med at den må være høy, men politikerne vegrer seg samtidig mot en nærmere avklaring av kvalitetsbegrepet: ”Det er alminnelig enighet om at et hovedmål for de kunstneriske satsingene er å oppnå høy kvalitet. Hva kvalitet og ikke minst hva høy kvalitet er, er imidlertid vanskeligere å definere” (Innst. S. nr. 157 (2008-2009):16).

I stortingsinnstillingen synliggjøres et politisk ønske om å finne nye vurderingsformer for kvalitet: ”Nyskaping og utvikling er viktige elementer i forståelsen av scenekunstens kvalitet” (Innst. S. nr. 157 (2008-2009):16), men dette fremstår ikke helt troverdig i og med at definisjonen av kvalitet undras. Det heter allikevel videre i stortingsinnstillingen:

Den enkelte institusjon/virksomhet må selv ta stilling til hvordan virksomhetens kvalitet skal sikres, utvikles og fornyes. Kunstnerisk repertoar er et kjerneelement i kvalitetsutviklingen, og er også et viktig element når det gjelder å ta vare på og rekruttere nye publikumsgrupper. (Innst. S. nr. 157 (2008-2009):16)

Her gjentas igjen repertoaret, det vil si teksten, som grunnlaget for kvalitet, kvalitetsutvikling og rekruttering av nye publikumsgrupper. Det er typisk at stortingsinnstillingen anvender kvantitativt ladede termer i forbindelse med kvalitative vurderinger. Det er også helt klart at man ikke har en forståelse av kvalitetsbegrepet som substanskategori. Det er derfor vanskelig å modifisere og nyansere innspill. I stortingsinnstillingen heter det videre: ”Systematiske evalueringer vil også bli et verktøy for kvalitetsutvikling. Utgangspunktet for evalueringene vil være departementets mål for tilskuddet” (Innst. S. nr. 157 (2008-2009):16). Her kan en se at stortingsinnstillingen gjennom formuleringen av målet for tilskudd bekrefter at kvalitative tilnærminger og vurderinger kan få politisk betydning for scenekunsten når det gjelder tildelinger av midler.

Ambisjonen om å legge kvalitative vurderingen inn som en del av rapporteringen, er slik sett noe helt nytt.

Spørsmålet er hvordan departementet har tenkt å tilnærme seg dette? I en telefonsamtale med Martin Schjerven i Kultur- og kirke departementet den 20.3.2009 var det kun mulig å få informasjon om at det planlegges et seminar rundt temaet våren 2009 og at de forsøker å gjøre dette i et samarbeid med Norsk teater- og orkesterforening (NTO). Slik sett hadde det ennå ikke startet noen utviklingsprosess. I en oppfølgende telefonsamtale (Schjerven 2009.17.11.) ble det bekreftet at det hadde funnet sted et forberedende seminar i juni 2009 og at man var i en utviklingsprosess som anses å være både vanskelig og komplisert.

Tekstens plass i teaterpolitikken og debatten om teater

Scenekunstopolitikken var fortsatt i 2009 gjennomsyret av en litterær og kvantitativ oppfatning av scenekunsten. Men hvis scenekunstheltet skal kunne utvikles som menneskerelatert og prosessuelt, er det nødvendig at kvantitative avlesninger kombineres med kvalitative fortolkninger. Det handler derfor om utvikling, modifisering og tilpasning av kvalitative begreper som er helt nødvendige for scenekunstens praksisfelt. Her er det nærliggende å tenke at en kan hente innspill fra kvalitative metoder innenfor samfunnsfagene og humanistiske fag generelt. Det er de som har drevet denne type begrepsutforskning og -utvikling. Scenekunstheltet er basert på menneskerelaterte prosesser. Et viktig poeng er at skuespillerne, danserne og operasangerne er frembringende aktører i scenekunstheltet. Det er deres handlingsvalg på scenen som gjør historiene de formidler begripelig for publikum. Det er ikke skuespillerens fortolkning av en tekst som er styrende for publikum, men skuespilleren er handlingsrettet ut fra det som er naturlig å gjøre. Det er dette som skiller teater fra litteratur. Kultur- og teaterpolitikken må derfor tilpasses teatrets egenart.

Når teksten har hatt en så sterk og selvfølkelig plass i teaterpolitikken og den politiske debatten om teater, skyldes det at det også har dominert offentligheten og den generelle oppfatningen av teater. Dette gjelder også den delen av offentligheten som representerte det toneangivende teatersynet, nemlig teaterkritikker og teaterdebatter. Dette gjelder eksempelvis både landets ledende avis, Aftenposten, og de norske teaterorganisasjonenes nettsted, scenekunst.no.

I Aftenposten var Jan E. Hansen i markert grad en representant for oppfatningen at teksten var det grunnleggende i teatret. Hans etterfølger som Aftenpostens teaterkritiker i 2002, Elisabeth Rygg, fulgte i stor grad opp Hansens teatersyn. Det er få som utfordret dette teatersynet. Et unntak er skuespiller og scenekunstner Jarl Flaaten Bjørk som i Aftenposten 20.12.2008 hadde et innlegg med tittel ”Uforløst om teater” (Bjørk 2008:11). I dette innlegget kommenterte han Ryggs anmeldelse av scenograf Monica Valsø Nestvolds diplomoppgave ved KHiO, *Krasnoyarsk: Dagdraumsnasjonen*, på Det Norske Teatret. Bjørk skrev i sitt innlegg om Ryggs anmeldelse:

Det er derfor svært overraskende at Aftenpostens anmelder heller ikke denne gangen legger særlig vekt på forestillingens visualitet, og som alltid ellers i stedet fokuserer på oppsetningens karakterdrevne handling [...]. Som scenekunstner leser jeg Aftenpostens anmeldelser for å få et innblikk i hva mine kollegaer og bekjente jobber med om dagen, som publikummer om jeg skal gidde å gå og se forestillingen. (Bjørk 2008:11)

Det som kommenteres her, er først og fremst anmelderens ensidige fokus på dramatekstens karakterer og funksjon. Det finnes ingen visuelle nyanser eller andre elementer som er av betydning i denne kritikken som kan utvide en scenekunstners kritiske forståelse av et reelt fagmiljø. Heller ikke ligger det forutsetninger for publikum til å kunne forstå teatrets sceniske elementer på et dypere plan. Bjørk fremhever i denne sammenhengen den endringen som har skjedd ved Teaterhøgskolen og som samsvarer med det jeg avdekket gjennom intervjuanalysene:

Scenekunsten i Norge er og har de siste ti årene vært gjennom en endringsprosess. Det er ikke lenger slik, som det i mange år ble hevdet på Teaterhøgskolen, at regissørens oppgave er å iscenesette dramatikerens verk. I dag er potensielt både regissør, koreograf, scenograf, dansere, sangere og skuespillere medskapende i en oppsetning. (Bjørk 2008:11)

Aftenpostens teateranmelder Elisabeth Rygg kritiseres for ikke å ta innover seg at det har skjedd store endringer og at regissørens rolle er endret, noe som fører til at flere og flere faggrupper er samhandlende og medskapende i teatret. Bjørk kritiserer Rygg, slik jeg ser det, for å stå for mye av det samme som Jan E. Hansen uttrykte, nemlig favorisering av den litterære teksten i teatret og den manglende interessen for vesentlige elementer som hører til i teatermessige prosesser. Slik sett kan man si at Elisabeth Rygg ikke representerte noe nytt, men fortsatte å trække i Jan E. Hansens fotspor. Det er derfor ingen ting som tyder på at det i

2008 hadde skjedd en endring i Aftenpostens teaterkritikk siden 1996 da jeg intervjuet Jan E. Hansen (Skutvik 1996).

Andre ytringer som bekrefter at den litterære oppfatningen av teatret fortsatt sto sterkt i 2008, var utspillet fra forlegger William Nygaard i Aftenposten 9.4.2008 hvor han i sitt innlegg, ”Svikter ny norsk dramatikk” (Nygaard 2008:6), gikk til frontalangrep på teatrene og deres sviktende omsorg for dramatikerne. Han uttrykte at det ble skrevet for lite dramatikk i Norge i dag. Med dette innlegget ble det reist en prinsipiell debatt som la til grunn at det bare er ny norsk dramatikk som kan fornye norsk teater. Dette synet hadde full støtte i den offentlige kultur- og scenekunstopolitikken. Slik fikk en toneangivende autoritet og privat aktør i litteraturbransjen en teaterpolitisk legitimitet. Det var ingen som stilte spørsmål ved at forleggeren William Nygaard la ansvaret for å utvikle norsk dramatikk over på teatret – og ikke tok det selv. Harry Guttormsen, tidligere dekan (2003-2005) ved Fakultet for scenekunst, KHiO, var på linje med William Nygaard. I sitt innlegg i Aftenposten 23.4.2008, ”Uten norsk dramatikk stopper teatret” (Guttormsen 2008:11), understreket han at den litterære dramatikken var det viktigste i teatret og hevdet at ”teaterkunsten oppstår i spennet mellom teksten og fortolkningen” (Guttormsen 2008:11). Det var ikke det menneskerelaterte, samhandlende og medskapende i teateret som var viktig for Guttormsen. Han la vekt på tekstens betydning for teatret selv og for menneskene i teatret. Slik forsterket og legitimerte han den rådende litteratur- og tekstteatertradisjonen og dermed var han med på å undergrave den nye utviklingen i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Finn Iunker, forfatter og dramatiker, etterspurte i sin kronikk i Aftenposten 19.12.2008, ”Et uviktig teater” (Iunker 2008:4), både dramatikerens plass, rolle og muligheter i teatret og etterlyste større vilje til å ville ta vare på talentene. Slik var han på linje med både William Nygaard og Guttormsen i å forsvare dramatikerne og dramatikken sentrale plass i teatret.

Disse innleggene viste tydelig et litterært orientert tekstteaterbegrep med en ensidig vekt på den litterære dramateksten. I den litterære teaterkritikken var det derfor ikke noe perspektiv som kunne fange den nye teateroppfatningen som understreket det menneskerelaterte og samhandlingen i teatret.

Therese Bjørneboe overtok fra 2009 som hovedanmelder i Aftenposten etter Elisabeth Rygg. Bjørneboe er idéhistoriker og skrev sin hovedfagsoppgave om Anton Tsjekhovs forfatterskap i en mentalitetshistorisk analyse (Bjørneboe 1993). Bjørneboe hadde fra før

bakgrunn som teaterkritiker i *Klassekampen* og som skribent og redaktør i *Norsk Shakespeare og teatertidsskrift*. Som sine forgjengere må hun sies å stå i en litterært orientert tradisjon. Aftenposten presenterte henne som sin nye hovedanmelder lørdag 17.10.2009. I presentasjonen het det: ”Bjørneboe karakteriserer sin interesse for teater som vid, men hun har lenge vært opptatt av klassisk dramatikk” (Wang-Naveen 2009:9). Bjørneboe sier selv i presentasjonen ” jeg er også interessert i nyere scenekunst, og har bredere interesse for det nyskapende som går over i performance enn det man har sett i Aftenposten tidligere. Jeg er interessert i regissører med en tydelig og personlig stemme” (Wang-Naveen 2009:9). I sin virksomhet som kritiker har hun ført videre interessen for den avantgarde og performance-relaterte teaterestetikken. Samtidig vektlegger hun regissørens rolle. Bjørneboe gir ikke uttrykk for at regissørens rolle er endret fordi regissøren på mange måter samhandler med skuespillere og andre aktører frem mot et felles uttrykk. Men hun trekker frem teatermessige elementer og gir derfor et bidrag til det Jarl Flåten Bjørk mente har manglet i Aftenpostens teaterkritikk da han kritiserte Elisabeth Rygg.

Bjørneboes estetiske perspektiv som anmelder er i stor grad å være fortolker av det flertydige og å beskrive dette for leseren. Dette betyr at hun i sin teateranalyse avdekker ulike hendelser og aktiviteter i teksten som hun formidler. Men hun fremstår med et mer utvidet litteraturbegrep enn sine forgjengere og dreier det dramalitterære teaterbegrep i retning av et mer prosessorientert teaterbegrep.

I debatten på scenekunst.no i forbindelse med vedtaket om etableringen av Dramatikkens Hus i scenekunstmeldingen *Bak Kulissene* (St.meld. nr. 32 (2007-2008)) utfordres det tradisjonelle tekstbegrepet og selve organiseringen av Dramatikkens Hus:

Spørsmålet er om et hus som skal fremme ny norsk scenetekst også kan inkludere prosessorienterte skriveprosesser, hvor regissør og skuespillere sammen skriver og bearbeider teksten for sitt sceniske verk i løpet av prøveprosessen – enten det er med eller uten ord? (Roll et al. 2009)

Her kan en se spor av en ny teateroppfatning. I likhet med endringen ved Teaterhøgskolen fokuserer man på prosessorientert medskapning av nye historier. Gjennom medskapning og samhandling utvides det tradisjonelle tekstbegrepet gjennom å oppheve skillet mellom den tradisjonelle dramatikken (skrivebordsdramatikk) og ny produksjon av scenetekst. I lys av det nye opplegget av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen er det mulig å se utviklingen av en ny teateroppfatning som bryter med den konservative,

dramatikerorienterte reduksjonen av teater til å være gjengivelse av tekst som har vært ledende i norsk kultur- og scenekunstopolitikk frem til nå.

Det er vanskelig å se at reduksjonen av teater til tekst kan forenes med det nye opplegget av skuespillerutdannelsen. Det nye opplegget som bygger på et dynamisk, menneskerelatert teaterbegrep, gjør at det mer konservative og konserverende tekstteaterbegrepet blir ensidig og uten evne til å fornye teateret. Ut fra den nye oppfatningen er det bare menneskene i ulike handlingsforløp som kunstnerisk kan fornye teateret. I diskusjonen omkring etableringen av Dramatikkens Hus i 2009 kan en se at en ny oppfatning er i gang med å feste seg også utenfor teaterutdannelsen. Dette viser at selv om det fortsatt er en motsetning mellom idealene i skuespillerutdannelsen og i scenekunstopolitikken, skjer det en positiv dreining av dette forholdet og av forholdet mellom skuespillerutdannelsen og teaterfeltet.

I oppropet vises det direkte til Akademi for Scenekunst: "Deres utdanning innebærer blant annet forståelse for konseptutvikling, dramaturgi, komposisjon, samt det å skrive egne teatertekster ut fra improvisasjon" (Roll et al. 2009). Men det tradisjonelle tekstteaterbegrepet utfordres like klart ved Teaterhøgskolen og ved teaterutdannelsen i Nord-Trøndelag og ifølge oppropet skjer det nå en generell endring innenfor hele scenekunstoffet:

Det finnes en rekke norske scenekunstnere som arbeider med alternative metoder for framstilling av scenetekst. Det er viktig å arbeide for å oppheve fordommer og skiller mellom de ulike miljøene. En omfattende satsing som Dramatikkens Hus er en mulighet til å skape større forståelse, interaksjon og kompetanseutveksling mellom flere felt. (Roll et al. 2009)

I den utviklingen som denne nye oppfatningen av teater frembringer, ligger teaterets mulighet for nye løsninger. Det at teateret setter det menneskerelaterte som sitt ontologiske grunnlag, gjør at grunnlaget for handling i teateret styres ut fra menneskerelaterte prosesser i et samhandlende, medskapende og frembringende perspektiv. Slik sett blir det å skape ny scenetekst en forenklet handling. Slik må forståelsen av å skape knyttes til det menneskelige potensialet der samhandling og medskapning er naturlige premisser.

Oppropet om Dramatikkens Hus viser at teaterfeltet til en viss grad synes å være åpnet for nye forståelser av teater. Men skal den etablerte oppfatningen at teater bare er fremføring av

tekster endres, vil det forutsette at det menneskerelaterte i teatret må styrkes på den måten at samhandling og medskapning får en overordnet betydning.

I Aftenpostens artikkel 19.10.2009: "Vil skape et kraftsenter" (Christiansen 2009) presenteres visjonene rundt Dramatikkens Hus (åpnet 1.1.2010) under daglig leder Marit Solbu, kunstnerisk leder for tekstavdelingen, Kai Johnsen, og kunstnerisk leder for scenen, Jon Tombre. Artikkelen formidler at Dramatikkens Hus har ambisjoner om å være et kraftsenter og at de har fått i oppdrag å være et "nasjonalt kompetansesenter" og vektlegger den "kreative prosessen – på selve utviklingen av de gode tekstene" (Christiansen 2009:8). I dette indikeres en klar ambisjon om noe prosessuelt, men hvor man allikevel kan fornemme noe normativt. Kai Johnsen uttrykker videre: "- Vi er i skjæringspunktet mellom de som skriver og de som fremfører" (Christiansen 2009:8). På et direkte spørsmål fra Aftenposten om hva ny dramatikk er, ga Marit Solbu et klart inntrykk av fleksibilitet og prosessuell ambisjon noe Kai Johnsen i neste hånd modererte: "Men språket, ordet, må stå sentralt i det vi holder på med" (Christiansen 2009:8).

Dramatikkens Hus proklamerer å skulle være et kraftsenter mellom det skrivende og det fremførende. I dette ligger det derfor et insitament for den menneskerelaterte samhandlingen. Dette indikerer nødvendige og forskjelligartede handlinger mellom mennesker for å kunne frembringe nye scenetekster med utgangspunkt i hvordan interaksjonen mellom mennesker kan utfolde tematiske aspekter i tekstgrunnet. Dette står i skarp kontrast til det som proklameres i en mer normativ oppfatning av språket (gode tekster) og ordhandlingens betydning (ordet er sentralt). Ved å kondensere språk og ord slik, undras det menneskerelaterte som ligger mellom de som skriver og de som fremfører og man får bare et skinn av noe prosessuelt. På dette grunnlaget blir det bare mulig å forestille seg det prosessuelle som noe tenkt i utviklingen av scenetekster. Slik reduseres utviklingen av nye scenetekster til forenklete handlinger hvor tenkningen kretser rundt forestillingen om den prosessuelle utviklingen.

Utdannelsen var ikke en del av scenekunstutvalgets mandat

Scenekunstutvalget hevdet at kunstnerisk kvalitet måtte komme fra de fagmessige og skolerte aktørene selv. Dette betyr at kunstnerisk kvalitet må ses i tilknytning til utdannelsen og at det må utvikles faglig kompetanse gjennom et differensiert skolingstilbud. Utvalget mente derfor at spørsmål om utdanning knyttet til kulturfeltet er helt vesentlig. Her står utvalget i et dilemma fordi mandatet avgrenser seg mot utdanning. Utvalget fremhever

allikevel en del forutsetninger som de mener må ligge til grunn for å formidle kunstnerisk profesjonalitet som kvalitetsindikator herunder ”kontinuitet, mangfold og fleksibilitet i kunstnernes yrkesutøvelse” (NOU 2002:8:56).

Ut fra et historisk og teaterpolitisk perspektiv, var det en viktig ambisjon fra statens side å ville legge grunnlaget for en mer helhetlig scenekunstpolitikk gjennom scenekunstutvalgets utredning av 2002. Men det er ut fra offentlige utredninger, Stortingsmeldinger, innstilling fra Stortingskomiteen og debatten om scenekunstmeldingen i Stortinget fortsatt tydelig å se en motsetning mellom en konservativ, tekstbasert og estetisk-idealistisk kultur- og scenekunstpolitikk – og den endringen av scenekunstutdannelsen ved Teaterhøgskolen som kunne avdekkes i intervjustudien og utdannelsens teoribidrag. Denne motsetningen gjelder også i det praktiske arbeidet og i de nye retningslinjene ved Teaterhøgskolen.

Selv om denne idealistiske holdningen til skuespilleryrket og den romantiske troen på Stanislavskijs prinsipper fortsatt kan anes i intervjuene i 2002, har det skjedd viktige endringer i utdannelsens rammebetingelser som også har hatt konsekvenser for innholdet i utdannelsen og formålet for den.

Lov om universiteter og høyskoler (Lov 2005-04-01-15) bygget på to Stortingsmeldinger, henholdsvis *Gjør din plikt – Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning 2001* (St.meld. nr. 27 (2000-2001)) og *Kvalitetsreformen: Om høyere kunstutdanning av 2002* (St.meld. nr. 18 (2001-2002)). Den nye loven definerer KHiO som en kunsthøgskole som tilbyr høyere utdanning. Dette skal på bakgrunn av lovens formål innebære at KHiO:

a) tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå b) utfører forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå. c) formidler kunnskap om virksomheten og utbrer forståelse for og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater, både i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv. (Lov 2005-04-01-15: § 1-1)

I lovens formål ligger også ”akademisk og kunstnerisk frihet” (§ 1-5) på linje med universiteter og høyskoler. I 2003 vedtok regjeringen et nytt nasjonalt rekrutteringsprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid som skulle rekruttere fremtidig stipendiater i kunstnerisk utviklingsarbeid. Dette stipendprogrammet var ment å skulle sammenlignes med et doktorgradsprogram innenfor akademien.

Den utdanningspolitiske endringen har hatt som konsekvens at det opprinnelige kunstige skillet mellom det praktiske teaterfeltet og akademien og mellom praksis og teori, er i ferd med å bli opphevet. Teaterutdannelsen på høgsolenivå må oppfylle de samme grunnleggende krav som annen høgsolenutdannelse. Det opprinnelige idealistiske målet om teaterskolen som et dannelsesprosjekt ikke bare for teaterverdenen, men også for samfunnet generelt, står derfor i kontrast til presentasjonen av dagens utdannelse slik dette presenteres i nye prosedyrer i forbindelse med søknad om opptak:

Yrket er hardt og krever stor psykisk og fysisk styrke. Skolegangen er krevende, med lange arbeidsdager. Undervisningen starter kl. 09.00 om morgenen, og varer utover ettermiddagene og kveldene, noen ganger inntil 10 timer - enkelte ganger også i helgene. I flere av fagene kreves det forberedelsesarbeid, og i teoretiske fag gis også skriftlige oppgaver med eksamen. (KHiO 2007d:1)

KHiO gir her informasjon om at både studiet og yrket er krevende. Samtidig settes det krav om intellektuelle prestasjoner gjennom skriftlige oppgaver. Dette sammenfaller med kravet til studiekompetanse. KHiOs forventninger synes å være i samsvar med det teoretiske kravet til en bachelorutdannelse i Norge i dag.

Relevante spørsmål i denne sammenhengen er derfor hvilke type søkere KHiO kan tenkes å rekruttere etter disse nye opptaksprosedyrene? Vil det komme søkere med større teoretisk ballast og større evne til motivasjon og begrunnelser for sine valg? I dagens opptaksprosedyrer er det egne rubrikker for bl.a. utdanningsbakgrunn, herunder videregående og høyere utdannelse samt annen relevant utdannelse, kurs og arbeidsfaring (KHiO 2007d). Det fantes ingen slike rubrikker i 2002. Men intervjustudien viste at mange av søkerens bakgrunn hadde en viss betydning i deres forberedelsesfaser og evne til refleksjon. Dette står i forhold til dagens opptaksprosedyrer:

Det stilles heller ikke formelle krav til at søkerne skal ha erfaring fra teaterarbeid. Tenk likevel igjennom at dette er en utdanning på høgsolenivå, og at det vil stilles store krav både til kunnskaper, erfaring og modenhet. (KHiO 2007d:1)

Ser vi funnene fra fase I i intervjustudien i forhold til de nye ytre faktorene som endrede opptaksprosedyrer ved Teaterhøgsolen fra og med 2007, viser flere av funnene frem mot de endringene som skjer med de nye opptaksprosedyrene.

I 2002 sto søkerne foran juryen og ble klemte mellom ytre og indre faktorer for å komme gjennom nåløyet. Denne situasjonen er endret etter at det kom nye opptaksprosedyrer i 2007. Disse nye prosedyrene er en del av KHiOs kvalitetssikringssystem i henhold til Lov om universiteter og høyskoler (Lov 2005-04-0-15). Lovens formål og virke er å legge til rette for universiteter og høyskoler samt å gi akkrediteringer ut i fra loven som samsvarer med det utdannelsesstilbudet universiteter og høyskoler gir. Akkrediteringen gis av myndighetenes særlige kontrollorgan for kvalitet i utdannelsen, NOKUT. Gjennom NOKUTs kvalitetssikringssystem og Lov om universiteter og høyskoler skjer det en samfunnsmessig endring for skuespillerutdannelsen ved KHiO. Søknaden om opptak og opptaksprosedyrene ble på dette grunnlaget endret i 2007 (KHiO 2007d) og fremsto som langt mer regulerte enn hva som var tilfelle i 2002 da intervjustudien startet.

I de nye opptaksprosedyrene ble kravet til forbereding og samarbeid mye større enn tidligere. Dessuten var kravet om studiekompetanse som kriterium, med mulighet for dispensasjon, tydeligere uttalt. Søkerne var ut fra de nye prosedyrene forpliktet til å opplyse om sitt programvalg og sin motivasjon for å ville bli skuespillere allerede ved søknad om opptak. Dette er nytt fra tidligere år.

I sitatene fra intervjustudien uttrykkes på en indirekte måte søkeres egne krav til forberedelser, men det uttrykkes ingen kollektiv samarbeidsinnstilling. Dette står i kontrast til de nye opptaksprosedyrene ved Teaterhøgskolen. Her heter det:

Teater er en kollektiv kunstart, - og alt teater bygger på ønsket om å samarbeide med andre. (KHiO 2007d:1)

I dette ses at Teaterhøgskolen i sine nye opptaksprosedyrer setter klare krav til samarbeid. I lys av de nye prosedyrene er det derfor mulig å se en endring i opptaksprosedyrene, noe søkerne etterlyste i 2002. Det er fra 2007 helt andre krav til forberedelse enn det som i 2002 ble kategorisert som forberedelser før og under opptaksprøver. Disse prosessene uttalte søkerne seg vagt om den gangen:

Han uttrykte at det var helt tilfeldig hvordan han forberedte seg, at det kommer an på humøret og når han føler for det. (Intervju 15, 2002)

Gikk og tenkte og forberedte seg uten å se på monologen. Han fikk en venninne til å høre på seg og som ga tips. På spørsmål om hva hun tipset svarte han ”det å være seg selv”. (Intervju 24, 2002)

Det en kan se i disse eksemplene i 2002, er uttalelser som ikke står i forhold til de nye prosedyrene hvor det settes krav til det å forberede seg:

Det er nødvendig å forberede seg godt til prøvene. Et viktig punkt er motivasjon. (KHiO 2007d:1)

Her kan en se at for Teaterhøgskolen er det nå viktig at søkerne forbereder seg, men søkerne skal også vise motivasjon. I dette ligger et krav til bevisstgjøring om hvorfor de ville bli skuespillere. Allerede i søknaden om opptak fra 2007 har dette nå fått en egen rubrikk, nemlig punkt 3 som heter begrunnelse. Teaterhøgskolen setter i dette punktet følgende krav:

Med søknaden skal det vedlegges: 1. En tekst på minimum en halv A4-side med tittelen: "Hvorfor jeg vil bli skuespiller". 2. En tekst på minimum en halv A4-side med tittel: "En personlig begrunnelse for mitt valg av stoff til første og andre opptaksprøve". (KHiO 2007d:2)

I dette punktet er kravet om motivasjon veldig tydelig uttalt. Den største endringen ved opptak etter 2002 er kravet om motivasjon og begrunnelser for hvorfor hver enkelt vil bli skuespillere. Dette står i skarp kontrast til den mer konservative og idealistiske holdning som tidligere var knyttet opp til en romantisk myte om at det å være skuespiller nærmest kunne være som et kall å regne.

Et annet aspekt som de nye prosedyrene tar opp, er søkerens program til opptaksprøvene hvor de er pliktig å opplyse om sitt valg av monologer både til første og andre prøve samt å opplyse om valg av sang og at de ikke kan gjenta monologer og roller. Dette kravet har på samme måte som begrunnelsen for å ville bli skuespiller fått sitt eget punkt i den nye opptaksprosedyren med krav om denne type opplysning. Dette ble i intervjustudien i 2002 begrepsfestet som forberedelser i forkant og under opptaksprøver:

I forberedelsene til første prøve fikk han hjelp av en venninne til å se på seg. Han kunne teksten til monologen dagen før. Til andre prøve valgte han den samme monologen som til første prøve fordi han ikke fant noe annet. Valgte videre et kort dikt og en sang. Han så ikke på seg selv som sanger, men valgte en sang som han kjente godt. Til tredje prøve hadde han ikke forberedt noe, men tok en monolog han kjente og en karakter som lå ham nær. (Intervju 22, 2002)

Her kan ses at forberedelsene i 2002 var langt mer tilfeldig enn hva som aksepteres i 2007:

Han valgte den samme monologen han brukte til første prøven også til andre prøven. (Intervju 15, 2002)

I dette ses at i 2002 kunne søkerne vise samme monolog til andre prøve som til første:

Til andre prøve valgte han samme tekst som til første prøven og i tillegg et dikt og en sang. (Intervju 23, 2002)

I 2007 er dette tydelig endret til:

Til andre prøve skal du fremføre et lite program. Programmet skal bestå av en annen monolog/rolle enn til første prøve. (KHiO 2007d:2)

En annen sak som kommer tydelig frem i de nye prosedyrene, er å skrive tekster selv. I 2002 hadde ikke søkerne et avklart forhold til egenproduserte tekster:

Til opptaket forberedte han et selvskrevet repertoar med monolog, dikt og en liten historie om seg selv fra barn til voksen. (Intervju 18, 2002)

Det var vanskelig for ham å finne tekst til opptaksprøven. Fant til slutt en tekst uten komplott og måtte skape sin egen fabel som han gjorde en monolog av. (Intervju 6, 2002)

I de nye opptaksprosedyrene vil Teaterhøgskolen ha en standard på de tekster som søkerne skal fremføre:

Teksten bør holde en profesjonell standard. En tekst du har skrevet selv godtas ikke. (KHiO 2007d:2)

I forhold til det overstående har KHiO i de nye prosedyrene foretatt to radikale endringer som går på gjentagelser og egenproduserte tekster. Dette er endringer som gjør at opptaksprosedyrene er blitt mye klarere.

Når det gjelder forberedings- og samarbeidsaspekter var disse i 2002 mer tilfeldige enn hva kravet er blitt etter 2007. Sentrale trekk ved endringene er at det legges større vekt på forberedings-, samarbeids- og bearbeidingsprosesser. Forbedringene en kan se i dag, i forhold til tidligere opptak, ligger i et større potensial for bevisstgjøring og motivasjon hos fremtidige søkere gjennom definerte krav til forberedning og samarbeid. Når dette ses i sammenheng med tilsvarende tilfeldige og lite uttalte visjoner og forventninger om det å

ville bli skuespillere i 2002, så kan dette ses i forhold til dagens endringer hvor Teaterhøgskolen krever bevisstgjøring og selvrefleksjon av sine fremtidige søkere. Kvalitetssikringen i de nye opptaksprosedyrene ved KHiO synes å gi en større forutsigbarhet i opptak av skuespillere enn det var i 2002.

Teaterhøgskolens oppfølging av KHiOs målsetting om studiekvalitet fra 2008 omfattet innføringen av et fjerde påbygningsår, en ambisjon om at studentene skulle kunne skape en forestilling uten en dramatisk tekst – og endringer i studieplanen.

Om det fjerde påbygningsåret står det at studentene skulle være ”bevisste på kraften og bredden i sitt medskapende potensial” (KHiO 2008c:6). Her kan en se at Teaterhøgskolens målsetting bekrefter en endring som allerede var synlig i intervjustudien i 2003. Denne endringen kan en se enda klarere i lys av Teaterhøgskolens målsetting for forestillingsutvikling:

[...] oppøve studentene i selvstendig kunstnerisk arbeid. (KHiO 2008c:7)

Teaterhøgskolens nye målsetning om å gjøre studentene mer selvstendige også i forhold til dramatiske tekster:

[...] - fortrolige med at en dramatisk tekst ikke er en nødvendighet for å skape en fullverdig teaterforestilling – [...] (KHiO 2008c:6)

bekrefter en endring som viser samarbeidsorienterte og selvstendige skuespillere i kunstnerisk samarbeid.

Endringene i den nye studieplanen fra 2008 er konkretiseringer av de indre substansielle faktorene ”samarbeid” og ”prestering” som kom frem i intervjustudien i 2003. Et annet aspekt som kom frem i intervjustudien var det kvinnelige omsorgsforholdet. Dette kan også ses mer prinsipielt i forhold til et ressursfordelingsspørsmål i utdannelsen. I KHiOs målsetting for studiekvaliteten heter det:

Kjernen i studiekvalitet ligger i møtet mellom lærer og student. Men studiekvaliteten avhenger av mer enn dette møtet. Den begynner i rekrutteringen av studenter og påvirkes av hvordan undervisningslokaler og verksteder fungerer. Den avhenger av hvordan informasjon og kommunikasjon oppleves og hvordan fagene utvikles gjennom kunstnerisk utviklingsarbeid, stipendiater og internasjonale nettverk.

Den påvirkes av hvordan økonomiske ressurser fordeles og av hvordan administrative og faglige ressurser brukes. Kunsthøgskolens målformuleringer spenner over hele dette spekter og beskriver krav til kvaliteten på ulike målområder. (KHiO 2008a:4)

I sitatet kan en se at det er KHiOs ambisjon å legge større vekt på informasjon, kommunikasjon og ressursfordeling. En kan derfor tenke seg at et sterkt fokus på at studentene blir passet på, kan erstattes med en mer utviklet og velfungerende informasjonsflyt ved at informasjonen går ut til studentene i større grad heller enn at den etterprøves ved at de blir minnet på ting. Dette vil også kunne influere på kommunikasjonsaspektet og i siste instans på selve ressursfordelingen ved at det kommuniseres klarere og at unødige ressurser ikke brukes til påpasning.

I 1952 foreslo departementet å innføre samfunnslære i etableringen av teaterskolen (St.meld. nr. 48 (1952):8-10). I 1952 synes det imidlertid som om departementet hadde til hensikt å blande seg inn og styre det kunstfaglige når det ville innføre samfunnslære. Dette synes ikke å eksistere på samme måte i dag. Lov om universiteter og høyskoler regulerer dette gjennom punkter om akademisk og kunstnerisk frihet (§ 1-5) og kvalitetssikringssystemer (§ 1-6) på en helt annen måte enn hva som var tilfelle i 1952. Teaterhøgskolens ståsted i 2008 er derfor klart forskjellig fra situasjonen i 1952. Denne forskjellen består i at KHiO i 2008 selv tar et utdanningspolitisk samfunnsansvar. Teaterhøgskolen beskriver emnet ”teater og samfunn” slik:

Emnet tar for seg forholdet mellom teateret og den kontekst det befinner seg i. All scenekunst speiler den tid den er formet i, men samtidig er den samme kunsten med på å forme tiden. Med utgangspunkt i at all kunst, også scenekunst, formidler en holdning, en ideologi, blir det nødvendig å undersøke hva denne ideologien er, og hvordan den formuleres. Videre undersøkes hvordan teateret kan brukes til å diskutere og problematisere – og i siste instans endre samfunnet? (KHiO 2008c:8)

I sitatet konkretiseres Teaterhøgskolens ambisjon om et mer kritisk perspektiv for systematisk å kunne trekke det samfunnspolitiske aspektet inn i utdannelsen. Denne endringen kom til syne til en viss grad allerede i 2003 og sett i forhold til teaterhøgskolens ambisjon i 2008, er det mulig å se endringen klarere. I Teaterhøgskolens målsetting for emnet ”teater og samfunn” heter det videre:

[...] at studentene gjennom publisering av en artikkelsamling selv skal bidra til det offentlige ordsiftet om problemstillingene knyttet til teater, kunst samfunn og politikk. (KHiO 2008c:8)

Her konkretiserer Teaterhøgskolen sin ambisjon om at studentene gjennom en mer intellektuell teatermessig refleksivitet skal kunne ytre seg samfunnskritisk i det skriftlige ordsiftet om kunst og politikk.

I intervjustudien ses en vilje til refleksjon fra studenthold, men fordi fraværet av politisk engasjement synes å være større i dag enn tidligere, er motivasjonen dårlig. I KHiOs ambisjoner i 2008 heter det videre:

[...] at studentene skal få økt kjennskap til aktivistisk og politisk orientert teater i fortid og samtid, samt til teatersosiologiske og teaterantropologiske perspektiver. (KHiO 2008c:8)

I dette bekreftes Teaterhøgskolens ambisjon om å øke studentenes kritiske bevissthet om samfunnspolitisk orientert teater både i en historisk og samtidsorientert kontekst samt øke forståelsen av teatrets funksjon både i samfunnet og i fremmede kulturer. I intervjustudien i 2003 kan en se en svak endring frem mot dette som ble kategorisert som ”visjoner om politisk engasjement”.

I flere av uttalelse i intervjustudien i 2003 kom det frem en erkjennelse som kritisk reflekterte at det menneskelige engasjementet er viktig for å påvirke endring i samfunnet. Dette korresponderer langt på vei med Teaterhøgskolens ambisjoner i 2008. Studentene viser et refleksjonsnivå som kommer mer og mer til overflaten.

I dette ses en teaterpolitisk forståelse hvor det individuelle samfunnsmessige engasjementet ses som nødvendig i utviklingen av teaterkunstneren. Denne endringen er mulig å se klarere gjennom KHiOs videre omtale av emnet ”teater og samfunn”:

[...] øke evnen til å forstå og analysere teaterets rolle i samfunnet, både det teater som opptrer politisk, og det som tilsynelatende ikke gjør det. (KHiO 2008c:8)

Her konkretiserer Teaterhøgskolen sitt sosiologiske perspektiv i en innvendighetstenkning hvor teatrets funksjon og rolle i samfunnet anses for å være viktig. Dette er tydelig å se i Teaterhøgskolens ambisjoner om å ”gi innsikt i teaterets muligheter til å bidra i den

offentlige debatt" (KHiO 2008c:8). Her konkretiseres Teaterhøgskolens ambisjon om teatrets potensial i den offentlige debatten.

Videre endringer med hensyn til bidrag i den offentlige debatten ligger i Teaterhøgskolens gjennomføring av utvidet filmskolering med 6 ukers filmkurs for både 2. og 3. klasse samt emnet "regikonsept og regiforståelse" (KHiO 2008c). Begge emnene har vært debattert tidligere i offentligheten og startet allerede i 1952 under etableringen av Statens teaterskole. I St.meld. nr. 48 1952 het det om film:

Utvalget mener at en teaterskole også i stor utstrekning vil bety opplæring av skuespillere for filmen og finner det naturlig at norsk film slutter opp om skolen, og at skolens ledelse samarbeider med norsk film. Men etter utvalgets mening er tiden ikke inne til å utarbeide en skoleplan som tar direkte sikte på å utdanne skuespillere både til teater og film. Når skolen har vært i drift en tid og har funnet sin form, bør skolens ledelse og representanter for norsk filmproduksjon ta dette spørsmålet opp til ny behandling. (St.meld. nr. 48 (1952):5)

I sitatet kan en se en politisk vilje til å gi opplæring innenfor film allerede i 1952 og i uttalelsene i intervjustudien i 2003 blir dette ønsket understreket i forbindelse med planene om et fjerde påbygningsår:

[...] håper for min del og for skolens at det blir et fjerde år med film og filmskuespillerteknikk. Det hadde vært interessant. Har hørt rykter om dette! Det vi har i dag er en ukes skolering på tre år. (Intervju 7, 2003)

Dette er imidlertid ikke skuespillerutdannelsens intensjon. Det er bare snakk om en utvidelse av et allerede eksisterende tilbud innenfor et fjerde påbygningsår. I en e-mail uttrykker studieleder ved Teaterhøgskolen, Even Lynne seg slik om filmskoleringen:

Siden vi ser på de fire årene som et integrert løp, vil det få noen konsekvenser også for bacheloren. I året som kommer går vi mer inn i det. Allerede fra høsten blir det mer film. Fra mindre "workshopper" går vi over til et stort seksukers-samarbeid med filmskolen og vår andre og tredjeklasse. (Lynne 20.6.2008)

I sitatet vises det til en utvidelse av filmskoleringen som ikke korresponderer helt med studentenes ønsker i 2003 om mer filmutdannelsen.

Et svært positivt trekk når det gjelder teaterhøgskolens ambisjon om et fjerde påbygningsår ser vi i saksfremlegget:

Påbygningstudiet er ikke forbeholdt kandidater fra KHiO, det vil være åpent for søkere fra andre institusjoner. Det kan bli attraktivt for mange, kanskje ikke minst for søkere som har tatt skuespillerutdanning i utlandet. (KHiO 2007a:2)

Her kan en se en begynnende endring ved KHiO. Endringen er tydelig gjennom ambisjonen om å ville utvikle en fremtidig mastergrad og dermed etterkomme Bologna-direktivet som innebærer at alle i prinsippet kan avlegge en mastergrad i skuespillerfag ved Teaterhøgskolen. Denne endringen representerer begynnelsen på en utvikling hvor Teaterhøgskolen strekker seg mot andre impulsberere som ikke har vært til stede tidligere. All rekruttering til institusjonene har gått via Teaterhøgskolen og kandidater med utdanning fra utlandet har hatt problemer med å få jobb i Norge. Teaterhøgskolen er nå i ferd med å åpne seg også for kandidater fra utlandet. Dette vil kunne innebære en radikal endring ved skuespillerutdannelsen.

Det andre viktige tema i den offentlige debatten om teaterskolen i 1952, var spørsmålet om regikonsept og regiforståelse (KHiO 2008c). I Stortingsmeldingen fra 1952 het det i en uttalelse fra Nationalteatret:

[...] det vil være av stor betydning at det f.eks. i 3. skoleår gis en innføring i sceneinstruksjon og forelesningstimer om teaterdekorasjon. (St.meld. nr. 48 (1952):6)

Her kan en se konturer av det som er Teaterhøgskolens ambisjoner i 2008 om at regilinjen i den nye studieplanen er ment å skulle få en større plass i utdannelsen for å gi skuespilleren større regiforståelse:

Utgangspunktet for emnet regikonsept og regiforståelse er møtet mellom skuespillerens skapende vilje og en instruktørs kunstneriske visjon. Dersom dette møtet skal bli vellykket, må skuespilleren oppøve evnen til sterk følsomhet overfor hva et regikonsept innebærer og krever. En skuespiller må forstå konseptets estetiske ambisjoner og iboende emosjonelle atmosfære, samt hvilke konsekvenser dette får for spillestil og scenisk formspråk. I tillegg til å ta til seg regikonseptet på denne måten, skal skuespillerstudentene også videreutvikle formen som blir gitt, og slik inspirere instruktør og medspillere i det skapende arbeidet. Normalt tas det i denne perioden utgangspunkt i en dramatisk tekst med valgfri sjanger, og prosessen leder frem mot en forestilling. (KHiO 2008c:5)

Det interessante i denne sammenhengen er å kunne sammenligne de utdanningspolitiske målene som lå der allerede i 1952 og som i dag har fått en mer konkret form. Vesentlige fag som ble foreslått den gangen, eksisterer fortsatt, men er under stadig utvikling. Det er i denne sammenhengen viktig å understreke at daværende Statens teaterskole så sent som i 1979 fikk sin egen instruktørutdannelse. Egen scenografiutdannelse fikk KHiO og det daværende fakultetet for scenekunst så sent som i 2005. Det skulle derfor gå henholdsvis 27 år før teaterutdannelsen i Norge fikk en egen regiutdannelse og 53 år før ambisjonene fra 1952 om å gi skuespillerstudentene konkret skolering i regikonsept og regiforståelse ble aktualisert. Når det gjaldt film, skulle det gå mer enn 22 år før et forslag om en utvidelse av et eksisterende og minimalt tilbud fra 1980-tallet ble aktualisert ved KHiO.

Det en kan se så langt, er derfor at den refleksive endringen som er mulig å påvise fra studentenes side, kommer til overflaten gjennom skuespillerutdannelsen ved KHiOs endringsvillighet i form av samfunns- og kunstpolitisk engasjement og dermed øker institusjonen og studentenes mulighet for kritisk ytring.

En "performativ vending"

Der hvor endringen virkelig kom til overflaten, var i Morten Kroghs Ibsen-produksjon ved Teaterhøgskolen, *Nora versus Torvald*, i februar 2008 (KHiO 2008d). Her fornemmes en indre endring ved skuespillerutdannelsen. Produksjonen var også i denne sammenhengen bygget på *Et dukkehjem* og studentene hadde vært sentrale i utformingen av forestillingen. De hadde skrevet all teksten selv og innlemmet fagpersonell etter sine egne behov. Dette gjaldt også instruktøren som fagperson. I denne oppsetningen kan en se at rollene dramatiker, instruktør og skuespillere er under oppløsning. Slik sett bærer produksjonen i seg den ambisjonen Teaterhøgskolen har om å utvikle kyndige skuespillere i forestillingsutvikling.

Et element i denne produksjonen er oppløsningen av skuespiller-rollen hvor en av skuespillerne har en rolle som spill-leder som inviterer publikum inn i forestillingen hvor publikum forholder seg til spill-lederen før forestillingen starter og på slutten av denne. På grunn av dette mellomledet som spill-lederen representerer, kan det oppstå en samhandling mellom publikum og skuespillerne. Dette er fordi skuespillerne hadde bestemt at forestillingen skulle funderes rundt et rettslig ritual som sosial-politisk motivasjon for forestillingen hvor publikum skulle inn som jurymedlemmer. På bakgrunn av den rettslige prosedyren i forestillingen, rettssaken, skulle de ta stilling til Noras krav om foreldreretten

til barna. Nora vender tilbake til Helmer for å kreve dette etter at han har hatt omsorgen siden hun dro. Det at Nora vender tilbake, er på sin side et nokså vanlig regigrep og representerer i og for seg ikke noe nytt. Det nye ligger i aspektet rundt studentenes skapende og medskapende forestillingsutvikling som i dette tilfelle også innebærer en medskapende samhandling med publikum. Dette utvider slik sett Teaterhøgskolens ambisjon om oppløsning av roller fordi publikumsrollen trekkes inn og går tilsvarende i oppløsning.

Denne endringen må ses i forhold til en tradisjonell enveis kommunikasjonsmodell i teatret hvor skuespilleren er senderen av et budskap som publikum mottar, slik det lå til grunn for produksjonen av *Vildanden* i 1993. Endringen i februar 2008 lå i at publikum som jury kunne samhandle med skuespillerne ved hjelp av spill-lederen som mellomledd. Spill-lederen medvirket til at publikum som jury kunne stemme om hvem som skulle ha foreldreretten og dermed kommunisere med skuespillerne. Denne interaksjonen kunne foregå i et aktivt handlingsrom mellom skuespillerne og publikum i gjensidig påvirkning og samhandling via en spill-leder. I dette er det derfor mulig å se en helt ny, tre-trinns kommunikasjonsmodell dvs. en samhandlingsmodell. Den tradisjonelle publikumsrollen i betydning av å være en mottaker av et budskap som sendes fra skuespillerne, er derfor gått i oppløsning i oppsetningen *Nora versus Torvald*.

I lys av denne nye samhandlingsmodellen er det mulig å se endringen i rollefordelingen klarere. Endringen skjer ved å løse opp skuespillerrollen i en spill-leder funksjon som gjør at publikum kan avgi sine stemmer som jury. Kommunikasjonen går derfor gjennom et dialektisk forhold mellom publikum og skuespillerne i en samhandling ved hjelp av den oppløste skuespillerrollen til spill-lederen. Der hvor Krogh i 1998-1999 fortsatt bygget sin Ibsen-produksjon på en enveis kommunikasjonsmodell dvs. sender via budskap til mottaker, lå det allikevel en endring hvor både sender og budskap var flertydig noe som gjorde at publikum fikk mulighet til å tolke denne flertydigheten.

Den store endringen ved Teaterhøgskolen skjedde derfor først i Kroghs oppsetning i februar 2008 hvor den tradisjonelle enveis kommunikasjonsmodellen var gått i oppløsning og erstattet med en samhandlingsmodell. Der hvor publikum hos Krogh i 1998-1999 fikk rollen som aktivt å skulle tolke flertydighet, fikk de i 2008 rollen å skulle samhandle. Der hvor skuespillerne var flertydige for publikums tolkning i 1998-1999, var skuespillerne aktivt involvert i publikum i februar 2008. Der budskapet var tvetydig for publikum i 1998-1999, var budskapet i betydningen resultatet givende for skuespillerne og informasjonsgivende for

publikum i februar 2008. Den endringen jeg i ettertid kunne se i 1998-1999, fremsto klarere som en endring i lys av den nye samhandlingsmodellen i februar 2008. Den endringen jeg har påvist i forhold til det skapende og medskapende i forestillingsutviklingen både hos Morten Krogh og i intervjustudien i 2003, viser at den tradisjonelt utøvende skuespilleren står i et skjerpene forhold til det skapende og medskapende i skuespillerutøvelsen gjennom samarbeid i en aktiv samhandlingsprosess. De endringene som har kommet til overflaten i samhandlingsmodellen i februar 2008, kom i intervjustudien i 2003 til uttrykk gjennom krav om samarbeid og prestering og ble beskrevet som en av de to gjennomgående prosessene i utviklingen av skuespilleren det første året. Deretter kom den frem i KHiOs ambisjon om et påbygningsår for skuespillerutdannelsen.

Den nye spillestilen i Kroghs Ibsen-oppsetninger og den åpningen dette ga for relasjonene mellom menneskene, er ”performativ” i Erika Fischer-Lichtes betydning. Kroghs *Nora versus Torvald* er helt i tråd med den post-rituelle teateravantgarden som Erika Fischer-Lichte (2005) beskriver hvor det rituelle anvendes rent pragmatisk. I Kroghs Ibsen-oppsetninger kan en se kraftig kutting, ”dismembering” (Fischer-Lichte 2005:231), av den opprinnelige teksten til fordel for mer rituelle handlinger som bringer ny tekst inn i en samtidskontekst med historier som er overførbare til samfunnet i dag.

Da Morten Krogh startet med sine eksperimentelle Ibsen-oppsetninger, sto han overfor en svært rigid og tekstbasert Ibsen teatertradisjon i Norge. Denne tradisjonen var også min bakgrunn og preget min grunnleggende skepsis mot hans oppsetning av *Et dukkehjem* som en fysikal i tre akter i 1998-1999. Norsk Ibsen-tradisjon var opptatt av å begrunne hvordan Ibsen selv mente hans tekster skulle spilles i teatret. Krogh gikk utenom denne rigiditeten og direkte inn i dramatikken på et teatermessig grunnlag. Dette var i overensstemmelse med den utviklingen som samtidig hadde skjedd i teatervitenskapen.

Det er også et påfallende samsvar i tid mellom Morten Kroghs arbeid med å oppløse oppfatning av at teater er fremføring av tekster i oppsetningen av *Et dukkehjem* som fysikal i 1998-1999 og den endringen som samtidig skjedde i den litterære Ibsen-forskningen. I samme periode som Kroghs regiarbeid kom to doktorgrader, Frode Hellands *Melankoliens spill* (2000) og Lisbeth Wærps *Overgangens figurasjoner* (2002), og før dem Erik Østerud (1997, 1998) og senere Toril Mois (2006) arbeider som legger vekt på det visuelle, det rituelle og ”teatraliteten” i Ibsens tekster. Disse Ibsen-forskerne tar som Krogh et oppgjør med idealismen i Ibsen-forskningen og understreker flertydigheten i tekstene.

Det de litterære Ibsen-forskerne som Helland og Østerud ikke følger opp, er at den endringen som parallelt skjer i teaterfeltet nødvendigvis vil utfordre den etablerte oppfatningen av teater. Teater er ikke en formidling av Ibsens tekst, men Ibsens tekst er en idé eller et utgangspunkt for skapende arbeid. Kroghs arbeid med Ibsen ved Teaterhøgskolen kan derfor også ses som et arbeid som utvider forståelsen av hva en dramatisk tekst er. I Kroghs sammenheng var den menneskerelaterte samhandlingen og medskapingen vesentlig for å kunne skape nye historier og virkeligheter i forhold til den mer kanoniserte tolkningen av Ibsens dramatik. Dette åpner igjen for at skrevet dramatik ikke behøver å være grunnlag for å skape, medskape eller frembringe nye historier på scenen. Teaterhøgskolens nye målsetning om å gjøre studentene mer selvstendige også i forhold til dramatiske tekster, gjør at teksten ikke lenger er det mest nødvendige elementet i en forestilling (KHiO 2008c).

Denne utviklingen ses klart og konkret i forestillingen "DONDER//TORDEN" for 4. påbygningsår ved Teaterhøgskolen, (KHiO 2013j). I denne forestillingen er tekstelementet helt utelatt. Studentene hadde samarbeidet med eksternt regissør Suze Milius hvor de har utforsket eksistensielle tema som berører hvordan mennesker gjennom sosial bevissthet relaterer seg til hverandre gjennom fysisk nærvær: "We always try to find a new language that does not necessarily include the spoken word, but rather research the utmost consequence of the subject from an existential point of view" (KHiO 2013j). Skuespillerens fysiske og mentale handlingsvalg gjør at de tekstløse hendelsene i forestillingen blir begripelig for publikum. Utviklingen av et mer differensiert tekstsyn ses endelig i KHiOs masterstudium i teater 2013 med fordypning i scenetekst: "Studiet skal primært gi studentene anledning til å utforske sine egne ideer om hva scenetekst kan være, og har som mål å utdanne teaternære dramatikere." [...] "Tekstene som skapes vil jevnlig bli gjenstand for scenisk undersøkelse, gjennom ulike former for lesninger og iscenesettelser. Noen ganger vil studentene kunne påvirke iscenesettelsen, noen ganger ikke" (KHiO 2013e).

Teaterhøgskolen vil utdanne dramatikere for teater og ikke for lesere i en litterær forstand. Slik utvider Teaterhøgskolen også dramatikerfunksjonen fra skriving i tradisjonell forstand til å utvikle teksten på alternative måter:

Gjennom studiet skal studentene utvikle en bred forståelse for hva dramatisk tekst er og kan være. Masterstudiet tar sikte på å introdusere studentene til ulike måter å skape scenetekst på, med utgangspunkt i

konsept, dokumentarisk materiale, prosatekst, karakterer, situasjoner, teoretisk materiale, musikalsk materiale etc. (KHiO 2013e)

Dette viser en endring som bekrefter at den tekstbaserte teateroppfatningen står for fall og at nye strømninger tar seg inn i utdannelsen. Det som var radikale tendenser i utdannelsen på begynnelsen av 1980-tallet, er i 2013 uttrykk for en endring som har skjedd gjennom flere ti-år og som kulminerte i dagens masterutdannelse i teater med fordypning i skuespillerfag, regi, scenografi og scenetekst (KHiO 2013m).

Mine analyser sammenfaller med Ramsdal og Næss' beskrivelser av Morten Krogh og Irina Malochevskajas betydning for utdannelsen gjennom deres pedagogiske og metodiske reformer. Videre er Karlsruks perspektiv sammenfallende med noen av mine utdannelsespolitiske refleksjoner av reformenes betydning for den endringen jeg påviser. Til slutt er Hermansens beskrivelser av utdannelsens "akademisering" på masternivå noe som kan sammenfalle med min påvisning av en endring i utdannelsen. Forskjellen er at jeg ser denne endringen i et lenger perspektiv hvor tidshorisonten for endringen strekker seg over en periode på mer enn 20 år.

I følge Hermansen har Even Lynne vært en pådriver for master og Lynnes oppfatning av utviklingen understreker den endringen jeg har påvist i skuespillerutdannelsen fra utøvende til skapende skuespillere: "At skuespillerkunsten, som i utgangspunktet er en utøvende kunst, også blir skapende – det skal bli spennende å se hvilken virkning det får" (Hermansen 2013:206). Dette bekrefter mine analyser og min vurdering at det skapende blir en utfordring for teaterpolitikken og den generelle oppfatningen som ikke betrakter skuespilleren som skapende, men bare som utøvende.

Lynne hevder ifølge Hermansen at visjonen for Teaterhøgskolen "er å utdanne studenter som forener den tradisjonelle håndverksorienteringen som har stått sterkt på mange av institusjonene, med det mer eksperimenterende og skapende arbeidet som har preget det frie feltet" (Hermansen 2013:212). Målet for utdannelsen er ifølge Lynne: "En skuespiller som veksler mellom forskjellige verdener. En skuespiller som både selv initierer og medvirker" (Hermansen 2013:216). Det vil si at utdannelsen er blitt åpnet for skuespillere som selv både kan skape og medvirke i en veksling mellom ulike arenaer. Dette bekrefter den tendensen jeg har diskutert hvor skuespilleren har krav på seg til større fleksibilitet med kontrakter, stykkkontrakter og egen frilansevirksomhet. I følge Hermansen sier tidligere

dekan ved fakultetet for scenekunst, Harry Guttormsen, at: ”Masternivåene har hevet refleksjonsnivået blant studentene. Et generasjonsskifte er i ferd med å skje blant pedagogene. Skolen står vesentlig sterkere i dag enn den ville gjort uten denne omorganiseringen og tilpassingen til internasjonale standarder.» (Hermansen 2013:216). Med dette bekreftes reformenes betydning. Dette styrker min analyse.

En endring av forholdet mellom norsk teater og skuespillerutdannelsen

Det har de siste 20 årene vært en motsetning mellom en konservativ, tekstbasert og estetisk-idealistisk kultur- og scenekunstopolitikk - og en mer dyptgående omorganisering av høyere utdanning, herunder også høyere kunstutdanning og scenekunstutdanning. Det er derfor vanskelig å skille scenekunsten og utdannelsen fra hverandre. Myndighetene har gitt kunsthøgskolene de samme vilkår som andre høyere utdannelse hadde. Nye kvalitetssikringsprinsipper er trådt i kraft gjennom Lov om universiteter og høyskoler (Lov-2005-04-01-15). Disse skal sikre at staten kan håndheve krav til soliditet og effektivitet i studietilbudet uten å berøre faglige aspekter. Det er på dette grunnlaget mulig å se en langt mer samlet og integrert utdanningspolitikk i dag enn tidligere. Dette får konsekvenser for det scenekunstopolitiske landskapet fremover. For det vil kunne være gjennom skuespillerutdannelsen at det kan skje en fornyelse i norsk teater. Det er gjennom skuespillerutdannelsen at nye generasjoner skuespillere rekrutteres og det er de som vil kunne representere potensialet for fornyelse innenfor teateret i Norge. Den fornyelsen som allerede har skjedd, er det blant annet mulig å se i hvordan Ibsen er blitt reprodusert og rekonstruert innenfor skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Derfor vil skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen være sentral fordi det er her de største endringene har vært synlige og det er innenfor denne utdannelsen at de viktigste ressursene og impulsene til fornyingen kan hentes.

Igangsettingen av et nytt påbygningsår ved Teaterhøgskolen var det første eksempel på å utnytte de mulighetene som Lov om universiteter og høyskoler ga for å utvikle en høyere skuespillerutdanning i Norge og utviklingen av utdannelsen mot et ledende akademisk nivå. I prinsippet var dette i tråd med *Kvalitetsreformen: Om høyere kunstutdanning* (St.meld. nr. 18 (2001-2002)) og Lov om universiteter og høyskoler og de krav og forventninger som fulgte av reformen og loven. I loven het det bl.a. at institusjoner, som i dette tilfelle KHiO, både kunne videreutvikle, utvide og nedlegge utdannelse på bachelor-nivå. KHiO var

imidlertid ifølge Lov om universiteter og høyskoler avhengig av å bli akkreditert av NOKUT for å kunne utvikle en mastergrad ved skuespillerutdannelsen.

Et interessant og utfordrende innspill i denne sammenhengen kom fra Norsk Teaterlederforum (NTLF) som på sitt vårseminar 10. og 11. april 2008 diskuterte skuespillerutdannelsen i Norge og skrev til KHiO: ”NTLF hilser et forskningsbasert masterstudium velkommen, men det må etter vår mening være mulig å innføre et slikt toårig studium uten å gå veien om et påbygnings år” (KHiO 2008b:1). Til dette kan kommenteres at så lenge KHiO hadde et akkrediteringsproblem å løse, så var det rimelig og fornuftig å satse på et påbygningsår i påvente av en akkreditering. Men ønsket fra NTLF og KHiOs ambisjon om å opprette en master er en viktig kunstutdanningspolitisk sak som har betydning for hvilke skuespillere som skal utdannes ved den største statlige skuespillerutdannelsen i Norge. NTLF understreket dette: ”NTLFs medlemmer har ambisiøse mål for norsk teater, og mener at impulser fra et kompetent fagmiljø på høyt internasjonalt nivå er nødvendig for at norsk scenekunst skal utvikle seg videre i årene som kommer” (KHiO 2008b:1). Dette knyttes i stor grad opp til en mastergrad ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. KHiO bekreftet sine videre ambisjoner på dette feltet i strategiplanen for 2007-2011:

KHiO skal innen alle fagområder utvikle masterstudier som gir studentene rom for spesialisering og fordypning. Undervisningen skal utfordre studentenes evne til selvstendig faglig praksis, kritisk refleksjon, metodebruk og teoridannelse. Masterstudiet skal kvalifisere til opptak i Det nasjonale Programmet for kunstnerisk utviklingsarbeid eller relevante doktorgradsprogrammer.[...] KHiO skal utvikle program som styrker utviklings- og forskningskompetansen innen fagområdene. KHiO skal arbeide for å utvide sin andel av stipendiater som følger det nasjonale kunstneriske utviklingsprogrammet. KHiO skal bygge opp et doktorgradsprogram i samarbeid med aktuelle nasjonale og internasjonale samarbeidsinstitusjoner. KHiO skal i perioden søke om godkjenning som vitenskapelig høyskole. (KHiO 2006)

Her bekreftes at KHiO vil utvikle masterutdannelsen innenfor alle sine fagdisipliner samt at KHiO har en utstrakt vilje til å videreutvikle praksisrelatert kunnskapsutvikling gjennom å bli en vitenskapelig høgskole. Slik forsterker disse ambisjonene NTLFs mål om en videre kompetanseutvikling av norsk scenekunst som vil styrke norsk teater både nasjonalt og internasjonalt. I Teaterhøgskolens forslag til påbygningsåret frem imot en master for skuespill kan en se nærmere på ambisjonsnyansene:

Mens BA skuespiller er et studium som legger vekt på skuespilleren som utøvende kunstner, rettes søkelyset i påbygningsåret mot skuespilleren som en skapende og medskapende kunstner. En bachelor i skuespillerfag kombinert med påbygningsstudiet muliggjør en syntese mellom den utøvende skuespilleren som til fulle behersker fagets håndverk, og den skapende skuespilleren som flytter fagets grenser og strekker seg mot utfordrende kunstneriske uttrykk. Et slikt møte mellom verksted og laboratorium er tenkt som første steg på veien mot å utvikle en mastergrad i skuespillerfag. (KHiO 2008c:2)

Det er interessant at Teaterhøgskolen oppfattet at påbygningsåret skulle knyttes til den skapende og medskapende kunstner som en motvekt til bachelorgraden. Teaterhøgskolen er tydeligvis ikke bevisst at det allerede var skjedd en endring i bachelorstudiet slik jeg har påvist i intervjustudien. Denne utviklingen gjorde at dette ikke lengre bare omfattet den utøvende kunstneren, men også den skapende og medskapende kunstneren.

Rent innholdsmessig skulle påbygningsåret bestå av 2 ”fagblokker” med underliggende emner. Den ene er ”skuespillerfaglige emner” og den andre er ”teaterfornyere, samfunn og forskning” (KHiO 2008c:3).

De mer overordnede og statlig styrte forutsetningene for endringene som gjelder for både teater/scenekunst- og utdanningspolitikk, kom allerede i kulturmeldingen, *Kulturpolitikk fram mot 2014* (St.meld. nr. 48 (2002-2003)) og Lov om universiteter og høyskoler. I begge lå det krav om og ble åpnet muligheter for endringer i institusjonene. Men selv om endringene innenfor skuespillerutdannelsen ved KHiO hadde skjedd på et tidlig tidspunkt, var disse endringene ikke blitt tatt opp i kultur- og scenekunstpolitikken. De er snarere blitt motarbeidet fordi både regjeringen og Stortinget behandlet teatret som om det var en del av et litterært felt – og ikke et menneskerelatert, prosessuelt forhold.

For skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen som la vekt på den menneskerelaterte samhandlingen, var det derfor lite hjelp å hente i kultur- og scenekunstmeldingene så lenge regjeringen opererte med et litteraturbegrep snarere enn et teaterbegrep. På dette grunnlaget la den politiske føringer overfor institusjonsteatrene og det frie feltet om utvikling av ny norsk dramatik. Dette var også en politikk som utelukket Ibsen og andre klassikere fra å være en del av en nyskapning og utvikling av høy kunstnerisk kvalitet.

Scenekunstpolitikken har vært gjennomsyret av en litterær og kvantitativ oppfatning. Men scenekunstheltet omfatter menneskerelaterte prosesser. De er handlingsrettet. En litterær

dramatekst er ikke handlingsrettet. Det er grunn til å understreke at det bare er menneskene innenfor scenekunstheltet som kan være handlingsrettet. Det er derfor prinsipielt galt å legge til grunn et litterært teater- og scenekunstheltet slik den norske scenekunstheltet har gjort. Et slikt heltet undergraver scenekunstheltets egenart som er performativ i betydningen at den er basert på menneskerelaterte prosesser og utvidet handling. Utviklingen av scenekunstheltet i dag handler slik sett ikke bare om at institusjonenes rapporteringssystem skal forenkles gjennom kvalitativ evaluering for å effektivisere rapporteringssystemet, men det handler om en helt annen politisk måte å tenke om scenekunsten på som vil være i takt med den endringen avhandlingen har påvist i utdannelsen.

Mye av grunnlaget for at den etablerte scenekunstheltet har endret seg de siste par årene er at det er kommet konkrete uttrykk for hvordan kvalitetsvurderingen av teater kan gjennomføres. Det har i teaterfeltet kommet en helt annen bevissthet om forskning og forskningens innhold og metoder med en klar kritikk av de etablerte samfunnsvitenskapelige metodene. Men, på tross av utviklingen innen skuespillerutdannelsen, legger fortsatt offentlige utredninger til grunn at det er dramatikerne og ikke skuespillerne som er skapende.

7. ENDRING I TEATERFELTET

I St.prp. nr. 1 (2012-2013) ble det i tråd med St.meld. 32 (2007–2008) *Bak kulissene* bestemt at scenekunstinstitusjoner skulle evalueres kvalitativt. I desember 2012 ble det oppnevnt et panel som skulle gjennomføre en kvalitativ vurdering av teaterinstitusjonene. 19. juni 2013 kom den første rapporten fra dette panelet, *Kvalitet for alle penga? En evaluering av Nationaltheatret, Rogaland Teater og Sogn og Fjordane Teater* (Bø m. fl. 2013). Her heter det:

Formålet med evalueringen er å framskaffe informasjon og innsikt som kan belyse hvordan institusjonene bidrar til at målene på scenekunstmrådet nås. Evalueringen skal legge vekt på målene om kunstnerisk kvalitet og effektiv ressursutnyttelse. Det er også et formål å utvikle en modell som kan benyttes ved senere evalueringer og på andre kunstfelt. Når det gjelder vurdering av kunstnerisk kvalitet, legges den såkalte “ønskekvistmodellen” til grunn”. (Bø m. fl. 2013:7)

Panelet overfører Ønskekvist-modellens samtalerom og aktualiserer de tre mest sentrale begrepene i modellen: ”Villen”, ”Kunnen” og ”Skullen” (Bø m. fl. 2013:10). For å konkretisere ytterligere velger panelet å fornske disse begrepene til: ”vilje”, ”evne” og ”relevans”. Prinsippet i Ønskekvist-modellen er at begrepene inngår i samtale og vurderinger rundt kvalitet i den performative kunsten og fungerer åpne:

”Villen” er engasjementet, den kunstneriske visjonen og kommunikasjonsviljen. ”Kunnen” er de evner og ferdigheter som skal til for å realisere den kunstneriske visjonen. ”Skullen” finnes i relasjonen til samtiden og dialogen med publikum”. (Bø m. fl. 2013:10)

I denne åpningen kan kunsten ses i den sammenhengen den er i og fungerer i:

[...] båret fram av engasjement, ikke av likegyldighet [...] basert på utfoldelse av kunstnerisk talent og særlige kunstneriske evner, ikke overlatt til tilfeldigheter [...] berører sin samtids mennesker og problemstillinger, som ikke er uvedkommende eller tilbakeskuende. (Bø m. fl. 2013:10)

På denne måten gir panelet en mer refleksiv forståelse av kvalitet – og hevder videre:

[...] det har vært fornuftig å frigjøre seg fra både de overordnede målene for scenekunstmrådet og de mange resultatindikatorer scenekunstinstitusjonene rapporterer etter i sin vurdering av kunstnerisk kvalitet. Slik sett har det vært konstruktivt å heller forfølge

institusjonenes kunstneriske vilje og mot, deres evner og kompetanse til å realisere disse og den relevansen arbeidet har i samtiden. Derfor er det også grunnleggende nødvendig at slike evalueringer har form av samtaler mellom panel og institusjon, og mellom panelets medlemmer. Det er på denne måten refleksjon rundt kunstnerisk kvalitet kan oppnås. (Bø m. fl. 2013:43)

Med dette ses at Ønskekvist-modellen har skapt et samtalerom rundt de kriteriene som skal ligge til grunn for evaluering av kunstnerisk kvalitet. Slik er det mulig å se at man nå begynner å få kvalitative kriterier for vurderinger. Dette er sammenfallende med mye av min etterlysning av en mer refleksiv behandling av kvalitet. Det er derfor nå også mulig å se en kvalitativ vending i scenekunstopolitikken i tråd med tidligere meldinger og proposisjoner.

Grunnlaget for denne kvalitative vendingen er kommet fra teaterfeltet selv gjennom kvalitetsrapporter som *Kvalitet for alle penga?* Det er både fra representanter for teaterlederforeningen, NTLF, og teatrenes organisasjon, NTO, uttrykt et klart ønske om å få utredninger av teaterfeltet som er basert på humanistiske og kvalitative metoder. Bakgrunnen for vendingen, var en utredning bestilt av Kunnskapsdepartementet, *Teater som fag, kall og yrke. En utredning om teaterfaglige utdanningstilbud og kompetansebehov* (Hylland og Mangset 2011). Hensikten med utredningen var å:

[...] bedre beslutningsgrunnlaget for videre tilpasning, utvikling og samordning av det teaterfaglige utdanningstilbudet på universitets- og høyskolenivå [...] bidra til å gi institusjoner med teaterfaglig utdanning grunnlag for å utvikle en relevant og godt dimensjonert utdanning. (Kunnskapsdepartement, 2011)

Rapporten gir et bilde av studietilbudene både i Norge og i utlandet, antall utdannende fordelt på høyskolene i Norge, arbeidsmarked, utdannelses- og kompetansebehov og anbefalinger for utdannelsene videre (Hylland og Mangset 2011). Med dette har regjeringen kommet tilbake med en utredning av scenekunstudannelsene slik det ble varslet i 2009. I motsetning til scenekunstmeldingen *Bak kulissene*, som manglet behandling av scenekunstudannelsen, blir dette nå tatt inn i scenekunstopolitikken.

Scenekunstudannelsen ble også et tema i den offentlige debatten og i forlengelse av dette kom det en debatt om metoder og perspektiver i scenekunsthforskningen. Utgangspunkt for disse debattene var at Hylland og Mangsets rapport blant annet konkluderte med at antallet skuespillere som utdannes ”fra høgskoler, fagskoler og utenlandske utdanninger er for høyt”

(Hylland og Mangset 2011:117). Norsk teaterlederforum (NTLF) var blant initiativtagerne til utredningen. I Dagbladet 23. februar 2012 skrev Ellen Horn og Carl Morten Amundsen, NTLFs leder og tidligere leder, at det ikke var for mange skuespillere og at det burde utdannes flere scenekunstnere enn arbeidsmarkedet i snever forstand etterspurte (Horn og Amundsen 2012). For teatret var det kvaliteten på utdannelsen som var avgjørende. Derfor måtte de tre høyskolene som ga skuespillerutdanning på bachelornivå få tilstrekkelig med ressurser slik at studentene kunne sikres at utdannelsen de fikk, holdt faglige mål. Disse spørsmålene ga ikke utredningen fra Telemarksforskning svar på. Den bygget på tradisjonell samfunnsvitenskapelig analyse der man var avhengig av informantene og hva de sa om kvalitet og innhold. Utrederne selv hadde ingen synspunkter om kvalitet eller innhold i utdannelsen. Derfor understreket Horn og Amundsen at det var en generell svakhet med kulturforskningen i Norge at samfunnsviterne var bortimot enerådende. Norsk teater trengte kvalifiserte undersøkelser innenfor det estetiske området om spørsmål om kunstnerisk kvalitet. Horn og Amundsen kritiserte derfor den samfunnsvitenskapelige kulturforskningen for ikke å berøre kvalitet og innhold. I denne sammenhengen mente Horn og Amundsen også at det var et paradoks at faget teatervitenskap skulle legges ned ved Universitetet i Oslo.

De samme problemene behandlet også direktør i Norsk teater- og orkesterforening (NTO), Morten Gjelten, i en kronikk på forskning.no 18.4.2012. Gjelten la et prinsipielt fokus på nødvendigheten av humanistisk og estetisk forskning sett i forhold til mye av oppdragsforskningen som i stor grad hadde samfunnsvitenskapelig vinkling – noe han så som uheldig. Han hevdet at solide humanistiske og estetiske fagmiljøer ved universitetene var essensielt for å sikre grunnleggende forskning som var kultursektorrelevant, men også for å styrke humanistiske og estetiske perspektiver i den mer brukerrettede forskningen.

Gjeltens kronikk var skrevet ut fra en bekymring for at mandatet til Kulturdepartementets eksterne FoU-utvalg, Grund-utvalget, synes å være begrenset til kun å skulle se på departementets eget kunnskapsbehov. Gjelten understreket at Kulturdepartementet hadde et overordnet ansvar for forskning på kultursektoren. NTO så det som svært viktig å styrke tilgangen til forskningsbasert kunnskap hos aktørene i kultursektoren som ikke var en del av forvaltningsapparatet. På samme måte som Horn og Amundsen understreket han behovet for en humanistisk og estetisk forskning:

I oppdragsforskningen ser vi at det ofte er de samme forskningsmiljøene som får oppdragene, og at det gjerne er samfunnsvitenskapelige innfallsvinkler som dominerer, mens humanistiske og estetiske perspektiver og analyser av innhold og kvalitet mangler. (Gjelten 2012)

Det var derfor viktig å ha solide humanistiske og estetiske fagmiljøer ved universitetene for å sikre grunnleggende forskning som var kultursektorrelevant og for å styrke humanistiske og estetiske perspektiver i den mer brukerrettede forskningen. Han uttrykte derfor også, som Horn og Amundsen, sterk bekymring for den truede situasjonen for teatervitenskap som et humanistisk og estetisk kjernefag. For norsk teater var det svært viktig at det fantes et vitalt teatervitenskapelig miljø i Oslo og derfor uforståelig at Universitetet i Oslo hadde lagt ned teatervitenskap.

Verken Grund-utvalgets utredning, *En kunnskapsbasert kulturpolitikk* (Grund m. fl. 2012), og *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4) som kom året etter, kunne gi Gjelten grunn til bekymring når det gjaldt forskningsprofil og forståelse for kulturområdet. I begge utredningene ble det understreket at forskningsbasert kunnskap var avgjørende for en god kulturpolitikk. Grund-utvalget understreket spesielt at kulturområdet var kommet ”dårlig ut med hensyn til både finansieringsformer, bestillerkompetanse og forskningsmiljø av en viss størrelse, kvalitet og mangfold” (Grund m. fl. 2012:37). Utvalget foreslo derfor at det ble etablert et nytt forskningssenter for kultursektorforskning. Forskningen ved senteret skulle bygge på kunnskap om kunst- og kulturfeltets særskilte kjennetegn. Enger-utvalget (NOU 2013:4:22, 304, 321) sluttet seg til Grund-utvalgets forslag om å opptrappe forskningsinnsatsen på kunst- og kulturfeltet.

I vurderingen av scenekunsten bygget Enger-utvalget i stor grad på utredningen *Scenekunsten i Kulturløftet* av Anne-Britt Gran og Sigrid Røyseng (Gran og Røyseng (2012)). De stiller spørsmål om ikke modellen ”med at produksjon, formidling og scenehusdrift er uløselig sammenkoblet (kan) bety at formidlingsarbeidet blir skadelidende?” Dette følger de opp med et spørsmål som utfordrer den etablerte institusjonsteatermodellen: ”Kan andre modeller bidra til at formidlingen av scenekunst blir mer spisset og dermed mer treffsikker?”²⁹ (Gran og Røyseng 2012: 33. (NOU 2013:4:131)). Enger-utvalget understreker også at utviklingen på scenekunstheltet etter 2005 har vist at økningene i bevilgninger ikke har falt sammen med en økning i antall forestillinger og publikumsbesøk ved teaterinstitusjonene. Dette misforholdet mellom de økte bevilgningene og det utvalget omtaler som den målbare ”outputen” i forestillinger og publikumsbesøk, er

etter utvalgets mening uheldig og det føyer seg inn i et langvarig mønster på scenekunstmrådet: ”Gjennom flere tiår har scenekunstinstitusjonene fått bevilget en voksende andel av det totale kulturbudsjettet, uten at publikumsbesøket har gått opp” (NOU 2013:4:131). Denne negative utviklingen ser imidlertid ikke utvalget i sammenheng med at de hevder at utviklingen på scenekunstheltet etter 2005 har vært en videreføring av den langvarige utviklingen på dette området der ”storparten av de offentlige bevilgningene har blitt brukt til å bygge opp og styrke nasjonale og regionale scenekunstinstitusjoner” (NOU 2013:4:131). I stedet for å se på dette problemet som det Kuhn (1970:69) betegner som et ”break down of normal puzzle solving” som vil være en viktig forutsetning for å utvikle et nytt paradigme som ikke lengre bygger på nasjonale og regionale scenekunstinstitusjoner, slik Gran og Røyseng legger opp til, fastholder utvalget den etablerte oppfatningen og argumenterer for ”nødvendigheten av å opprettholde og utvikle kulturinstitusjonene som er etablert ulike steder i landet, og dette gjelder i høy grad også scenekunstinstitusjonene. Utvalget mener derfor at den modellen for drift av scenekunstinstitusjoner man har i dag må videreføres også i framtiden (NOU 2013:4:131). Den eneste justeringen utvalget åpner for, er at det er viktig å ta grep for å stimulere den kunstneriske produksjonen ved institusjonene. ”Det bør legges opp til en mer fleksibel drift av institusjonene, og eierstyringen av institusjonene bør i større grad enn i dag fokusere på kunstnerisk kvalitetsutvikling” (NOU 2013:4:132).

Denne situasjonen understreker ytterligere behovet for en ny, praksisnær teatervitenskapelig forskning og forskningspolitikk. Dette må bygge på en bevissthet om hva som er bakgrunnen for den situasjonen vi har hatt for å tydeliggjøre den endringen som nå skjer innenfor teaterfeltet og i skuespillerutdannelsen.

Heltberg og Lynne bekrefter i forordet til jubileumsboken *Drømmefabrikken* at Teaterhøgskolen ikke har noen historisk forskningstradisjon og at det også er få andre som har skrevet om Teaterhøgskolen (Heltberg og Lynne 2013:4). Men dette er ikke vanskelig å forstå når vi vet at det var en politisk beslutning at skolen i 1953 ble etablert som praktisk teaterskole og ikke innenfor en akademitradisjon. Opplegget av boken om Teaterhøgskolens historie er også et uttrykk for det politiske valget som ble tatt for 60 år siden. Redaktørene skriver tydelig at boken ikke er et forsøk på å lage et standardverk om Teaterhøgskolen. For å kunne gjøre det ”hadde et mye mer omfattende faghistorisk arbeid vært nødvendig” (Heltberg og Lynne 2013:4). Det nærliggende spørsmålet er derfor hvorfor Teaterhøgskolen ikke har benyttet faghistorisk forskning når det finnes flere kompetente teatervitenskapelige

forskere i Norge som kunne ha gjennomført et slikt prosjekt. Opplegget av jubileumsboken gir et innrykk av at redaktørene ikke har hatt et ønske om eller vilje til å få en historisk og kildekritisk gjennomgang av Teaterhøgskolens historie.

Opplegget av jubileumsboken *Drømmefabrikken* og bidrag i boken bekrefter at det lenge har vært en avstand mellom teaterutdannelsen og academia. Men det er samtidig klart at det har skjedd en endring etter 2005. Dette bekreftes av Thea Stabell. Selv om det fortsatt er liten tradisjon for akademiske strukturer i utdannelsen av skuespillere og regissører og at akademiske grader blant kunstnere er noe nytt, sier Stabell i et intervju i Aftenposten at «masterutdanningen i scenekunst vil kunne bidra til å få flere kompetente akademikere i teaterutdanningen» (Hermansen 2013:204). Denne akademiske vendingen kommer tydelig til uttrykk når Teaterhøgskolen nå vil søke om å bli en vitenskapelig høyskole:

Departementet registrerer at Kunsthøgskolen i Oslo har sterke faglige ambisjoner, noe som kommer til uttrykk gjennom en planlagt utbygging av høyskolens mastertilbud, samt den igangsatte utredningen som skal utrede muligheten for å bli akkreditert som vitenskapelig høyskole. (KHiO 2013k)

Dette viser at Teaterhøgskolen ved KHiO, som har hatt en lang tradisjon for å være fjernt fra academia fra starten av i 1953, nå er ferd med å tilpasse seg mer akademiske former, men at det vil ta tid å innordne seg akademiske strukturer. Utviklingen ved Teaterhøgskolen følger da den samme utviklingen som har skjedd innenfor NTLF og NTO. De understreker behovet for kvalitativ humanistisk forskning og fremhever spesielt en praksisorientert teatervitenskapelig forskning.

Dette er en del av den utviklingen Jørn Langsted (2013) har betegnet som ”akademisering af teateruddannelsene” og den har vært behandlet i temanummer av *Nordic Theatre Studies* 20/2008, ”The Artist as Researcher”; *Peripeti* 19/2013, ”Kunstnerisk utvikling/forskning” og i *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift* 2/2013 (Bjørneboe 2013). Utviklingen innebærer både at teatervitenskap ved universitetene åpner seg mot praksis, slik det var da jeg begynte mine studier på 1990-tallet og slik denne avhandlingen er et uttrykk for, og at teaterutdannelsene får et teoretisk grunnlag.

Teaterutviklingen og norsk teaterpolitikk

Mitt utgangspunkt var at Stanislavskij var problemet i norsk teater generelt og ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen spesielt. Intervjustudien viste at Stanislavskij-tradisjonen ved Teaterhøgskolen var blitt revidert i et spill på relasjoner basert på

selvstendig skapende skuespillere. Dette har vært en vending bort fra et tekstbasert teater i det jeg vil betegne som en ”performativ” vending.

Denne endringen er også registrert av aktører i teaterfeltet, som regissør Runar Hodne. I en enquet i *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift* 2/2013 sier han at den viktigste tendensen i dagens teater er ”at nærvær blir viktigere enn fortolkning, og at det litterære erstattes av det performative.” Dette har som konsekvens at ”improvisasjon og tilstedeværelse blir viktigere enn rolletolkning og teknikk” (Hodne 2013:4). I den samme enqueten sier produsent og kurator ved BIT-Teatergarasjen, Karoline Skuseth: ”Det er interessant å se hvordan skuespilleren oftere er en del av de skapende kreftene bak en forestilling” (Skuseth 2013:4).

Men samtidig med denne endringen i skuespillerutdannelsens ytre betingelser og innhold, har det ikke skjedd en tilsvarende scenekunstpolitisk endring av rammebetingelsene for teatrene. Problemet i norsk teater er derfor ikke lenger Stanislavskij, men har lenge vært en manglende sammenheng mellom skuespillerutdannelsen og teaterinstitusjonene og mellom utdanningspolitikken og scenekunstpolitikken.

Grunnlaget for denne manglende sammenhengen har vært at oppfatningen av teater som gjengivelse eller fremføring av tekst fortsatt har vært dominerende i norsk kulturell offentlighet. For å løse motsigelsen og åpne for en fornyelse i norsk teater, må denne teateroppfatningen endres. Det vil si at den samme endringen som har skjedd i utdannelsen og teatervitenskapen, må skje i teaterpolitikken og teaterkritikken og i den kulturelle offentligheten.

Konkret innebærer dette en utfordring for Teaterhøgskolen ved KHiO om å bli en vitenskapelig høgskole som kan følge opp den performative vendingen og forene en menneskerelatert teatervitenskap med en utdanning av selvstendig skapende skuespillere. På dette grunnlaget vil det være mulig å utvikle en utforskning av teori og praksis og å formidle dette til en kulturell og akademisk offentlighet både nasjonalt og internasjonalt.

Holder vi oss til Kuhn (1970:76), kommer ikke et paradigmeskifte før det herskende paradigmet er uttømt. I denne sammenhengen er det viktig at jeg i denne avhandlingen har avdekket utviklingen av en endring innenfor Norges eldste og fortsatt viktigste skuespillerutdanning. Gjennom ”dypdykk” i spesielle analyser i årene 1993, 1998-1999, 2002-2005, 2007-2008 og 2013-2014 har jeg påvist at denne endringen har skjedd over en periode på 20 år. Dette lange tidsspennet og detaljnivået i analysene, særlig i perioden 2002-

2005, øker studiens troverdighet når det gjelder avdekking av endringer over tid. Den endringen jeg har avdekket ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen synes å være en del av en generell endring av teaterutdannelsen i Norge. Fordi Teaterhøgskolen representerer den eldste og fortsatt høyest respekterte teaterutdannelsen i Norge, har endringene ved Teaterhøgskolen langt større betydning og vil kunne få konsekvenser for et skifte i norsk teater som er så omfattende at det kan betegnes som ”paradigmatisk” eller et paradigmeskifte.

Den endringen som kan påvises ved Teaterhøgskolen både når det gjelder skuespillerutdannelsen og i skolens teatermessige Ibsen-utforskning, kan betegnes ved hjelp av en *utvidet handling* i Aristoteles’ betydning. Endringen er ikke knyttet til en handling for handlingens og praksisens skyld, men til spørsmålet om hva som er handlingens mål og hensikt. Det at handlingen i teatret skal ha et mål og en hensikt, utfordrer studentenes evne til å ville bestrebe seg i teatret. Deres evne til å bestrebe seg, er det som åpner teaterets muligheter for fornyelse. Eksempler på dette kan en innenfor Teaterhøgskolen se klart også i Morten Kroghs arbeid med Ibsen. Denne fornyelsen av Ibsen ved Teaterhøgskolen er igjen i overensstemmelse med både en litteraturvitenskapelig og en teatervitenskapelig bestrebelse og vilje til å tolke flertydighet i Ibsens dramatik.

Morten Krogh praktiserer det jeg vil kalle en ”menneskerelatert” Ibsen-tolkning. Morten Kroghs oppsetning av *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter* i 1998-1999 hadde ikke vitenskapelig karakter. Krogh er praktiker og pedagog og ikke Ibsen-forsker. Krogh som Ibsen-tolker er en praktiker med en menneskerelatert oppfatning av teatret. Han uttrykte i intervjuet 23.5.2007 at han var opptatt av at menneskene skulle ha ”en tilknytning til hverandre”, at det er menneskene som uttrykker følelser (Krogh 23.5.2007). Dette passer godt med en performativ teatervitenskap som setter det menneskerealterte som selve hensikten med teatret. Krogh tar også opp i seg og lar seg inspirere av avantgarden og postidealistiske strømninger, men han taper aldri det menneskerealterte av syne i sin praksis.

Det viktigste i Kroghs arbeid er at han på et tidlig tidspunkt trakk skuespillerstudentene inn som aktivt medskapende i produksjonen. Studentene lærte gjennom konkret og aktuell praksis å være medskapende, men de lærte også på et mer generelt reflekterende og teoretisk nivå at teater er en medskapende prosess. Det vil si at den nye oppfatningen av teater både utøves og erfares i praksis og denne praktiske erfaringen er med på å endre den teoretiske forståelsen av teatret. I dette vekselspillet mellom praksis og teori ligger

grunnlaget for KHiO som vitenskapelig høyskole som også kan gi teatervitenskapen en mulighet til å knytte seg til praksisfeltet (slik den ikke fikk i 1952) og å frigjøre seg fra en teoretisk litteraturvitenskap. En slik utvikling vil ikke minst ha betydning for Ibsen-forskningen og forståelsen og formidlingen av Ibsen i Norge.

Det er klare likheter mellom Kroghs tolkning av Ibsen og hans utvikling av Ibsen-prosjektene i skuespillerutdannelsen og den vekten en ny generasjon litterære Ibsen-forskere, som Frode Helland (2000) og Lisbeth Wærp (2002), la på det flertydige i Ibsens tekster.

I denne sammenhengen er det viktig å understreke at det er Kroghs praktiske arbeider og prosjekter som har ligget foran i utviklingen. Før omslaget kom i den litterære Ibsen-forskningen med Helland og Wærp rundt 2000, hadde Krogh gjennom nesten hele 1990-tallet utviklet nye perspektiver på Ibsen som i praksis åpnet for flertydigheten og de ulike lagene i teksten. Hans Ibsen-oppsetning av *Et dukkehjem* i 1998-99 kan beskrives med de begrepene Toril Moi (2006) innførte i Ibsen-forskningen mer enn 14 år senere og fremstilles som nyskapende bidrag til Ibsen-tolkningen.

Helland, Wærp og Moi åpnet på ulike måter teksten for teatret, men de forble teoretiske, litteraturvitenskapelige teksttolkere og fulgte ikke åpningen videre inn i teatret som menneskerelatert praksis. Når Kroghs Ibsen-oppsetninger åpner for en endring også i Ibsen-forskningen fra teksttolkning til teaterpraksis, er det fordi hans fornyelse av Ibsen skjer gjennom og ut fra det praktiske arbeidet med Ibsen i teatret. Det er derfor det praktiske teatret som både utfordrer teksthegemoniet i Ibsen-forskningen og hegemoniet i tekstanalysen. Kroghs Ibsen-prosjekter innebærer ikke bare en ”performativ” vending i forhold til tekstlesningen og en ”dismembering” i forhold til den tradisjonelle lesningen av teksten som autonom helhet ved at den kuttes opp og blandes med nye tekster, men de innebærer også en konkret fysisk og kroppslig vending. Det er ikke tilfeldig at Krogh ga Ibsen-prosjektene på 1990-tallet titler som ”Ibsen-ringen” og undertittelen en ”fysikal”. Starten på prosjektene var ikke at skuespillerstudentene skulle lese seg til en forståelse av Ibsen gjennom teksten, slik det var i tradisjonelle produksjoner som i *Vildanden*-prosjektet i 1993, men de startet omvendt med å eksperimentere fysisk med fribryting eller med å håndtere store og tunge fysiske objekter.

Selv for meg, som hadde erfaring som skuespiller og sanger og burde være åpen for en fysisk tilnærming til teksten, var Kroghs opplegg for *Et dukkehjem* i 1998-1999 i utgangspunktet en sjokkerende opplevelse fordi det brøt så radikalt med den forståelsen jeg hadde til tekster generelt og til Ibsen spesielt. Det Kroghs Ibsen-prosjekter innebar, var en ”re-fysikalisering” av teatret og av Ibsen. Mot den ”åndeliggjorte” og idealiserte tradisjonen i Ibsen-forskningen, satte han en fysisk og realistisk eller menneskenær tilnærming til Ibsen. Han realiserte gjennom dette teatret som, i Fischer-Lichtes forstand, ”bodily co-presence”, en felles kroppslig tilstedeværelse. Teater er noe som oppstår mellom mennesker som er fysisk til stede i samme rom på samme tid.

Allerede fra Husbergøya-prosjektet midt på 1980-tallet hadde Krogh åpnet for at teatret er en prosess. Det er derfor en lang utvikling som ligger bak den endringen som det 20 år senere var mulig å registrere i skuespillerstudentenes erfaringer fra studiet og som deretter fra 2007 er nedfelt i studieopplegget og retningslinjene for skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen.

Denne endringen har ikke skjedd ved at det er skapt nye tekster, ny dramatikk, men ved at klassikeren Ibsens etablerte og på mange måter ”uttømte” tekster ble videreutviklet i nye sammenhenger og på nye måter. Det vil si at fornyelsen i teatret ikke skjer gjennom nye tekster eller gjennom teoretiske nytolkninger av etablerte tekster, men gjennom nye måter å arbeide på i praksis. Denne nye måten innebærer at skuespillerne utdannes for å være selvstendig medskapende og ikke lenger som gjenskapende eller fremstillende kunstnere. Deres grunnlag er kroppslig, fysisk og ikke abstrakt og teoretisk.

Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen i et utdanningspolitisk perspektiv

KHiO har allerede et nasjonalt ansvar for forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid. Dette ble konkret markert gjennom Tyra Tønnesens kunstneriske utviklingsarbeid, *Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste - en utvikling av Stanislavskij's improvisasjonsmetoder* i 2009. På dette grunnlaget plasserte KHiO seg på et høyt faglig kunnskapsutviklingsnivå i tråd med sitt mandat av 1996. Tyra Tønnesen har selv vært regielev under Irina Malochevskaja og har videreutviklet hennes teori og praksis i sitt eget prosjekt hvor vekten er lagt på den handlende analysen.

Tønnesens erfaringer og uttalelser styrker på mange måter min studies påvisning av institusjonene som rigide, konserverende og ikke så dynamiske som skuespillerutdannelsen.

På denne måten blir min intervjustudies påvisninger også bekreftet av skuespillerutdannelsens eget praktiske- og teoretiske utviklingsarbeid. Dette understreker KHiOs potensial for et videre arbeid i utviklingen av det kunnskapsbaserte forsknings- og utviklingsarbeidet.

Intervjustudien viste at det var en gjennomgående tendens blant respondentene at det å være seg selv var viktig. Denne holdningen ligger nært opp til dagens krav om *reality*, forstått som sosial realisme, innenfor alle medier også teater. I KHiOs utdanningsperspektiv kan vi se noe av dette i deres ambisjon om å ville utjevne rollene mellom dramatiker og skuespillere i utvikling av nye ”scenetekster” (KHiO 2008c). Dette er resultat av en utvikling som har gått over lang tid og startet med Morten Kroghs første periode som rektor. For å utvikle dette ytterligere, søkte Teaterhøgskolen samarbeid med ”Aschehoug forlags forfatterskole” hvor ti skuespillere og ti forfattere skulle møtes i jevnlig workshops i perioden 2009-2010. Tanken var ”at skuespillere og forfattere kan ha gjensidig utbytte av hverandres ferdigheter og prosesser. Dessuten at metodene kan overføres, og at det er mulig å utvikle dramatikk i felleskap” (KHiO 2009a).

Den første visningen av resultater av dette samarbeidet, var forestillingen *Soloprogram* av studentene ved påbygningsåret som foregikk ved Teaterhøgskolen 19.-21. nov. 2009. Her ble publikum på scenen en del av tekstutviklingen, ikke på grunn av det de sa med ord, men gjennom det de gjorde. Slik fikk den menneskelige og kroppslige tilstedeværelsen en utvidet betydning for scenetekstutviklingen.

Det publikum var en del av i *Soloprogram*, inngikk i en *reality*-praksis som frembrakte noe av det personlige og private ved publikum. Det å videreutvikle tematikk via menneskelig atferd og reaksjoner direkte i en realistisk teaterkontekst, krever for publikum mot til å utfordre det private aspektet i seg selv. Dette synes å være noe kvalitativt nytt i teatret. Men det gjenspeiler samfunnsfenomener som på samme måte setter krav til privat eksponering, slik som sosiale medier. Det å vegre seg for privat eksponering, medfører en følelse av sosial utestenging i samfunnet.

En ny dimensjon i det menneskerelaterte teaterbegrepet ligger derfor i å tørre å utfordre det personlige og private som publikum for dermed å kunne tåle et mer aksjonsbasert teater hvor sosiale grenser utfordres. Det sosiale aspektet innebærer at menneskene alltid og allerede er situert i en sosial kontekst.

Et slikt *reality*-aspekt gir teatret nye praktisk-etiske utfordringer. Dette har vi allerede sett tendenser til innenfor Teaterhøgskolens skuespillerutdannelse. Når det gjelder implikasjoner rundt det praktisk etiske kan vi se dette nærmere i KHiOs programerklæring eller pamflett fra oktober 2009, *Kultur og merkeplattform for Kunsthøgskolen i Oslo* (KHiO 2009c). I denne pamfletten anfører KHiO det som nedfelles som deres virksomhet under 2 ”virksomhetsidéer”. Det sies under virksomhetsidé 1:

Kunsthøgskolen i Oslo samler utdanning og utviklingsarbeid innen visuell kunst, scenekunst og design i et praksisnært samspill med internasjonale og nasjonale fagmiljøer. Vi er et sted for de helt nødvendige vanskeligheter, konflikter og selvmotsigelser som må til for at fag, mennesker og samfunn ikke stivner. (KHiO 2009c:2)

KHiO skriver videre:

Vi er både en utdanningsinstitusjon og et sted for utvikling av våre fag. Disse to virksomhetsområdene er likestilte, og vi kan ikke lykkes med det ene uten å lykkes med det andre. /.../ "Utviklingsarbeid" er valgt fremfor "forskning" for å gi de rette assosiasjonene. Forskning bringer tankene hen på akademisk forskning, mens kunstnerisk utviklingsarbeid utfordrer faglige grenser og fører fram til offentlig tilgjengelige kunstneriske produkter. (KHiO 2009c:2)

Ved å bruke betegnelsen ”produkt” i alle sine fag, faller imidlertid KHiO her for en instrumentell innstilling som ikke kan dekke den menneskelige og prosessuelle scenekunsten. Dette synes problematisk rent etisk fordi det i scenekunsten handler mest om menneskerelaterte prosesser som ikke lar seg redusere til et salgbart produkt. Når KHiO proklamerer at ting ikke må ”stivne”, så er de selv med på å ”stivne” scenekunsthøgskolen ved å redusere dem til ”kunstneriske produkter”.

KHiO skriver videre i sin virksomhetsidé at ”praksisnært samspill forteller om fagområder som utvikles i tett samspill mellom handling og refleksjon” (KHiO 2009c:3). KHiO bestemmer her sin virksomhet rundt handling og refleksjon. På bakgrunn av dette kan vi si at det sentrale i KHiOs virksomhet er det som er det felles menneskelige i deres oppfatning av handling og refleksjon. Mennesker i sin alminnelighet appliserer naturlig refleksjon og handler naturlig deretter. Handling og refleksjon står derfor i et konstant forhold til perspektiver og måter å gjøre ting på. Slik bekrefter KHiO et utvidet handlingsbegrep på linje med det avhandlingen har avdekket i skuespillerutdannelsens handlingsrelaterte og refleksive skuespillerbegrep. Det er derfor grunnlag for å si at KHiO må justere sitt

produktrelaterte kunstbegrep ved å supplere det prosessuelle og handlingsrelaterte i scenekunsten side om side med de mer produktrelaterte fagene ved KHiO. Det fruktbare er nå at KHiO gjennom sin praksisbaserte virksomhetsbestemmelse kan plassere sitt ontologiske grunnlag og øke sin vitenskapsteoretiske legitimitet. Det er derfor viktig å endre betegnelsen ”produkt” i sammenheng med skuespiller- og teaterutdannelsen.

I virksomhetsidéer 2 kan vi se at KHiO avgir direkte ”løfter” og angir ”verdier”. I dette kan anføres at KHiO forplikter seg moralsk. For å få frem denne innstillingen tydeligere, heter det i deres løfter til studentene: ”Støtte og motstand som gjør at du utvikler deg profesjonelt og personlig” (KHiO 2009c:3-4). I sitt løfte til medarbeidere heter det: ”En arbeidsplass der du gjør andre bedre og andre gjør deg bedre” (KHiO 2009c:4). Her bekrefter KHiO både personlig og kollektiv omsorg. Videre ser vi gjennom deres verdier og verdivalg at verdipar som ”generøsitet og ambisjon”, ”mot og refleksjon” samt ”lidenskap og arbeidsdisiplin” viser balansegang mellom ytterpunkter. Verdiparene er ikke motsetninger, men angir hver for seg en styrke som gjør at de ”komplimenterer” det som gjøres (KHiO 2009c:5-6).

Det KHiO anmerker til slutt i sin pamflett, er sitt syn på visjoner. De sier det slik: ”Vi har opplevd gjennom arbeidet at enhver Visjonsformulering vi kom opp med, svekket refleksjonsnivået, flertydigheten og det spesielle med Kunsthøgskolen, fremfor å spisse og tydeliggjøre” (KHiO 2009c:7). Til dette er å si at KHiO i dag ønsker å stå som visjonsløs fordi visjonen i seg selv ses som lite fruktbar og konkret. Dette synes å henge sammen med deres trang til å være handlingsrettet i en utvidet forstand heller enn å være ideologisk bundet.

KHiO utviser en vilje til å ta et dypt moralsk ansvar overfor de menneskerealiterte handlingene i institusjonen. Dette sier oss at KHiO er omsorgsfull nok til å ivareta de praktisk-etiske utfordringene som måtte følge i en mer sosialrealistisk *reality*-preget scenetekstutvikling.

Et nytt mål for skuespillerutdannelsen?

Intervjuene har vist at skuespillerstudentene ved Teaterhøgskolen før opptak, under utdannelsen og som ferdig utdannede hele tiden tenker over sine roller som skuespillere. De viste en refleksiv og interaktiv samhandling ikke bare i forhold til sine medstudenter, men også til sitt publikum og til samfunnet generelt. Denne endringen synes mest tydelig i arbeidet med Ibsen. Det er derfor rimelig å hevde at vi har fått en ny generasjon refleksive

skuespillere. Dette stemmer med KHiOs mål om å sette utdannelsen inn i en samfunnskontekst (KHiO 2008c).

Det gamle målet om å utdanne skuespillere for de etablerte teaterinstitusjonene, blir radikalt endret med den nye mastergraden i skuespillerfag, regi, scenografi og scenetekst.

Mastergraden i teater skal kvalifisere for arbeid ”innen det frie teaterfeltet, på etablerte scener og i ulike sammenhenger i samfunnet, men også for å ”søke Nasjonalt Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid og andre relevante stipendiatprogrammer” (KHiO 2013m). Det vil si at arbeid i det frie teaterfeltet og forskning er like relevant for dem som tar mastergrad i teater som arbeid ved etablerte scener.

Skuespillerne utdannes ikke lenger til å bli formidlere av en tekst, slik det var i det tidligere opplegget, men de skal være selvstendig skapende og medskapende i samspill med andre skuespillere og publikum. Et lite, men viktig tegn på denne endringen, er at suffli ikke lenger inngår i skuespilleropplæringen. Dette er en vending til et nytt handlingsbasert dramabegrep der dramateksten ikke lenger oppfattes som et entydig budskap som skal formidles, men som mangesidig og i stadig endring. Slik Fischer-Lichte og Nygaard understreker er derfor ikke teater gjengivelse av en tekst, men en fysisk handling som oppstår mellom kroppslig tilstedeværende mennesker.

Denne nye forståelsen av teater har vokst frem innenfor Teaterhøgskolen over en lang periode og i denne endringen har Morten Krogh spilt en viktig rolle. Men endringen er ikke enestående for Teaterhøgskolen. De to andre offentlige teaterutdannelsene i Norge på bachelor-nivå bygger på den samme teaterforståelsen.

Denne nye forståelsen av teater krever et nytt teater og en ny teaterpolitikk. Den nye forståelsen utfordrer derfor den eksisterende scenepolitikken som fortsatt bygger på at teater er gjengivelse av tekst. Dette utfordrer også den tradisjonelle holdningen til klassikere, ikke minst til Ibsen og oppfatningen av Ibsens tekster.

Alle tekster, også Ibsens tekster, må brukes fritt for å åpne nye perspektiver. Morten Krogh har vist at man fornyer Ibsen ved å gjøre noe annet enn det ”teksten sier” og at å kjempe for Ibsen, er å kjempe mot den tradisjonen som nå har bundet ham. Teatrets oppgave er ikke å skape illusjon av virkelighet, men å skape nye samtidshistorier og nye virkeligheter i forlengelse av Ibsens og alle andres tekster. Fornyelsen i teatret ligger ikke i *hva* man spiller, om det er Ibsen eller ny norsk dramatik, men *hvordan* man spiller.

Dette skiftet er i overensstemmelse med den endringen som i samme periode har skjedd i internasjonal teatervitenskap og som Erika Fischer-Lichte også kaller en ”performativ vending”. Det har derfor vært et problem at endringen i skuespillerutdannelsen ikke fant støtte i den norske kultur- og scenekunstopolitikken som ensidig forfektet en litterær teaterforståelse som var tuftet på et konserverende og idealistisk teatersyn. Dette betyr at det eksisterte to retninger i norsk teater og teaterpolitikk som begge syntes å hindre hverandre gjensidig. Fordi kultur- og scenekunstopolitikken fortsatt sto igjen i en litterær forståelse av teater, så hindret dette den nye endringen i skuespillerutdannelsen i å utvikle en ny kulturell verdsetting av Ibsen i en menneskerelatert spillestil. Den radikale verdsettingen sto derfor i kontrast til en mer konservativ som mente at det var de nye norske dramatiske tekstene som skulle være det fornyende elementet i teatret slik dette kom frem i kulturmeldingen *Kulturpolitikk frem mot 2014* (St.meld. nr. 48 (2002-2003)), i scenekunstmeldingen, *Bak kulissene* (St.meld. nr. 32 (2007-2008)), men også i *Kulturutredningen 2014* (NOU 2013:4).

Et paradoks er det også at de departementene som representerte forvaltningen av kulturinstitusjoner og av høyere kunstutdannelser i Norge ikke har vært samkjørte på hva som skal gjelde som Norges offentlige teaterutdanning og kulturelle verdsetting av den teatermessige siden ved Ibsen-tradisjonen. Teaterhøgskolen rekrutterer for institusjoner som forvaltes av kulturdepartementet, men ansvaret for skuespillernes utdanning ligger hos departementet for forskning og høyere utdanning. Den negative konsekvensen av dette, har vært at Teaterhøgskolen faktisk har utdannet helt andre skuespillere enn det kulturdepartementet i sin politikk la opp til. Kultur- og scenekunstopolitikken på den ene siden og utdanningspolitikken på den andre må derfor samkjøres i en felles forståelse av hva teater er.

Mange av de motsetningene og problemene jeg har beskrevet i norsk teater, eksisterer fortsatt, men mye av det er også problemer som har vært mer akutte tidligere enn i dag. De motsetningene og det spenningsforholdet jeg kunne beskrive i perioden 2002 – 2007, oppleves som mindre utfordrende når jeg avslutter denne avhandlingen 2013 – 2014.

Et viktig bidrag for å forstå hva den utviklingen som har skjedd de siste årene innebærer, er Bernd Stegemanns essay ”Skuespille. Skueføle. Skuevære” i *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift 2/2013*, oversatt av redaktøren Therese Bjørneboe. Stegemann bruker motsatt av meg betegnelsen ”den performative vendingen” snevert om den postmoderne performance og det han kaller ”performancens diktat”. Det han påviser er at den

postmoderne performance har gjort om spillet med motsetningsfylte tegn til en frembringelse av presens. Slik tegnet går opp i betegnelsen uten å hen vise til noe utenforliggende, stiller performanceskuespilleren ene og alene frem seg selv. Stemmen produserer ikke talehandling, men er redusert til et stemmemessig lydmateriale. Kroppen gjennomfører ikke handlinger, men hen viser bare til sin egen kroppslighet. Performansen viser på denne måten bare tilbake til seg selv og forsterker derfor hendelsens øyeblikkskarakter og hendelsens materialitet (Stegemann 2013:22). Stegemann kobler dette til kontroll og overvåkning av arbeidsytelsen innenfor det han betegner som en ”emosjonell kapitalisme”. Muligheten til å skape distanse mellom den spillende og det som blir fremstilt gjennom spillet, åpner et erkjennelsesrom i det dialektiske teatret. Men denne distanseringsmuligheten blir ifølge Stegemann mistenkeliggjort under performancens diktat (Stegemann 2013:23).

Denne utviklingen innebærer med mine betegnelser en tingliggjøring og ikke en menneskeliggjøring av et teater som fastholder øyeblikket og ikke fremmer handlingen og prosessen. Dette tydeliggjør konsekvensene av en teaterpolitikk og en teateroppfatning som ikke er menneskerelatert. Stegemann begrunner derfor min vekt på handling – og min kritikk av alle forsøk på å redusere forståelsen av teatret til å gjelde et forhold her og nå. På samme måte som Stegemann vil jeg understreke prosessen i teatret, dialektikken, handling og menneskelige relasjoner. Dette er med mine betegnelser innholdet i den ”performative vendingen” som jeg altså bruker i en helt annen betydning enn Stegemann. For å unndra seg den permanente kontrollen over arbeidsytelsen og utvikle en kritisk og selvbevisst skuespiller, er det nødvendig å forsterke utviklingen av en kritisk og selvbevisst utdannelses- og forskningsinstitusjon med vekt på at kritikk og refleksjonen blir en del av skuespillerutdannelsen.

Avsluttende refleksjon i forhold til aktuelle analyser

Som avslutning vil jeg oppsummere mitt prosjekt i forhold til aktuelle analyser som kom rett før, under og rett etter min studie av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen.

Anders Järlebys anslag, ”Det centrala studieobjektet i min forskning är skådespelaren, människan” (Järleby 2001:31), virker umiddelbart svært sammenlignbart med mitt opplegg fordi det spesifikt menneskelige har vært et viktig perspektiv i min avhandling. Järleby bygget også sin studie på kvalitative intervju. Men i motsetning til mitt opplegg, intervjuet han bare sentrale pedagoger og han hadde ”avstått från att intervju studenterna” (Järleby

2001:27). Min intervjustudie bygget derimot på intervju med skuespillerstudenter for å få frem deres erfaringsbakgrunn i et sosiologisk og teatervitenskapelig perspektiv. Jeg mener derfor at jeg har kommet tettere på menneskene som har hatt direkte erfaringer med skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen.

Der hvor Järleby har befattet seg med innholdet i alle de svenske utdannelsene, har jeg konsentrert meg om å avdekke en prosessuell endring og symptomer på endring i den mest etablerte av de norske skuespillerutdannelsene. Järleby har lagt vekt på innholdet i utdannelsene. Jeg har i min avhandling ikke isolert hatt innholdet i utdannelsen som mål, men jeg har gjennom undersøkelsen av skuespillerstudentenes erfaringer kunne åpne for å påvise den endringen som har skjedd i norsk teater og teaterutdanning de siste 20 år.

Kent Sjöströms værensbestemmelse av skuespilleren som ”Att vara Ingen” (Sjöström 2007: 236) er vesensforskjellig fra værensbestemmelsen i min studie. I mine analyser kommer det å ”være seg selv” frem som en hovedkategori.

Der hvor min studie kan synes å gå ut over Sjöströms intensjonelle handlingsbegrep, gjelder det jeg betegner som en *utvidet handling*, det vil si den performative handlingen som ikke bare belyser hensikt og mål, men også måloppnåelse. Den performative handlingen konkretiserer i dette perspektivet det prosessuelle i et handlingsforløp på en litt annen måte enn det jeg finner hos Sjöström. Dette gjør at jeg langt på vei kan forsvare mitt handlingsbegrep som mer prosessuelt enn Sjöströms.

Sjöström bestemmer handling rent aristotelisk gjennom *Om diktekunsten* og han utvider handlingsbegrepet i det sosialpsykologiske perspektivet sentrert rundt det relasjonelle og intensjonelle ved det handlende mennesket. Han er opptatt av relasjon, handling og mål. Min studie er mer sentrert rundt måloppnåelse som en del av det prosessuelle i handlingen og jeg finner belegg for dette i Aristoteles’ *Den nikomakiske etikk* og *Form og Stoff*. Sjöström og jeg har forskjellige handlingsbegrep, men de utfyller hverandre.

Sjöström er influert av Stanislavskijs handlingstermer i ”den fysiske handlingens metod” (Sjöström 2007:150) – som handler om hva skuespilleren gjør i relasjon til sine mål. Dette er i tråd med det jeg finner i norsk utdanning, hvor det antydes at det alltid handles med en hensikt mot et mål.

Jeg finner støtte hos Erik Rynell (2008) for min oppfatning av tenkning som handling og i hans handlingsanalyse hvor tenkehandlingen operasjonaliserer seg i skuespillerens bevissthet om sitt analytiske potensial. Rynell mener i et historisk perspektiv at handlingsanalyse alltid har vært tilstede i teaterpraksis og -teori, men at det har vært lite uttalt: "action analyses is not an established concept in all theatre practice" (Rynell 2008:32). Rynells poeng er at Stanislavskij har vært en pådriver når det gjelder å stimulere skuespilleren til aktivitet slik som å nedtegne analyser av situasjoner. Dette korresponderer med min studie av studentenes utdanning ved Teaterhøgskolen. Innenfor Irina Malochevskajas videreføring av Stanislavskij-tradisjonen praktiseres analyse i stor grad. Denne handlingstilnærmingen har i følge Rynell ført til en ny interesse i "the Cognitive turn" i teaterstudier (Rynell 2008:32). Rynell hevder at handlingsanalysen har sin opprinnelse i teaterpraksis og har vært anvendt mer eller mindre systematisk av skuespillere, praktikere og teoretikere opp gjennom hele historien, men uten å være nevneverdig uttalt. Slik jeg fortolker Rynell blir dette et hermeneutisk og forstandsmessig redskap for skuespilleren i skuespillerens forståelse av tenkning og bevissthet. Det er ikke slik at skuespilleren bare tenker om analysen, men slik Rynell hevder, tenker de også mer systematisk rundt den. Dette åpner opp for tenkningens betydning for teaterpraksis. Dette korresponderer mye med mine funn hvor skuespillerstudentene også var opptatt av analyse, men den var på en usystematisk måte. Derfor har også min bruk av betegnelsen "tenkning" vært lite uttalt og til dels usystematisk brukt. Når det gjelder tenkning og forståelse slik som hermeneutikk og fortolkning, ser jeg dette også som et utdannelsesansvar som hviler på utdannelsens aktører hvor hermeneutikken blir et forstandsmessig redskap for skuespillermessig kunnskapsutvikling. Forståelsen av tenkningens betydning for analysen blir da vesentlig.

Rynell har i sin studie påvist mye av det jeg har prøvd å avdekke. Motsatt Rynells sammenlignende perspektiver har jeg i min studie bare sett på en tendens til utvikling i Norge. Jeg startet min intervjuanalyse i 2002 og Rynells avhandling kom i 2008. Vi har begge hatt nedslag i praksisfeltet og taus kunnskap. Rynell har overordnede og teoretiske perspektiver. Jeg har empiriske analyser av situasjonen ved én utdannelse sinstitusjon i Norge.

Rynell beskriver og sammenligner det kognitive og den bevissthetsmessige, filosofien og fenomenologien i sine teoretiske perspektiver. Det gjør at han finner konsistens og kan sette adekvate ord på den tause kunnskapen i teaterpraksisen. Han sammenligner

bevissthetsteoretiske begreper som er relevante for både teaterpraksis og den interdisiplinære kognitive forskningen. Han tar for seg begreper som bevissthet, handling og intersubjektiv forståelse på forskjellige måter. Han setter begreper på noe som jeg kun har sett en tendens til i utviklingen av den norske tradisjonen. Dette gjelder spesielt det moderne teatret som han setter som motsetning til det tradisjonelle.

Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen representerer tradisjon og posisjon og dette forsterker det karismatiske trekket ved kunstnerrollen som også Per Mangset (2004) trekker frem. Dette er sammenfallende med min intervjustudie hvor informantene omtaler seg selv som litt ”overtroisk” og at de er ”heldige” som har kommet inn på den mest prestisjefylte skuespillerutdannelsen i Norge. De oppfatter folk som er innenfor skolen som helt ”gudommelige”. Dette understreker kallstanken ved det karismatiske som påvises hos Mangset.

Min studie sammenfaller også med den seleksjonsprosessen Mangset nevner, som å være isolert, utenfor samfunnet, passet på og skjermet (Mangset 2004:221-232). Det Mangset synes å finne som profesjonsregulering samsvarer også med mitt materiale når det gjelder ”håndverkskompetanse” fra nettopp Teaterhøgskolen hvor de også, som hos Mangset (2004:158), sier at de har fått en verktøykasse. De er bevisste på at de får sin utdanning fra en utdanningsinstitusjon som tidligere var enerådende. Det finnes derimot i liten grad sammenfallende funn i min studie og Mangsets undersøkelse når det gjelder alternative roller slik som ”kulturentreprenør” eller ”kunstnerentertainer”. I min studie er skuespillerstudentene unisont opptatt av å få seg jobb innenfor institusjonsteatrene, og det er lite i utdannelsen som viser at utdannelsen legger til rette for noe annet.

KHiO fikk i januar 2013 innført mastergrad for skuespillerutdannelsen som endrer dette og åpner for det skapende og medskapende skuespilleren:

Masterstudiet ønsker å møte behovet for økt kompetanse innenfor skuespillerfaget. Det avgjørende skrittet i et slikt arbeid blir å utvikle den enkelte student til å bli en skapende og medskapende skuespiller som flytter fagets grenser, bringer inn nye perspektiver og strekker seg mot utfordrende kunstneriske uttrykk. (KHiO 2013m)

Her oppfattes det skapende og medskapende som kompetanseutviklende. Videre står det:

Arbeidet med å skape forestillinger står sentralt i studiet. I den skapende prosessen legges det vekt på å utvikle en samhandlingsetikk der

ensemblet søker en fleksibel rollefordeling mellom teaterkunstens spesialdisipliner. Et viktig moment for å få til dette er pedagogisk arbeid som bygger opp interdisiplinær kompetanse, slik at gjensidigheten i det kunstneriske arbeidet kan bygge på faglig innsikt. Skuespillerstudentene vil ellers møte interne og eksterne veiledere, ha workshops og foredrag med teaterkunstnere og – teoretikere fra inn og utland, samt delta på festivaler. (KHiO 2013m)

I utdannelsen vektlegges også interdisiplinær kompetanse gjennom samhandling og interaktiv forståelse av teatrets faglige og prosessuelle forløp. Dette er sammenfallende med min studie som har forsøkt å vise hvordan en slik endring har foregått de siste 20 år, i perioden 1993 – 2013. Fokuset har ligget på skuespillerens handlingsvalg i det utøvende hvor det å skape og medskape inngår i en naturlig samhandling på scenen.

I min studie har jeg vist hvordan skuespillerne setter seg mål for sine handlinger og for å oppnå sine handlingsmål har de hatt en klar kognitiv forståelse av handlingens hensikt. Dette skuespillerpedagogiske og hermeneutiske perspektivet sammenfaller dårlig med samfunnsvitenskapelige strukturanalyser som hos Mangset (2004). Det synes derfor nødvendig, som i *Ønskevist-modellen*, å poengtere forskjellen mellom humanistiske og samfunnsvitenskapelige tilnærminger for å få frem de menneskelige og prosessuelle sidene ved scenekunsten. Den kulturpolitiske oppfatningen Kleppe, Mangset og Røyseng (2010) har i sin samfunnsvitenskapelige rapport når det gjelder det ”medskapende” som en ”kvalitet ved kunstverket” er et eksempel på en slik forskjell. Begrepene tingliggjøres og blir lite egnet for å forstå teaterprosessen i et teatervitenskapelig perspektiv.

Et viktig spørsmål, som også er tatt opp av Horn, Amundsen og Gjelten og NTLF og NTO, er derfor hvordan kultur- og teaterpolitikken kan forholde seg til et begrepspar som synes ensidig å være avgrenset av samfunnsvitenskap og ikke humanvitenskap. Mitt humanistiske perspektiv gjorde at jeg kunne beskrive Mangset (2004) og hans idealtypiske rollemodeller som forskjellige fra den skuespillerrollen jeg fant i min studie av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Den karismatiske skuespillerrollen jeg også fant i min studie, står imidlertid ikke i forhold til den utøvende rollen alene, men det er en hermeneutisk, humanistisk og samfunnsrelatert rolle. Dette gjør at jeg finner å kunne tolke skjevheten i begrepsparet det *skapende* og det *utøvende* i dagens kulturpolitikk. Dette viser at kulturpolitikken ikke er dynamisk orientert på scenekunstheltet på samme måte som politikken er det innenfor scenekunstutdannelsen. Her mener jeg å se en forskjell.

8. OPPSUMMERING

Utgangspunktet for dagens skuespillerutdannelse ved Teaterhøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo var etableringen av skuespillerutdannelsen ved Statens teaterskole i 1953. Gjennom disse 60 årene og særlig i løpet av de siste 20 årene har skuespillerutdannelsen endret seg som følge av universitets- og høgskolereformer og nye pedagogiske prinsipper. I dag står skuespillerutdannelsen overfor særlige utfordringer på grunn av økte krav som følge av det vi ut fra både Atle Sperre Hermansen og Jørn Langsted kan betegne som en ”akademisering” av kunstutdannelsene inkludert teaterutdannelsen.

Stanislavskij-tradisjonen i Norge var sterkt preget av en estetisk-idealistisk tolkning da den ble etablert gjennom Studioteatret på 1940- og 1950-tallet. Skuespillerutdannelsen ved Statens teaterskole ble etablert i 1953 innenfor en dramalitterær og retorisk teatertradisjon som i overensstemmelse med Stanislavskijs prinsipper og datidens teaterkonvensjon la vekt på psykologisk innføring og tolkning av dramatekstens handling.

I skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har Irina Malochevskaja på 1990-tallet redefinert Stanislavskij i et hermeneutisk fortolkningsprosjekt. Dette har hun kombinert med de fysiske handlingers metode og handlende analyse. Dette innebærer en syntese mellom den utøvende, den skapende og medskapende skuespiller. I Malochevskajas (2002) tekster finnes det fortsatt flere estetisk-idealistiske vendinger som gir assosiasjoner til skuespillerutdannelsen på 1950-tallet, men dette får ikke et negativt utslag fordi hennes videreutvikling av Stanislavskij-tradisjonen åpnet for endringer i praksis- og spillestilsfeltet. Irina Malochevskajas Stanislavskij-tolkning ga grunnlaget for en relasjonsorientert og samhandlende spillestil. I hennes Stanislavskij-tolkning ligger en endring henimot en hensiktsrelatert tenkning. Hensikten er å utføre en handling. Irina Malochevskajas videreføring av Stanslavskij-tradisjonen kan derfor karakteriseres som en ”performativ” spillestil og endringen som har skjedd ved Teaterhøgskolen under Malochevskaja, kan karakteriseres og oppsummeres som grunnlaget for en ”performativ vending”.

Men verken institusjonen Teaterhøgskolen eller jeg selv som observatør og forsker hadde mulighet til å se konsekvensene av denne ”performative” vendingen mens den pågikk på 1990-tallet. I 2000 var derfor mitt utgangspunkt for å starte på et doktorgradsprosjekt en fornemmelse av at problemet i norsk teater fortsatt var knyttet til Konstantin Stanislavskijs poetikk. Jeg ville derfor forsøke å løse problemet ved å avklare eller begrepsliggjøre Stanislavskij. Problemet jeg hadde erfart, lå i den norske tradisjonens ensidige forståelse av

Stanislavskijs handlingsbegrep. Jeg kunne i utgangspunktet ikke avdekke det på noen annen måte enn å trekke ut bevissthetsteoretiske begreper fra Edmund Husserl (1992, 1997) som for meg lå latente, men ikke uttalt i Stanislavskijs tekst (Stanislavskij 1988 a, b). Jeg hadde ingen ambisjoner om å applisere denne teorien, men ønsket å avdekke den rent induktivt og komparativt i en kategorianalyse. Jeg søkte det rent prosessuelle i Stanislavskij-tradisjonens tekstgrunnlag. Dette prosessuelle potensialet var det først mulig å avdekke gjennom intervjustudien i 2002-2005.

Målet for intervjustudien var i første omgang å avdekke prosessene under opptaksprøven og deretter under utdannelsen og til slutt som ferdig utdannede skuespillere. Studien viste at det var en motsetning mellom de drømmene og visjonene de hadde hatt da de søkte opptak og det de hadde fått gjennom utdannelsen – og den arbeidshverdagen de møtte som ferdig utdannet. Kullet hadde en pragmatisk holdning både til opptak og i forhold til å få jobb. Noen sa rett ut at det som var viktig, var å komme inn – ikke å bli skuespiller. De var også åpne for at det etter studiet var andre veier å gå. I forhold til beskrivelsene i jubileumsboken *Drømmefabrikken* var dette en endring fra tidligere kull hvor den romantiske myten om å bli og være skuespiller hadde vært langt mer fremtredende. Det å bli skuespiller var noe man tidligere valgte på livstid, ikke noe man skulle se om man ville bli.

Den pragmatiske holdningen hos de nye studentene som viser en endring fra tidligere romantiske oppfatninger der det å bli skuespiller var det største av alt, har sammenheng med endringene i Teaterhøgskolens status og rolle. Gjennom myndighetenes krav har Teaterhøgskolen rettet seg etter pålegg om nye strukturer, rammer og kvalitetssikringssystemer. Dette har gitt en økt forutsigbarhet både i opptaksprosessen og i studieopplegget og dermed en avromantisering både av opptaket og studiet. De ytre politiske endringene av rammene for utdannelsen har også gitt økt krav om akademisk tilknytning. Disse føringene og kravene har skuespillerutdannelsen etterkommet og Teaterhøgskolen har vist dette konkret gjennom ambisjoner om å ville bli en vitenskapelig høgskole.

De indre faktorene som har vært med på å endre innholdet og metodene i utdannelsen har både vært pedagogiske og ideologiske. Resultatet av disse endringene var imidlertid en ny spillestil som ikke var i overensstemmelse med teaterfeltet generelt. Det var også lenge et manglende samsvar mellom skuespillerutdannelsens egen utvikling og utviklingen i utdannelses- og kulturpolitikken. Kulturpolitikken evnet ikke å møte det endrede kvalitative

innholdet ved skuespillerutdannelsen. Dette har jeg påvist som et misforhold mellom utdannelsen og teaterfeltet hvor det ble utdannet andre skuespillere enn de institusjonene ville og kunne ta.

Dette åpnet et kulturpolitisk spørsmål i forhold til skuespillerutdannelsen: Når skuespilleryrket ble preget av korttidskontrakter og mangel på faste ansettelser, var det et åpent spørsmål hva utdannelsen ga samfunnet tilbake når en skuespiller ikke kunne regne med utsikter til en fast jobb etter endt utdanning. Selv om de hadde fått en utdanning som på mange måter bryter med den etablerte tradisjonen, ble det likevel forventet at de som ferdig utdannede skuespillere skulle følge den etablerte tradisjonen. Føringerne og forventningene var sterke overfor studentene og de ferdig utdannede skuespillerne.

De største endringene vi kan se innenfor utdannelsens innhold, er av pedagogisk og ideologisk karakter. Radikale pedagoger og intern aktualisering av pedagogiske strømninger både nasjonalt og internasjonalt, har vist oss hvorfor og hvordan endringen har skjedd.

Den utviklingen som jeg gjennom intervjuene avdekket som en endring, og kalte en ”performativ vending”, kunne jeg teaterhistorisk og teaterteoretisk begrunne at *var* en performativ vending. I denne forbindelsen er det grunn til å nevne et aspekt ved den performative vending som kom til uttrykk av Erika Fischer-Lichte under hennes *Ibsen Lecture* ved Universitetet i Oslo, høsten 2008. Hun ville innlemme teaterforskeren som publikummer som et naturlig element hvor teaterforskeren skulle erfare og være i en medskapende prosess. Med dette utfordrer hun forskerrollen og dens kvalitative implikasjoner. Hun initierte med dette en teatervitenskapelig metodeutvikling med særlig fokus på forskerens erfaring rundt sin egen rolle og betydning i å være medskapende. Dette bekrefter på mange måter Jon Nygaards (1991, del 1-3) teatervitenskapelige metodeutvikling hvor han allerede tidlig på 1990-tallet satte et mer generelt fokus på forskerrollen som en nødvendig del av den teatervitenskapelige metodeutviklingen. Som en konsekvens av dette synet spesielt og en mer generell teoretisk avgrensning av forskerrollen i kvalitative metoder i samfunnsfag, har jeg foretatt en refleksiv avgrensning av forskerrollen i denne avhandlingen.

Konklusjon

Det viktigste funnet i denne studien har vært oppdagelsen og påvisningen av en endring i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen som ikke har vært systematisert tidligere. Dette

funnet har det vært mulig å gjøre ved å forfølge en undring rundt skuespillerutdannelsen som oppsto i tidligere praksisperioder (1993, 1998-1999), lenge før intervjustudien startet og ble gjennomført (2002-2005). Denne undringen kunne skjerpes mot dataene fra intervjuanalysene som gjorde det mulig å sondre bakover i tid for å kunne se dagens situasjon i perspektiv. Forskningsmetoden grounded theory ga meg spesielle muligheter for sammenligninger.

Målet for avhandlingen har vært å sette mine egne erfaringer og innsamlede kunnskaper om Teaterhøgskolen inn i en større kontekst. Gjennom dette kan jeg vise hvordan skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen har utviklet seg med særlig vekt på de siste 20 årene. Endringen i skuespillerutdannelsens innhold og funksjon kunne jeg gjennom refleksjon over egen erfaring spesielt se i Ibsen-oppsetningene jeg hadde vært med på. I 1993 var det en oppsetning i en tekstbundet spillestil. I 1998-1999 var det en flertydig, fortolkende og samhandlende spillestil. Fra og med 2008 var det en refleksiv og menneskelig relasjonsbundet spillestil. Bakgrunnen for disse endringene lå både i samfunnspolitiske og pedagogiske strømninger samt en generell utdanningspolitisk endring.

Mitt viktigste forskningsbidrag i avhandlingen er intervju-analysen av ett kull skuespillerstudenter i perioden 2002 – 2005. Gjennom denne analysen kunne jeg vise hvordan endringen i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen hadde skjedd. Denne endringen har jeg karakterisert som en ”performativ vending” med vekt på teatret som et forhold eller relasjon mellom mennesker.

Basert på refleksjon over egne erfaringer fra skuespillerutdannelsen kombinert med dokumentstudier av lærebøker, offentlige planer, lover og vedtak ved Teaterhøgskolen og KHiO kunne jeg påvise at endringen hadde skjedd over lang tid og at det viktigste vendepunktet i utviklingen skjedde allerede midt på 1990-tallet. Endringen innebar et brudd med det opprinnelige målet og innholdet i skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Utdannelsen var blitt etablert innenfor en anti-akademisk tradisjon, med et klart mål om å utdanne skuespillere for det etablerte, profesjonelle teatret og dette teatrets repertoar og krav om å innordne seg den etablerte tradisjonen. En idealistisk tolkning av Stanislavskij og hans metoder hadde fra starten av hatt en dominerende posisjon både i utdannelsen og i norsk teater. Men både som et resultat av ytre pålegg om sammenslåing av utdannelsesinstitusjoner, ny lover og reformer i utdannelsessystemet, utviklingen av nye

teaterformer og utdannelsesstilbud og en indre utvikling av pedagogikk og metoder, skjedde det en endring av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen. Denne endringen innebar at Teaterhøgskolen nå ikke lenger utdanner skuespillere for fast ansettelse ved institusjonene, men utdanner selvstendig skapende skuespillere for i prinsippet alle typer teatervirksomhet. På linje med andre høyskoler tilbyr også Teaterhøgskolen utdanning på tre nivåer fra bachelor, master til doktorgrad i kunstnerisk utviklingsarbeid. Stikk i strid med den opprinnelige anti-akademiske profilen ønsker Teaterhøgskolen nå å bli en vitenskapelig høyskole.

Mange av de ytre endringene har ikke vært ønsket ved Teaterhøgskolen og de har vært møtt med protester både fra ansatte og studenter. Det har også vært motstand mot de indre endringene. De viktigste personene i endringsprosessen har hatt en helt annen bakgrunn enn det etablerte teatret, som f.eks. Morten Krogh, eller har kommet til Teaterhøgskolen fra en helt annen tradisjon enn den norske, som Irina Malochevskaja som kom fra teaterakademiet i St. Petersburg. Selv om endringene skjedde over et relativt langt tidsrom og det var et aktivt ønske ved institusjonen om å få nye impulser, skjedde ikke endringene som en utvikling innenfor den etablerte tradisjonen i skuespillerutdannelsen og norsk teater. Endringene ved skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen skjedde ved å innføre nye prinsipper i utdannelsen og de har vært så radikale i forhold til den etablerte forståelsen av teater og skuespillerutdanning at det er riktig å karakterisere dem som et *paradigmeskifte* både i skuespillerutdannelsen og i norsk teater. Fra å være tekstbasert, ble det nye paradigmet menneskerelatert. Fra å være basert på tekst- og rollefortolkning ble utdannelsen basert på fysiske handlinger og samspill ut fra relasjoner. Målet var ikke lenger å utdanne utøvere til de etablerte teaterinstitusjonene, men å utdanne selvstendig skapende skuespillere som kunne arbeide uavhengig av institusjonene.

Endringen innebar at problemet i norsk teater ikke lenger var Stanislavskij-tradisjonen. Problemet nå er derimot at mens skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen åpner for en fornyelse av skuespilleren og teatrets rolle, er teaterpolitikken fortsatt preget av en instrumentell tenkemåte knyttet til etablerte institusjoner og at teatrets verdi og resultater vurderes ut fra kvantitative og ikke kvalitative kriterier. Eksempler på dette er måling av antall oppsetninger av ny, norsk dramatik. Teaterpolitikken er fortsatt basert på at skuespillere bare er utøvende kunstnere og at den dramatiske teksten fortsatt oppfattes å ha den avgjørende betydning i teatret. Slik blir teaterpolitikken med på å forankre et litterært teaterbegrep. Derfor vil, slik også Tyra Tønnesen bekrefter, en rigid, tekstbundet og

fortolkende spillestil fastholdes i teaterinstitusjonene på tross av den endringen som skjer i skuespillerutdannelsen i retning av en fleksibel, *performativ* og handlingsrelatert spillestil.

Teaterpolitikken motvirker i dag teatrets forutsetninger for å fungere som en menneskerelatert institusjon. Fordi teaterinstitusjonene i Norge fortsatt forvaltes ut fra en teaterpolitikk som bygger på et snevert teaterbegrep, får ikke det performative og aktive teaterbegrepet gjennomslag. Det er derfor en nødvendig forutsetning for en vitalisering av teatret at teaterpolitikken får en ny grunnleggende forståelse av hva teater er og at det er menneskene i teatret og ikke ny, norsk dramatikk som fornyer teatret.

En viktig forutsetning for en endring av denne situasjonen er at den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen, som har fått hegemoni i offentlige utredninger, utvides med en humanistisk forskningstradisjon og et performativt teaterbegrep som fremhever det skapende og medskapende og legger vekt på glød og engasjement, slik som *Ønskekvist-modellen* fremhever.

Intervjuanalysen viste at både søkerne og de som ble tatt opp som studenter uttrykte forventningene til å bli skuespiller på en veldig indirekte måte, og de fleste hadde ingen romantiske drømmer om å bli skuespillere. Denne realistiske og pragmatiske holdningen til skuespillerutdannelsen understrekes også tydelig i de nye prosedyrene for opptak: Yrket er hardt og krever stor psykisk og fysisk styrke. Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen er derfor ingen utdanning som virkeliggjør romantiske drømmer om å være skuespiller. Studentene var i stor grad klar over av at det var få eller ingen muligheter for å få fast ansettelse etter endt utdanning. Visjonene for skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen er tilpasset de nye arbeidsbetingelsene. Målet er ikke lenger å utdanne for de faste institusjonene, men å forene håndverket med mer eksperimenterende og skapende arbeid og utdanne skuespillere som kan veksle mellom forskjellige arbeidsoppgaver og selv være skapende. Denne endringen har gjort at skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen nå har ambisjoner og muligheter for å bli et sted for å utvikle selvstendig skapende skuespillere.

Konsekvenser

I avhandlingen har jeg vist at det innenfor skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen allerede er fullt mulig å realisere drømmen om å utvikle selvstendig skapende skuespillere. Men skal utdannelsen få denne funksjonen, må den tydelig kunne fremheve teater som en performativ og menneskerelatert kunstart – som motsetning til litteratur og film. Derfor det

vært logisk at filmundervisningen allerede har hatt en svært liten plass i undervisningsopplegget. En mer pragmatisk tilpasning til markedsmulighetene for skuespillerne ved å utvikle tilbud innen film, slik det ble ønsket av noen studenter, vil kunne være med på å svekke profilen og mulighetene for å utvikle selvstendig skapende skuespillere i teatret.

For at utdannelsen skal kunne utvikle selvstendig skapende skuespillere, er den avhengig av en kulturpolitikk som kan gi de nyutdannede skuespillerne arbeidsmuligheter – og en kulturforskning som legger til grunn at skuespillerne er de skapende i teatret og som kan vurdere det kvalitative innholdet i teateret på disse premissene.

Problemet jeg har avdekket, er at dagens kultur- og teaterpolitikk er undergravende for et nytt paradigme i skuespillerutdannelsen fordi denne politikken ikke er åpen for den reflekssive teaterfornyingen som det nye paradigmet i skuespillerutdannelsen representerer. Den avgjørende forskjellen mellom disse to paradigmene ligger i oppfatningen av teatrets ontologiske grunnlag. Det reflekssive paradigmet legger til grunn at det er menneskenes evne og potensial for utvidede handlinger som er det som kan favne teatrets kompleksitet.

Det at teatret kan fornye seg, er et menneskerelatert spørsmål og ikke et spørsmål om høy kvalitet og at ny norsk dramatik skal være det fornyende i norsk teater. En teaterpolitikk med vekt på det dramalitterære har derfor stått i motsetning til den dynamiske utdanningspolitikken ved Teaterhøgskolen. Dette gjør at fornyingen i skuespillerutdannelsen ikke har fått det nødvendige nedslaget i institusjonene. Dette blir alvorlig for nyutdannede skuespillere fordi de ikke kan få utfolde seg og utvikle seg innenfor det teaterparadigmet de er utdannet for. Det er et problem for scenekunstutdannelsen at scenekunstpolitikken henger etter. For selv om naturlig avgang ved institusjonene vil åpne for det nye paradigmet, så vil det ta tid å etablere det nye paradigmet i de faste institusjonene.

En annen viktig konsekvens av avhandlingen er at det blir viktig å fokusere på spillestilsendringene og Teaterhøgskolens måte å spille Ibsen på. Oppfølgingen av dette kan gi Teaterhøgskolen og norsk teater en ledende rolle i fornyelsen av Ibsen i internasjonalt teater. Det bør også fordres at Norge har en solid Ibsen-forskning innenfor teater. Skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen er i ferd med å legge et grunnlag for at overensstemmelsen med den utdanningspolitiske endringen kan strekke seg mot et

vitenskapelig og praksisorientert forskningsfelt. Det vitenskapelige ansvaret for den teatermessige utforskningen av Ibsen kan derfor legges til Teaterhøgskolen slik den nye universitets- og høyskoleloven åpner for. Det kunstige skillet mellom teori og praksis, akademi og teaterskole som ble skapt i 1953 ved opprettelsen av Statens teaterskole, kan dermed oppheves. Dersom KHiO tar dette ansvaret, vil man kunne støtte seg på tilsvarende refleksive endringer både i teatervitenskapen og i den litterære Ibsen resepsjonen. Dette betyr at den refleksive endringen ved KHiO korresponderer med endringene i de toneangivende teoretiske felt og at KHiO kan forvalte denne utviklingen videre innenfor den teatermessige utforskningen av Ibsen.

Skal den endringen i skuespillerutdannelsen jeg har påvist få muligheter til å utvikles videre, trenger den en bred forankring i en institusjon som både kan følge opp utdannelsen og som kan gi den praktiske utviklingen, undervisningen og erfaringen en teoretisk begrunnelse. I de mulighetene som ligger i den nye universitets- og høyskoleloven, har Teaterhøgskolen nå alle forutsetninger for å bli en vitenskapelig høyskole som kan forene teaterutdannelsen og teatervitenskapelig utvikling på alle nivåer fra bachelor- til master- og kunstneriske utviklings- og doktorgradsprogrammer. Gjennom dette vil Teaterhøgskolen også i forlengelse av Morten Kroghs arbeid kunne forvalte og nyskape Ibsen-tradisjonen i Norge.

Erika Fischer-Lichte har initiert en kvalitativ metodeutvikling som et resultat av hennes teaterperformance-begrep som er menneskenes erfaring av å være skapende og medskapende i en felles verden (teatret) hvor hun utvider det menneskerelaterte til også å innbefatte teaterforskeren. I dette ligger et naturlig insitamant for videre forskning og utviklingsarbeid ved Teaterhøgskolen.

Teaterhøgskolen har nå fått alle muligheter til å utvikle det teoretiske grunnlaget institusjonen selv har etterlyst. Spørsmålet for videre forskning og utvikling blir derfor på hvilken måte Teaterhøgskolen kan følge opp denne utfordringen.

REFERANSELISTE

- Alvesson, M., Sköldböck, K. (1998) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles (1999a) *Aristoteles' Forelæsning over Fysik I-IV: Om det Værende, Stof og Form, Aarsag og Virkning, Rum og Tid*, 2. udg. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Aristoteles (1999b) *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens bøker.
- Aslaksen, E. K. (2004) *Ung og lovende: Unge kunstnere - erfaringer og arbeidsvilkår*. Oslo: Abstrakt.
- Bjørk, F. J. (2008) "Uforløst om teater". *Aftenposten*, Morgenutg. 20.12:11
- Bjørneboe, T. (1993) "Tsjekhov som "borgerlighetens" dikter: en mentalitetshistorisk tolkning av Anton Tsjekhovs forfatterskap". Hovedoppgave. Universitetet i Oslo. Tilgjengelig fra: <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=940820463&kid=biblio> (Hentet: 18. oktober 2009).
- Bjørneboe, T. (2013) "Teori og praksis". *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 2, s. 2.
- Blumer, H. (1998) *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. [Los Angeles]: University of California Press.
- Bunch, E. H. (1998) "Grounded theory – den klassiske metoden", i Lorensen, M. (red.) *Spørsmålet bestemmer metoden: Forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*, s. 91-116. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, O. E., Bache-Wiig, A., Hasti, A. og Velure, H. (2013) *Kvalitet for alle penga? En evaluering av Nationaltheatret, Rogaland Teater og Sogn og Fjordane Teater*. Kulturdepartementet. Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/upload/KUD/Kulturvern/avdelingen/Hoering_pliktavleveringsloven/Hovedrapport.pdf. (Hentet: 25. juni 2013).
- Christensen, K., Jerdal, E., Møen, A., Solvang, P. og Syltevik, L. J. (1998) *Prosess og metode: Sosiologisk forskning som metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christiansen, A. (2009) "Vil skape et kraftsenter". *Aftenposten*, Morgenutg. 19.10:8.
- Creswell, J. W. (1998) *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among five Traditions*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Elstad, J. I., Pedersen, K. R. (1996) *Kunstnernes økonomiske vilkår: Rapport fra Inntekts- og yrkesundersøkelsen blant kunstnere 1993-94*. Oslo: Institutt for sosialforskning.
- Fischer-Lichte, E. (2005) *Theatre, Sacrifice, Ritual: Exploring forms of political theatre*. London, New York: Routledge.

- Fog, J. (1999) *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*, 5. oppl. Viborg: Akademisk Forlag.
- Frisvold, Ø. (2005) *Teatret i norsk kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (2004) *Sanhed og Metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime Academic.
- Giddens, A. (2003) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gjelten, M. (2012) ”Tar Kulturdepartementet sitt ansvar for forskning på alvor?”
Forskning.no, 18. april 2012 kl. 05:00: Tilgjengelig fra:
<http://www.forskning.no/artikler/2012/april/319343> (Hentet: 11. mai 2013).
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. (1978) *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992) *Basics of Grounded Theory Analysis: Emergence vs Forcing*. Mill Valley CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002, 24.05) Personlig samtale/veiledning. Seminar i Paris. The Grounded Theory Institute.
- Gran, A. B. og Røyseng, S. (2012) *Scenekunsten i Kulturløftet*. Notat utarbeidet på oppdrag av Kulturutredningen 2014.
- Grund, J., Aslaksen, E., Henriksen, S. O., Kruckow, M., Loland, S., Maurseth, P. B., Refseth, N., Rapport mai (2012) *En kunnskapsbasert kulturpolitikk*. Kulturdepartementets eksterne Fou-utvalg. Tilgjengelig fra:
http://www.regjeringen.no/upload/KUD/Samfunn_og_frivillighet/Rapporter/En_kunnskapsbasert_kulturpolitikk.pdf (Hentet: 16. mai 2013).
- Grøndahl, C. H. (2013) ”Det var litt av en tid”, i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 60–87.
- Guttormsen, H. (2008) ”Uten norsk dramatikk stopper teatret”. *Aftenposten*. Morgenutg. 23.4: 11.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (1998) *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*, 2. oppl. Oslo: Ad Notam Gyldendal forlag.
- Heian, M. T., Løyland, K. og Mangset, P. (2008) *Kunstnernes aktivitet, arbeids- og inntektsforhold 2006* (Rapport nr 241). Bø: Telemarksforskning. Tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/nyheter/2008> (Hentet: 05. juli 2008).
- Helland, F. (2000) *Melankoliens spill: En studie i Henrik Ibsens siste dramaer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Heltberg, J., Lynne, E. (red.) (2013) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit.
- Heltberg, J., Lynne, E. (2013) "Forord" i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 4-5.
- Hermansen, A. S. (2013) "Et hus av seilduk" i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 184-223.
- Hodne, R. (2013) "Enquete". *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 2, s. 4.
- Holme, I. M., Solvang, B. K. (1996) *Metodevalg og metodebruk*, 3. utg. [s.l.]: Tano.
- Horn, E. og Amundsen, C. M. (2012) "Ikke for mange skuespillere". Norsk teaterlederforum. Tilgjengelig fra: [http://www.nto.no/Nettverk-og-kompetanse/Norsk-teaterlederforum-\(NTLF\)/Ikke-for-mange-skuespillere-mener-NTLF](http://www.nto.no/Nettverk-og-kompetanse/Norsk-teaterlederforum-(NTLF)/Ikke-for-mange-skuespillere-mener-NTLF) (Hentet: 16. mai 2013).
- Husserl, E. (1992) *Cartesianska meditationer: En innledning till fenomenologin*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Husserl, E. (1997) *Fænomenologiens idé*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hylland O. M. og Mangset, P. (2011) *Teater som fag, kall og yrke. En utredning om teaterfaglige utdanningstilbud og kompetansebehov*. TF-rapport nr 291. Tilgjengelig fra: <http://www.tmforsk.no/publikasjoner/filer/1954.pdf> (Hentet: 14. mai 2013).
- Haakonsen, D. (1957) *Henrik Ibsens realisme*. Oslo: Aschehoug.
- Haakonsen, D. (1981) *Henrik Ibsen: Mennesket og kunstneren*. Oslo: Aschehoug.
- Innst. S. nr. 157 (2008-2009) *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om Bak kulissene*. Tilgjengelig fra: <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2008-2009/090226/5/?exp=1879> (Hentet: 20. mars 2009).
- Iunker, F. (2008) "Et uviktig teater". *Aftenposten*, Morgenutg. 19.12:4.
- Johansson, M. (2012) *Skådespelarens praktiska kunskap*. Tilgjengelig fra: <http://www.torenordenstam.se/skadespelarenspraktiskakunskap/skadespelarenspraktiskakunskap.pdf> (Hentet: 05. september 2013).
- Järleby, A. (2001) *Från lärling till skådespelarstudent: skådespelarens grundutbildning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Karlsvik, M. (2013) "Ein revolusjon?" i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 154–183.

- KHiO (2004) Kunsthøgskolen i Oslo. *Studieplan for bachelorstudium i teater - skuespillerfag*.
- KHiO (2005) Kunsthøgskolen i Oslo. *Studieplan for bachelorstudium i regi*.
- KHiO (2006) Kunsthøgskolen i Oslo. *Strategisk plan for Kunsthøgskolen i Oslo 2007-2011*. Tilgjengelig fra: http://www.khio.no/Norsk/Om_KHiO/Logoer_strategier_kultur-og_merkeplattform/filestore/STRATEGIPLAN_KHIO.pdf (Hentet: 12. oktober 2009).
- KHiO (2007a) Kunsthøgskolen i Oslo. Styresak 21/07, Saksfremstilling, Påbygningsår – skuepillerutdanningen, *Studieplan for påbygningsstudium i skuespillerfag: Etablering av studiet*, s. 1-3, Styremøte 13.02.2007. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no> (Hentet: 14. juni. 2008).
- KHiO (2007d) Kunsthøgskolen i Oslo. Søknad om opptak: Bachelorstudium i teater – skuespillerfag, *Om opptaksprøvene*, s. 1-3. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no> (Hentet 10. august 2007).
- KHiO (2008a) Kunsthøgskolen i Oslo. Styresak 24/08, Vedlegg 2, Kvalitetssikring - godkjenning, Revidert kvalitetshåndbok, *Kvalitetsarbeid ved kunsthøgskolen*, s. 1-41, Styremøte 25.03.2008. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no> (Hentet: 03. april 2008).
- KHiO (2008b) Norsk Teaterlederforum, Notat 11.04.2008, *Uttalelse fra Norsk Teaterlederforum om masterstudium ved Kunsthøgskolen i Oslo*, s. 1, Saksnr. 07/464, Dok. nr. 9.
- KHiO (2008c) Kunsthøgskolen i Oslo. Styresak 43/08, Vedlegg 3, *Studieplan påbygningsstudium*, s. 1-9, Styremøte 4.06.2008. Tilgjengelig: <http://www.khio.no> (Hentet: 04. juni 2008).
- KHiO (2008d) Kunsthøgskolen i Oslo. *Nora versus Torvald*. Skuespillerstudenter.
- KHiO (2009a) Kunsthøgskolen i Oslo. *Invitasjon til Soloprogram*. Skuespillerstudenter 4. påbygningsår. Fakultet for scenekunst. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no/Norsk/Aktuelt/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=7521> (Hentet: 06. desember 2009).
- KHiO (2009c) Kunsthøgskolen i Oslo. *Kultur- og merkeplattform for Kunsthøgskolen i Oslo*. Tilgjengelig fra: http://www.khio.no/Norsk/Om_KHiO/Logoer_strategier_kultur-og_merkeplattform/filestore/folder_plattform_khio.pdf (Hentet: 06.12.2009).
- KHiO (2013e) Master i teater med spesialisering i scenetekst. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no/?action=Article.publicOpen;id=9508;module=Articles;template=print> (Hentet: 17. februar 2013).
- KHiO (2013j) *"DONDER//TORDEN" med skuespillerutdanningens påbyggingsår*. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no/Norsk/Nyheter/Arkiv/Teaterhogskolen/%22DONDER%2F%2FTORDEN%22+med+skuespillerutdanningens+p%C3%A5byggings%C3%A5r.b7CxlYWV.ips> (Hentet: 23. april 2013).

- KHiO (2013k) Styremøte 24. sept – 13 S-sak 42/13 Status i forb. med søknad om akkreditering som vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no/filestore/Etatsstyring2013-TilbakmeldingKD26.juni13.pdf> (Hentet: 28. september 2013).
- KHiO (2013m) Kunsthøgskolen i Oslo. Avdeling Teaterhøgskolen. MA teater. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no/Norsk/Teaterhøgskolen/> (Hentet: 07. april 2013).
- Kleppe, B., Mangset, P. og Røyseng, S. (2010) *Kunstnere i byråkratisk jernbur? Kunstnerisk arbeid i utøvende kunstinstitusjoner*. Bø: Telemarksforskning TF-rapport nr. 262. Tilgjengelig fra: <http://www.tmforsk.no/publikasjoner/filer/1734.pdf> (Hentet: 2. mars 2011).
- Krogh, M. (2007, 23.05) Personlig samtale.
- Kuhlmann, A. (1997) ”Stanilavskijs teaterbegreber”. Upubl. Ph.d. afhandling. Universitetet i København.
- Kuhn, T. S. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Enlarged Edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Kunnskapsdepartement (2011) Brev til høyskoler og fagskoler som tilbyr teaterfaglig utdanning, 14.12. 2011, referanse: 201100254-/LAA.
- Kurtén, M. (1995) ”Uppleva, upplevelse och upplevande i skådespelarkonsten: Ett översättningsproblem” i Stanislavskij, K. *Att vara äkta på scen: Om skådespelarens arbetsmoral och teknik. Valda texter*, s. 137-141. Södertälje: Gidlunds förlag.
- Kvale, S. (2002) *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, 7. opl. København: Hans Reitzels Forlag.
- Langsted, J., Hannah, K., Larsen, R. C. (2003) *Ønskekvist-modellen, Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Aarhus: Klim.
- Langsted, J. (2013) ”Hvorfor skal ’kunstnerisk forskning’ hedde ’kunstnerisk udviklingsvirksomhed’?”. *Peripeti*. 19, s. 91-97.
- Larsen, V.L. (2013) ”Thalias hybel”, i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 8-27.
- Lehmann, N. (1995) ”Teater som ubekymret tilbudsæstetik. The Woostergroup som eksempel” i Kyndrup, M. og Madsen, C. (red.) *Æstetikstudier I*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Linneberg, A. (1992) *Norsk litteraturkritikks historie: 1770-1940*, b. 2, 1848-1870. Oslo: Universitetsforlaget.
- LOV (2005-04-01-15) *Lov om universiteter og høyskoler* (universitets- og høyskoleloven). Tilgjengelig fra: <http://www.lovdatabank.no/all/nl-20050401-015.html> (Hentet: 02. desember 2009).

- Lynne, E. (2008, 20.06) E-mail 20.06.2008 09:33.
- Lynne, E. og Heltberg, J. (2013) "Forord" i Heltberg, J. og Lynne, E. *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 4-5.
- Malochevskaja, I. (2002) *Regiskolen*. Asker: Tell.
- Mangset, P. (2004) "Mange er kalt, men få er utvalgt": kunstnerroller i endring. Telemarksforskning-Bø, rapport nr 215. Tilgjengelig fra: http://teora.hit.no/dspace/bitstream/2282/494/1/Mange_er_kalt.pdf (Hentet: 02. mars 2011).
- Moi, T. (2006) *Ibsens modernisme*. Oslo: Pax.
- NESH (1994) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- NOKUT (2007) Nasjonalt organ for kvalitetssikring av utdanning. *Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved Kunsthøgskolen i Oslo: Rapport fra sakkyndig komité*. Avgitt 15.5.2007. Tilgjengelig fra: <http://www.nokut.no> (Hentet: 06. september 2007).
- Nordby, T. (2013) "Fra Schwensens gate til verden" i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 36-59.
- Northam, J. (1953) *Henrik Ibsen's dramatic method. A study of the prose dramas*. London: Faber and Faber.
- NOU (1988:28) *Med viten og vilje*. Kulturdepartementet.
- NOU (2002:8) *Etter alle kunstens regler: En utredning om norsk scenekunst*. Kultur- og kirke departementet 2. april. 2002.
- NOU (2004:2) *Effekter og effektivitet. Effekter av statlig innsats for regional utvikling og distriktpolitiske mål*. Kommunal- og regionaldepartementet 29. januar 2004.
- NOU (2013:4) *Kulturutredningen 2014*. Kulturdepartementet 4. mars 2013.
- Nygaard, J. (1972) "Norsk Ibsen-revy 1969-1971", i Haakonsen D., Høst, E., Østvedt, E. og Northam, J. (red.) *Ibsenårbok 1972*, s. 109-130. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygaard, J. (1974a) "Norsk Ibsen-revy 1972-1973", i Haakonsen, D., Høst, E., Østvedt, E. og Northam, J. (red.) *Ibsenårbok 1974*, s. 194-203. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nygaard, J. (1974b) "Teatret Vårt: "Kongsemnene" ". *Aftenposten*, Morgenutg. 29.08:4.
- Nygaard, J. (red.) (1978) *Ideal, fortid, samfunn og teater: En Ibsen-antologi*, s. 1-22. Trondheim: Drama, film og teater - Universitetet i Trondheim.
- Nygaard, J. (1991) *Teatervitenskapens historie og metode: Teatervitenskapens teori og historie*, del 1. Universitetet i Oslo.

- Nygaard, J. (1991) *Teatervitenskapens historie og metode: Alternative metoder i teatervitenskapen*, del 2. Universitet i Oslo.
- Nygaard, J. (1991) *Teatervitenskapens historie og metode: Teateranalyse*, del 3. Universitetet i Oslo.
- Nygaard, J. (2009) "Did Wilson come to Norway to stage Ibsen 30 years too late - or 30 years too early?" i Heed, S. Å. og Lysell, R. (red.) *Ibsen in the Theatre*, s. 77-83. Stockholm: STUTS (Stiftelsen for utgivning av teatervetenskaplige studier), Teater- og dansvetenskap, Stockholm University.
- Nygaard, W. (2008) "Svikter ny norsk dramatikk". *Aftenposten*, Morgenutg. 09.04:6.
- Næss, T. (2013) "Tida går sakte, men den arbeider raskt", i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s. 112-153.
- Olsen, A. T., Martinsen, E. (1995) *Studioteatret: Frihet og fornyelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penka, R. (1985) "Arbeidserfaringer med Stanislavski og Brecht", i Ebert, G. og Penka, R. (red.) *Skuespilleren: En grunnbok for skuespillerutdanningen*, s. 12-16. Oslo: Gyldendal.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramsdal, H. (2013) "Operasjon sidevind", i Heltberg, J. og Lynne, E. (red.) *Drømmefabrikken. Teaterhøgskolens historie sett gjennom åtte forfatters øyne*. Oslo: Transit. s.88-121.
- Richards, L. (1999) *Using Nvivo in Qualitative Research*. London: Sage.
- Roll, P. M., Eeg-Tverbakk, C., Hannestad, F., Hyttinen, S., Bodd, L., Nilsen, A., et al. (2009) "Hvem sitt hus?" *Scenekunst.no*. Tilgjengelig fra: http://www2.scenekunst.no/artikkel_5638.nml (Hentet: 02. oktober 2009).
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rynell, E. (2008) *Action reconsidered: cognitive aspects of the relation between script and scenic action*. [Helsinki]: Teatterikorkeakoulu.
- Schjerven, M. (2009, 20.03) Telefonsamtale.
- Schjerven, M. (2009.17.11) Telefonsamtale.
- Sjöström, K. (2007) *Skådespelaren i handling: strategier för tanke och kropp*. Stockholm: Carlsson.
- Skuseth, K. (2013) "Enquete". *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 2, s. 4.

- Skutvik, S. (1996) ”Teaterformidlingen i Aftenpostens morgenutgave. Hvordan er den organisert etter avisens omlegging.” Storfagsoppgave i teatervitenskap ved Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Skutvik, S. (2000a) ”En metode for å analysere teaterkunst. Basert på teaterproduksjonen, *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter*. Uroppført ved Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Statens teaterhøgskole våren 1999”. Hovedfagsoppgave i teatervitenskap, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Skutvik, S. (2000b) ”Manus, *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter*,” Vedlegg I, Hovedfagsoppgave, ”En metode for å analysere teaterkunst. Basert på teaterproduksjonen, *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter*. Uroppført ved Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Statens teaterhøgskole våren 1999”, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Skutvik, S. (2000c) ”Fotomateriale fra *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter*” vedlegg II, Hovedfagsoppgave, ”En metode for å analysere teaterkunst. Basert på teaterproduksjonen *Et dukkehjem: En fysikal i tre akter*. Uroppført ved Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Statens teaterhøgskole våren 1999”, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Stanislavskij, K. (1988a) *En skuespillers arbejde med sig selv*, 4. opl. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Stanislavski, C. (1988b) *An actor prepares*. London: Methuen Drama.
- Stegmann, B. (2013) ”Skuespille. Skueføle. Skuevære.” *Norsk Shakespeare- og teatertidsskrift*. Nr. 2, s. 20-23.
- Stortinget, sak nr. 5 (2008-2009) Stortingsdebatt, *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om Bak kulissene*. Tilgjengelig fra: <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2008-2009/090226/5/?exp=1879> (Hentet: 20. mars 2009).
- St.meld. nr. 48 (1952). *Statens Teaterskole*. Tilrådning fra Kirke- og undervisningsdepartementet 4.april 1952, godkjent ved kongelig resolusjon samme dag, s. 1-20, Stortingets saksarkiv nr. 16-18, Oslo.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20002001/stmeld-nr-27-2000-2001-.html?id=194247> (Hentet: 19. september 2009).
- St.meld. nr.18 (2001-2002). *Kvalitetsreformen. Om høyere kunstutdanning*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20012002/stmeld-nr-18-2001-2002-.html?id=195847> (Hentet: 19. august 2007).
- St.meld. nr. 48 (2002-2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/20022003/Stmeld-nr-48-2002-2003-.html?id=432632&showdetailedtableofcontents=true> (Hentet: 14. august 2008).

- St.meld. nr. 8 (2007-2008). *Kulturell skulesekk for framtida*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/Stmeld-nr-8-2007-2008-.html?id=492761> (Hentet: 30. september 2008).
- St.meld. nr.10 (2007-2008). *Knutepunkt: Kriterium for knutepunktsstatus og vurdering av gjennomføring av knutepunktoppdrag*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/Stmeld-nr-10-2007-2008-.html?id=494857&showdetailedtableofcontents=true> (Hentet: 14. august 2008).
- St.meld. nr. 32 (2007-2008). *Bak kulissene*. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kkd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-32-2007-2008-.html?id=517753> (Hentet 14. august 2008).
- St.prp. nr. 1 (2012-2013). *Statsbudsjettet 2013*.
- Transkripsjon av russisk. Tilgjengelig fra: <http://www.sprakrad.no/upload/9261/russ.pdf> (Hentet 02.februar 2015).
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*, 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- TV2 (2007) ”Drømmefabrikken - del 2”. Dokumentarprogram. 16.12. Tilgjengelig fra: <http://www.tv2.no> (Hentet: 06. juni 2008).
- Tønnesen, T. (2009) *Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste - en utvikling av Stanislavskij's improvisasjonsmetoder*. Tilgjengelig fra: <http://www.khio.no/Norsk/Aktuelt/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=7540> (Hentet: 06. desember 2009).
- Valvik, B. (2007, 14.04) Personlig samtale.
- Wang-Naveen, M. (2009) “Ny teateranmelder”. *Aftenposten*. Morgenutg. 17.10:11.
- Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wærp, L. P. (2002) *Overgangens figurasjoner: En studie i Henrik Ibsens Kejser og Galilæer og Når vi døde vågner*. Oslo: Solum.
- Østerud, E. (red.) (1997) *Den Optiske fordring: Pejlinger i den visuelle kultur omkring Henrik Ibsens forfatterskab*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Østerud, E. (1998) *Theatrical and narrative space: studies in Ibsen, Strindberg and J. P. Jacobsen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Øyen, T. (2001) *Grunnutdanning for skuespillere*. Asker: Tell.

VEDLEGG

Vedlegg I

Oppslag Statens Teaterhøgskole. Til kandidatene ved opptaksprøvene

Jeg viser til Øysteins orientering lørdag 8. juni 2002 ang. et forskningsprosjekt om Konstantin Stanislavskijs skuespillerkunstbegrep.

Jeg er teaterviter med hovedfag i teatervitenskap. I forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt trenger jeg respondenter til å gi meg en kort beskrivelse av hvordan hver og en av dere forberedte opptaksprøven til Statens Teaterhøgskole. Dette er helt frivillig og har ingen ting med opptaksprøven og gjøre, men det er av stor verdi for meg og mitt forskningsprosjekt at så mange som mulig av dere kan bidra med en kort samtale – maks 15 min. om denne prosessen. Ingen vil bli omtalt med navn i prosjektet. Alle bidragene vil bli behandlet konfidensielt. Håper så mange som mulig kan stille opp på dette.

Hilsen
Sigrid Skutvik
Tlf. 22560793
sigridsk@sensewave.com

Vedlegg II

Informert samtykkeerklæring

Skriftlig informert samtykke om deltagelse i forskningsprosjekt med tittel "Fra praksis til teori".

Jeg holder på med doktorgradsprosjektet "Fra praksis til teori". Prosjektet er tilknyttet Avdeling for teatervitenskap ved Universitetet i Oslo og omhandler skuespillerprosesser og forberedelser i forkant, under og etter opptaksprøver ved Statens teaterhøgskole. Hensikten med studien er å få vite mer om forberedelser og bearbeidingsprosesser til opptaket. Du husker kanskje jeg intervjuet deg under 3. opptaksprøve. Nå ønsker jeg å intervju dere ti som kom inn på teaterhøgskolen for å høre hvordan det første året har vært for deg. I denne forbindelse vil jeg spørre deg om tillatelse til å intervju deg om dine erfaringer med det å komme inn kontra det å være i søkeprosessen samt visjoner fremover. Dersom du velger å delta vil følgende skje: Et åpent intervju som varer ca 30 min. Ta intervjuet opp på lydbånd, samtidig som jeg gjør notater. Svarene fra intervjuene anonymiseres og alle omtales som grupper. Veiledere er 1. amanuensis Eli Haugen Bunch (e.h.bunch@sykepleievit.uio.no) og professor Jon Nygaard (jon.nygaard@imt.uio.no). De vil begge lese dataene og da er de anonymisert. Lydbåndene skal ikke skrives ut i sin helhet, men brukes som "huskelapp" og slettes når studien er ferdig. Om du har spørsmål til veilederne må du bare kontakte dem. Resultatene av intervjuene vil bli brukt i min doktoravhandling og presentert i internasjonale tidsskrifter og event. på konferanser. Om du ønsker et sammendrag av avhandlingen kontakt meg medio høsten 2004 (sigridsk@senswave.com)

Det er ingen direkte risiko ved å delta i studien og studien vil ikke medføre noen direkte goder for deg. Det kan derimot oppleves som positivt, men også vanskelig, å drøfte komplekse situasjoner. Hensikten er at fremtidige skuespillerstudenter og teaterstudenter kan nyttiggjøre seg resultatene ved økt kunnskap om det å være skuespillerstudent, prosesser og forberedelser under og etter opptaksprøver.

Dersom du er villig til å delta, skriver du under på dette samtykke og om du vil kan du få en kopi av dette i underskrevet form.

Sigrid Skutvik erklærer at bare jeg får tilgang til data som kan tilbakeføres til deg, og at alle opplysninger som gis ut i forbindelse med studien, vil være i anonymisert form.

Jeg er villig til å bli intervjuet i forbindelse med prosjektet "Fra praksis til teori" om erfaringer ved å være skuespillerstudent, om det å komme inn kontra det å være i søkeprosess.

Sted Dato

Vedlegg III

Halvstrukturert intervjuguide

Til de 30 jeg fikk mulighet til å snakke med ga jeg et relativt løst spørsmål som hadde som utgangspunkt å gi en kort beskrivelse av hvordan de hadde forberedt seg til opptaksprøven og litt om prosessen i forkant. Jeg fikk mulighet til å snakke med hver og en i ca. 30 min. Dette var premissene fra skolens side av administrative og praktiske grunner.

Jeg innledet intervjuprosessen med å presentere meg selv og prosjektet. Det var opp til hver enkelt å fortelle hva de ville og fra når i sin egen historie, men jeg antydte at det kunne være greit å starte litt i forkant for eksempel fra det tidspunktet de bestemte seg for å ville bli skuespillere. Jeg informerte videre om at jeg kom til å stille et par utdypende spørsmål underveis på grunnlag av det de selv fortalte og at jeg kom til å notere stikkord. Til slutt presiserte jeg at dersom det var noe de synes var vanskelig å svare på eller som de ikke ville svare på, måtte de bare si i fra. Alle aksepterte dette.

Jeg innledet ellers alle intervjuene med å spørre om alder, om de hadde søkt før og hvor langt de da kom.

Vedlegg IV

Strukturert intervjuguide mai 2003

Noe av det som kan sies å være gjennomgående fra informantene i datamaterialet fra forrige intervjurunde i juni 2002 er utsagn et om viktigheten av ”å være seg selv”. Denne kategorien viser seg å gå igjen i datamaterialet i flere prosesser både når det gjelder før og under opptaksprøvene. Den er gjennomgående i forhold til rollebearbeiding, følelser, selve rollespillingen (acting), prestering foran juryen og videre til ulike samarbeidskonstellasjoner (både før og under opptaksprøvene).

1) Kan denne kategorien med det ”å være seg selv” sies å ha hatt betydning for det å ha kommet inn på teaterhøgskolen?

For samtlige av informantene i den forrige intervjurunden var målet å overbevise juryen om at de var gode nok til å komme inn på teaterhøgskolen.

2) Kan du fortelle om dine erfaringer ved det å komme inn? Ble du overasket?

3) Har det at du ble tatt opp som student svart til dine forventninger?

Hvordan har dette året vært som skuespillerstudent?

Flere av informantene i forrige runde hadde klare drømmer og visjoner om det å bli skuespiller

5) Erfarer du visjonen om å bli skuespiller annerledes i dag? Er det i tilfelle andre ting som er kommet inn?

6) Kan du fortelle noe om hvordan det har vært å utvikle dette å bli skuespiller?

I de forrige intervjuene var det flere som snakket om samarbeidsprosesser i forhold til andre enkeltvis eller i gruppe kontra det å jobbe alene.

Hvordan erfarer du samarbeidsprosesser nå?

De fleste respondentene i intervjuene hadde klare visjoner og forventninger om å være skuespiller.

Hvilke visjoner har du fremover?

Avslutningsvis

Er det noe annet du kunne tenke deg å si?

Er det noe annet du mener jeg kunne spurt om?

Vedlegg V

Introduksjon til gruppeintervju med hovedspørsmål

Jeg takker dere for at dere har stilt opp på dette prosjektet hele veien. Det har ikke vært mulig å gjennomføre uten dere. Jeg har fått muligheten til å komme på en innside ved utdannelsen. Denne innsiden representerer gruppens egne erfaringer. Det gir muligheten til å se på aspekter ved utdannelsen på en helt annen måte enn om jeg skulle innta et på forhånd teoretisk perspektiv og vurdere dette fenomenet ”utenfra”. Jeg har i dette prosjektet fått en genuin mulighet til å analysere aspekter innenfra.

For å repetere har vi i de forrige intervjuene fra 2002 og 2003 tatt for oss spørsmål omkring forberedingsprosesser i forkant og under opptak til utdannelsen, videre til spørsmål rundt det å komme inn, det å være skuespillerstudenter det første året samt visjoner om å skulle bli skuespillere og spørsmål rundt det praktiske og det kunstneriske ved utdannelsen.

Hovedspørsmål

Det interessante er derfor i dag å spørre om utdannelsen har innfridd forventningene?

Intervju 2002

Vesentlige funn i analysen fra første intervju runde er at det sosiale aspektet dvs. den sosiale rollen synes å spille en større rolle enn den fiktive i det å komme inn på skolen. I dette synes å ligge en utvelgelse av sosiale egenskaper som synes å overgå den fiktive rollen som spiller en mindre rolle i det rent sosiale og opptaksmessige.

Intervju 2003

Vesentlige funn fra forrige intervjurunde er fenomener som skal ses som dyp tvil og eufori dvs. en slags gledes rus. Tvilen er knyttet opp til at dere som gruppe er en postmoderne generasjon og eufori er knyttet opp til fenomenet av det å være en elite.

Vedlegg VI

Informasjon til informanter angående gruppeintervju

Sigrid Skutvik
Camilla Colletts vei 9
0258 Oslo
Tlf. 22560793
Mobil: 41404179
sisku@online.no

06.05.05

Kopi: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen

Informasjon til informanter angående gruppeintervju i forbindelse med forskningsprosjekt, med arbeidstittel, Fra Praxis til Teori. Prosjektet dere har vært med på i intervjurunder fra henholdsvis 2002 og 2003 avsluttes nå i 2005 med et gruppeintervju. Prosjektet i sin helhet forventes avsluttet i utgangen av 2005 eller første halvdel av 2006. Jeg ønsker å oppbevare det samlede datamaterialet helt frem til prosjektslutt. Innen mai 2006 vil opptak slettes og datamaterialet bli anonymisert. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger som fremkommer i oppgaven vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner. Prosjektet er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Det er godkjent ut i fra at det i prosjektet er gitt skriftlig informasjon, at det er innhentet skriftlig samtykke fra informantene og at utvalget er rekruttert og opprettet av dekan ved teaterhøgskolen. Datatjenesten er utpekt som personvern av Universitetet i Oslo. Prosjektets intervjumateriale er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31.

I det forestående gruppeintervjuet ønsker jeg å innhente informasjon om hvorvidt forventningene er innfridd når informantene nå er ferdig med 3-årig skuespillerutdanning. Jeg vil stille utdypende spørsmål ut fra den informasjonen som gis. Gruppeintervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Det skal ikke skrives ut, men brukes som ”huskelapp” i tillegg til nødvendige notater.

Overstående orientering har datatjenesten bedt om. Derfor oversendes en kopi til dem.

Vedlegg VII

Utfyllende informasjon i forbindelse med forskningsprosjekt

Hei

Prosjektet, med arbeidstittel, Fra Praksis til Teori som du har vært med på i intervjuer fra henholdsvis 2002 og 2003 har nå blitt avsluttet med et gruppeintervju. I forbindelse med gruppeintervjuet ble det utarbeidet et informasjonsskriv når det gjelder tidspunkt for prosjektslutt, anonymisering og sletting av elektroniske data. Denne informasjonen har jeg lagt som vedlegg til denne e-posten etter krav fra samfunnsvitenskapelig datatjeneste og personvernloven.

Jeg vil ellers benytte anledningen til å takke deg for at du har stilt opp på de foregående intervjuene og ønsker deg lykke til videre som nyutdannet skuespiller.

Vennlig hilsen

Sigrid Skutvik

Vedlegg VIII

Informasjon til informanter som ikke deltok på gruppeintervju

Sigrid Skutvik
Camilla Colletts vei 9
0258 Oslo
Tlf. 22560793
Mobil: 41404179
sisku@online.no

12.05.05

Kopi: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen

Informasjon til informanter som ikke deltok på gruppeintervju i forbindelse med forskningsprosjekt, med arbeidstitel, Fra Praksis til Teori.

Prosjektet du har vært med på i intervjurunder fra henholdsvis 2002 og 2003 har nå blitt avsluttet med et gruppeintervju. I forbindelse med gruppeintervjuet har det blitt utarbeidet et informasjonsskriv når det gjelder tidspunkt for prosjektslutt, oppbevaring, anonymisering og sletting av elektroniske data.

Prosjektet i sin helhet forventes avsluttet i utgangen av 2005 eller første halvdel av 2006. Jeg ønsker å oppbevare det samlede datamaterialet helt frem til prosjektslutt. Innen mai 2006 vil opptak slettes og datamaterialet bli anonymisert. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger som fremkommer i oppgaven vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner. Prosjektet er vurdert og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Det er godkjent ut i fra at det i prosjektet er gitt skriftlig informasjon, at det er innhentet skriftlig samtykke fra informantene og at utvalget er rekruttert og opprettet av dekan ved teaterhøgskolen. Datatjenesten er utpekt som personvern av Universitetet i Oslo. Prosjektets intervjumateriale er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31.

Dersom du ønsker å reservere deg fra at den elektroniske informasjonen blir beholdt frem til prosjektslutt, så har du full anledning til å ta kontakt med meg.

Overstående orientering har datatjenesten bedt om. Derfor oversendes de en kopi av denne informasjonen.

Jeg vil ellers benytte anledningen til å takke deg for at du har stilt opp på de foregående intervjuene og ønsker deg lykke til videre som nyutdannet skuespiller!

Med vennlig hilsen

Sigrid Skutvik

Vedlegg IX

Fotomateriale fra Et Dukkehjem: En fysikal i tre akter 1999

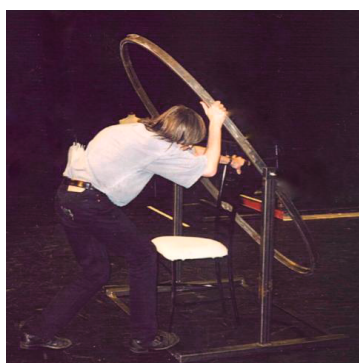
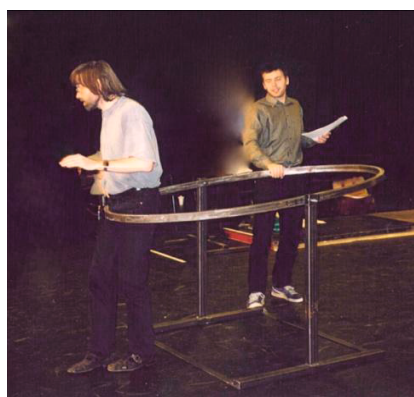


Foto: Sigrid Skutvik, vår 1999

