

Jorid Bakken Steigum

Et sprang i mørket - dramalæreren som regissør

Masteroppgave i drama og teater
Trondheim, desember 2012



 **NTNU**
Det skapende universitet

Denne utgaven er redigert for skrivefeil etter sensur.

Forord

En masteroppgave er en gylden anledning til å få sendt noen hjertevarme takk til alle som har fulgt meg hit. Jeg synes det er rett og rimelig å starte ved begynnelsen. Takk til Annelene Sett Gjessing som viste meg hva teater egentlig var, og for en meget god grunnutdanning ved *Teateraktiviteter for barn og unge i Asker*. Takk til Ove Holm Øvretveit ved *Steinerskolen i Asker* som lot meg kjenne de store klassikere på kroppen og vekket engasjementet for skrivekunst. Takk til Kjersti Haugen for at du har vært en inspirasjon både som dramapedagog og regissør, og for at du slapp meg inn i ditt arbeidsrom. Takk også til Peer Perez Øian for gode samtaler. Tusen takk til Ellen Foyn Bruun, min alltid positive og engasjerte veileder, for at du hele tiden har hatt tro på meg og mitt prosjekt. Det har vært avgjørende. Takk også til Vigdis Aune for god starhjelp og gaven Anne Bogart. Takk til mastergjengen Ingrid, Eivind, Hanne, og lille klassen min: Christopher, Simen og Ingvild. Og takk til alle gode kolleger jeg har hatt gleden av å ha, som har vist meg og mine prosjekter tillitt. Dere vet hvem dere er.

Takk til Mamma Gro og Pappa Stein Arne for at dere satte meg på teatersporet, for essensiell økonomisk støtte og for at dere alltid har fulgt meg opp og vist engasjement for min verden. Takk til lillebror Are for storesøsterbonus og et alltid lyttende øre. Takk til min ekstra ”rainbow family”, Synne og Jenni for at dere kom og så forestillingen, og alltid viser en uutgrunnelig tro på meg. Og takk til Sigrid for korrekturlesing og alltid gode samtaler. Takk til kusine Elin for forsidebistand utenom det vanlige. Sender også en takk til Frøya, Støv og Safran for myk pels på kalde føtter under skrivebordet, samt rolig (og urolig!) tilstedeværelse gjennom mange timer på kontoret.

Sist men ikke minst, vil jeg takke alle elever jeg har hatt gleden av å ha. Dere har lært meg så mye om livet, lærerrollen og teatret. Men mest av alt, tusen takk til min nydelige 3.klassegjeng som turte å ta et sprang i mørket med meg. Jeg er så utrolig takknemlig! Dere vet ikke selv hvor mye dere har lært meg, og hvor fint det har vært å få følge dere et ekstra halvår gjennom skrivingen av denne oppgaven. Denne masteren er også deres.

Oslo, 20. desember 2012

Jorid Bakken Steigum

Innhold

Forord

1. Innledning.....	5
1.1 Kontekst.....	6
1.1.1 Kunnskapsløftet – målformuleringer regi.....	6
1.1.2 Mine tre kjemper.....	7
1.2 Praksisfeltet	8
1.2.1 Programfag drama på videregående skole.....	8
1.3 Problemstilling og undersøkelsesfelt.....	9
1.4 Oppgavens struktur.....	10
2. Forskningsdesign og metode.....	12
2.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	12
2.1.1 Hermeneutikk.....	13
2.1.2 Fenomenologi.....	14
2.2 Metodologier.....	14
2.2.1 Den reflekterende praktiker.....	15
2.2.2 Kunstbasert forskning.....	16
2.3 Forskningsmetode.....	17
2.4 Forskningsetikk.....	18
3. Psykofysisk og fysisk regimetodikk.....	20
3.1 Regi og regimetodikk.....	20
3.2 Den psykofysiske regitradisjonen - Stanislavskijs metodikk.....	21
3.2.1 Stanislavskijs <i>System</i>	21
3.2.2 Stanislavskijs regimetodikk.....	23
3.3 Den fysiske regitradisjonen - Anne Bogarts metodikk.....	25
3.3.1 Anne Bogarts <i>Viewpoints</i>	26
3.3.2 Anne Bogarts <i>Composition</i>	28
3.3.3 Anne Bogart som regissør.....	28
3.4 Jon Fosses <i>Nokon kjem til å komme</i>	30
4. Fra tekst til teater – gjennomføring av prosjektet og tilpasninger underveis.....	33
4.1 Første fase: Research – stykkets verden.....	34
4.1.1 Hovedidé og ”work around the table”.....	35

4.1.2 Stykkets <i>Play-world</i>	38
4.2 Andre fase: Karakterarbeid.....	41
4.2.1 Minneimprovisasjoner.....	42
4.2.2 Karakterarbeid á la Bogart og bevegelse med 2. klasse.....	43
4.2.3 Fokusgruppeintervju og veiledning – de siste ukene før jul.....	44
4.3 Tredje fase: Iscenesettelsen.....	46
4.3.1 Stille etyder og mål.....	46
4.3.2 Gjentakelsespertitur og viewpointshendelser.....	49
4.3.3. Siste veiledningstime.....	52
4.4 Fjerde fase: Den tydelige regissøren	52
4.4.1 Intuitivt Stanislavskijarbeid.....	53
4.4.2 Utfordrende regigrep.....	55
4.5 Mine roller som forsker, lærer og regissør.....	58
5. Funn og drøftning – hvilke tilpassinger må til?.....	61
5.1 Mer kropp – mindre hode.....	61
5.2 Enkle konkrete mål uten vurdering.....	62
5.3 Realistiske forventninger.....	62
5.4 Pedagogisk ansvar og tydelig kunstnerisk ledelse.....	64
5.5 Øvelse i gode tilbakemeldinger.....	64
5.6 Tilpasning av mine tre roller.....	65
5.7 Tilpasinger mellom skolekultur og teaterkultur.....	65
5.8 Andre funn.....	67
5.9 Svar på delspørsmål.....	70
6. Avslutning.....	72
Litteraturliste.....	75
Vedlegg.....	77
Vedlegg1.....	77
Vedlegg 2.....	79
Vedlegg 3.....	80
Vedlegg 4.....	81

Alle bilder i oppgaven er trykket med tillatelse fra elevene.

Antall ord: 27 486



**Bilde 1: *Nokon kjem til å komme*, Kvinnas lokk (Bogart-gruppa)
Foto: Ida Elverum Hagen**

Living is a form of not being sure,
not knowing what is next or how.
The moment you know how,
you begin to die a little.
The artist never entirely knows,
we guess.
We may be wrong,
but we take leap after
leap in the dark

(Agnes De Mille i Bogart & Landau, 2005:161)

1. Innledning

Som dramalærer i videregående skole har jeg ofte kjent på nødvendigheten av god regikompetanse. På de fleste dramalinjer står det å lage forestillinger sentralt. Dramalæreren er den naturlige kunstneriske leder, fra små visninger i en klasse til store tverrfaglige prosjekter der programfag for både musikk, dans og drama er involvert. Da jeg var ferdigutdannet dramapedagog var det med lite regikompetanse i dramakofferten. Det var et paradoks å oppleve at den delen av jobben jeg gjorde mest av, der jeg også opplevde meg selv mest som kunstner, var den jeg egentlig kunne minst om. Intuisjonen ble min makker gjennom mine første regiarbeider. Men hva var min intuisjon egentlig bygget på?

I denne oppgaven skal jeg se nærmere på anvendelse av profesjonell regimetodikk i videregående skole. Som kunster har jeg ønsket å lære regihåndverket bedre; som pedagog har jeg ønsket å gi elevene bedre undervisning. Samtidig har jeg også ønsket å se nærmere på de ”vedtatte sannheter” som jeg opplever som en tendens på programfag drama rundt om i landet. Dette gjelder særlig den utstrakte bruken av Stanislavskijs metoder som grunnlag i utdanningen av videregående elever på programfaget. Jeg har ønsket å se på hvilke utfordringer og muligheter som ligger i anvendelsen av profesjonelle regimetoder i videregående skole. Dermed også hvilke tilpassninger som må til, både i forhold til elevene og i min rolle som pedagog og kunstner.

Jeg har siden jeg ble presentert for Jon Fosse vært meget fascinert av hans dramatik. Da jeg begynte å jobbe som lærer, flettet jeg sakte men sikkert Fosse inn i undervisningen i flere fag. Drømmen har alltid vært å sette opp et Fossestykke med elevene. Da jeg begynte på masterstudiet høsten 2010 visste jeg at jeg ønsket en praktisk variant og at jeg ville iscenesette en Fossetekst som en del av masterarbeidet. Dette var også en oppgave som trigget meg som regissør. Ønsket om en kompetanseheving på regi for mitt eget vedkommende ledet meg fort til den regimetoden jeg allerede hadde erfaring med, gjennom to kurs med regissør Kjersti Haugen på Høgskolen i Agder i 2006 og 2007, Stanislavskijs *metoden for handlende analyse* og *metoden for fysiske handlinger*. Høsten 2010 observerte jeg også Kjersti Haugen i regiarbeidet med *Virginias Brev* på Trøndelag Teater. Jeg ønsket å sammenlikne Stanislavskijs regimetodikk med noe annet, og jeg ønsket å lære noe som var dagsaktuelt. Da jeg ble tipset om Anne Bogarts *Viewpoints and Composition* forstod jeg fort at dette kunne egne seg for videregående skole og for mitt prosjekt. Metodikken slo meg som en samlemetodikk for mange av de løsrevne metodene jeg hadde vært borti siden jeg selv startet

på dramalinja. Jeg tok derfor et kurs i *Viewpoints* med regissør Peer Perez Øian på NTNU høsten 2011 i forkant av prosjektstart.

1.1 Kontekst

The charge of our times is to consider context, to consider the context in which we make theatre now. (Bogart, 2007:16)

Lyden av en kasse som faller i gulvet høres annerledes ut for en New-Yorker etter 11.september, skriver Anne Bogart i sitt kapittel om kontekst i boken *And Then, You Act – Making Art in an Unpredictable World* (2007:7). Hun snakker om hvor viktig forståelsen for kontekst er i skaping av teater, og dette kan selvsagt overføres til en dramapedagogisk setting. Mitt masterprosjekt er en konsekvens av en kontekst. Det er med utgangspunkt i min rolle som dramapedagog i videregående skole at dette prosjektet ble født. Jeg er læreren som ønsket å vite mer, og senere ble jeg masterstudenten som forsket i sitt eget klasserom samtidig som hun underviste. Slik kan man si at dette i utgangspunktet er en didaktisk oppgave, da det faktisk er læringsmetoder jeg forsker på. Samtidig er disse læringsmetodene forankret i en kunstart, teatret. Det bærer både prosjektet, skolekulturen og min undervisning preg av. Hva jeg har ønsket og sett for meg, vil alltid måtte måles opp mot hva som er mulig i den gitte konteksten. I dette kapittelet vil jeg si noe om konteksten for mitt masterprosjekt. Dette vil jeg belyse gjennom to delkapitler: Kunnskapsløftet, og Mine tre kjemper.

1.1.1 Kunnskapsløftet – målformuleringer regi

Læreplanmålene på *Programfag drama* er produsert av et utvalg som skal representere det dramapedagogiske feltet, og det er disse som, i samarbeid med politikerne har bestemt hva de mener skal ligge i Teaterproduksjonsfagene, og dermed legger noen føringer for teaterproduksjon som læringsmodell på videregående skole. Det er først og fremst målformuleringene i læreplanen en pedagog beskjeftiger seg med, selv om formål med faget, fagbeskrivelse og grunnleggende ferdigheter også kan være en del av vurderingen. I mitt forskningsprosjekt har fokuset vært på regi. Det er derfor kompetansemål som berører dette som har vært min ledetråd gjennom prosjektet i fagene *Teaterproduksjon 2*, *Teaterproduksjon fordypning 2* og *Teater og bevegelse 2*, som har vært de tre praktiske fagene jeg har inkludert. Under formål med faget og fagbeskrivelse av *Teaterproduksjon 2*, som er det obligatoriske faget alle elevene har hatt, står det: ”Den enkelte skal få innsikt og trening i å være medskaper

i kreative prosesser og utøver i ulike teaterproduksjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Videre skal det utvikles en ” grunnleggende forståelse for regi og regivalg” (smst). I kompetansemålene står det at eleven skal ”bruke grunnleggende kunnskaper om regi i eget og felles produksjonsarbeid” samt kunne ”drøfte forholdet mellom instruktør og skuespiller” (smst). Det er i faget *Teaterproduksjon fordypning 2*, et fag kun halve klassen hadde, at det stilles krav til å gjennomføre en teaterproduksjon. I tillegg sier fagplanmålene at eleven skal: ”drøfte betydningen som ulike regivalg kan ha for en teaterproduksjon” (smst). I faget *Teater og bevegelse 2* brukes ikke ordet regi, men under fagområdet *Skapende arbeid* står det likevel at eleven skal ”bruke komposisjon og koreografi i kunstnerisk arbeid” (smst). I tillegg står det mye om spillestil i forhold til scenisk form og eksperimentering med virkemidler, noe som langt på vei kan være beskrivende for regiarbeid i en teaterproduksjon.

1.1.2 Mine tre kjemper

Anne Bogart siterer Isaac Newton in sin bok *A Director Prepares*: ”If I can see far, it is because I stand on the shoulders of giants” (Bogart, 2001:40). Hun er opptatt av at en hver teaterarbeider er seg bevisst sine inspirasjonskilder, sine ”art parents”, som hun sier (Bogart, 2007:28). I mitt prosjekt har jeg valgt meg tre kjemper i teateret: Konstantin Stanislavskij, Anne Bogart og Jon Fosse; først og fremst fordi de er og har vært en stor inspirasjon for meg i livet og i mitt arbeid med teater. Uten å ha tatt bevisste valg om det, har de også blitt skuldre jeg kan stå på gjennom min utdanning og min norske teaterkultur.

Konstantin Stanislavskij er allerede for en institusjon å regne innenfor programfag drama på videregående skole. Det har jeg selv erfart som elev, det gjenspeiles i lærebøkene i fagene, og det merkes i skolekulturen både lokalt og nasjonalt. Stanislavskij er for mange så selvsagt at jeg fant det nødvendig å gå han nærmere etter i sømmene. Bogart var helt ny for meg da prosjektet startet, og har fungert som en slags Asbjørnsen og Moe i teatermetodisk sammenheng med sin *Viewpoints and Composition*. Hun har strukturert og satt ord på mye taus kunnskap og mange løsrevne øvelser jeg allerede hadde kroppsliggjort. Dette ga meg et signal på at det er noe grunnleggende i hennes metodikk, og at en strukturering måtte kunne være fordelaktig for dramaelever og lærere i videregående skole. Samtidig så jeg også at hennes fysiske utgangspunkt med et nåtidsblikk på teatret, stod i en god kontrast til det jeg visste om Stanislavskij. Jon Fosse, Norges store dramatiker, fanget min interesse på Høgskolen i Bergen og slapp siden ikke taket. Hans blanding av realistiske og ikke realistiske elementer gjorde at jeg tenkte han kunne bli en fin bro mellom de to regimetodikkene. Hans

tekst ville være utfordrende i seg selv, og dermed noe å strekke seg etter både for meg og elevene. Men mest av alt lå det ingen retningslinjer for regi, slik det lett kunne gjøre med for eksempel Ibsen. Tross i Fosses popularitet er det ikke så mange som kjenner godt til iscenesettelser av hans verker. Mine tre kjemper har fungert som tre ulike innfallsvinkler som har komplimentert hverandre gjennom hele prosessen.

1.2 Praksisfeltet

Fra oktober 2011 til mars 2012 gjennomførte jeg en 23 uker lang forskningspraksis i en 3. klasse ved programfag drama på en videregående skole. Undervisningen ble fordelt på 9 timer i uka for den halvparten av klassen som hadde fordypingsfaget, og 7 timer for den halvparten som ikke hadde det. Selv om prosjektet gikk fra oktober til mars, startet planleggingen allerede høsten 2010 da jeg påbegynte mitt masterstudium og dermed tok kontakt med skolens ledelse for å avklare forskningsprosjektet. For elevenes vedkommende var også undervisningen i forkant av prosjektet, fra august 2011, ment som et grunnlag for det de skulle inn i og var nøye planlagt i tråd med prosjektet. Elevene ble raskt definert som mine medforskere i prosjektet, og dialogen med dem var svært sentral. Forskningspraksisens rammer var programfag drama på en videregående skole. De blir derfor naturlig å redegjøre for dette.

1.2.1 Programfag drama på videregående skole

Med *Reform -94* ble drama innført som eget fag i videregående skole. Inntil da var det kun enkelte skoler som hadde valgt å tilby enkeltimer i drama. Gjennom reformen ble det for første gang i Norge formulert hva elever skulle lære i et fag som drama, og dermed ble også grunnlaget lagt for en egen kultur og diskurs for dramafag i videregående skole. Selv etter 17 år i norsk skole tør jeg påstå at drama i skolen flere steder kan være for et stebarn å regne. Ofte kommer det i skyggen av sin storebror musikk, som gjerne tar stor plass på *Utdanningsprogram for musikk, dans og drama*. Dette fordi de ofte har flere elever og lærere, samt fordi faget står så mye sterkere i norsk kultur.

Skolen jeg skulle forske i, en relativt stor videregående skole i en liten by i Norge, var også skolen jeg var ansatt på skoleåret 2011/2012. Skolen er fylkeskommunal og har omlag 730 elever fordelt på syv utdanningsprogram: Studiespesialiserende, helse- og sosialfag, service og samferdsel, elektrofag, teknikk og industriell produksjon, bygg- og anleggsteknikk og

musikk, dans og drama. *Utdanningsprogrammet for musikk, dans og drama* er den minste avdelingen på skolen med et gjennomsnitt på 30 elever i hver klasse, der 20 er musikk- og 10 er dramaelever.

Min forskningspraksis ble gjennomført med 6 elever i 3.klasse på *Programfag drama*, en svært liten klasse som hadde lidd tap etter et dårlig søkeår. I tillegg samarbeidet vi med klassekameratene på musikk i 3.klasse, en gruppe på 21 elever som komponerte musikk til forestillingen. Jeg kjente elevgruppen fra 1.klasse, og visste på forhånd at dette var en sterk gruppe som hadde gode resultater å vise til i alle dramafagene fra de foregående årene. Jeg hadde våren 2011 vært på besøk og snakket med dem for å høre om de kunne være interessert i å delta i mitt forskningsprosjekt, og fikk et enstemmig ja til dette. Jeg hadde hele tiden klassen i bakhodet da jeg utformet mitt prosjekt, og gjorde pedagogiske vurderinger i forkant i forhold til valg av stykke, regimetodikk, tidsbruk og ansvarsfordeling.

1.3 Problemstilling og undersøkelsesfelt

I denne oppgaven ønsker jeg å se på vilkårene for profesjonell regimetodikk i dramarommet på videregående skole, gjennom dramalærerens øyne. Oppgavens tittel ”Et sprang i mørket” er hentet fra *The Viewpoints Book* (Bogart & Landau, 2005:161) og viser til den risikosport det faktisk er å drive med regi og kunst generelt, da kanskje spesielt som dramapedagog i skolen. Jeg brukte også dette sitatet for å utvikle en felles visjon for arbeidet sammen med elevene.

Problemformuleringen for mitt masterprosjekt lyder:

Hvilke tilpasninger må til for å kunne benytte profesjonell regimetodikk i dramarommet på videregående skole?

- *Et teaterpedagogisk forskningsprosjekt rundt psykofysisk og fysisk regimetodikk.*

Tilpasning i denne sammenhengen viser til to ulike problemområder jeg har fått kjenne på: Tilpasning av den profesjonelle regimetodikken til skolekulturen og omvendt, samt tilpasning og balansering av mine ulike roller som kunstner, pedagog og forsker. I tillegg har jeg reflektert over noen delspørsmål for å supplere problemformuleringen. Jeg har lurt på, både i

forkant og underveis i prosjektet, om profesjonell regimetodikk er for krevende for videregående skole, både menneskelig, pedagogisk, og kunstnerisk. Jeg har også villet finne ut på hvilken måte min kunstneriske kompetanseheving kan gi et bedre læringsutbytte for elevene.

Problemformuleringen bærer preg av at dette har vært et praktisk prosjekt, der jeg har ønsket å forske gjennom praksis. Håpet er at forskningen kan gi noen verktøy formulert i denne oppgaven, slik at veien kan bli lettere å gå, og gi bedre utbytte for elevene til den som måtte ha lyst til å prøve å arbeide med profesjonell regimetodikk i dramarommet.

1.4 Oppgavens struktur

I første kapittel har jeg gitt en forkortet forklaring og beskrivelse av forskningsfeltet ved å redegjøre for kontekst, og dermed også premissene for mitt forskningsprosjekt. Videre har jeg redegjort for praksisfeltet og de forutsetninger som lå til grunn, da jeg gikk inn i mitt praktiske prosjekt. Dette for å klargjøre for leseren hva jeg har forholdt meg til i min forskning.

I kapittel 2 vil jeg ta for meg mitt forskningsdesign og belyse hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver jeg har og har hatt i min forskning. Her vil jeg redegjøre for de teoretiske og praktiske metoder og metodologier jeg har knyttet til mitt forskningsprosjekt. Slik rammer jeg inn mitt forskningsprosjekt og klargjør for leseren hvilket perspektiv jeg har forsket fra.

I kapittel 3 vil jeg foreta en grundigere redegjørelse av fagteorien knyttet til prosjektet, og dermed gi en innføring i den psykofysiske og fysiske regimetodikken til henholdsvis Stanislavskij og Bogart. Her vil jeg også kort presentere Fosse og hans verk *Nokon kjem til å komme* (1999), som var vårt felles utgangspunkt.

Dette er en masteroppgave basert på et praktisk prosjekt, og hovedvekten ligger dermed på kapittel 4. Der jeg vil gå inn i en presentasjon og en drøfting av mitt praktiske prosjekt ved å vise til vurderinger og tilpasninger som ble gjort underveis. I kapittel 5 vil jeg redegjøre for mine funn og slik forsøke å svare på oppgavens problemstilling, samt de delspørsmål som jeg har skissert i innledningen.

I siste kapittel følger en oppsummerende kommentar. Her vil jeg reflektere litt rundt de valg som ble tatt, trekke fram hva jeg har lært og peke framover, slik at leseren kan få en innsikt i hvor jeg står etter endt prosjekt.



Bilde 2: *Open viewpoints* 08.02.11
Foto: Jorid Bakken Steigum

2. Forskningsdesign og metode

Every research methodology is a way of seeing the world – and every way of seeing is a way of not seeing. (Eisner i Cahnmann-Taylor, 2008:4)

Min forskning på regi i dramarommet er kvalitativ forskning. Jeg forsøker ikke å finne én objektiv generell ”sannhet”, men går inn i en spesiell situasjon der jeg tolker, reflekterer og handler basert på det jeg har observert og erfart. Dette finner man særlig igjen i min valgte hovedmetodologi *den reflekterende praktiker*. Som forsker deler jeg postmodernismens tankesett om at det ikke finnes en sannhet, men en rekke perspektiver. En objektiv analyse av menneskelig adferd som står som sann for ettertiden er vel heller ikke mulig (O’Toole, 2006:29). Den kvalitative forskeren er klar over at forskeren selv er med på å konstruere virkeligheten, ikke bare avbilde den sier Alvesson og Schöldberg (2008:15). Hun studerer fenomener i dets naturlige miljø og forsøker å tolke deretter (smst:17).

2.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskapsteoretiske perspektiver, metoder og metodologier henger nøye sammen og glir inn i hverandre. For å redegjøre for mitt forskningsdesign er det derimot formålstjenelig at jeg forsøker å rive begrepene løs fra hverandre og presentere dem for seg. Hvis man sammenlikner med et tre kan man si at stammen, de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene, blir til grener, forskningsmetodologiene. På disse igjen er det blader; metodene som blir brukt i forskningen. Hvis frøet er mitt prosjekt så vokser treet i takt med prosjektet og finner sine veier underveis. Det kunne tatt mange retninger, for mye er mulig, men konteksten gjorde at det ble nettopp slik som det ble. Mitt forskningsdesign er unikt, og satt sammen for å tjene mitt praktiske prosjekt. Det gir uttrykk for mitt verdisyn i forhold til mennesker og verden rundt meg, og ikke minst mitt syn på hvordan kunnskap konstrueres. Dette har jeg med meg fra pedagogikken. Slik jeg ser det er ikke mennesket en krukke som skal fylles med kunnskap. Kunnskap er noe som konstrueres på nytt når en lærer. Dette er et kognitivt-konstruktivistisk syn på læring (Imsen, 2005:171) som vi også finner igjen i vitenskapsteoretiske perspektiver. Etter som prosjektet har utviklet seg har jeg sett at det er nyttig for meg å ha en forankring i flere vitenskapsteoretiske perspektiver. For hvis man har en visjon om et demokrati av opplevelser i sin forskning, bør man søke seg mot et flertall (Hannula m.fl, 2005:67). Jeg vil i dette kapittelet gi en kort innføring i stammen i min forskning, Hermenutikk og

Fenomenologi, for så å si noe om hvordan jeg knytter meg og mitt prosjekt til disse. Slik kan det bli tydelig for leseren hva som er utgangspunktet for forskningen min og hvordan min forankring har påvirket mitt prosjekt.

2.1.1 Hermeneutikk

Man kan si at hermeneutikken er utgangspunktet for kvalitativ forskning, da retningen erkjenner at all tolkning er basert på vår egen opplevelse (O'Toole, 2006:29). Den anbefales også som en forankring i kunstbasert forskning (Hannula m.fl, 2005:67). Den hermeneutiske fenomenologiske filosofen Hans-Georg Gadamer regnes som grunnleggeren av den filosofiske hermeneutikken. Han blir også bindeleddet mellom mine to vitenskapsteoretiske perspektiver, da han plasserer seg i begge. Hermeneutikken, som i følge O'Toole er et synonym for fortolkende, anerkjenner at enhver tolkning er preget av vår egen erfaring (O'Toole, 2006:29). Den stammer fra litterær tekstanalyse og påstår at en del av en tekst bare kan forstås utifra helheten og omvendt (Alvesson & Scöldbberg, 2008:193). Dette visualiseres i den hermeneutiske sirkelen der man ser hvordan del og helhet er uløselig knyttet til hverandre. I ettertid har tekst-begrepet blitt utvidet til også å gjelde for andre fenomener. Alvesson og Scöldbberg viderefører dette i sin presentasjon av hermeneutikk. Her presenteres en liknende sirkel, men da med betegnelsen forforståelse og forståelse. Her snakker man om at forskeren, som alltid vil være en del av en livsverden, allerede er ladet med teorier og oppfatninger (smst), altså en forforståelse. Dette påvirker forskeren i hennes arbeid og i sin forståelse av forskningsresultatene, slik jeg forstår det. Mye av formålet med den hermeneutiske tankegangen i forskning er at man ser muligheten til å endre oppfatninger, og dermed tilpasse underveis. I mitt praktiske prosjekt har jeg stadig vekslet mellom et delperspektiv og et helhetlig perspektiv, og jeg har hele tiden vært bevisst at jeg som lærer, kunster og forsker entrer klasserommet med en forforståelse, som preger både min undervisning og min forskning. Med utgangspunkt i hermeneutikken ser jeg at det ikke finnes en objektiv sannhet, men at jeg som forsker hele tiden tolker inn mening og påvirker min egen kunnskapsproduksjon. Dette har vært viktig for meg å være klar over slik at jeg ikke avskrev min forskning som ugyldig fordi jeg selv var så involvert i den. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittelet om *den reflekterende praktiker* som må sies å være i sterk forbindelse med hermeneutikkens filosofi.

2.1.2 Fenomenologi

Å være menneske er å ha en følelse av tid, hukommelse og intensjon (Fortier, 2002:39). Dette er en subjektiv opplevelse som ikke kan måles eller objektivt registreres. Fenomenologien er det dominerende filosofiske paradigme for dramaforskere i følge O'Toole (2006:30).

Retningens far er tyskeren Edmund Husserl og det fokuseres på sansene og den subjektive, personlige opplevelsen. I motsetning til semiotikken som tolker tegn og beskriver det som sees, ønsker fenomenologien å gå inn i hver enkelts opplevelse. Hvordan føles verden for oss? (Fortier, 2002:37). Gjennom opplevelsen kommer kunnskapen, og forskeren kan dermed tillate seg å snakke utifra en subjektiv og personlig opplevelse (O'Toole, 2006:30).

Fenomenologien ønsker å trekke ut essensen, og mener at forskerens blikk kan få like mye fokus som den eller det forskeren ser på (Balme, 2008: 86).

Fortier setter fenomenologien inn i en teatersammenheng i sin bok *Theory/Theatre – An Introduction* (2002). Her bruker han Becketts stykke *Spel utan ord* (1975) som et eksempel eller en metafor om du vil, på fenomenologiens perspektiv. Et menneske våkner og tar inn sine omgivelser med kroppen, forsøker å handle med eller mot sin verden, reflekterer over handlingen og forsøker på nytt i lys av sine erfaringer (Fortier, 2002:40). Da jeg startet mitt praktiske prosjekt, tok jeg et stort sprang sammen med mine elever inn i et tidvis ukjent landskap. Som Becketts figur prøvde jeg ut. Jeg reflekterte og endret i lys av min erfaring, og jeg brukte hele kroppen og kunsten som redskap i min utforskning. En teaterforestilling er også en måte å se verden på, sier Fortier. Teateret hjelper tilskueren å reflektere over sitt forhold til handling og virkelighet (smst). Det opplevde jeg også ble tydelig i mitt prosjekt. Min fenomenologiske forankring har hjulpet meg til å bruke kroppen som redskap i forskningen, og til å søke etter min og elevenes personlige opplevelse i møte med Fosses verk og de to regimetodikkene.

2.2 Metodologier

Slik Eisner sier det i begynnelsen av dette kapitlet reflekterer metodologiene en måte å se verden på. Ved å velge noe vekk, har jeg også valgt vekk flere perspektiver. Dette er et etisk dilemma som jeg er bevisst. Jeg har forankret prosjektet i to relevante metodologier: *den reflekterende praktiker* og *kunstbasert forskning*. Det metodiske i min forskning er hentet fra

det profesjonelle scenekunstheltet og er dermed kunstbasert, mens *den reflekterende praktiker* knyttes tydelig til min lærergjerning med sitt pedagogisk-didaktiske perspektiv. Disse igjen stemmer godt overens med mine vitenskapsteoretiske forankringer, slik dette delkapittelet vil vise.

2.2.1 Den reflekterende praktiker

Den reflekterende praktiker har vært en nøkkelmetodologi i mitt prosjekt, og får derfor størst plass blant metodologiene i dette kapittelet. Å forske gjennom den reflekterende praktikers blikk er å forske fra innsiden, jamfør fenomenologien. For de fleste dramapedagoger, og lærere, er dette noe de allerede gjør i sin hverdag. Begrepet kommer fra Donald Schön og er en godt brukt og godt anerkjent metodologi særlig innenfor undervisning (O'Toole, 2006:56). Å være en reflekterende praktiker er å være en praktiserende profesjonell som reflekterer over sin egen praksis (reflection-on-action) i ettertid, slik som jeg har gjort gjennom samtale og *Arbeidsdagbok*. Men refleksjonen foregår også i praksisen mens den foregår (reflection-in-action) (Neelands, 2006:19). Dette handler om "thinking on our feet", den prosessen som foregår i praktikerens hode underveis og får henne til å ta endringsvalg mens undervisningen pågår (smst). Begge disse to er basert på den kroppsliggjorte kunnskapen som praktikerens besitter, som uuttalt eller taus kunnskap (Schön, 2001:51) og som gjør at hun vet hva hun skal gjøre i undervisningssituasjonen (knowing-in-action) (Neelands, 2006:19). Igjen ser vi en klar parallell til fenomenologien. Formålet er å tilby en forskningsvinkling som handler om å kunne forske på noe man selv er en del av, uten at man trenger et utenforstående øye. I tillegg sees dette på som en ressurs, snarere enn en svakhet ved forskningen. *Den reflekterende praktiker* forsker også på seg selv og sitt eget arbeid, noe som jo er et livslangt prosjekt for enhver lærer og kunstner: "Reflective practise [...] is a way of life [...] It refers to the nurturing and development of life-long dispositions and the ongoing and continuous self-inquiry into one's own professional practise"(Neelands, 2006:17). Neelands beskriver den utenforstående forsker som en som titter inn vinduet i dramarommet, mens *den reflekterende praktiker* er tilstede i rommet. Hun kommer dermed inn i det aller hemmeligste, og er derfor også tilstede før og etter øyeblikket der den utenforstående forskeren tittet inn (smst:18). Et annet poeng er at *den reflekterende praktiker* også kan tilføre og endre forskningens vinkling gjennom de erfaringer hun gjør underveis i forskningen, slik vi ser det i hermeneutikken.

Den reflekterende praktiker har hjulpet meg å reflektere over, samt balansere mine tre hatter: lærer, regissør og forsker. I en kunstnerisk prosess med levende mennesker kan det dukke opp

utfordringer og ny innsikt underveis, og da gir den reflekterende praktiker forskeren mulighet til å anvende dette, noe som også er i tråd med pedagogens stadige prosess. Å være en reflekterende praktiker er å ivareta de ressursene som ligger i meg som tenkende fagperson, samt synliggjøre de øyeblikk som den utenforstående forsker ikke ville fått med seg. Den har også gitt meg og prosjektet et dypere innblikk, slik jeg ser det, fordi jeg kan dele min innsikt fra innsiden av prosessen slik ingen andre vil kunne gjøre. Dessuten er *den reflekterende praktiker* en gylden mulighet til ny innsikt i egen lærerrolle. Gjennom studier både av meg selv i arbeid og hvordan mitt arbeid blir oppfattet av elevene, har jeg vokst som dramapedagog. Dermed har læringsutbyttet blitt høyt både for meg og forhåpentligvis også for elevene. Tankesettet til *den reflekterende praktiker* vil derfor kunne være god hjelp også etter at jeg er ferdig med forskningen og går tilbake til min hverdag som dramapedagog i videregående skole.

2.2.2 Kunstbasert forskning

Kunstbasert forskning er en samlebetegnelse på flere retninger innenfor forskning med kunsten i fokus. I denne sammenhengen fungerer den også som en metodologi. Hannula m.fl, skriver i sin bok *Artistic reseach*: ”Artistic research means that the artist produces a work and researches the creative process, thus adding to the accumulation of knowledge” (Hannula m.fl, 2005:5). Her snakkes det altså om å skape kunnskap gjennom såkalt *kunstbasert forskning*. De ulike kunstbaserte forskningsbegrepene kan fort gli inn i hverandre og det kan være vanskelig å skille begreper som kunstbasert forskning, artistic research og arts-based samt arts-informed enquiry fra hverandre. Hannula m.fl understreker at denne formen for forskning er relativt ny og dermed fremdeles jobber med å tydelig etablere seg (smst). Jeg har derfor valgt å samle disse begrepene under termen *kunstbasert forskning* i dette delkapittelet.

Kunstbasert forskning handler om å ha en skapende kunstnerisk prosess som fokus eller ramme for forskningen. Den fokuserer på: ”art-making itself, and the analysis of that art-making, as part of the process of enquiry” (O’Toole, 2006: 57). Prosessen med skapingen av stykket er forskningen, der problemstillingen ofte omhandler det å være i en kunstnerisk prosess. Man kan legge større eller mindre vekt på refleksjonen rundt kunstverket eller prosessen med lagingen av det. Eller man kan la kunstverket i seg selv være et forskningsresultat (O’Toole, 2006:59-64).

Forskningen min er sentrert rundt og basert på skapingen av kunst i klasserommet. Gjennom hele mitt masterprosjekt undersøker jeg en kunstnerisk prosess, men med flere perspektiver, både kunstnerens, forskerens og lærerens, men ikke minst også elevens. Gjennom praktisk arbeid med kunstproduksjon, har jeg og elevene lært og forsket gjennom å lage teater.

2.4 Forskningsmetoder

I forskningen har jeg benyttet meg av flere metoder som står i samsvar med mitt vitenskapsteoretiske syn og mine metodologier. Min hovedmetode har vært *observasjon*, og da mye deltagende observasjon. Informasjonen innhentet har enten resultert i direkte handling/samtale eller jeg har reflekter over det jeg har observert i en *Arbeidsdagbok*, som jeg har skrevet i jevnlig siden prosjektet startet. Dette har også elevene, mine medforskere, gjort. Utfordringen her har vært å finne tid og krefter til å skrive både for meg og elevene. Fordi dette var et forskningsprosjekt ønsket jeg ikke å vurdere arbeidsdagboken med karakter, kun med bestått/ikke bestått. Elevene fikk ingen vurdering, kun konstruktive tilbakemeldinger. Dette, i tillegg til høyt arbeidspress, kan nok ha vært noe av årsaken til at jeg erfarte en nedprioritering:

Arbeidsdagboka var noko me skulle ha eit godt forhold til, og det skulle vere noko me ikkje følte me måtte gjere, men heller noko me ville gjere fordi me hadde mange gode og interessante tankar. På denne måten blei det også ein ting som ikkje var viktig å prioritere i vår travle skulekvardag, og dette førte vel til at mye bra ikkje blei kommentert og at arbeidsdagbøkene blei noko ufullstendig. (*Arbeidsdagbok* Stanislavskij-elev 2, 12.04.12)

Videre peker denne eleven på en annen viktig forutsetning for skriving i skolesammenheng; at det blir satt av tid til det i timen (12.04.12). Jeg hadde noen skriveøkter i starten, men erfarte likevel ikke at dette skriftlige arbeidet nødvendigvis ble levert i arbeidsdagboken. For meg ble dette en prioriteringsutfordring. Skulle jeg stjele av verdifull arbeidstid som allerede var knapp, eller skulle jeg stole på at elevene klarte å levere noe hvis de skrev frivillig hjemme? Arbeidsdagboken er dermed ikke den metoden som har dokumentert elevenes refleksjoner best, slik jeg ser det. Jeg visste på forhånd at noen elever følte de utrykte seg bedre muntlig enn skriftlig. Jeg valgte derfor å gjennomføre flere fokusgruppeintervjuer, med godt resultat.

Tre ganger i løpet av prosjektet gjennomførte jeg et *fokusgruppeintervju* med hele gruppa. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes av en ikke styrende intervjustil, der man ønsker å få fram mange ulike perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009:162). Utgangspunktet for intervjuet var de samme spørsmålene hver gang (vedlegg 3). Disse ble supplert med spørsmål som dukket opp underveis i dialogen med mine medforskere. Jeg benyttet også anledningen til å reflektere over egne tanker underveis i dialogen, slik at dette ble ivaretatt til senere.

For å supplere observasjonen har jeg også brukt *videodokumentasjon*. Denne ble brukt underveis av meg som en måte å forbedre min undervisning på, men også av elevene på Bogart-gruppa som en hjelp til å huske det de hadde arbeidet med. I tillegg har jeg stadig vært i dialog med min veileder og mine medforskere, for ikke å snakke om litteraturen fra og om mine tre kjemper, som har drevet meg fram til nye spørsmål og endret praksis underveis.

2.5 Forskningsetikk

Forskeren har mye makt og skal vise stor aktsomhet i sitt arbeid. Det er viktig å følge etiske normer og hele tiden være seg bevisst sin posisjon og sin påvirkningskraft. Det var viktig for meg å påpeke at mitt forskningsprosjekt var frivillig for elevene. Jeg redegjorde i forkant tydelig for forskningsprosjektets rammer, og de fikk utdelt et ark med informasjon. Alle elevene skrev under på en samtykkeerklæring der det var tydelig at de når som helst hadde muligheten til å trekke seg fra prosjektet (vedlegg 1). Deres rolle som medforskere ga dem fokus og innflytelse i forskningen, og løftet dem opp til å bli meg mer likverdig enn i en ordinær undervisningssituasjon.

Da jeg i september fikk et overraskende avslag på spilletillatelse fra Norsk Teaterråd, ble jeg tvunget til å reflektere etisk over valg av stykket i forhold til målgruppen. Da jeg ringte for å undersøke nærmere, fikk jeg beskjed om at Fosse og hans forlegger ikke tillater oppsetning av hans stykker for amatører. Etter å ha snakket med forleggeren, fikk jeg lov til å sende en søknad personlig til dem der det fremgikk hvordan prosjektet skulle være en del av min masterforskning. Få timer senere fikk jeg tommelen opp og et ”lykke til” fra både forlegger og Fosse selv. I arbeidsdagboken skriver jeg:

Denne utfordringen har gitt meg enda dypere innsikt i stykket, og latt meg reflektere grundig rundt om det passer for aldersgruppen. Jeg gjør meg også noen tanker om teaterpolitikken rundt dette. Mener Fosse at dramaelever i videregående ikke er verdig hans dramatik, at den er for vanskelig rett og slett? Hva vil det i tilfellet gjøre med det kulturelle eierforholdet til stykkene hans? (Egen *Arbeidsdagbok*, 30.09.11)

Avslaget gjorde meg oppmerksom på mitt etiske ansvar både i forhold til elevene og til Fosses verk. Ydmykhet og respekt ble nøkkelord i denne sammenhengen. Jeg hadde i forkant tenkt mye på om Fosse egnet seg for 17-18 åringer, og jeg kom stadig tilbake til det samme, at han i alle fall egnet seg for mine elever. Dette mener jeg at jeg fikk bekreftet gjennom hele prosjektet. Fosse var vanskelig, og bød på utfordringer underveis, men ikke på en slik måte at det virket begrensende. Ingen av elevene kommenterte det i intervjuer eller arbeidsdagbøker. Utfordringen framstod heller som en ekstra motivasjonsfaktor for elevene. Jeg kommer nærmere tilbake til dette i kapittel 4.

Som forsker er det viktig å ha et kritisk blikk til egen praksis og forskningsdesign. Ser man kritisk på *Den reflekterende praktiker* for eksempel, kan vinklingen anklages for å bli noe navlebeskuende. Det kan være en fare for å miste oversikten i det man blir for subjektiv. Dette er viktig å ha med seg. Man må ha selvinnsett, og man må tørre å møte seg selv i døra. I tillegg må man selvsagt være kritisk til egne sannheter, og passe på så man ikke dytter forskningsresultatene i den retning man vil de skal gå. I *Kunstbasert forskning* tror jeg det er viktig med en grundig påfølgende refleksjon og drøftning, da kroppsliggjorte funn også trenger hodet og tanken for å synliggjøres.

Mitt forskningsprosjekt er todelt der den praktiske delen utgjør 50%, og er mine to visninger av *Nokon kjem til å komme* i mars 2012. De neste 50% utgjør denne masteroppgaven, som er en redegjørelse, refleksjon og drøfting av mitt praktiske prosjekt. Den intuitive lærer og regissør stod sterkt i mitt praktiske prosjekt, særlig mot slutten. Forskerens rolle var ny for meg og krevde modning. Denne avhandlingen er en del av den prosessen. Den teoretiske delen av den praktiske masteren framstår for meg som meget viktig i et kunstbasert forskningsprosjekt som mitt eget. Her får jeg muligheten til å rydde i min praksis og tydeliggjøre mine funn gjennom denne avhandlingen. Slik kan jeg også ”tenne en stripe i midtgangen” for andre som skulle ønske å gå samme vei.

3. Psykofysisk og fysisk regimetodikk

Mitt prosjekt er forankret i fagteori og filosofi fra mine tre kjemper Stanislavskij, Bogart og Fosse. Da de er så sentrale, er det naturlig å bruke et kapittel på å redegjøre for Stanislavskij og Bogarts regisyn, for siden å gi en kort innføring i Jon Fosse og hans verk *Nokon kjem til å komme*. Innledningsvis vil jeg kort definere mitt perspektiv på begrepene regi og videre *psykofysisk* og *fysisk* for å forankre Stanislavskij og Bogart i to ulike retninger, samt klargjøre for leseren hva jeg legger i begrepene. Jeg ser det som formålstjenelig å bruke litt plass på å redegjøre for Stanislavskijs *System*, da dette er utgangspunktet for regimetodikken. Hans teaterfilosofi kommer tydelig fram i hans metoder for skuespillertrening. Her blir det også naturlig å avkrefte noen misforståelser knyttet til *Systemet*.

3.1 Regi og regimetodikk

Anne Bogart sammenlikner skuespilleren med en astronaut som har tatt på seg å dra ut i verdensrommet for oss andre, for så å rapportere tilbake til jorden. Regissøren er kontrolltårnet som veileder astronauten, og sier hvor hun skal gå og hva hun skal lete etter (Bogart, 2007:96-97). Regi kommer fra det franske *régie* som betyr styre eller lede, og innebærer å kunne styre og samordne tekniske og kunstneriske ressurser ved innstudering av et teaterstykke (Rosenberg, 2004:25). Historisk blir regi sett på som kunstart først etter 1800. I dag har regissøren fått status som totalkunstner og blir ofte kreditert som hjernen bak en oppsetning (Reistad & Hytten, 1991:206).

Det finnes like mange registiler som det finnes regissører. Regissørens teatersyn og filosofi er avgjørende for hvilket fokus hun har i oppsetning av et teaterstykke. Regissører som Gordon Craig og Robert Wilson har et visuelt, helhetlig fokus der skuespilleren er en liten brikke i et stort spill. Mer ensemblefokuserte regissører som Elisabeth Lecompte (Mitter m.fl, 2005) og Suzanne Osten (Rosenberg, 2004), jobber tett med sine skuespillere i teaterprosessen. Likevel betegnes regissøren ofte som den autonome kompositøren og kunstneriske arbeidsleder ved en oppsetning. Regissøren har gjerne en visjon eller et regikonsept som hun i samarbeid med alle teatrets arbeidere forsøker å realisere. Hun er den som har siste ordet, og kan sammenliknes med dansens koreograf.

Jeg vil i denne oppgaven benytte begrepet regimetodikk når jeg beskriver metodene til Stanislavskij og Bogart. Dette er mitt perspektiv. Stanislavskijs metoder er hovedsakelig skuespillerfokuseret, og selv om Anne Bogart jobber som regissør kunne metodene hennes like gjerne være beskrevet som skuespillertrening, eller en form for devising der fokuset er å skape nytt materiale. Jeg har gjennom prosjektet hele tiden forsøkt å fokusere på regidelen av begges metoder.

3.2 Den psykofysiske regitradisjonen – Stanislavskijs regimetodikk

An actor on the stage need only sense the smallest modicum of organic physical truth in his action or general state and instantly his emotions will respond to his inner faith in the genuineness of what his body is doing. (Stanislavskij i Benedetti, 2008:66)

Stanislavskij var den første til å bruke begrepet *psykofysisk* (Zarilli & Hulton, 2009:13) om sine teorier rundt skuespillerteknikk og regi. Dette refererer til en helhetlig tankegang om skuespilleren, da den taler både til det indre psykiske gjennom følelserindring og sansbevisstgjøring, og det ytre fysiske gjennom handling og kroppsliggjorte følelsesuttrykk. Det har dessverre oppstått mange misforståelser rundt Stanislavskij, men holder vi oss til det psykofysiske begrepet ivaretar vi samtidig helheten i hans lære.

3.2.1 Stanislavskijs System

Russiske Konstantin Alekseev (1867-1938) tok kunstnernavnet Stanislavkij for å kunne spille teater uten at hans overklassefamilie visste det. Han slo igjennom som skuespiller og instruktør da han var med å starte Moskva kunstnereteater i 1897, sammen med Nemirovich-Danchenko, og gikk dermed fra amatør til profesjonell (Carnicke, 2010a:2). Stanislavskij er nok mest kjent for sitt banebrytende arbeid for skuespillertrening gjennom sin metode kalt *Systemet*. Han var den første i vesten til å skrive ned et system for skuespillertrening, og hans tradisjon står meget sterkt blant skuespillere verden over. Stanislavskijs inspirasjon til *Systemet* er psykologen Ribolts teorier, observasjon av dyktige skuespillere og hans eget arbeid med teater (Benedetti, 2008:37). Slik forsket altså Stanislavskij som en reflekterende praktiker lenge før dette ble et begrep. Han ønsket å være vitenskapelig i sin teaterutforskning og ville skape en syntese: ”Flere teatergenerasjoners erfaringer blandet med konkret kunnskap fra fysiologi og psykologi” (Malochevskaja, 2002:12). Arbeidet var en livslang prosess, og

gjennom prøving og feiling gikk han stadig tilbake og redigerte egne utsagn eller forlot egne teorier, et arbeid han aldri ble helt ferdig med.

Systemet baserer seg på *det magiske hvis* som er skuespillerens verktøy inn i fiksjonen. ”Hva hvis... ?” er spørsmålet man skal stille for å kunne sette seg inn i og forstå karakterens situasjon. Skuespilleren må først og fremst tro på situasjonen og omgivelsene, og gjennom vilje, følelse og tanke skapes en helhetlig handlende karakter. Skuespilleren starter med å trene opp sitt instrument ”mind, body and spirit (Carnicke, 2010a:7) gjennom grunnleggende øvelser som sanseerindring- og følelseserindring. Grunnlagstreningen er meget viktig for å kunne gjøre skuespilleren klar til å gå inn i en rolletolkning med hele seg. Gjennom et omfattende mentalt og fysisk arbeid i samarbeid med regissøren, ikler skuespilleren seg så sin karakter. Grundig analyse av teksten og framhenting av liknende følelser fra sitt eget liv er stikkord for den organiske rolletolkning. Stanislavskij beskriver skuespillerens møte med rollen som et første møte mellom to elskende. Først forfører forfatteren skuespilleren og gjennom øvelsene bringes de nærmere. Dette resulterer i et ekteskap og forholdet leder til slutt til fødselen av et nytt menneske; karakteren (Stanislavsky, 2010:5).

Det har dessverre oppstått en del misforståelser rundt Stanislavskijs *System* og hans lære har blitt gjort til sannhet og bibel (Malochevskaja, 2002:14). Mange senere Stanislavskijvitere har forsøkt å rette opp i dette. Malochevskaja beskriver arbeidet til Stanislavskij som preget av ”tvil, blindspor, tverrvendinger og selvmotsigelser” (smst:13). Hun omtaler hans lære som motsetningsfull, med utvikling og forandring som utgangspunkt (smst). Stanislavskijs popularitet, også i sin samtid, har ført til flere retninger i ettertid fra både Russland og USA, der ulike Stanislavskijtilhengere er uenige om hva som egentlig er hans lære. Bogart & Landau har også et behov for å rette opp de misforståelser rundt Stanislavskij som særlig den amerikanske teatertradisjonen lider under. De presenterer sin Viewpoints-trening som en motsats til den psykologiserte Stanislavskijtreningen som de sier er rådende i USA (Bogart & Landau, 2005:16). Årsaken til alle versjonene av Stanislavskijs lære skyldes flere faktorer. *Systemet*, som tok nesten 30 år å fullføre, gikk igjennom mange faser. Stanislavskij underviste og eksperimenterte sammen med sine skuespillere, og disse igjen videreførte hans tanker på det gitte tidspunktet i egne skrifter og skoler. Dette forklarer hvorfor for eksempel Lee Strasberg som var preget av den tidlige Stanislavskij, og Stella Adler som baserer seg på den senere, er så forskjellige (Malochevskaja, 2002:13). Da han utga *An Actor Prepares* i 1936, som skisserer første klasse av tre skoleår, ble denne lenge stående alene. Mange trodde

dermed den beskrev hele *Systemet*. Her presenteres hovedsakelig den psykologiske delen av hans psykofysiske teknikk. I tillegg har man det sovjetiske styresettet og dets behov for å kontrollere og sensurere. De proklamerte realismen som overlegen alle andre teaterformer, og sensurerte dermed Stanislavskijs senere skrifter i forsøk på å skjule helheten i hans lære (Carnicke, 2010a:5). Mot slutten av sitt liv satt en syk og sliten Stanislavskij i internt eksil, der det stalinistiske regimet kontrollerte både det som kom inn og det som gikk ut. Sensuren rundt Stanislavskijs verker ble ikke opphevet før Sovjetregimets fall i 1991. Før sin død advarte Stanislavskij mot de tendenser som senere ble en trend; å gjøre hans ord til sannhet. Dette gjennom følgende kjente sitat:

The System is a handbook, not a philosophy. The moment when the System begins to become a philosophy is it's end. Examine the system at home, but forget about it when on stage. You can't play the system, there is no system. There is only nature. My lifelong concern has been how to get ever closer to the so-called 'System', that is to get ever closer to the nature of creativity". (Stanislavskij i Carnicke, 2010a:23)

3.2.2 Stanislavskijs regimetodikk

Stanislavskij fremstår som en regissør som fokuserer på kollektivet og ønsker å være skuespillerens fødselshjelper i nedkomsten av karakteren. I sine senere år begynner Stanislavskij å navngi sin regimetodikk slik den manifesterer seg gjennom *metoden for handlende analyse*, regissørens analyseverktøy i forkant av arbeidet med skuespillerne, og *metoden for fysiske handlinger*, en guide til det praktiske arbeidet med skuespillerne og teksten. Det er særlig gjennom Malochevskajas *Regiskolen* (2002) at vi i Norge har blitt kjent med disse metodene, som Malochevskaja selv har undervist i på Registudiet på Kunsthøgskolen i Oslo. Boken beskriver Tovstonogovs regiskole, som er en tolkning og videreføring av Stanislavskij, Nemirovitsj-Dantsjenko og Meyerholds lære (smst). Det er dette studiet regissør Kjersti Haugen har fullført, som hun senere ga to korte innføringer i på sine kurs. Det er dette jeg har basert mitt regiarbeide på, men jeg har i tillegg supplert med den praktiske håndboken *A Directors Craft* (Mitchell, 2009) og teori fra Benedetti, Carnicke og Stanislavskij selv i hans to bøker, redigert og oversatt av Benedetti (Stanislavsky, 2008, 2010). Alt i et forsøk på å finne en psykofysisk Stanislavskijbasert regimetodikk.

Metoden for handlende analyse er et begrep som i hovedsak brukes av Malochevskaja. Hun viderefører begrepet fra Stanislavskijs elev Maria Knebel som hevder at Stanislavskij startet

på dette arbeidet allerede i 1905 (Malochevskaja, 2002:53). Fra Stanislavskij selv har vi kun et forberedelsesmateriale til boken *An Actors Work on a Role* (2010). Både Malochevskaja og Carnicke presenterer muligheten for at flere av Stanislavskijs seneste metoder kan være Maria Knebels egne (Carnicke, 2010b:101). I alle fall står hun fram som en meget sterk stemme i arven etter Stanislavskij, og det er ingen tvil om det er hun som har skrevet ned og systematisert dette kapittelets regimetoder (Malochevskaja, 2002:53). *Metoden for handlende analyse* er regissørens analyseverktøy og profesjonelle instrument (smst:52) der *metoden for fysiske handlinger* er en av arbeidsredskapene. Metoden skal hjelpe regissøren å oversette fra en kunstart, litteratur, til en annen, teater (smst:54). Regissøren deler stykket opp i 8 deler, som alle er formulert som hendelser eller omstendigheter. I tillegg skal det formuleres en *overordnet oppgave* i forkant og underveis, som er regissørens motivasjon for oppsetning av dette stykket i dag. *Grunnleggende omstendighet* etablerer stykkets verden. *Den gjennomgående handling* formuleres som ”kampen for...” i stykket. Kampen begynner ved *den begynnende hendelsen* og drives av *den drivende omstendighet*. Stykket starter med en *innledende hendelse* som finner sted rett før teppet går opp og fortsetter foran publikums øyne. Her er det opp til regissøren å dikte inn en liten handling som setter det hele i gang. *Den sentrale hendelsen* markerer vippepunktet mellom suksess og katastrofe og *den avsluttende hendelsen* markerer at kampen er over. Til slutt har vi *den viktigste hendelsen*, den aller siste scenen i stykket der vi også skimter regissørens *overordnede oppgave* (smst:55).

Metoden for fysiske handlinger er det praktiske regiverktøyet jeg har benyttet mest i mitt forskningsprosjekt. Her deler man opp manuset i mindre hendelser og forsøker å finne *psykofysiske mål* for de ulike karakterene. Målet skal formuleres i en setning og suppleres med et ”for hva” som kan minne om det ofte brukte begrepet *motivasjon*. Formulering av et godt mål er meget viktig da det er dette som skal drive karakteren i den utvalgte hendelsen. Veien mot målet skal være en kamp mot minusomstendigheter, der plussomstendigheter hjelper karakteren å nå sitt mål (Malochevskaja, 2002:78-79). Hvis målet i en hendelse for eksempel er ”å søke ro i naturen” med et ”for hva” som er ”sliten og stresset etter en lang uke”, vil minusomstendigheter kunne være en bie som forstyrrer, regn eller bråk fra en vei. Plussomstendigheter vil kunne være fuglesang, sol og en stor trestamme å lene seg mot. Når det gamle målet dør og det nye fødes, havner karakteren i *vurdering*, som avsluttes med et øverste tegn. I *vurdering* dør det gamle målet og ett nytt fødes. Vurderingsprosessen går igjennom flere tegn som gjerne er fysiske (smst:79). Hvis vi bruker eksemplet ovenfor igjen, kan vi si at det øverste tegnet kan være en bjørn som kommer ut fra en busk. Dette får deg til

å skifte mål til for eksempel ”å flykte for å berge livet”. Første tegn kan da for eksempel være en lett rasling i en busk, andre tegn noen fugler som flyr vekk, tredje tegn en merkelig brumming og så videre. *Metoden for fysiske handlinger* har som mål å skape nettopp handling i en scene. Handlingene, basert på de *psykofysiske målene*, skal skape en organisk, naturlig spillestil.

Som jeg skisserer i dette kapittelet er det utfordrende å komme til kjernen i Stanislavskijs metodikk. Det er ikke mulig å finne en ren og entydig regimetodikk som kan sies å være Stanislavskijs. Mitchell debatterer også dette: ”When we talk about Stanislavsky in our rehearsal room today, we are not always talking strictly about the work he developed” (Mitchell, 2009:225). Mitt mål har ikke vært å komme til bunns i Stanislavskijs egentlige lære, men å danne et mest mulig troverdig grunnlag for en Stanislavskijbasert regimetodikk, og så anvende denne i mitt kunstpedagogiske arbeid.

I mitt prosjekt var det regidelen av *Systemet* som var utgangspunktet. Dette baserte jeg på at elevene i 3.kl hadde jobbet med skuespillerdelen av Stanislavskij i 2. kl, slik at de hadde en grunnlagstrening som utgangspunkt. I arbeidet med *Nokon kjem til komme* gikk jeg igjennom *metoden for handlende analyse* i forkant. I tillegg supplerte jeg med andre ”work around the table”-oppgaver for regissøren som springer ut av regidelene av *Systemet* og er tolket og beskrevet av Mitchell (2009). Videre jobbet jeg praktisk med *metoden for fysiske handlinger* på gulvet med elevene helt fram til premiere. Jeg var hele tiden opptatt av å stimulere skuespillernes fantasi slik at de kunne forestille seg Fosses verden så konkret som mulig, og var opptatt av å skape *psykofysisk* liv i karakterene og spillet.

3.3 Den fysiske regitradisjonen – Anne Bogarts metodikk

Viewpoints and composition suggest fresh ways of making choices onstage and generating action based on awareness of time and space in addition to or instead of psychology (Bogart & Landau, 2005:17)

Anne Bogart plasseres gjerne i en *fysisk* teatertradisjon. Dette handler nok mye om at hun har hentet sine 9 *Viewpoints* fra dansens verden og koreografen Marie Overlies forsøk på å strukturere improvisasjon i dans gjennom 6 *Viewpoints* (*space, shape, time, emotion,*

movement og *story*). Hun tar utgangspunkt i form og bevegelse når hun lager teater. Likevel ser vi også en innflytelse fra Stanislavskij hos henne. Slik han selv beskriver, kan arbeidet med det *fysiske* nære det psykologiske (Stanislavskij i Benedetti, 2008:66). Det indre psykologiske arbeidet kan også være med hos Anne Bogart, men det kommer som resultat av det *fysiske*, ikke omvendt.

3.3.1 Anne Bogarts Viewpoints

Nordamerikanske Anne Bogart (f. 1951) har høstet stor anerkjennelse for sitt regiarbeid i den vestlige teaterverden. Som artistic director for The SITI company i New York og professor ved Columbia University, er hun også en tydelig stemme i dagens teater. Etter lanseringen av *The Viewpoints Book* (Bogart & Landau, 2005) sammen med Tina Landau, har metodikken *Viewpoints and Composition* spredt seg til teaterpraktikere verden over. I tillegg har utgivelsen av *A Director Prepares – Seven Essays on Art and Theatre* (Bogart, 2001) og *And Then, You Act – Making Art in an Unpredictable World* (Bogart, 2007) gitt oss tilgang til hennes filosofi rundt regi og teater.

Anne Bogart er inspirert av japansk teatertradisjon og har gjennom hele sitt teatervirke hatt et tett samarbeid med Tadashi Suzuki som hun også grunnla The SITI Company med i 1993. *Viewpoints* er en filosofi som oversettes til en teknikk, sier Bogart & Landau. De kan brukes til å trene aktører, bygge et ensemble eller lage “movement for stage” (Bogart & Landau, 2005:7). *The nine physical viewpoints* er delt inn i to områder. I *Viewpoints of time* jobber man fysisk med tidsbegreper som: *tempo, duration, repetition* og *kinesthetic response*. Tempobegrepet er velkjent for de fleste som jobber med teater, også gjennom Stanislavskij. Fokuserer man på *duration*, som kan oversettes til varighet, eksperimenterer man med hvor lenge man kan bli i en spesiell viewpoint eller tilstand, scene eller bevegelse. *Repetition* fokuserer på gjentagelse av egne eller andres bevegelser i rommet og *kinesthetic response*, den mest grunnleggende viewpoint (Kobbernagel, 2009:391), er en reaksjon på en impuls. Det være seg fra de andre aktørene, fra deg selv eller rommet.

I *Viewpoints of space* jobber man med: *spatial relationship, architecture, shape, gesture* og *topography* (Bogart & Landau, 2005). *Spatial relationship* kan oversettes til romlig relasjon, og handler om nærhet og avstand til aktørene eller rommet. Møtet med *architecture*, det sceniske rommet, er også et møte med farger, former, lys og teksturer, alt som til sammen inspirerer til bevegelse. *Shape* manifesterer seg gjennom tre typer form, den som består av

linjer, den som består av kurver, og så en blanding av disse. Gjennom *gesture* jobbes det både med naturlige og ekspressive gester, samt gester som beskriver for eksempel tidsepoker og karaktertyper. *Topography* handler om gulvmønstre. Det klassiske rutenettet er en typisk *topography* og brukes mye som utgangspunkt for andre *Viewpoints* i rommet. *Viewpoints* kan brukes som grunnlagstrening, men også som metode i skapingen av en forestilling, men da gjerne i samarbeid med *Composition*. Gjennom ulike *viewpoints* kan man forske fram et formspråk i felleskap.

Ved introduksjonen av *Viewpoints* starter man alltid med noen grunnleggende øvelser for å gjøre kroppen klar for den sjongleringskunst det er å drive *viewpoint*strening. Det aller viktigste er bevisstheten rundt *soft focus*, som er en måte å se og være var rommet og de andre aktørene på. Øynene skal ikke lenger være de eneste som ser, man ser og lytter med hele kroppen og hviler blikket i horisonten (smst:31). I en ny gruppe bruker man øvelser som fokuserer på *viewpoints*ene en etter en. Så avanserer man til øvelser som samler noen av de *viewpoints*ene man har gått igjennom. Når skuespillerne har *viewpoints*ene i kroppen kan man jobbe med flere av dem eller alle sammen i *open viewpoints*. Der improviserer skuespillerne fritt i rommet, og lar de andres impulser og rommet i seg selv inspirere til fri bruk av *viewpoints*ene. Instruktøren står og ser på og kan gi tilbakemeldinger underveis, som for eksempel: ”Fokuser mer på *spatial relationship* og *tempo*”, hvis hun ser at gruppa trenger dette.

Det kan nevnes at det i tillegg til de ni fysiske *Viewpoints* også finnes *Vocal Viewpoints* som adresserer lyden i den menneskelige stemmen, slik de fysiske *viewpoints*ene adresserer bevegelse. Disse ble introdusert for mine elever, men vi la ikke stor vekt på dem i vårt arbeide.

Som Stanislavskij er Bogart opptatt av å skape liv på scenen: ”The gift of *Viewpoints* is that it leads you to, not away from, emotion [...] the goal is to be alive and engaged on stage” (Bogart & Landau, 2005:80). Det bør også understrekes at *Viewpoints* i seg selv ikke defineres som en metode fra Bogarts side (Herrington, 2000:166). Det er i første omgang en teknikk eller et arbeidsredskap som sammen med *Composition* kan defineres som en regimetodikk.

The gift of Viewpoints training is allowing us to see old things in new ways – to wake up the sleeping form – to experience the room as if for the first time, to find surprising and new possibility in ourselves, our environment and our art. (Bogart & Landau, 2005:59-60)

3.3.2 Anne Bogarts *Composition*

Bogart & Landau beskriver *Composition* som malerens skisse. Den er for regissøren det *Viewpoints* er for skuespilleren: en måte å praktisere kunst på (Bogart & Landau, 2005:13). De forklarer det slik: ”Composition is a natural extension of Viewpoints training. It is the act of writing as a group, in time and space, using the language of the theatre” (smst:137). *Composition* er en metode for å skape nytt materiale for scenen gjennom ”writing on your feet” (smst:12). Det kan være en måte å sette *Viewpoints* inn i et system på, men man kan også jobbe med *Composition* helt uten å bruke *Viewpoints*. Regissøren gir ulike oppgaver som kan lage små og spesifikke teaterarbeider som fokuserer på et aspekt eller tema (smst:13). Gjennom disse, refleksjon fysisk og mentalt, samt samtaler, utforsker man sammen og legger etter hvert en standard for stykkets verden. *Composition* er ofte tilsynelatende tilfeldig satt sammen av veldig mange elementer, og det er gjerne bevisst fra regissørens side at skuespillerne får begrenset tid på oppgaven, slik at de ikke rekker å tenke for mye.

Som et slags dramaturgisk rammeverk presenterer Bogart & Landau et rytmisk mønster fra Noh-teatret: *Jo-ha-kyu* som ”a useful tool in organizing energy and flow of action on the stage” (smst:148). Dette kan være rammen for oppgaver, scener eller et helt stykke. *Jo* er begynnelsen, spranget eller motstanden som starter en scenisk handling. *Ha* er eksposisjonen eller avbruddet som utgjør midtdelen. *Kyu* er framdriften eller det nye hoppet; en rask avslutning som markerer begynnelsen på noe nytt (smst: 147-147).

3.3.3 Anne Bogart som regissør

[A] director’s work, as with any other artist, is intuitive [...]. Directing is about [...] having a feel for time and space, about breathing, and responding fully to the situation at hand, being able to plunge and encourage a plunge into the unknown at the right moment. (Bogart, 2001:85)

Sitatet ovenfor oppsummerer på mange måter Bogarts regifilosofi, som gjennomsyrrer alle hennes tre bøker og metodikken hun tar i bruk. Med det kollektive i fokus og intuisjonen som

arbeidsredskap går hun inn i teaterrommet, ofte uten å vite hva som skal skje. I tillegg til de konkrete regihåndverk som presenteres i *The Viewpoints Book* (Bogart & Landau, 2005), har hun også skrevet en bok direkte henvendt til regissøren. *A Director Prepares* (Bogart, 2001) har en tittel som for øvrig viser til Stanislavskijs tidligere nevnte førsteutgivelse. Her presenterer hun 7 områder med ett kapittel om hver, som Bogart beskriver som både potensielle hindringer og potensielle partnere i skapingen av teater. Hun belyser gjennom kapittelet om *terror* og *violence* hvor skremmende og absolutt teater kan være i sin form og gjennom valg som blir tatt og ikke tatt i en skapelsesprosess. Videre sier hun i kapitelet om *memory* at hvis teater hadde vært et verb, så hadde det vært ”to remember (smst:22). Det er her hun trekker fram viktigheten av å gå tilbake til historien og være seg bevisst sine ”art parents” og hvilke skuldre du står på. *Embarrassment* og *resistance* kan være spesielt viktige i oppdagelsen av nytt materiale. Når man blir flau eller føler motstand i en spillsituasjon kan det være et tegn på at man har truffet en nerve, at noe ekte oppstår (smst:129). Det kan være en god indikasjon på at man er inne på noe som skal brukes. Videre snakker hun om *eroticism*, hvordan man tiltrekkes den gode forestillingen og at skuespilleren skal være som en stripper som holder tilbake mer enn hun viser (smst:65). Til slutt har vi *stereotype*, enhver regissørs frykt. I følge Anne Bogart kan det å bevisst bruke stereotypen og fyre opp under den, gi en spennende vinkling på en forestilling (smst:93).

I sin siste bok *And then, You Act – Making Art in an Unpredictable World* (Bogart, 2009) blir teaterfilosofen Anne Bogart tydelig. Her redegjør hun for sentrale temaer for den som ønsker å lage levende teater som er i kontakt med verden og sitt publikum. Anne Bogart er meget presis og ”to the point” i sine tekster. Det ser man jo også av størrelsen på hennes tre verker som utgjør knappe fire centimeter i bokhyllen. Bogart samler og strukturerer filosofi fra mange fagfelt og mange verdener, for å synliggjøre hvor viktig og relevant teater er i dag. Hun er meget kunnskapsrik og engasjert, og skriver profesjonelt og personlig med et tydelig brennende hjerte. Dette gjør henne også relevant og lett tilgjengelig for dramapedagoger og elever.

I vårt prosjekt jobbet vi mest med *open viewpoints*, etter å ha gått igjennom en grunnleggende innføring i *Viewpoints*. Dette som en måte å varme opp på og bygge ensemblet på. I tillegg reflekterte vi scenisk over temaer i Fosses tekst som for eksempel *havet* eller *angst*. Vi jobbet kun med *Composition* på Bogart-gruppa, og brukte dette meget aktivt i arbeidet med å lage materiale til forestillingen. Etter hvert lot jeg også elevene selv lage compositions som de

prøvde ut i felleskap. Bogart har mye på hjertet, og jeg ble tvunget til å utelate noe. Blant annet lot jeg Jo-Ha-Kyu bli liggende, da jeg var redd dette kunne bli litt for svevende og vanskelig å forholde seg til for elevene. Jeg så likevel at disse var utgangspunktet for mange av Bogarts compositions, og følte de dermed var ivaretatt som en inspirasjon. I prosjektet brukte jeg og elevene på Bogart-gruppen også Bogarts 7 områder som veiledere i arbeidet med *Viewpoints and Composition*. Bogarts siste bok ble trukket inn som inspirasjon i skrivledelen av prosessen, og har hjulpet meg å strukturere egen praksis og se funn.

3.4 Jon Fosses *Nokon kjem til å komme*

tenk når det blir mørkt
Og tenk når det er uvêr
når vinden
går gjennom veggane
når du høyrer havet slå
når bølgiene går harde
når havet er kvitt og svart
og tenk kor kaldt det blir i huset
når vinden går gjennom veggane
og tenk kor langt det er til folk
kor mørkt det er
kor stille det kjem til å vere
og tenk korleis vinden går
korleis bølgiene slår
tenk korleis det blir om hausten
i mørkret
med regnet og mørkret
Eit hav som går kvitt og svart
og berre deg og meg
her i dette huset
Og så langt frå folk
(Fosse, 1999:14)

Jon Fosse har i løpet av det siste tiåret blitt en av Norges mest kjente forfattere gjennom tidene. Han spilles kontinuerlig på ulike scener rundt om i Europa, og her hjemme er hans ord ofte talt på scenen både gjennom egne verk og gjennom sine mange oversettelser.

Nokon kjem til å komme, som ble utgitt i 1996, er Jon Fosses andre drama og hans gjennombruddsstykke både nasjonalt og internasjonalt. I den ytre handlingen presenteres Han og Ho, et par som har reist fra de andre for å være alene sammen. De har kommet til tunet på et gammelt og forfallent hus som de har kjøpt, og som de nå skal bo i sammen. Men de er redde for at noen skal komme. I scene III kommer det også noen spaserende inn på tunet. Mannen som de har kjøpt huset av viser seg å bo i nærheten, og han begynner fort å flørte med Ho. Han går og sier han vil komme tilbake senere. Angsten eskalerer, og Han uttrykker tydelig sjalusi og frustrasjon over situasjonen. De går inn i huset og sier de ikke vil åpne når Mannen banker på. Så åpner Ho allikevel og før Mannen går igjen har han gitt henne telefonnummeret sitt. Stykket slutter litt slik det begynner, med at Ho og Han sitter på benken foran huset, men vi er usikre på hva som har skjedd mellom Ho og Mannen, og hva som kommer til å skje med paret.

Fosses språk er nedstrippet, poetisk og gjentakende. Havet går igjen som hovedmetafor og angsten for at noen skal komme ligger og dirrer gjennom hele stykket. Det er vanskelig å plassere Fosse teaterhistorisk. Han har tydelig latt seg inspirere av absurdister som Beckett og Pinter, samtidig kan man også tolke inn realisme i stykkene hans. For kan ikke alle snakke i gjentakelser og tomme ord? Fosse skaper en stilisert verden og viser oss tidløse aspekter ved den menneskelige tilstand (Seiness, 2009:127). Mye sies mellom linjene i Fosses typiske pauser. Både karakterer og dramaturgi bærer preg av å være i en tilstand, snarere enn å følge en progresjon. Dramatiker og regissør Falk Richter beskriver det slik: ”Han skaper tilstander og rom for langsomhet, og slik også en langsom forståelse” (Richter, 2009:13). Melismatisk dramaturgi eller tilstandsdramaturgi, er derfor et begrep som blir brukt i forbindelse med stykkene hans (Allern, 2008:323).

Nokon kjem til å komme bærer preg av dette, men har likevel en tydeligere ytre handling enn mange av de andre stykkene hans. Karakterene derimot, særlig paret, ser likevel ut til å være handlingslammet og fanget i en tilstand av angst, slik vi ofte finner det i Fosses univers: ”så forekom det meg i arbeidet med Fosse, at det fantes 200 forskjellige uttrykk for angst, nøling, ikke-handling” (Richter, 2009:13).

Det ligger en kontrast i Fosses tilstandsunivers og unge menneskers stadige ønske om å komme videre. Om man er 18 eller 40, så vet man noe om sjalusi og det å være redd for å miste. For meg representerte Fosse noe allment menneskelig som både jeg og elevene kunne kjenne oss igjen i. Dessuten syntes jeg, som lærer, at det var viktig å la elevene få jobbe med Norges største nålevende dramatiker. Som tidligere nevnt var mitt inntrykk at elevene raskt ble knyttet til Fosses univers og at *Nokon kjem til å komme* bød på gode og relevante utfordringer for elevene, både faglig og sosialpedagogisk. Formen var ny og spennende og veldig aktuell i forhold til utforskning av form og sjanger som læreplanen legger opp til.



Bilde 3 og 4 (fra venstre): *Nokon kjem til å komme*, forsøk på forsoning (Bogart-gruppa)
Den unge kvinna banker på (Stanislavskij-gruppa)
Foto: Jorid Bakken Steigum

4. Fra tekst til teater – gjennomføringen av prosjektet og tilpasninger underveis

I dette kapittelet vil jeg beskrive gjennomføringen av prosjektet, med utfordringer og tilpasninger som ble gjort underveis. Slik ønsker jeg å gi i leseren en mulighet til å forstå prosjektets natur gjennom mine drøftinger og vurderinger.

Høsten 2011 startet jeg arbeidet med 3.kl drama, som senere skulle resultere i to versjoner av *Nokon kjem til å komme*. Dette var mitt praktiske masterprosjekt, men også 3.klasseelevenes avgangsforestilling. Elevene hadde i forkant fått en innføring i Stanislavskijs regimetodikk. Parallelt med dette startet jeg mitt forarbeid som regissør. Både Bogart og Stanislavskij fordrer en del forarbeid for regissøren, men siden mye av Bogarts refleksjoner foregår i samarbeid med ensemblet, var det først og fremst Stanislavskijrelatert forarbeid jeg brukte tid på. Jeg listet opp fakta samt spørsmål, og forsøkte gjennom research å svare på noen av disse. Jeg gjorde en analyse av stykket gjennom *metoden for handlende analyse*. Til slutt delte jeg stykket opp i hendelser og forberedte en del minneimprovisasjoner og andre improvisasjoner som Stanislavskij-gruppa skulle jobbe med. Forarbeidet tok mye tid. Jeg måtte derfor fortsette dette parallelt med at jeg underviste klassen. Elevene fikk en grunninnføring i *Viewpoints* i uke 41-43. I uke 45 fikk elevene utdelt manus og vi begynte arbeidet med de to regimetodikkene. Klassen ble fra dette tidspunktet stort sett delt i to, med unntak av noen felles oppvarminger og visninger for hverandre. Vurderingen av når man skulle jobbe i gruppe og når man skulle samles som klasse, var løpende.

Veileder kom på besøk to ganger for å bistå i det praktiske arbeidet, begge gangene etter jul. På første veiledning i januar fikk hun se noen improvisasjoner basert på stykket, samt *open viewpoints* med hele klassen. Ved siste veiledning i februar fikk hun se en gjennomgang av begge stykkene. *Nokon kjem til å komme* ble vist i to versjoner, Stanislavskij-gruppa først, med en liten pause imellom for tid til omrigg. Vi hadde to kveldsforestillinger fredag 17. og lørdag 18.mars 2012, i tillegg til premieren som var eksamensvisningen for spesielt inviterte onsdag 14.mars 2012.

4.1 Første fase: Research – stykkets verden

Den grunnleggende viewpointstreningen med hele klassen ga noen utfordringer i møte med skolekulturen. Bogart & Landau legger selv vekt på at man skal ha god tid og få korte pauser i introduksjonen av viewpointsene. De bør helst presenteres en av gangen i en stor økt, og deltagerne bør bytte mellom å delta og se på de andre (Bogart & Landau, 2005:36). Siden vi kun var seks elever ble øktene veldig intensive, og det var ikke lett å få sett så mye på hverandre fordi vi trengte de fleste aktørene på gulvet. Øktene måtte følge timeplanen, og ble fordelt på tre uker, der lunsjen var lagt i midten av hver av dem. Jeg delte øktene inn i *Viewpoints of time* og *Viewpoints of space*, og la *gesture* til den siste økta, som var litt kortere. Dette fordi denne minnest mest om tradisjonelt teater og dermed kunne virke forvirrende på elevene i begynnelsen. Perez Øian jobbet ikke med *gesture* på sitt kurs av samme årsak. Både jeg og elevene hadde satt pris på lengre økter over kortere tidsrom. Lunsjpausen og skolekulturens andre utfordringer som fravær, lite søvn eller ikke egnet tøy, var elementer som lett tok fokus, og som elevene selv beskriver som utfordrende i arbeidsdagbøkene sine. Elevsitatet nedenfor peker likevel på et redskap fra viewpointstreningen som var til stor hjelp i denne sammenhengen:

Jeg likte meget godt øvelsen\ metoden å jobbe på som het ”soft fokus”, der man skjerpet alle sansene og gikk litt bort fra den sansen som ligger mest naturlig for oss å følge, synet [...]. [J]eg kom etter hvert inn i et modus hvor jeg ikke tenkte så alt for mye men bare gjorde, dermed ble det mindre krevende å holde konsentrasjonen og kreativiteten oppe i løpet av timene. (*Arbeidsdagbok*, Bogartelev 1, 17.10.11)

Bogart & Landau sier selv at for dem handler *Viewpoints* først og fremst om å lære å jobbe med det man har fått: ”obstacle as opportunity” (2005:63). Dette er en viktig læresetning for dramalæreren i videregående skole. Dramapedagoger handler nok ofte etter dette. Likevel var det godt å få bekreftet tankegangen hos en profesjonell regissør.

Jeg hadde på forhånd bedt elevene om ikke å undersøke Fosse eller manuset før vi skulle sette oss ned og lese det. Jeg ønsket, i tråd med Stanislavskij, at møtet skulle være uten for mye forforståelse (Stanislavsky, 2011:14). Vi satte oss ned rundt et bord og tok oss god tid til å lese gjennom hele manuset høyt, der vi byttet på å lese de ulike rollene. Elevene skulle ikke notere noe ned, kun lese, men umiddelbart etter gjennomlesingen fikk de i oppdrag å skrive

ned opplevelsen av sitt første møte med teksten. Etter dette åpnet jeg for samtale rundt teksten i fellesskap og skrev ned innspillene jeg fikk. Så hadde jeg en teoretisk gjennomgang av Jon Fosse og hans dramatik, for å gi dem mer forståelse for hans verden og måten å tolke hans tekster på. Til slutt delte jeg inn i de to gruppene og ba om en brainstorming. Elevene fikk i lekse å lese manuset en gang til hjemme, denne gangen med en blyant, slik at de kunne skrive ned tanker og ideer underveis. Jeg var litt overrasket over elevenes positive mottagelse av teksten, fordi jeg anså den som ikke så lett tilgjengelig førstelesing. En elev skriver:

Jeg likte godt følelsen jeg fikk når vi leste det [...]. Følelser jeg fikk når jeg hørte og leste dette manuset nå for første gang var blant annet; hav, salt og jeg fikk store assosiasjoner til "fruen fra havet av" Ibsen med Elida, Wangel og den fremmede. Jeg tror det blir spennende å jobbe videre med dette, det er annerledes far [sic] alt annet vi har vært borti (*Arbeidsdagbok, Bogartelev 2, udatert*).

4.1.1 Hovedidé og "work around the table"

Både Stanislavskij og Bogart starter sitt teaterarbeid med en form for research slik at skuespillerne kan bygge et felles bilde av tid og sted (Mitchell, 2009:145). Hos Stanislavskij er denne ofte på et mentalt plan og foregår rundt et bord i samtale mellom skuespillere og regissør, selv om dette var en metode den senere Stanislavskij fjernet seg mer fra. "Work around the table" (Mitchell, 2009:142) er likevel metoden Mitchell bruker, og som vi startet med de første ukene. Elevene ble delt i grupper og skulle skrive ned alle spørsmål de hadde og forsøke å finne svar, både i samarbeid og som hjemmelekse. Vi skrev ned alle fakta, slik jeg hadde gjort det hjemme som regissør, og vi bestemte hvor huset skulle være, hvordan det så ut, og utseende på området rundt. Vi lette etter likheter i Fosses liv, prøvde å finne ut hvor mye penger paret kunne fått for huset, hvor paret bodde nå og hvilket transportmiddel de hadde brukt da de flyttet, for å nevne noe. Som jeg hadde erfart hjemme tok dette mye tid, antagelig også fordi elevene var mer usikre og trengte bekreftelser fra meg før de tok valg:

Stanislavskij-elev 2: [...] Som jeg sa så er det jo fordi at vi får liten tid. Fordi jeg føler vi jobber mye mer sånn profesjonelt nå, på et mye høyere profesjonelt nivå. Så hjelper det ikke når vi er på videregående, på en måte, for da er ikke dette her jobben vår [...]
Stansilavskij-elev 1: [...] Vi klarer aldri vite hvor lang tid ett spørsmål tar. Også: "Oi, nå har vi har fire spørsmål igjen, ok det blir lekse til neste gang. Shup, hadet bra". Da får vi den følelsen av at vi skulle hatt to timer til. (1. fokusgruppeintervju, 07.12.11)

Elevene peker her på en gjenganger i skolehverdagen: tiden som ikke strekker til. De sier videre at det de ikke har tid til er ikke teater, men skolen, som igjen sier noe om motivasjonen for teaterarbeidet i elevgruppen. Den profesjonelle regissøren har mer tid, både til forarbeid og i arbeidet fram til premiere med aktørene. Dessuten har regissøren hjelp av alle de andre teaterarbeiderne som inspisienten, scenografen, lysmesteren og kostymemakeren, for å nevne noen. Dramalæreren skal være alt dette på en gang, på kortere tid, og får da en kunstpedagogisk utfordring; hva skal hun velge vekk og hva skal hun beholde?

Som supplement til arbeidet rundt bordet lot jeg også elevene i Stanislavskij-gruppa jobbe litt med stykkets hovedidè, altså hva stykket egentlig handler om (Mitchell 2009:151). Jeg ønsket at de skulle finne en setning som fanget essensen i stykket, og så finne en situasjon fra eget liv som debatterte noe av dette. Her var det selvsagt viktig, som Mitchell også understreker, at dette var opplevelser som var ferdig bearbeidet (smst:152). Oppgaven viste seg å være utfordrende for elevene. Men etter hard jobbing og veiledning, kom de fram til følgende formulering: ”Å grave sin egen grav fordi man higer etter noe i et forhold som preges av frykt”. Dette framstod ikke for meg som den ”primary school description” (2009:151) av en idè som Mitchell var ute etter, men jeg klarte ikke selv å komme på noe bedre og valgte å jobbe videre utifra dette. Situasjonene de fant bar preg av det faktum at de ikke nødvendigvis hadde opplevd ting som minnet om hovedtemaet i stykket. I videoopptaket fra denne økta (28.11.11) presenterer en elev sin situasjon for meg med å si at hennes improvisasjon kanskje ikke ”sier meg så mye”, men at følelsene og rammen rundt situasjonen kan hjelpe henne til å få kontakt med disse følelsene i spill. Etterpå viser hun og de andre en scene der kameratene til eleven uttrykker at hun ikke burde stole på kjæresten, som har vært avvisende i det siste, hvorpå hun går og scenen slutter. Scenen bærer preg av å være en gjengivelse av en situasjon snarere enn en *scenisk* gjengivelse av en situasjon. Etter visning av hver situasjon, ber jeg elevene trekke linjer fra sin visning til ideen de formulerte tidligere. Dette evner de ikke, slik jeg ser det. De forsøker å trekke noen paralleller til situasjoner i stykket, men jeg opplever disse som svake. Derimot får de fort tak på følelser som karakteren har og klarer å trekke gode linker mellom disse og sine egne følelser i situasjonen. Dette fanger jeg opp i øyeblikket og gjør en refleksjon-i-handling, der jeg omgjør oppgaven til en annen Mitchell-oppgave som i følge henne skal introduseres senere i prosessen (Mitchell, 2009:154), nemlig arbeid med følelser. Oppgaven er den samme, men med fokus på følelser. Jeg begynner dermed å gi regi på de ulike scenene hvor jeg leter fram følelsene elevene har i sine valgte scener, og linker

disse til stykket. Her etterlyser jeg også teaterfaglige aspekter ved scenene, for eksempel at vi som publikummere ikke ser at eleven blir sjokkert og lammet av beskjednen fra kameratene. Så ber jeg eleven jobbe for å få dette fram i scenen, ved å hjelpe henne å skjerpe omstendighetene og gi mål til kameratene, som bestemmer seg for å fortelle at hun ikke burde stole på kjæresten. Jeg ber henne også tenke mer som en skuespiller og teatralisere scenen ytterligere. For å synliggjøre forandringen, tar jeg en av de andre elevene ut for å observere hennes reaksjon i spill, og da særlig kroppsspråket slik Mitchell anbefaler. Når scenen har blitt spilt for andre gang, spør jeg observatøren hva hun ser i medelevens kroppsspråk som kan brukes i vår iscenesettelse av *Nokon kjem til å komme*.

Den største utfordringen med denne øvelsen er, slik jeg ser det, forholdet mellom fiksjon og virkelighet som kan bli vanskelig for en elev å forholde seg til. Jeg tror dette hadde vært lettere i et annet formspråk enn det realistiske, for da hadde overgangen mellom levd liv og teaterversjonen av levd liv vært tydeligere. Men etter veiledning fra meg og den nye retningen oppgaven tok, erfarte jeg at arbeidet fikk mer verdi og at det vi kom fram til kunne brukes ved en senere anledning. Jeg refererte til dette et par ganger i senere regiarbeid, men viktigst tror jeg oppgaven ble en følelsemessig inngangsport til stykket. Som lærer kan man kvie seg for å lete i elevenes følelsesliv etter materiale. Jeg erfarte at så lenge jeg var klar på at hendelsene de jobbet skulle være bearbeidet, samt fokuserte på teatraliseringen av materialet, var det kun positivt å jobbe med levd liv på denne måten.

Jeg reflekterer over forskjellen på lærer og regissør i *Arbeidsdagboka* etter denne timen: ”Det er en vanskelig balanse å skulle gi elevene frihet samtidig som jeg skal vite en del og være læreren. Elever er ikke skuespillere. De vil gjerne at læreren skal ha noen svar” (egen *Arbeidsdagbok* 08.11.11). Dette var en problemstilling vi stadig kom tilbake til og som elevene også debatterte (1. fokusgruppeintervju, 7.12.11).

I Stanislavskij-gruppas arbeid rundt bordet, møtte jeg også på noen skolekulturelle utfordringer. Tross i arbeidet vi nedla og svarene vi kom fram til, følte elevene likevel ikke at de hadde begynt ennå, som de beskrev det:

Vi har ikke kommet så veldig langt ennå. Vi sitter og svarer på spørsmål, finner ut av ting og....Vi må få svar på så mye før vi på en måte kan komme skikkelig i gang da.

[...]. Da mener jeg på gulvet. Da mener jeg lissom i gang med replikker til neste gang, spille gjennom scener. (1. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev 2, 07.12.11)

Elevene virker alle enige i at i det Stanislavskijbaserte arbeidet de kjenner, er man raskt ute på gulvet med tekst og scener. Dermed var de også vant til å pugge tekst tidlig. Jeg ser på dette som en typisk misforståelse av Stanislavskij, som kan handle mer om lærerens usikkerhet knyttet til elevens tekstlæring enn et reelt prosessvalg. Stanislavskij sier: don't open the script until I decide you should [...] the actual word must only serve the action [...]. Wait until the words are absolutely essential for you to fulfill your tasks" (Stanislavskij i Benedetti, 2004:69). Mitchell er også opptatt av dette, og jeg ville vente en god stund før vi begynte å bruke teksten direkte. Dette fordi jeg ønsket at rollen skulle sitte i hode og kropp, slik at teksten kunne komme mer naturlig. Dette syntes flere av elevene var vanskelig, og de var redde for at de ikke skulle lære seg teksten i tide. Kolleger og veileder utrykte også uro knyttet til dette, kanskje særlig fordi Fosses tekst framstod som ekstra krevende. Men forskeren i meg holdt fast på dette, og elevene begynte ikke tekstøving før etter jul.

4.1.2 Stykkets Play-world

Bogart og Landau beskriver researchen, eller *source work* som de kaller det (Bogart & Landau, 2005:166), som en prosess der regissøren bærer på en sykdom hun skal smitte ensemblet med (smst:164). Vi startet oppbyggingen av stykkets verden med utfylling av et sanseskjema, der elevene skulle beskrive sanseinntrykk (smst:166) i tilknytning til Fosse og *Nokon kjem til å komme*. Det kunne se slik ut:

Når jeg tenker på *Nokon kjem til å komme*,
Ser jeg øde, enkelt, skjult skjønnhet
Lukter jeg salt, vått gress, innestengt
Smaker jeg salt vann, fuktig, bitterhet
Hører jeg havet, måker, stillhet
Føler jeg sårbarhet, frykt, sikkerhet, dypt ønske om uoppnåelig lykke
Kjenner jeg kulde, fuktig luft, vått gress mot føtter
(En av elevenes sanseskjema)

"There is an actual language in the physical life of a production" sier Bogart & Landau (2005:123), og oppfordrer ensemblet til å etablere et fysisk vokabular for stykkets *play-world*.

Med utgangspunkt i lek, interesse og total frihet, ba jeg derfor gruppa lage en liste over regler som gjaldt for deres *play-world*. I tillegg skrev elevene enkle lister på hva de visste og ikke visste, slik Stanislavskij-gruppa gjorde. Gjennom hele den første fasen startet vi ofte økta med *open viewpoints* rundt diverse temaer fra stykket, som ”havet”, ”frykt” og etter hvert rundt *architecture* med en dør, ett vindu og så hele scenografien. Noen ganger var gruppa alene, andre ganger jobbet hele klassen. Når vi var alle oppfordret jeg Bogart-gruppa til å ta notater for å samle inn materiale fra de andre elevene. Dette gjorde jeg også når vi kun jobbet i Bogart-gruppa, fordi vi var så få. Jeg lot det ligge et ark i enden av scenerommet og ba elevene ta noen timeouts, sette seg og notere ned det de så. Jeg noterte når alle elevene var på gulvet. Videre fikk elevene sin første composition-oppgave, å lage en montasje over stykket. Jeg brukte, som Bogart & Landau (2005:141), filmmediet for å forklare konseptet med en montasje og fikk dermed servert en ganske så realistisk filmtrailer. Jeg bestemte meg derfor for å gi dem oppgaven på nytt når det fysiske språket var mer på plass. Etter videre utforskning ble montasjen over *Nokon kjem til å komme* et lekent og spennende utgangspunkt. Denne ble vist for den andre gruppa samt musikkelevne, som et første møte med Bogart-gruppas arbeidsform.

Bogart & Landau snakker om at et hvert stykke har noe som kan betegnes som *vice*, typisk for stykket og stykkets verden (smst:124). Det kan være hva som helst, et plagg, et bilde eller noe som oppstår i improvisasjonene som man gjenkjenner som typisk for stykket. Bogart-elevne fikk i hjemmelekse å samle inn alt som kunne være *vice* til en inspirasjonscollage. Når Bogart & Landau bruker *Composition* for å lage originalt materiale starter de med ”the basic building blocks for devised work” (smst:154). Her formuleres først *the question*, som kan sammenliknes med Mitchells begrep *idè* (Mitchell 2009:151). Videre defineres *the anchor* som er en person eller et fenomen som fungerer som spørsmålets transportmiddel. Til slutt settes *the structure* som skal være stykkets skjellet (Bogart & Landau, 2005:154). Elevene kom fram til følgende i sin *play-world*:

Spørsmål: Hva er vi uten språket vårt?

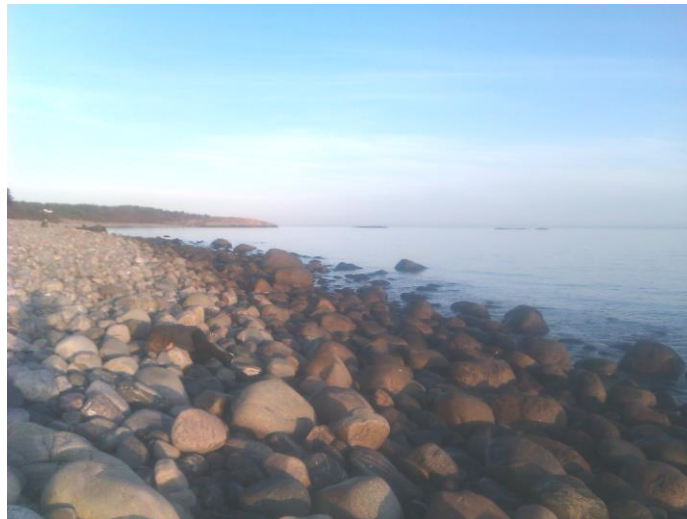
Anker: Havet

Struktur: Viewpoints

(Fra elevenes notater i arbeidsprosessen)

Som hos Stanislavskij-gruppa var jeg usikker på om stykkets spørsmål ville fungere, siden det på mange måter lå litt på siden av tematikken i stykket. Likevel så jeg at det kunne fungere som en arbeidstittel i det vi skapte nytt materiale. Fosses tekst ville etter hvert uansett lede oss inn i stykkets temaer. Vi begynte også å utforme stykkets fysiske verden i form av scenografi. Her lot vi alt innsamlet materiale gjennom researchen være vår inspirasjon.

Mitchell anbefaler ensemblet å oppsøke den verden stykket er skrevet i ”so that they can feed the actors’ imagination” (Mitchell, 2009:147). Det mente jeg ville være relevant for begge gruppene. Jeg tok derfor med meg klassen til et havlandskap i nærheten. Stanislavskij-gruppa skulle la seg inspirere sansemessig av havlandskapet og assosiere til det i forhold til de ulike karakterene, mens Bogart-gruppa skulle gjøre *open viewpoints* på en rullesteinsstrand. I tillegg skulle de ta med seg noen objekter fra stranda til inspirasjon. Førstnevnte bød på store utfordringer da skotøyet til elevene ikke egnet seg, og det massive havlandskapet fort slukte de tre små elevene mellom steinene. Likevel tror jeg møtet med et faktisk landskap kan ha gitt noen sanselige minner, og jeg vet det ga oss noen visuelle inntrykk som vi faktisk tok med oss helt til den ferdige forestillingen.



**Bilde 5: En elev på Bogart-gruppa i *open viewpoints* ved havet
Foto: Jorid Bakken Steigum**

Bogart-gruppas største utfordring på dette tidspunktet var gruppas forståelse og motivasjon. Gruppa reflekterte selv over dette og mente årsaken kunne være at de ikke helt visste hvorfor de gjorde ting. De beskriver derimot at dette løsner utover i prosessen og at noe skjer i det composition-oppgavene blir lansert:

Bogart-elev 1: [...] Noen av tingene har vi bare gjort her alene. Også er det ikke alltid vi har vist det. Også er det ikke alltid vi [...] bare har fått tilbakemeldinger: ”dette var kanskje ikke helt viewpoints” [...] har jo ikke peiling på hvor vi egentlig er på en måte.

Jorid: Dere er usikker på om dere faktisk svarer på oppgaven?

Bogart-elev 1: Ja

Bogart-elev 2: Ja

Jorid: Ja. For det er da viktig for dere, at dere får en slags tilbakemelding på: ”Nå er dere på rett spor, nå er dere helt ute og sykler”?

B2: Ja [...] det hadde vært annerledes hvis det ikke var skole. For dette er faktisk skole, faktisk liksom. Vi skal... og hvis vi da kjører helt ut så er det sånn: ”ja ja, nå har vi erfart dette, men allikevel så har vi ikke tid til å komme inn på sporet igjen før halvåret er over” [...]. (1. fokusgruppeintervju, 07.12.11)

Her peker elevene på mange aspekter som gikk igjen gjennom hele prosessen, og som også Stanislavskij-gruppa var opptatt av. At de trengte veiledning fra lærer og ville ha noen konkrete svar for å unngå uopprettelige feil. At de var få på gruppa og dermed hadde ferre å spille på, og at de ofte måtte jobbe alene fordi jeg ikke kunne være to steder på en gang. Sistnevnte ble mer og mer tydelig i løpet av prosessen. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette. Elevene viser også til en samtale jeg hadde med klassen fordi jeg opplevde at det lå en konflikt i den ene gruppa, som gikk utover ensemblet og arbeidet. Jeg tok dette opp og veiledet i tilbakemeldingsteknikker og oppfordret elevene til å si ifra i stedet for å gå og bære på grums. Bevisstgjøringen rundt egen gruppekultur hjalp på motivasjonen til Bogart-gruppa, i tillegg til det faktum at de følte seg tryggere på arbeidsredskapene sine etter hvert (1. fokusgruppeintervju, 07.12.11). Det er også tydelig at *Composition*, som på mange måter er veldig konkret, var en etterlengtet metode for elevene på dette tidspunktet. Kanskje fordi de da skulle lage noe bestemt som kunne vises fram, som liknet på slik de ellers var vant til å jobbe.

4.2 Andre fase: Karakterarbeid

Elevene kom selv med rolleønsker, og jeg fordelte basert på dette og på de utfordringer jeg mente elevene kunne trenge skuespillermessig. Vi hadde flere samtaler om kjønnsfordeling underveis og gruppene tok selv avgjørelsen på hvilket kjønn deres karakter skulle ha, basert på samtaler med meg. Vi endte opp med tre kvinner i Stanislavskij-gruppas versjon og et

totalt kjønnsbytte i Bogart-gruppas versjon, slik at Ho ble Han og omvendt, samt at Mannen ble til Kvinna.

4.2.1 Minneimprovisasjoner

Som nevnt tidligere, forutsatte arbeidet mitt med Stanislavskij-gruppa den grunntreningen for skuespillere som Stanislavskij selv mener er avgjørende. Jeg hadde i forkant fått bekreftet av fjorårets lærere samt elevene, at de hadde vært igjennom en slik trening. Likevel merket jeg fort at denne på ingen måte var tilstrekkelig for at de skulle være på samme sted som profesjonelle skuespillere, hva kroppsligjort Stanislavskijarbeid angikk. Det hadde jeg heller ikke forventet, da et knapt års trening i ett av mange fag, ikke kan sidestilles med tre års trening ved en profesjonell institusjon.

Stanislavskij-gruppa fortsatte arbeidet rundt bordet, men nå med rollen i fokus. De ble bedt om å lage en tidslinje over karakterens liv, samt finne tekst i manus der karakteren beskriver seg selv og de andre. På gulvet fortsatte vi etableringen av stykkets verden, men nå fra karakterenes perspektiv gjennom minneimprovisasjoner. Jeg hadde på forhånd laget en rekke oppgaver av typen ”det første møtet” eller ”bestemora dør”, der elevene skulle spille ut hendelser som hadde funnet sted før stykket starter. Etter hver improvisasjon hadde vi samtaler og bestemte oss for hva vi mente hadde skjedd, slik at alle var enige. Jeg opplevde arbeidet med minneimprovisasjonene som meningsfullt. Arbeidet rundt bordet ble derimot mye hode-fokusert, og som praktiker var jeg usikker på hvor mye elevene fikk ut av det når de ikke kunne bruke kroppen sin. Jeg husker spesielt minneimprovisasjonen ”det første møtet” fra denne perioden. Der spilte elevene ut første gangen Ho og Kvinna møttes. Scenen ble veldig ladet, og jeg og eleven som satt og så på, kjente på hele kroppen hvor mange følelser som lå i dette første møtet, og hvor ubehagelig det var for oss å se på fordi det ble så flaut. Likevel synes jeg det var mye hode og lite kropp i det fysiske arbeidet på gulvet. Elevene virket også veldig avhengige av meg for å få noe ut av arbeidet. Jeg kunne gi en oppgave og så gå inn og jobbe 10 minutter med Bogart-gruppa. Da jeg kom tilbake, var rommet tomt. Elevene hadde tatt pause fordi de var ferdige med improvisasjonen. Det sa meg noe om at disse inneholdt mange ord men lite handling, og dermed var kjappe og enkle å bli ferdige med. Jeg gikk i tenkeboksen på dette og var stadig i dialog med veileder for å finne løsninger.

4.2.2 Karakterarbeid à la Bogart og bevegelse med 2. klasse

Bogart-gruppa gikk nå inn i karakterarbeid gjennom *Viewpoints*. De ble bedt om å fylle ut et spørreskjema med spørsmål rundt karakterens liv, ikke ulikt et rollekort, som er det de har vært vant til å bruke før. Basert på dette skulle de bruke viewpointsene til å uttrykke karakterene i et slags Bogarts *hotseat*. De skulle lage en topografi over rollens liv og jobbe med rollens tempo. En elev trekker fram at hun synes dette var en spennende måte å jobbe på, som også i framtiden kunne fungere som et supplement hvis man for eksempel stod fast i Stanislavskijarbeidet (1. fokusgruppeintervju, Bogart-elev 2, 07.12.12).

Fordi klassen var så liten og viewpointstreningen la vekt på større grupper, gikk jeg inn i et samarbeid med bevegelseslæreren i 2.kl om en felles økt. Der skulle vi komme fram til en liten visning. Jeg fordelte 2.kl på de to gruppene, og lagde et opplegg jeg følte kunne være i tråd med de to regitradisjonene, uten at jeg hadde mulighet til å sette 2.kl inn i *Viewpoints & Composition* på så kort tid. På Bogart-gruppa tok jeg utgangspunkt i en fagrelevant arbeidsmetodikk fra Performance. Jeg bearbeidet dette til en såkalt *Performativ Composition* og la til arbeid med *shape* og performancebegrepet *forskyving* i møte med tekst og enkle kostymer inspirert av havet. 2.klasselevne som skulle være på Bogart-gruppa fikk utdelt utdrag fra tekster vi hadde funnet gjennom research til stykkets verden. 3.klasselevne fikk utdelt et lite tekstutdrag fra sin tildelte rolle, som en vei inn i karakterarbeidet. Gruppa jobbet i kor med tekst og bevegelse på stikkord, basert på reglene i ”Rødt lys”.

I Fosses tekst sier paret at de har rømt fra ”dei andre”. På Stanislavskij-gruppa hadde vi i forkant jobbet med å finne ut hvem ”dei andre” kunne være. Denne gruppa fikk dermed i oppgave å lage en psykologisert bevegelseskomposisjon basert på ”dei andre”. Oppvarmingen var en indre-styrt øvelse jeg med hell har brukt før, speiløvelse i rolle. 2.klassingene skulle personifisere ”dei andre” som et stort bevegelseskor, og 3.klassingene skulle spille og bevege mot dette koret i sine respektive roller.

Til slutt samlet vi de to gruppene og viste for hverandre, for så å diskutere hvordan de to måtene å bruke bevegelsesfaget på virket på aktørene og publikum. Mitt inntrykk var at de fleste syntes det hadde vært givende å jobbe sammen. Flere kommenterer i arbeidsdagboken at de først og fremst fikk et sosialt utbytte, men jeg så også at utbyttet var kunstnerisk:

I dag jobbet vi med 2.klasse, noe som virkelig bare var kjempegøy! Og det var utrolig interessant å se hvordan de jobbet som et ”kor” på vår bevegelsessekvens. Det ble så mange kule bilder underveis, mens vi jobbet, at jeg bare skulle ønske vi satt opp hele Jon Fosse stykket som en bevegelsesproduksjon [...]. Jeg synes derfor sånne timer som de vi hadde i dag er viktige, fordi vi får nye impulser som gir oss ny energi.

(*Arbeidsdagbok*, Stanislavskij-elev 2, 05.12.11)

For å få mer tak på *Viewpoints* som regimetodikk i scenisk arbeid, tok jeg klassen med på generalprøven til forestillingen *Den homsete mannen*, som var min medstudent Christopher Olsens praktiske masterprosjekt . For elevene erfarte jeg at mye falt på plass for dem ved å se hvordan *Viewpoints* kunne påvirke form slik det gjorde i dette stykket:

Jeg fikk en slags åpenbaring om viewpoints, for det var den første forestillingen med viewpoints jeg har sett [...]. Den ga et sterkt inntrykk selv om den ikke var realistisk, og da fikk jeg tro på at vårt stykke kanskje kan få opp like mange følelser hos publikum som den andre gruppas, selv om publikum kanskje ikke kan sette helt ord på hva det er. (*Arbeidsdagbok*, Bogart-elev2, 27.11.11)

4.2.3 Fokusgruppeintervju og veiledning – de siste ukene før jul

Etter det første fokusgruppeintervjuet gjorde jeg en del endringer basert på de tilbakemeldingene elevene ga. Alle ønsket flere felles oppvarminger og visninger for hverandre. Bogart-gruppa etterlyste klarere retning i arbeidet, og jeg bestemte meg for å bli tydeligere på hva vi gjorde, hvorfor vi gjorde det, samt forsøke å linke det til Stanislavskij-gruppas arbeid og det andre vi holdt på med. Jeg jobbet også med å bli flinkere til å gi konkrete tilbakemeldinger til gruppa, samtidig som jeg forsøkte å ivareta friheten i metodikken. Stanislavskij-gruppa trengte å bli trygg på at jeg visste hva jeg gjorde i forhold til tekst, så de skulle få en tydeligere plan med frister. Jeg så også at jeg måtte trekke flere linker fra det de hadde gjort i fjor med Stanislavskij, til det vi gjorde nå. Fram mot jul ferdigstilte Stanislavskij-gruppa flere minneimprovisasjoner, og Bogart-gruppa jobbet videre med temaet hav/vann gjennom en *Composition* med hovedfokus *architecture* i dusjene i en garderobe. I tillegg fikk de tre composition-oppgaver knyttet til temaer fra collagen de hadde laget, der vi spesielt fokuserte på stykkets spørsmål. For variasjonens skyld åpnet jeg også opp for at elevene selv kunne lage en *Composition* basert på collagen, og det de ønsket å utforske der. Her skulle interesse være drivkraften i arbeidet: ”The primary tool in a creative process is

interest” (Bogart, 2001:76). Siste time før jul viste vi for hverandre og kom med tilbakemeldinger på det vi hadde sett.

I de siste veiledningene før jul reflekterte jeg mye rundt utfordringene med Stanislavskijarbeidet. Jeg opplevde at elevene mistet kroppen i arbeidet og ble stereotypiske i rolletolkningen. Jeg kjente mye motstand mot Stanislavskijs metodikk, samtidig som jeg som forsker følte meg forpliktet til å være tro og gjennomføre så nært opp til hans metoder som mulig. I arbeidsdagboken uttrykker jeg dette slik:

Det er et paradoks at all min lesing av Stanislavskij, som klart viser at han er misforstått, at han ikke ønsker å være noen fasit og at han er opptatt av det fysiske, likevel resulterer i en bundet undervisning, som snevrer inn skaperevnen, søker etter svar og har lite fysisk liv. (Egen *Arbeidsdagbok*, 12.12.11)

Dette ble tydeligere og tydeligere etter hvert som vi gikk inn i tredje fase av arbeidet, iscenesettelsen.



**Bilde 6: *Nokon kjem til å komme, du og eg* (Stanislavskij-gruppa)
Foto: Jorid Bakken Steigum**

4.3 Tredje fase: Iscenesettelsen

Etter jul startet vi å arbeide tettere med teksten på begge gruppene. Jeg hadde lest mer om misforståelser rundt Stanislavskijs *System* og fått tilbakemeldinger fra veileder om at jeg måtte rive meg litt mer løs fra teorien og stole mer på meg selv. Jeg ønsket dermed å jobbe mer på gulvet med handling og kropp fram mot forestillingen. Jeg la til noen oppvarminger for hele klassen fra Stanislavskijs verden inspirert av yoga, ”Rays of energy” (Carnicke, 2010:12).

I 2. fokusgruppeintervju reflekterer elevene mye rundt delingen av klassen og hvorvidt de hadde fått nok veiledning fra lærer. Både jeg og klassen hadde en opplevelse av at jeg hadde vært mer inne hos Stanislavskij-gruppa, mye fordi jeg erfarte at de trengte mer og tettere oppfølging. Fordi Bogart-gruppa fikk oppgaver de skulle løse, ble det kunstig for meg å sitte og se på at de jobbet skapende. Dette kommenterer de også selv i intervjuet og ser at de ofte jobbet bedre uten meg tilstede. En elev beskrev at hun følte det litt som om jeg var den voksne som satt og så på mens de lekte (3. fokusgruppeintervju, 14.03.12). Stanislavskij-gruppa på den andre siden påstod at de trengte meg mer fordi jeg satt på mange av svarene og at målene var vanskelig å finne ut av alene (2. fokusgruppeintervju, 15.02.12). Ellers var intervjuet en bekreftelse for meg på at jeg var i samspill med elevene, da jeg erfarte at de beskrev mye av det jeg hadde observert. Som forrige gang opplevde jeg samtalen med elevene som inspirerende, selv om det denne gang ikke førte til noen konkrete endringer i praksis.

4.3.1 Stille etyder og mål

På Stanislavskij-gruppa startet vi arbeidet med visualiseringer, en indre film over karakterens tidligere opplevelser (Mitchell, 2009:165), samt stille improvisasjoner én og én i rolle, over kvelds- og morgenrutiner. De fikk også en del karakterarbeidsøvelser i hjemmelekse med et fysisk utgangspunkt. For eksempel skulle de rydde rommet sitt i rolle og finne en sang knyttet til karakteren som de skulle framføre i rolle på skolen. Jeg hadde på dette tidspunktet delt stykket inn i hendelser etter *metoden for fysiske handlinger*. Vi jobbet så med *stille etyder* (Carnicke, 2010:17), handlinger uten tekst, basert på disse hendelsene. I forkant hadde vi improvisert fram hendelsen som skjer rett før stykket starter, og etter hvert også snakket om det som skjer mellom nest siste og siste scene. Jeg begynte å koble på kostymer for å hjelpe elevene å finne rollens kropp. I forkant av hver hendelse gikk vi igjennom strykningene jeg hadde gjort i manus, og elevene fikk komme med innspill på disse. Hjemme jobbet de med

andre visualiseringsøvelser knyttet til karakterens minner. De fikk også i oppgave å forsøke å finne målene til sin karakter og fylle dette inn i et målskjema. Jeg var derimot tydelig på at jeg ikke forventet at de skulle klare dette alene. Målskjemaet ble et utgangspunkt for våre diskusjoner i timen.

Jeg følte på dette tidspunktet et behov for å oppklare misforståelser rundt Stanislavskij, også for elevene og holdt derfor et to timers foredrag om det jeg hadde funnet ut gjennom lesingen, for hele klassen. Dit inviterte jeg også de andre lærerne samt de som ønsket fra 2.kl slik at vi kunne diskutere Stanislavskijs lære i felleskap. Dette ble positivt både for lærere og elever, og det følte meningsfullt og også kunne gi Stanislavskij-gruppa noe helt nytt, samt en dypere og mer reell forståelse av filosofien rundt metodikken de jobbet med.

Etter at vi hadde gått igjennom hele manuset gjennom *stille etyder*, startet arbeidet med å lære seg teksten utenat. Så startet vi fra begynnelsen igjen og jobbet med mål og omstendigheter i hendelsene, denne gangen med improvisert tekst slik Stanislavskij (2010:18) foreslår. Når vi hadde jobbet med én hendelse, gjorde vi den en gang til, men da med den faktiske teksten fra stykket. Slik arbeidet vi oss igjennom manuset fra begynnelse til slutt. Nå fikk jeg se om jeg hadde ventet for lenge med teksten og dermed gjorde elevene stressa og tekstusikre. Arbeidet med innlæringen av teksten opplevdes positivt for elevene. En beskriver dette akkurat slik Stanislavskij ønsker det:

Når vi har eh jobbet på den måten vi har, også har vi eh improvisert tekst og etyde uten tekst, så merket jeg nå forrige time at når jeg fikk øvd på teksten og kom ut på scenen, så følte det veldig ut som om jeg sa det for første gang [...] og det tror jeg har noe med den etyden og improtekt før. (2. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev 1, 14.02.12)

Elevene begynte også å forstå hvorfor vi hadde brukt så mye tid på forarbeid og research, og at dette hadde gitt resultater:

Jeg har følt at ting har gått litt trått og at vi har brukt tid på ”unødvendige” ting, med tanke på å spille gjennom hele stykket først bare fysisk og med følelser, så med improvisert tekst før den egentlige teksten skulle legges på. Men fy søren så mye vi har hatt igjen for det etterpå! Teksten kommer så naturlig, og spillet blir så mye mer

levende, det er så moro å se. Alt har vært nødvendig arbeid! (*Arbeidsdagbok*, Stanislavskij-elev 3, 10.02.12)

Likevel opplevdes dette arbeidet litt som å trække i sirup for meg. De første stille etydene var spennende, og jeg så mye fysisk liv som gjorde meg lettet, fordi jeg anså det som en bekræftelse på at arbeidet rundt bordet hadde båret frukter. Men da teksten kom på, forsvant mye kropp og Fosses stilistiske språk stjal mye av elevenes fokus. Arbeidet med mål var krevende både for meg og elevene. Jeg brukte mye tid hjemme på å klare å formulere tydelige mål, men jeg var usikker på om disse egentlig var spillbare. Dette var også krevende for elevene. De gjorde et arbeid hjemme, som jeg senere måtte redigere, og så gikk jeg hjem, tenkte, jobbet og kom tilbake med et annet mål. For eksempel foreslår eleven som spiller Den unge kvinna, at hennes mål i starten av Scene V kan være ”å sette meg selv i et godt lys for å få Ho interessert”. Det fungerte derimot ikke så godt i spill, så vi prøvde heller: ”å få henne interessert fordi jeg vil ha henne”. Dette var derimot det samme målet som i 2. scene, så da endte vi til slutt opp med: ”å få Ho til å ta kontakt fordi jeg vil ha henne”. Det følte litt som å jobbe trippelt, og det var lett å miste retningen i alle digresjonene. Dette gjorde meg frustrert og jeg skriver:

Det slår meg at jeg synes det systematiske arbeidet etter Metoden for fysiske handlinger, er ganske kjedelig. Det er mye gøyere å jobbe etter intuisjonen. Jeg synes det blir mye prat [...] og jeg evner ikke holde energien i gang. På gulvet må jeg ofte stoppe dem fordi jeg må minne om mål og sånn. Det blir dårlig flyt og de sliter med å spille ut målene. Jeg har litt lyst til å bare gi bang og be dem gå hit og dit og heller kjenne på hva jeg mener ikke funker og rette på det. (Egen *Arbeidsdagbok*, 02.02.12).

Dette temaet dukker stadig opp i fokusgruppeintervjuene. Elevene bruker lang tid på dette arbeidet hjemme og synes det er krevende å finne mål før de har kjent på dem selv (2. fokusgruppeintervju 15.02.12). De kommer med både hjertesukk og konkrete forslag når jeg ber dem reflektere over dette:

Stanislavskij-elev1: [...] jeg har tenkt at hadde vært lurere å ha målmalen, og så fylt ut etter hver time [...]

Stanislavskij-elev 3: [S]elv om du snakket i går om atte eh ja man har ikke bare ett hovedmål, så føler jeg at min karakter faktisk har ett hovedmål bare [...] Skjønte ikke helt

hvorfor jeg skal gjøre det, men så skjønner jeg det allikevel, men så er det litt sånn: ”åh kan jeg ikke bare spille etter det hovedmålet mitt da” [...].

Stanislavskij-elev 2: Og det er det da, å å gjennom jobbinga med stykket å dra fram underbevisstheten for så å legge den bort når du spiller, men samtidig ha den der. Det er jo sånn: ”Hvor har jeg hodet mitt nå?”. (2. fokusgruppeintervju 15.02.12)

En elev kommenterer også hvor mye lettere det er å jobbe med mål når man kan gjøre det i samarbeid. Her peker hun også på hvordan skolekulturen, med alle fag, lekser og oppgaver spiller inn og blir en negativ faktor i arbeidet:

Stanislavskij-elev 2: [...] [D]e leksene og tingene vi skal finne ut av manus i drama blir bare enda en ting å gjøre [...]. Og da da synes jeg det mister litt sånn eh gleden eller det interessante ved det da. At, jeg tror, fordi de gangene vi har hatt.. når vi sitter i lag og prøver å finne ut mål, det har vært så mye mer bedre og eh brukbare mål vi kommer fram til. (2. fokusgruppeintervju 15.02.12)

Jeg var klar over dette underveis, men skulle vi gjort alt i plenum hadde ikke tiden strukket til. Når jeg ser på videopptak fra denne perioden, merker jeg meg at elevene virker stive og lite naturlige i kroppen. Jeg ser absolutt framgang, slik eleven beskriver i arbeidsdagboken sin, men det er langt ifra det levende spillet jeg hadde håpet på. På opptakene har vi har gode diskusjoner rundt tematikken og vi er enige om hvor rollen er følelsesmessig. Likevel, kroppen er ikke med. Stanislavskij kommenterer selv dette: ”It is difficult to get into a body which is not one’s own size.[...] The result is tension” (Stanislavskij i Benedetti, 2008:61). Ja, hvordan skulle vi finne nøkkelen til en fri kropp som klarte å uttrykke de følelsene karakteren hadde?

4.3.2 Gjentakelsespartitur og viewpointshendelser

Det mest konkrete som kom ut av første veiledningsbesøk, var et tips om å lage et gjentakelsespartitur basert på de seks mest brukte gjentakelsene i stykket. I tillegg ble jeg rådet til å delta mer i elevenes viewpointsøvelser på gulvet. Jeg tok dette til etterretning og hoppet litt inn og ut av arbeidet, særlig hvis elever var borte. Elevene hadde også fått i oppgave å sette viewpointsbetegnelser på de ulike hendelsene i stykket. Basert på disse begynte nå elevene å improvisere over hver hendelse. Her kunne de velge fritt fra arbeid som allerede var gjort, klippe i eget materiale og lime det inn der det passet. Jeg satte farger på de seks

gjentakelsene basert på *architecture*, og elevene fikk så i oppgave å lage et bevegelsespartitur til hver gjentakelse. Et slags tegnspråk så å si, som kunne brukes i stedet for, eller som supplement til Fosses tekst. Jeg hadde allerede erfart at det var krevende for Bogart-elevene å huske det de selv hadde laget. Dette ble enda tydeligere mot slutten av prosessen. I uke 3 samlet jeg derfor sammen de videoklippene jeg mente hadde spennende scenisk materiale, både av *open viewpoints* og *compositions* de hadde laget. Vi hadde så en visning av disse. Målet var at vi i dette skulle finne materiale vi kunne bruke i gjentakelsespartiturer og hendelser. Etterpå satte jeg elevene i en ring og ba dem lukke øyene. Så skulle de fortelle hva som dukket opp i hukommelsen deres, ”what floats up” (Bogart & Landau, 2005:181), i et forsøk på å finne spennende scenisk liv vi kunne spille videre på. Samtidig skulle de også se etter hva som var *vice*. På videoene hadde vi mye materiale og masse ”fløt opp” i mitt hode. Elevene virket derimot lite tilstede i den aktive lyttingen. Det var som om de ikke klarte å se alle mulighetene. Jeg bestemte meg derfor for å bli med i diskusjonen rundt materialet, og bidro selv med egne observasjoner, som jeg skrev ned på en liste sammen med elevenes tanker. På lista stod det ting som:

- Å gå samme vei, men den andre går baklengs
- Holder hender og ser på hverandre annenhver gang
- Sint vann som smeller
- Vugge i takt med vinduet

(Notater fra arbeidsprosessen, 19.01.12)

De påfølgende ukene ba jeg elevene plukke fra lista når de skulle jobbe med gjentakelsespartiturene og hendelsene. Elevene strevde litt med å binde alle elementene sammen, samt ta med seg reglene for stykkets verden og arbeidet med collagen, inn i det fysiske arbeidet på scenen. Dette var kanskje ikke så rart, for det var veldig mye å tenke på samtidig:

[D]et har vært ganske mye å tenke på til hver hendelse. Og også fordi vi på en måte lager den på nytt, så har det vært hovedfokuset. Også er det litt lett å glemme lissom hva som er *viewpointen* i hendelsen, og hvilke gjentakelsespartiturer, og av og til når teksten er, ja, sånne ting. (2. fokusgruppeintrykk. Bogart-elev 2, 15.02.12)

Arbeidet ble ikke inkorporert i elevenes kropp slik jeg hadde håpet. Min rolle ble derfor å bli gruppas hukommelse, og den som hjalp dem å bruke det de hadde lært. Dette var krevende

arbeid som gjorde at jeg hele tiden måtte være veldig tilstede i prosessen, og stadig vende tilbake til mine og gruppas notater, videopptak og innsamlet materiale. Dette arbeidet pågikk helt til premieren, og jeg kunne ikke slippe taket i min rolle uten å oppleve at viktig materiale forsvant mellom fingrene våre. Skuespiller Puk Scharbau understreker hvor viktig denne funksjonen er i viewpointsarbeid, fordi man som aktør ikke selv kan se eller huske det man har laget (Kobbernagel, 2009:407-408).

Jeg bestemte meg også for å holde to forelesninger rundt *A Director Prepares* (Bogart, 2001) på Bogart-gruppa fordi jeg tenke dette kunne hjelpe oss i regiarbeidet. Basert på boken begynte vi å putte temaer som ”resistance” og ”embarrasment” inn i *open viewpoints* og composition-oppgavene. Disse ble en god veiledning for oss og hjalp meg å ta temperaturen på det vi lagde, slik at jeg hadde noe å se etter når jeg skulle velge vekk og forsterke uttrykket. Arbeidet i Bogart-gruppa fløt godt på dette tidspunktet, en drøy måned før premiere. De jobbet mye alene, noe som var et resultat av at Stanislavskij-gruppa trengte så mye hjelp, og at metodikken la opp til mye egenarbeid. De skapte mye spennende materiale, men jeg opplevde at de strevde med å se en helhet. Jeg skriver: ”Bogartgruppa på sin side sliter med dramaturgien og temaet i stykket. De blir så opptatt av partiturer, VP-ord og bevegelser at de helt glemmer at de faktisk skal fortelle en historie” (Egen *Arbeidsdagbok* 02.02.12). Arbeidet med gruppa ble veldig kontrastfylt. I det ene øyeblikket ble jeg utrolig imponert og tenkte at dette kom til å bli strålende, men så var det totalt motsatt da de viste noe annet neste dag. Da tok jeg meg i å tenke: ”hva er det egentlig jeg driver med?”. Februar ble en måned preget av mye tvil og usikkerhet: ”på dette tidspunktet er jeg redd jeg skal ende opp med to halvveise middelmådige visninger som ikke berører noen” (Egen *Arbeidsdagbok*, 02.02.12). Men dette var jo ikke ukjent for meg. Tvilen er ofte tilstede i en teaterprosess. Bogart (2007:50) hjalp meg å se at den var et tegn på at jeg beveget meg utenfor min egen komfortsone, og dermed at jeg faktisk var i et ”sprang”.

Jeg ga ikke opp. Jeg hadde tro både på meg selv, elevene og mine tre kjemper, men siste veiledningstime ble et avgjørende vendepunkt for prosessen på Stanislavskij-gruppa.

4.3.3. Siste veiledningstime

Ved det siste besøket skulle vi vise en hel gjennomgang av begge stykkene. Vi startet med Stanislavskij-gruppa og jeg beskrev visningen slik:

Det var vondt å sitte å se på, for jeg vet de kan bedre [...]. Jeg hadde lyst til å bare gå opp på scenen og riste løs på dem: ”Lev!”. Det var ikke en god følelse å være verken lærer eller regissør da, for det virket som om jeg ikke hadde jobbet noe særlig med dem i det hele tatt. Og kunst var det i alle fall ikke. Hvor var kunstnerens signatur? [...] Akkurat et slikt teater jeg ikke vil ha, det har jeg laget. Interessant. Hit ledet Stanislavskijmetoden meg. (Egen *Arbeidsdagbok*, 20.02.12)

Veileder var meget direkte med både meg og elevene og sa at hun ikke trodde på dem i det hele tatt. Hun ba meg om å slutte å være så flink, gi slipp og la den intuitive kunstneren komme til. Dette var noe jeg hittil hadde syntes var vanskelig fordi jeg var i tvil om hvem den intuitive kunstneren egentlig var, og hva intuisjonen min baserte seg på. Litteraturen hjalp meg derimot til å stole på at den kunnskapen jeg hadde også satt i kroppen, og at den ville manifestere seg gjennom den intuitive kunstneren.

Bogart-gruppas visning framstod som adskillig mer ”ferdig” en den andre gruppas visning, og jeg så at elevene her klarte det de andre ikke klarte; å være levende og tilstede på scenen. Bogart-elevne fikk mye skryt av veileder, og jeg bestemte meg dermed for å gjøre et større sprang i mørket også på Stanislavskij-gruppa.

4. 4 Fjerde fase: Den tydelige regissøren

Vårt samarbeid med musikklassen fikk på dette tidspunkt direkte innvirkning på vårt kunstneriske arbeid i prosessen. Musikkelevne hadde vært og observert arbeidet ved to anledninger, som inspirasjon til komposisjonene. I tillegg hadde de fått utdelt et ark med tekstutdrag og tanker fra meg. Jeg lot også regimetodikkene være inspirasjon til musikken. Elevene kunne velge om de ville komponere med utgangspunkt i følelse og tema til Stanislavskij-gruppa, eller mer fritt med utgangspunkt i *Viewpoints* på Bogart-gruppa. De siste ukene før forestilling ble jeg overlevert 15 komposisjoner som var meget varierte i uttrykket. Vi brukte disse aktivt i prosessen på begge gruppene, både som inspirasjon og stemningsskaper, og for å bli kjent med musikken og prøve den ut på gulvet før utvelgelse.

Det var til slutt jeg, med innspill fra mine elever, som valgte ut til sammen fem komposisjoner som ble brukt i de to ferdige forestillingene.

I ukene før premieren lot jeg intuisjonen og regissøren slippe til. Nå gjaldt det å finslipe og skape liv i materialet vi hadde laget sammen.

4.4.1 Intuitivt Stanislavskijarbeid

På Stanislavskij-gruppa brukte vi bevegelsesfaget og *open viewpoints* i rolle aktivt, for å jobbe med følelser og relasjoner med kroppen. Strykninger ble gjort fram til tre dager før premiere. Disse var oftest basert på hva jeg merket at elevene mestret og ikke mestret av tekst, og hvilke scener som ble langdryge og uten liv. Vi startet gjerne dagen med en tekstgjennomgang av scenen, der jeg også snakket om hva jeg tenkte lå bak teksten samtidig som jeg jobbet med pauser, rytme og betoning. Som supplement brukte vi komposisjonene vi hadde fått fra musikklassen, både til utforskning og stemningsskaping. Dette kom i tillegg til en del viktige diskusjoner med skuespillerne underveis når vi møtte på motstand, eller noe ble stivt og unaturlig. Jeg var hele tiden opptatt av å jobbe i et så realistisk scenerom som mulig, i forhold til faktisk scenografi. Kostymene skulle også være mest mulig lik det endelige resultat, slik at elevene hadde noe konkret å forholde seg til. Jeg var selv aktivt med på gulvet og skiftet mellom å stille spørsmål og gi instruksjon. I tillegg kunne jeg gå opp på gulvet for å kjenne på situasjonen i skuespillerens sted, og siden spille ut hva jeg ønsket å få fram i scenen.

Allerede på videodokumentasjonen av tekstgjennomgangen (22.02.12) første time etter veilederbesøket, ser jeg at noe har skjedd hos elevene. Veileders tilbakemelding har antagelig gitt dem noe å tenke på: ”Hadde en dårlig følelse etter at [veileder] var her. Det var vondt og kjipt [...]. Men samtidig så føler jeg at jeg har rollen min nå, så jeg vet at jeg kan” (*Arbeidsdagbok*, Stanislavskij-elev 3, 20.02.12). Å kunne sitte med teksten foran seg uten kropp og bare jobbe med timing, ser ut til å frigjøre skuespillerne. Denne dagen starter jeg med en selvstendig oppvarming til musikk, før en bevegelsesimprovisasjon. Der bruker jeg bevisst Den unge kvinna som en slags drivende omstendighet i improvisasjonen. Dette gjør jeg også senere i arbeidet med første scene, på samme vis. Jeg ber henne komme og gå, liste seg nært innpå, bruke pust og overdreven nærhet. Jeg gir dem følgende oppbygning: ”Ting er fint – angst – hva skjer? – ting er fint – angst – hva skjer?” (Video 22.02.12). Underveis gir jeg noen instruksjoner der jeg ber dem bruke hele kroppen og være bevisst bruk av blikket.

Jeg hjelper også Den unge kvinna til å være enda mer nærgående, og sier hun ikke må være redd for det fysiske nærværet. Elevene oppleves som litt nølende i starten, men de får god tid til å komme inn i arbeidet, og den siste delen av improvisasjonen lar jeg dem få jobbe helt selvstendig uten noen kommentarer. Da oppstår det mye spennende fysisk liv som er ladet med følelser og kamp.

I arbeidet med scenene på gulvet lot jeg nå målene ligge og jobbet mer intuitivt i rommet. Jeg skjerpet omstendighetene og la til fysiske handlinger som kunne gi mer liv til spillet på scenen. Hvis jeg opplevde en scene som livløs, gikk jeg hjem og prøvde den ut på gulvet selv. Så utforsket jeg handlinger som kunne oppstå basert på mål. Dagen etter kom jeg tilbake og ga disse handlingene til skuespillerne, samtidig som jeg forklarte hvorfor. Et eksempel på dette er nestenkysset i scene V, som etterfølges av at Ho tar en slurk av vinen til Den unge kvinna etter at hun har gått. I ettertid har jeg tenkt litt på denne måten å jobbe på, som jo ble et resultat av ”å kaste Stanislavskij litt på båten”. Da jeg observerte Kjersti Haugen på Trøndelag Teater, hørte jeg henne sjelden spørre skuespillerne om hvilke mål de hadde. Jeg opplevde heller at dette var noe hun hadde inni seg, og så oversatte dette til skuespillerne ved å stille spørsmål og skjerpe omstendighetene. Jeg erfarte nå at jeg hadde jobbet så mye med Stanislavskijs metodikk, at jeg kunne stole på at kunnskapen hadde blitt kroppsliggjort slik at jeg kunne jobbe mer intuitivt i rommet.

Etter hvert som vi nærmet oss premiere ble regissørrollen enda tydeligere. Jeg ble mer detaljstyrt og presset elevene dit jeg mente de kunne klare å komme. For elevene ble denne overgangen tydelig, og flere kommenterte at det de definerte som regissøren fikk mer plass hos meg mot slutten. Noen syntes det var utfordrende, slik jeg vil komme tilbake til når jeg snakker om Bogart-gruppa. Andre syntes dette var godt:

[E]g liker så godt den strenge regissørrolla som berre krev noko av deg, dette føler eg gjer at eg har lyst til å jobbe for å få til å gje noko tilbake til regissøren. Regissørrolla spør ikkje om eg vær så snill kan endre litt på faktene mine dersom eg har litt lyst til det, den berre krev at eg gjer det [...]. Eg føler at dette skjerper fokuset og gjer at me presiserer betre. (*Arbeidsdagbok, Stanislavskij-elev 2, 12.03.12*)

4.4.2 Utfordrende regigrep

Bogart-gruppa brukte en del tid på ferdigstillingen av den noe utfordrende scenografien, og da særlig huset som skulle ha vann i bunnen. Jeg hadde blitt inspirert av Pina Bauch og ønsket å prøve ut vann og sand på scenen, slik at scenografien kunne bli en reell medspiller. Jeg fokuserte nok mer på fysiske oppvarminger med Bogart-gruppa, parallelt med utforskning av musikk, enn jeg gjorde hos de andre. Dette startet vi alltid dagen med. De fleste avgjørelser ble tatt i plenum ved at jeg stilte spørsmål, alle kom med forslag og så prøvde vi ut en eller to av disse. Så tok jeg en avgjørelse basert på hva jeg syntes fungerte. Vi eksperimenterte også med hvor vi skulle bruke musikk, og fant ut av dette i felleskap. Helt fram til premiere brukte jeg viewpointsene til å gi regi-inspill av typen ”fokuser på *kinestetisk response* i denne scenen”.

Jeg ga varierende grad av begrunnelser på mine valg. Noen ganger forklarte jeg det i tema og følelse, som hos Stanislavskij, men stort sett handlet valgene om min intuisjon som kunstner i øyeblikket. Jeg følte jeg hadde Bogarts tillatelse til å jobbe slik. Flere av elevene på Bogart-gruppa fortalte i ettertid at de hadde syntes det var vanskelig da jeg plutselig begynte å involvere meg og gi klare beskjeder om hvordan jeg ville ha det. De hadde trodd at min manglende inngripen hadde handlet om at jeg var fornøyd og at de snart var i mål. Jeg hadde derimot bevisst ventet til siste innspurt der jeg endelig kunne begynne å stramme inn, luke vekk og heve forestillingen slik at den nådde sitt potensiale. I det tredje fokusgruppeintervjuet dukker Mamma-metaforen opp ved flere anledninger. Elevene sammenlikner meg med en Mor, der Stanislavskij-gruppa er 17 åringer som fremdeles bor hjemme og Bogart-gruppa 18 åringer som har flyttet på hybel (3. fokusgruppeintervju, 16.03.12). Jeg må naturligvis forholde meg forskjellig til disse. I forbindelse med regissørens inngripen, sammenlikner to elever dette med Mamma som kommer på besøk med nye ting til hybelen, og så begynner å kritisere bildene på veggen:

Bogart-elev 2: Når vi har fått sånne småjusteringer med Stanislavskij på en måte, så er det litt sånn ”gå heller der” eller sånn eller ”gå fortere” eller sånne ting”. Men nå er det litt sånn: ”men hvis jeg går fortere, det er jo karakteren” fordi karakteren ligger veldig mye i fysikken. Så jeg føler at noen av de små forandringene gjorde liksom veldig mye [...].

Bogart-elev 1: Ja, også var det ikke bare, jeg følte liksom, at det var ikke bare at du bare kom og ga oss nye ting. Det var liksom at vi hadde hengt opp ting, også var det sånn: kom du [ler] at du hadde nesten vært med og kjøpe det her bildet som jeg hadde

på veggen, men så bare sånn: ”jammen vennen min dette er jo kjempestygt, vi tar det ned”. [...] og så var det bare så plutselig, det vakke noe sånn hint til at: ”er du sikker på at det passer?”. (3. fokusgruppeintervju, 16.03.12)

Her peker elevene også på noe som er meget interessant, at inn gripen fra meg som regissør følte større fordi karakteren lå i fysikken. Denne problemstillingen var ny for meg. Det var også interessant hvordan jeg ble oppfattet mer som en autoritær ”gå dit, gjør det”-regissør på Bogart-gruppa. Bogart & Landau (2005:18) uttrykker veldig klart at en regissør ikke skal si ”I want” men heller spørre ”what the play wants?”. Men var det ikke min rolle som regissør å lese av stykkets intensjon, og så formidle til skuespillerne hva som burde gjøres for å følge denne? Er ikke regissørens *want* i tråd med stykkets *want*? Videre forklarer jeg mine handlinger for elevene med å fortsette metaforen om Mammaen som har handlet bilde. Jeg sier at grunnen til at hun kjøpte det stygge bilde først, for så å bytte det ut, var at hun ikke hadde råd til noe annet akkurat da. Jeg måtte la de ulike konseptene vokse fram på egne premisser for å få tak på hva forestillingene ville. Når alt materialet var på plass kunne jeg begynne å velge, forme og forsterke.

Jeg ønsket å la deler av Bogart-gruppas visning være improvisert. Det viste seg å være enklest med én aktør i møte med *architecture*, altså stykkets scenografi. Denne bestod av en husramme med vann i bunnen, en forscene med sand, og en rekke med store rullesteiner. Dette var bakgrunnen for at jeg brukte en del tid på å jobbe med de fysiske monologene til Ho. Her lot jeg eleven få eksperimentere en del alene basert på gitte viewpoints. Etter hvert så jeg derimot at dette ble for krevende for eleven, og jeg grep inn og plukke ut det jeg syntes fungerte. Her gikk jeg også inn i skuespillerens sted og prøvde ut sceniske handlinger, som jeg senere ba skuespilleren om å prøve. Når jeg ser på videoopptaket fra dette arbeidet, ser jeg at eleven er usikker, og at hun stiller noen spørsmål hun ikke får svar på. Jeg forsøker å sjonglere musikkutprøving, videoinnspilling og samtaler med de andre elevene som stadig kommer til og fra med spørsmål, samtidig som jeg jobber tett med eleven. Hun er en pliktoppfyllende elev som ikke protesterer, men gjør sitt beste på bakgrunn av det jeg sier (Video 08.03.12). Selv skriver hun følgende etter denne økta:

Jeg kjenner at jeg i dag er litt stressa for alt det nye som kommer av ting vi skal forandre på osv så kort tid før forestilling. Det at vi har hatt ting satt en så god stund for så å forandre på det er litt vanskelig, eller utfordrende. Det går nok bra, jeg bare

håper at alle husker de siste forandringene [...]. Jeg kjenner allikevel at det er bra vi har satt noe fast med\ ved VP soloene (selv om det kanskje kunne blitt gjort tidligere). Jeg bare håper ikke at Jorid følte at vi måtte det bare for min skyld, at jeg ikke klarte det. (*Arbeidsdagbok*, Bogart-elev 1, 08.03.12)

Jeg har understreket i etterkant at dette på ingen måte var hennes skyld. Jeg var også opptatt underveis med å be elevene reflektere over hvorvidt regimetodikken var for vanskelig for dem. Men en ung elev som ønsker å gjøre det bra har nok lettere for å klandre seg selv enn metodikken. Derfor var det viktig for meg å understreke i etterkant at hvis noen skulle klandres, så var det meg. I dette tilfellet tror jeg ikke bare det var forskeren som gjorde det vanskelig for eleven, men regissøren som ønsket et godt produkt. Og nøkkelbegrepet her var lytting. Verken regissøren eller læreren evnet å lytte ordentlig til eleven i rommet, fordi det var så mange andre omstendigheter i veien. Det hører også med til historien at jeg i tilbakemeldingen på *Arbeidsdagboken* skrøt av min elev og oppfordret henne å bli flinkere til å si ifra. Jeg forklarte at det kunne være vanskelig å vite for læreren om hun tråkket på noen, hvis hun ikke fikk noen *kinesthetic response* på tråkket. Her ser jeg også hvordan viewpointsbegrepene på dette tidspunkt hadde blitt et felles språk for oss alle i prosessen.

Den siste uka hadde vi flere visninger for kolleger på huset for å avdekke eventuelle logiske brister og nynorskfeil, i tillegg til kunstneriske innspill. Jeg tok til meg all respons jeg kunne få fra utenforstående, og brukte dette aktivt i ferdigstillingen av forestillingene. Før hver visning hadde vi en *open viewpoints* som oppvarming med hele klassen. Jeg erfarte at dette fungerte meget godt, og hjalp elevene med tilstedeværelse og samspill. Selv om vi ikke hadde fullt hus på de tre forestillingene vi viste, vil jeg likevel betegne visningene som vellykket. Det er basert på stemningen i salen under visning, samt all responsen jeg fikk i etterkant. De to versjonene speilet hverandre og hang sammen, tross sine forskjeller. Det var moro å observere hvordan publikum responderte på de to ulike uttrykkene og valgte seg en favoritt. Noen likte best Stanislavskij-gruppa sin versjon, og syntes følelsene og angsten kom godt fram der. Andre syntes førstnevnte var mer ordinær og kjedelig, mens det i Bogart-versjonen var flere følelser og mer angst. Veldig mange kommenterte at de syntes det var godt med Stanislavskij-visningen først, for da forstod de bedre den andre. En kollega kom til meg dagen etter visningen og sa: ”det sitter i meg ennå, Jorid”. Det må ha vært den beste tilbakemeldingen vi kunne fått. Elevene virket også veldig fornøyde med resultatet og jeg følte vi hadde laget en visning som var en avgangsforestilling verdig.

4.5 Mine roller som forsker, lærer og regissør

Det var spennende å observere bevisstgjøringen rundt mine tre roller både hos meg og elevene i løpet av prosessen. Jeg mener forskerens rolle var viktig i dette prosjektet, ikke bare i etterkant som naturlig er, men også underveis. Læreren kunne noen ganger være redd for at forskeren og regissøren skulle gå for langt, men forskeren lot ofte læreren ta sjansen:

Jeg føler andre dramalærere er litt sånn, siden de ikke er i et forskningsprosjekt: ”Ånei, jeg kan ikke gjøre dette”. [...] Og ved å da spørre oss så kan det hende du får et uventet svar med at: ”jaja kjør på”, vi har ikke noe mot det, det her er jo kjempegøy”[...]. Og det synes jeg er en bra ting for det at jeg tror vi er åpne og veldig klar for det meste, det handler bare om å spørre oss. Og vi kan klare det for det om, selv om vi kanskje eh kanskje gir utrykk for at vi ikke er så klare. Hvis vi da får regissøren til å pushe oss litt så tror jeg vi kan nå det. (3. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev 2, 16.03.12)

Her uttrykker også elevene, slik jeg ser det, at de setter pris på å bli sett på som likeverdige gjennom å faktisk bli spurt før pedagogen tar en avgjørelse. Likevel vet jo enhver lærer at ikke elever alltid vet hva som er best for seg selv. Men jeg erfarte også at dette var det mulig å snakke med elevene om underveis. Som forsker kunne jeg åpent gi utrykk for min tvil. Da var elevene også klar over at jeg ikke nødvendigvis forventet at de skulle mestre. Det var nok avgjørende for forskerens eksperimentering. Det at dette var et masterprosjekt opplevde jeg også at elevene tok positivt. De satte pris på at min rolle som student gjorde meg nærmere deres opplevelse av verden, og at vi ble et team i prosjektet fordi jeg selv ble vurdert, slik jeg vurderte dem: ” [...] da vet [du] litt hvordan det er, og vi også vet at du vet det på en måte, at du ikke liksom gjør det for å pine oss eller sånne ting men for å hjelpe oss gjennom det (3. fokusgruppeintervju, Bogart-elev 2, 16.03.12). Jeg opplevde at min åpenhet med elevene, og det at jeg inkluderte dem i min verden, gjorde at vi kom nærmere hverandre. En gjensidig tillitt ble opprettet som gikk utenom den tilliten jeg ellers erfarer i klasseromssituasjonen. Dette var jo også preget av en takknemlighet fra min side, fordi de delte så uforbeholdent og var til så stor hjelp gjennom hele prosjektet. Fra deres side opplevde jeg takknemlighet over at de fikk lov til å være med på noe viktig i mitt liv, og ikke minst at de fikk muligheten til å lære noe de ellers ikke ville lært. Jeg erfarte også at masterprosjektet ikke hadde stått i veien for dem, men heller tilført noe nytt:

Jeg er bare en del av din master men jeg trenger ikke yte noe for din master [...]. Når [sensorene] kom og satte seg i salen på premieren, [...] det ga en nervøsitet som jeg tror hjalp spillet [...] jeg eh jeg følte ikke noe på mine vegne men på dine vegne og da ville jeg også prestere [...]. Det er jo det er jo litt sånn litt sånn privilegert å være litt med på sånn uten å måtte prestere. (3. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev 1, 16.03.12)

Elevene var opptatt av forskjellen på læreren og regissøren. De beskrev læreren som en som bryr seg, som alltid spør ”hvordan går det” og er opptatt av det sosialpedagogiske. Regissøren derimot ble ofte beskrevet som en kald, effektiv type som kun tenkte resultat (3. fokusgrupperintervju, 16.03.12). Et eksempel fra prosessen som tydelig viser hoppet mellom regissøren og læreren, er da jeg skulle instruere konfrontasjonsscenen på Bogart-gruppa. Plutselig slo det meg at her hadde det passet med et kyss, så den intuitive regissøren i engasjert flyt, nærmest ropte dette entusiastisk til sine skuespillere. Det ble litt stille i elevgruppen, hvorpå læreren la til: ”Men bare hvis dere føler dere komfortable med dette selvfølgelig. Det er helt valgfritt”. Denne balansen, særlig mot slutten av en teaterprosess, er krevende for dramapedagogen. Det er lett å tippe over og bli for mye regissør, slik jeg kanskje ble i monologarbeidet med Bogart-eleven. Nå var mitt masterprosjekt sentrert rundt regi, derfor merket jo også elevene at denne rollen var essensiell og viktig i denne sammenhengen. Det interessante er derimot at regissøren framstod tydeligere som eier av den ene visningen, enn den andre, i følge flere av elevene:

Bogart[-gruppa] har på en måte sin egen forestilling. Men det interessante er kanskje at jeg føler Stan[islavskij-]forestillingen er din og ikke vår, ikke sant fordi det er du helt fra starten har du som regissør hatt et eh mål med forestillingen [...] hvilke spørsmål må vi svare på for å komme fram til det [Jorid] har sett for seg? Mens i Bogart[-gruppa] så er det sånn: [...] [Jorid] vil at vi skal sette oss i en bil og kjøre, så måtte de selv bestemme destinasjon. Mens hos Stan[islavskij-gruppa] så hadde du allerede et sted vi skulle til, vi visste bare ikke helt hvordan vi skulle komme oss dit, om vi skulle ta tog eller bil eller fly. (3. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev2, 16.03.12)

Jeg mener likevel at elevene uttrykte et klart eierskap til de to stykkene, noe jeg viser til gjennom denne avhandlingen ved flere anledninger. Først og fremst er det elevenes nerve og troverdighet i spill som vitner om dette. Men også deres engasjement som medforskere, der de reflekterer sammen med meg og bidrar til viktige funn, sier noe om eierskapet. Jeg hadde selv et sterkt eieforhold til begge visningene, men fordi Bogart-gruppa jobbet mer alene og skapte helt eget materiale, kom jeg dem ikke så nær som den andre gruppa. Metodikken til Stanislavskij gjorde også at jeg syntes jeg måtte by mer på den personlige delen av meg selv. Både jeg og elevene hentet opplevelser fra eget liv for å få tak i stemninger og følelser, uten at vi nødvendigvis delte disse med hverandre. Det gjorde noe med felleskapsfølelsen oss imellom. Jeg hadde ikke en klar destinasjon på Stanislavskij-gruppa slik eleven beskriver. Men metodikken var tydelig med en grunnleggende vilje, som både jeg og elevene følte oss styrt av. Noen ganger kunne det nesten føles som om det var metodikken som lagde teater, ikke vi. Dette kan være en konsekvens av at den teoretiske kunnskapen ikke var tilstrekkelig kroppsliggjort slik at den frie intuisjonen kunne råde. Likevel ser jeg at jeg også hadde en kunstnerisk intensjon i arbeidet som drev oss og som preget prosess og resultat. Regissøren, som den skapende kunstner hun er, skal selvsagt ha sin signatur også i dramarommet.



**Bilde 7: *Nokon kjem til å komme*, Konfrontasjonen (Bogart-gruppa)
Foto: Jorid Bakken Steigum**

5. Funn og drøftning – hvilke tilpasninger må til?

I starten av denne oppgaven skisserte jeg min problemstilling: *”Hvilke tilpasninger må til for å kunne benytte profesjonell regimetodikk til dramarommet i videregående skole”*. I drøftingen i kapittel 4, har jeg forsøkt å beskrive hvordan jeg har gjort dette ved å peke på utfordringer knyttet til møtet mellom profesjonell regimetodikk og et dramarom på videregående skole. Her beskriver jeg tilpasningene jeg gjorde underveis. I dette kapittelet vil jeg trekke fram det jeg anser som mest sentralt i denne sammenhengen, først med fokus på tilpasninger av regimetodikkene. Siden vil jeg si noe om tilpasninger av mine tre roller som forsker, lærer og regissør samt teaterkultur til skolekultur og omvendt. Videre sier jeg også noe om andre funn, samt svarer på delspørsmålene i innledningen. Slik søker jeg å svare på min problemstilling.

5.1 Mer kropp - mindre hode

I mitt prosjekt erfarte jeg at resultatet av Stanislavskij-arbeidet holdt på å ende i dødt snakketeater. Det er også en opplevelse jeg ofte har sittet med når jeg som publikum har vært vitne til andre videregåendeproduksjoner med Stanislavskijbasert regi. Selv om Stanislavskij ønsket at hans metodikk skulle framstå som helhetlig og dermed også kroppslig forankret, ble den i denne konteksten noe topp-tung. Både elever og dramalærer jobber mye intellektuelt, og dette kan lett ta fokus bort fra den fysiske kroppen i rommet. Jeg måtte selv tilpasse dette og hente fra min erfaring for å supplere intellektualiseringen av teaterprosessen. Her var min aktive bruk av bevegelsesfaget god hjelp. Dette støttfaget er ypperlig til bruk i slike sammenhenger nettopp fordi det knytter kropp, følelse og hode sammen hos elevene og hjelper dem å skape liv i teksten. Videre vil jeg påstå at det lønner seg å vente med innlæring av tekst til etter at stykket har satt seg mer i kroppen. Å la elevene improvisere teksten med egne ord før de bruker forfatterens, er en god metode både for skuespillere og elever. Det er klart at intellektuelt arbeid i teater- og regisammenheng kan være meningsfullt. Men kanskje skal dramalæreren ta seg mer av dette, og omgjøre egne funn og forståelser til fysiske oppgaver på gulvet. Dramalæreren bør selv være tilstede som regissør for å veilede elevene gjennom slike oppgaver, slik jeg gjorde det da jeg omgjorde idéimprovisasjon til følelsesimprovisasjon som beskrevet i kapittel 4.1.1.

5.2 Enkle konkrete mål uten vurdering

Helt siden jeg lærte *metoden for fysiske handlinger* har jeg funnet dette med mål utfordrende. Når jeg underviser generelt i regi med fokus på dette, har jeg savnet en liten bok med gode målformuleringer vi kan jobbe etter. I arbeidet med tekst synes jeg min forskning viser at å følge den profesjonelle vei i arbeid med mål er for krevende både for lærer og elev. Ved neste anledning kommer jeg til å jobbe mer fysisk på gulvet med generelle mål i et grunnleggende etydearbeid, før jeg ber elevene jobbe med målene i stykket. Slik kan arbeidet med mål lettere kroppslig forankres. Videre ser jeg det nødvendig at metoden forenkles, slik at man for eksempel holder seg til ett klart hovedmål i hver scene. Jeg erfarer at stadige målskifter med vurderingsprosesser i mellom er for mye å holde styr på for en elev. Dette har jeg erfart som et problem hver gang jeg har brukt metoden, ikke bare i dette prosjektet. Videre tror jeg at arbeidet med mål bør gjøres i samarbeid mellom lærer og elev, og da fortrinnsvis i spill på gulvet, slik mine elever anbefaler. Hvis ikke blir målene noe som står på et papir og som ikke angår den unge skuespillers kropp på scenen. Poenget med *Systemet* er jo å hjelpe underbevisstheten gjennom praktiske og teoretiske oppgaver. Blir det for mye teori, vil man ikke nå underbevisstheten i det hele tatt. Kanskje skal læreren gjøre mer som Kjersti Haugen slik at det blir hun som tar ansvar for den teoretiske biten med mål og vurderinger, og så oversetter dette til spørsmål og oppgaver som elevene må forholde seg til. Jeg ser at vurdering er et viktig virkemiddel for å skape troverdig spill. Likevel tror jeg det er nødvendig med en forenkling for at elevene skal føle mestring, og faktisk evne å anvende dette. Mål, vurdering og skjerpede omstendigheter kan være en god hjelp. Men det bør ikke være en tvangstrøye.

5.3 Realistiske forventninger

Stanislavskijs metodikk fordrer evnen til å ikle seg rollen på en organisk måte. Men kan man egentlig forvente at elever i videregående skole skal klare dette? De har ikke den mangeårige treningen som en profesjonell skuespiller har. Det er selvfølgelig enkelte elever som klarer mye, gjerne fordi de har et talent og en intuitiv forståelse for *Systemet*. Det er lett å la disse bli mal for hva man kan forvente av resten av klassen, noe som strider mot læreplanen, og burde stride mot lærerens logikk. En elev beskriver arbeidet med Stanislavskij slik:

[...] Jeg kan godt klare det, men jeg føler ikke jeg klarer det til en viss grad. At det er sånn: jeg føler skikkelig inni hele kroppen fra tå til øre [...]. Men jeg føler ikke det er metoden sin feil, men kanskje det har noe med hvordan man lærer det. At det burde være mer vekt på at det er ikke alle som føler det i hvert eneste hulrom i kroppen. Man skal ikke føle det i hvert hulrom i kroppen for da blir man aldri kvitt det heller [...]. (3. fokusgruppeintervju, Stanislavskijelev 2, 16.03.12)

Eleven peker her på at tilpasning er viktig, og at læreren i forkant må forberede eleven på at det kanskje ikke er mulig å nå dit man ønsker, eller at rolleidentifikasjon ikke betyr at man skal føle alt i hele kroppen. Hun reflekterer også over en annen viktig problemstilling i videregående skole; at elevene kan bli for involvert i en rolle, kanskje særlig når man er så ung og engasjert som mange dramaelever er. Dette har jeg som lærer erfart flere ganger i møtet med Stanislavskij. I en Ibsen-produksjon i 2.klasse våren 2009, ble noen av elevene så involvert i sine karakterer at det påvirket humøret deres, og de beskrev det som vanskelig å gi slipp på dem ved prosjektslutt. Det kan være lett å misforstå Stanislavskijs intensjon og tro at man skal *bli* rollen. Da er det viktig at læreren er tydelig på hva som er målet, og da må hun også kunne sin Stanislavskijmetodikk. I vårt prosjekt var Fosses univers en av de tingene som hjalp oss å skape den rette distansen. Hadde elevene spilt et realistisk stykke med karakterer på sin egen alder, kunne det kanskje vært større risiko for usunn identifikasjon. I tillegg gjorde profesjonaliseringen at elevene fikk prøve seg mer på analysearbeidet med stykket. Det skapte en naturlig distanse fordi de fikk et mer voksent ansvar. Da jeg spurte eleven hva det gjorde med hennes mestringsfølelse at hun ikke evnet å leve opp til en metodikk som krevde en slik tilstedeværelse, svarte hun at hun er en type som står på og ikke gir seg. Samtidig undret hun seg over hvorfor hun ikke fikk det til når de andre gjorde det (3. Fokusgruppeintervju, 16.03.12). Da forsøkte hun å endre taktikk. Hun innrømmet derimot at hun ikke følte at hun var der hun ville være ved prosjektslutt. Likevel sier hun: ” Hvis jeg ikke har følt stykket helt så føler jeg ikke det er min feil. Fordi jeg har ikke hatt alle opplevelsene som skal til [...] (Stanislavskij-elev 2, 3. fokusgruppeintervju 16.03.12)”. Hun mener hun heller kan bruke det hun har lært senere, når hun får de levde erfaringene hun tror kreves for å kunne gjengi en slik rolle på scenen. Jeg synes dette er en reflektert erklæring fra en sterk elev. Det framstår som beundringsverdig at hun ikke dømmer seg selv for hardt i denne sammenhengen. Dessverre tror jeg en del elever vil kunne gjøre det. Stanislavskij er ganske tydelig på hvordan man ikke mestrer *Systemet*. Det må være et tungt slag for en elev å lære samt forstå dette, og så ikke mestre, enda så mye man jobber og vil. Jeg mener dramalæreren må legge lista litt lavere for

elevene i Stanislavskij-arbeidet, særlig i store prosjekter der avgjørende karakterer blir satt. Å sikte mot stjernene er bra, men man skal også være klar på hva som faglig forventes i dramarommet. Elever som intuitivt evner å ikle seg en rolle og skape kunst i klasserommet skal selvsagt bli berømmet for det. Forutsatt at de forstår sin Stanislavskij. Men de må ikke fjerne muligheten for at andre elever, som faktisk viser faglig måloppnåelse, men ikke nødvendigvis fullstendig kunstnerisk liv, også kan oppnå gode karakterer. Dette er en vanskelig problemstilling, særlig fordi det kan være utfordrende å sette fingeren på hva som er hva. Jeg tror mye er gjort ved at dramalæreren tar seg tid til å reflektere rundt dette og lager tydelige vurderingskriterier som er i tråd med fagplanen.

5.4 Pedagogisk ansvar og tydelig kunstnerisk ledelse

En av hovedutfordringene på Bogart-gruppa, som både jeg og elevene pekte på, var at Bogarts metodikk fordrer evnen til å sjonglere veldig mange baller på en gang. For meg var dette overkommelig, men jeg så at elevene ikke alltid evnet det, og mange baller forsvant hvis jeg ikke fanget dem. I ettertid ser jeg at en klarere retning og vilje hos meg som regissør kunne hjulpet på dette. Kanskje må dramalæreren være litt mer styrende i en Bogart-prosess enn Bogart-regissøren. Jeg tror det hadde vært lettere om jeg formulerte spørsmål, anker og struktur, og jeg tror jeg skulle gått inn og brukt mer tid på repetisjon underveis. Kanskje kunne vi jobbet litt mer med hver oppgave i stedet for å stadig få nye. Noen elementer kunne nok med fordel vært kuttet, eller overlatt til læreren. Hun trenger ikke dele alt med elevene, slik hun heller ikke trenger det i arbeidet med *metoden for fysiske handlinger*. Hun bør nok også være mer tilstede i prosessen med elevene slik jeg ikke alltid hadde mulighet til, uten at hun må bli for styrende og dermed hemme kreativiteten.

5.5 Øvelse i gode tilbakemeldinger

Jeg erfarte at det var krevende både for meg og elevene å gi gode tilbakemeldinger på det vi så av arbeid på Bogart-gruppa. Like viktig som scenisk tilstedeværelse er aktiv lytting og refleksjon som publikummer. Jeg tror det er viktig å trene elevene opp i dette underveis i et Bogart-prosjekt. De må øve på hva de skal se etter slik at det som er verdt å ta vare på lettere ”floats up”. Bogart kommer selv med mange gode strategier i dette arbeidet slik jeg skisserer i delkapittel 4.3.2, men i en videregående setting må man være bevisst på at dette blikket ikke

kommer av seg selv. Man bør snakke med elevene om dette og sammen bli enige om hva man kan se etter og hvordan man skal lete. Her kan *soft focus* også være til hjelp. Når denne evnen er øvet opp kan man ha flere visninger for hverandre underveis og få mer ut av dette. Det kan også være en hjelp til å huske og plukke ut spennende materiale.

5.6 Tilpasning av mine tre roller

Slik jeg skisserer i delkapittel 4.5, har dramalæreren tilpasset seg forskeren og gitt nye perspektiver. Den viktigste tilpasningen jeg har gjort i forhold til mine egne roller i klasserommet er å stadig søke etter en etisk og estetisk balanse mellom disse. Jeg har vært dem bevisst, elevene har vært dem bevisst, og jeg har forsøkt å kjenne på alle tre i det jeg står foran viktige valg i prosessen. Det har blitt veldig klart for meg at det er viktig at regissøren må tilpasse seg dramalæreren når dette er nødvendig. Elevene trenger pedagogen, og konsekvensene av at regissøren overtar helt, for eksempel mot slutten av et prosjekt, kan bli usikkerhet, nervøsitet og dårlig miljø innad i gruppa. Det er ikke alle kunstneriske valg regissøren ønsker, som burde tas. Der må læreren komme inn og regulere og tilpasse slik at eleven blir ivaretatt. I en grundig prosess som vår, der vi hadde tid til forarbeid, ble den siste fasen stort sett tatt godt imot av elevene. Dette fordi de var trygge og dermed kunne slippe helheten og fokusere på egen funksjon på scenen, samt relasjonen til hverandre og publikum.

Likevel er det viktig at læreren tør å ta kunstneriske sprang og stole på sin egen kompetanse som regissør. Dersom læreren blir for opptatt av å være tro mot teorien, kan dette hindre regissørens kreative og skapende arbeid i rommet. Jeg måtte lære meg å stole mer på min intuisjon og artikulere denne i regiarbeidet. Denne intuisjonen kom fra min kroppsliggjorte kunnskap, som jeg opparbeidet meg gjennom hele prosessen og som manifesterte seg underveis. En prosess som for øvrig ikke er ferdig. En viktig strategi i dette var å lytte; både til meg selv, Fosse, rommet og elevene.

5.7 Tilpasninger mellom skolekultur og teaterkultur

Som dramalærer har jeg fått god trening i å måtte tilpasse teaterkulturen til skolekulturen, slik jeg skisserer i kapittel 4. Mer krevende kan det være å forsøke på det omvendte. Jeg har for eksempel ofte måttet forklare hvorfor det er vanskelig å gjøre drama i et skittent klasserom,

eller et rom med tynne vegger når en annen klasse ser film ved siden av. Det viktigste har likevel vært å forsøke å argumentere for hvorfor det å sette opp en hel forestilling, med alt det innebærer av ekstra arbeid og ressurser, er viktig. At teatermagien er essensiell og ikke kan oppleves hvis man bare setter opp et halvferdig utdrag som vises i skoletiden. I dette prosjektet derimot, erfarte jeg at skolen strakk seg langt for å tilpasse seg meg som regissør. Kanskje handlet det om masterprosjektet, kanskje handlet det om at jeg hadde evnet å nå fram med mine argumenter, mest gjennom det arbeidet jeg tidligere hadde gjort. Når jeg for eksempel ønsket en husramme med vann i bunnen samt sand på forscenen, fikk jeg tommelen opp fra min leder. Vaktmester derimot, var mer skeptisk, og det krevde en del å finne gode tekniske løsninger for ”bassenget”. Der var det ikke mye hjelp å få fra skolen. De ønsket ikke ansvaret for en eventuell vannlekkasje og dermed ødeleggelsen av det dyre tregulvet på scenen. Det var med en viss angst jeg som regissør likevel ga grønt lys for en scenografi som kunne fått store konsekvenser. Jeg oppfatter også at skolens rolle som kulturformidler i lokalmiljøet gjør at skolen er villig til å gjøre visse tilpasninger for å nå sitt publikum. For eksempel med visninger på kveldstid, promotering på skolens hjemmeside, samt åpenhet for kreativ bruk av skolens rom, også på dagtid da det kan gå utover andre timer.

Selv om vårt Fosse-prosjekt var spesielt fordi det var knyttet ressurser til det gjennom masterstudiet, er det likevel veldig gjenkjennelig for meg som dramapedagog. Man kan kanskje spørre seg om dramalærerne og elevene tar seg litt vann over hodet når de tar et sprang inn i store prosjekter og tøyser rammene skolehverdagen gir dem. Noen ganger har jeg lurt på om jeg burde la være. Om søken etter kunsten i dramarommet tar for stor plass i elevenes skolehverdag: For det er jo tross alt bare ett av mange fag. Da jeg spurte elevene om vi heller burde holde oss til små og enkle prosjekter som ikke sprengte rammer, fikk jeg følgende svar som de andre sa seg enige i:

Ja, altså det kan godt hende at det er lurest, men det er jo ikke det tror jeg vi vil. Altså, jeg altså, det er liksom, jeg skulle bare ønske videregående kunne være bare det jeg ville det skulle være. Og jeg, det hadde vært så.. åh..vært så trist [...]. Vi er jo så heldige som får lov til å holde på sånn vi gjør [...] vi har mye å gjøre og sånn, men jeg vil ikke at det skal bli borte (2. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev 1, 15.02.12).

Eleven uttrykker her hvor viktig disse prosjektene er i hverdagen. Det ville oppleves som en sorg om det forsvant, selv om de tar mye tid og krefter. Jeg opplever kunstneriske sprang som

viktige fordi de løfter skolehverdagen til noe mer ved å løfte den opp i kunstens sfære. Og er det ikke det mange av elevene ønsker seg når de søker seg til programfag drama? Et av de forslagene som kommer fra elevene og som kan være en løsning i en hektisk hverdag, er bedre samarbeid mellom fellesfagene og dramafagene. Elevene selv gjør dette der det er mulig. For eksempel valgte en elev Jon Fosse som tema på sitt særemne i norsk. Hun beskriver da at norsktimene ble som en slags dramatime i hennes hode, og at hun fikk veldig mye gratis (3. Fokusgruppeintervju, 16.03.12). Norsklæreren rapporterte også til meg at 3. klasseelevene viste framgang i nynorsk etter prosjektet. Elevene forteller om en norsklærer som slo to fluer i en smekk, ved å vurdere muntlige ferdigheter hos elevene på en allerede planlagt vurderingssamtale i et Teaterproduksjonsprosjekt. Det kan også være naturlig å samarbeide med andre språklærere om oversettelser eller dramatiseringer av for eksempel Fosse på spansk eller tysk. Fag som Historie, Norsk og Teater i perspektiv kan lettere følge hverandre slik at ikke elevene opplever at de stadig kommer tilbake til den samme epoken igjen og igjen i forskjellige fag. Felles framlegg, innleveringer og vurderinger er mulig. Men dette krever tid til planlegging, og timeplaner som samsvarer med hverandre. Det må derfor være et bevisst og ønsket valg fra lærere og ledere.

5.8 Andre funn

I løpet av prosjektet har det dukket opp refleksjoner og funn som ikke svarer direkte på problemstillingen, men som likevel er relevante. Et av disse har vært at jeg ser hvor viktig forskerrollen har vært i prosjektet, også som didaktisk hjelpemiddel. Jeg har flere ganger tenkt at forskeren bør få mer plass i alle dramarom. Ja, i alle klasserom egentlig. Forskerens holdning til sitt eget arbeid og til elevenes, og det samarbeidet vi har gått inn i gjennom dette prosjektet, har bidratt til læring jeg ikke tror hadde vært mulig uten dette perspektivet.

Da Bogarts metodikk var ny for meg i starten av dette arbeidet, blir det naturlig å si noe om metodikkens teaterpedagogiske potensiale. Mitt forskningsprosjekt viser at Bogart egner seg meget godt for videregående skole. Elevene beskriver arbeidet som meningsfullt, og jeg hadde stor glede av å jobbe med Bogarts metodikk og filosofi. Bogart har mye å lære regissører og dramalærere. Jeg skulle gjerne sett at hennes tre bøker ble pensum på faglærerutdanningene rundt om i landet. Hun evner, gjennom sin brede kunnskap på mange felt, å kombinere flere retninger. Det er viktig å ikke avskrive Bogarts metodikk som ensidig fysisk

skuespillerarbeid. Som Stanislavskij også var opptatt av, kan kroppen være utgangspunktet for psykisk liv. Bogart samler det fysiske og det psykiske i én metodikk, og bidrar slik til en ny og levende realisme på scenen (Herrington, 2000:159). En elev sammenlikner det Stanislavskij-baserte rollearbeidet i 2.kl med Bogart-arbeidet i 3.kl på følgende måte: ”[...] da var det mye mer sånn, jeg ble henne, eller, skjønner du [...] jeg ble henne, men nå er det mer hun som har blitt, eller altså, har blitt mer meg” (2. fokusgruppeintervju, Bogart-elev1, 15.02.12)”. Eleven forsøker her å beskrive hvordan hennes kropp i Bogart-arbeidet ble utgangspunktet for rollen. Det var hun som skuespiller som satte premisset. Identifikasjonen og den følelsemessige tilknytningen til rollen beskrev hun som ganske lik uavhengig av metode, og det er liten tvil om at Bogart-gruppas versjon var både levende, organisk og psykologisk i sitt fysiske formspråk.

Dette fører meg til et annet viktig funn. Den kunstige delingen av de to regimetodikkene var et resultat av forskningen, ikke et pedagogisk valg. Jeg tror det er viktig at dramapedagogen som regissør tar i bruk alt hun har lært og plukker fritt det som fungerer best og kombinerer disse. Bogart og Stanislavskij kan fungere meget godt sammen både i mer realistiske og mer eksperimentelle visninger. Elevene på Bogart-gruppa peker også på hvordan de intuitivt brukte Stanislavskij i arbeidet på scenen. Det kom nærmest av seg selv, som naturlig er, når Stanislavskijkunnskapen fra året før sannsynligvis var kroppsliggjort. Bogart foretrekker også selv å jobbe med skuespillere som har trening i psykologisk realisme, og skuespillere som jobber med henne mener dette er en nødvendighet (Herrington, 2000:160). Stanislavskij ble for oss en *kinesthetic response* på det fysiske arbeidet hos Bogart.

Bogart uttaler at hun frykter *Viewpoints* alene skal bli sett på som en metode, og dermed bli et svar i stedet for et spørsmål, slik Stanislavskijs *System* har blitt for mange (Herrington, 2000:166). Det ble tydelig i vårt arbeid at arbeidet med *Viewpoints* er en dynamisk prosess som må tilpasses stykket og gruppa, og som vanskelig står alene i en teaterprosess. *Composition* ble en viktig arbeidsmetodikk som hjalp elevene å strukturere og skape rammer rundt *viewpoints*arbeidet. Metoden fungerte også som motivasjonsfaktor når elevene stod fast, og jeg erfarte at det var meningsfullt å la elevene selv få være regissører og lage egne komposisjoner. Jeg kan varmt anbefale *Viewpoints and Composition* som metode i produksjoner på videregående skole.

Gjennom hele prosjektet forsøkte jeg å være tro mot de to regimetodikkene og la disse lede meg mot et formspråk. På Bogart-gruppa var dette uproblematisk og jeg opplevde formen som veldig i tråd med metodikken. Malochevskaja (2002:17) sier at Stanislavskijs regimetodikk kan brukes på alle teaterformer. Det er også min erfaring gjennom dette prosjektet. Fosse og Stanislavskij fungerte meget godt sammen selv om ikke teksten var direkte realistisk. Elevene beskriver også at de opplever at disse går godt sammen på tross av forskjellene (1. fokusgruppeintervju, 07.12.11). Likevel var det påfallende hvordan metode påvirket form på en slik måte at vi fort havnet i et realistisk psykologisert formspråk. Siste uka tok jeg et valg om å inkludere annen metodikk for å gi liv til stykket. Jeg tør derfor påstå at Stanislavskijs regimetodikk kan brukes på alle former for teater, men at man må være bevisst dette, og tydelig stake ut en vei, hvis man ikke ønsker å havne i et mer realistisk formspråk. Dette tror jeg også gjelder for Bogart. Man kan helt fint bruke hennes metodikk til å lage realistisk psykologisert teater, men da må man være dette bevisst. Bruker man utelukkende *Viewpoints & Composition* for å skape teater fra bunnen av, vil det lett resultere i et mer eksperimentelt og mindre realistisk formspråk.

I kaptittel 2 reflekterer jeg rundt om Fosses tekst kunne være for vanskelig for elevene. Et funn i min forskning har vært at den er krevende, men ikke for krevende, og at lærerens rolle er avgjørende i et slikt arbeid. En elev skriver rundt jul at hun synes teksten virker vanskelig å lære fordi det er så mye gjentakelser, men dette endrer seg når hun starter med det ordentlige tekstarbeidet. En annen sier følgende:

[...] jeg hadde følt meg ganske hjelpsløs hvis dette var et prosjekt etter skoletid [...]. Du har gitt så mye mening med teksten som jeg ikke har sett, og vi har vært veldig avhengig av din hjelp. Og jeg tror ikke det har noe med at vi ikke kan jobbe selvstendig, men jeg tror det har noe med at Fosse er [...] vanskelig og man blir sliten. Det er veldig deilig å ha den støtten [...] (3. fokusgruppeintervju, Stanislavskij-elev1, 15.03.12)

Eleven peker på noe veldig sentralt her; at lærers veiledning er viktig. Men dette gjelder jo ikke bare i arbeid med Fosse. Veldig mange av de produksjonene som settes i gang på videregående skole tar utgangspunkt i krevende tekster fra store navn som Ibsen, Beckett og Shakespeare, for å nevne noen. Samme elev som ble intervjuet ovenfor skriver følgende i sin

arbeidsdagbok en måned før premiere, og jeg erfarer dette som dekkende for mitt inntrykk av elevenes møte med Fosse:

Nå er jeg ekstremt happy! I det siste har teksten falt inn i meg, og ingenting har vært så håpløst som jeg trodde! Jo mer jeg pugget teksten, desto mer innså jeg at dette manuset, ikke er verdens lengste (spesielt ikke etter strykningene). Nå er jeg ti kilo lettere. Fosse er så fantastisk! Stykket er et mesterverk! Det er så mange finurlige vendinger og gjemte skatter. (*Arbeidsdagbok*, Stanislavskij-elev 1, 13.02.12)

Et av de viktigste funnene jeg har gjort er viktigheten av lytting, både som forsker, lærer og pedagog. Bogarts *soft focus* er et meget godt utgangspunkt for dramalærerens tilstedeværelse i rommet. Som regissør må jeg lytte med hele kroppen til skuespillerne, teksten, rommet og det skapende øyeblikket. Som lærer må jeg bruke hele sanseapparatet til å kjenne på hvor elevene er, slik at jeg kan ta gode pedagogiske avgjørelser i øyeblikket. Som forsker gjør jeg alt dette, og *den reflekterende praktiker* hjelper meg å anvende min aktive lytting i øyeblikket og i etterkant. Det nærværet både Stanislavskij og Bogart skisserer for meg gjennom sitt virke og sin filosofi, har vært en stor inspirasjon. Det er i det jeg glemmer å lytte at det ikke fungerer, som denne avhandlingen stadig viser til. Å øve opp denne evnen til å lytte hos elevene er også av største viktighet slik jeg beskriver i delkapittel 5.5. Det er essensen i alt dramaarbeid, og en avgjørende faktor for om et prosjekt som det jeg har beskrevet kan fungere. Både jeg og mine medforskere har vært aktive lyttere gjennom hele prosessen. Jeg tror det har vært nøkkelen til graden av suksess.

5.9 Svar på delspørsmål

I innledningen skisserte jeg noen delspørsmål som jeg har hatt med meg gjennom hele prosjektet. Ett av dem var: er profesjonell regimetodikk for krevende for videregående skole? Jeg opplevde underveis at en del av oppgavene knyttet til regimetodikkene var for vanskelig for mine elever, og for meg som lærer i konteksten videregående skole. Faktorer som tid, elevenes faglige/kunstneriske forutsetninger, samt deres modenhetsnivå er avgjørende i denne sammenhengen. Det jeg derimot ser, som jeg håper jeg har klart å få fram i denne oppgaven, er at det er mulig å bruke profesjonell regimetodikk i dramarommet hvis læreren er kreativ og tilpasser dette elevene og skolekulturen. Dramafaget er jo teater tilpasset et undervisningsrom.

Når faget heter Teaterproduksjon sier det seg selv at det er teater vi skal ta utgangspunkt i. Men teater er ikke dramapedagogikk. Slik *metoden for handlende analyse* oversetter fra litteratur til teater, må dramalæreren bli det pedagogiske verktøyet som oversetter fra kunstmetodikk til lærestoff.

Mitt andre spørsmål var: på hvilken måte har min kunstneriske kompetanseheving gitt et bedre læringsutbytte for elevene? Jeg har erfart at jo mer jeg kan om regi og teaterkunst forøvrig, jo mer har jeg også muligheten til å velge fritt i et utvalg av metoder. Jo tryggere jeg er på min egen kunstneriske kompetanse, jo mer tør jeg å lytte til elevenes innspill og det som skjer i rommet. Regi er en kunstart det tar lang tid å lære og som jeg har stor respekt for. Jo mer kroppsliggjort regikompetanse jeg besitter, jo lettere er det å bruke sin intuisjon som skapende kunster i rommet, slik både Stanislavskij og Bogart anbefaler. Elever i videregående skole bør få kjenne på ulike registiler og lære seg å forstå, også kroppslig, hvor viktig regi er som kunstart er i en teaterproduksjon.

Når dramalæreren tør å bli kunstner i dramarommet, skjer det noe magisk. Da tar hun også elevene med seg inn i teateret. Da får alle kjenne på hvordan det er å skape kunst i øyeblikket. Det er en type kroppslig erkjennelse som vanskelig kan beskrives og i alle fall ikke kan leses i en bok. Det spranget er vanskelig å ta for dramalæreren om hun ikke har kompetanse nok og dermed trygghet nok, til å vite at hennes intuitive kunstneriske adferd er resultatet av kroppsliggjort kunnskap. Å være regissør er å ta et sprang i mørket. Min kompetanseheving på regi har gjort at jeg tør å ta dette spranget. For jeg har skuldre jeg kan stå på, og kjemper jeg kan ta i hånda hvis det blir for mørkt.



**Bilde 8: Nokon kjem til å komme, Ho sin andre solo (Bogart-gruppa)
Foto: Jorid Bakken Steigum**

6. Avslutning

Jeg har i denne oppgaven gitt en oversikt over mitt praktiske masterprosjekt. Innledningsvis har jeg redegjort for kontekst og forskningsmetoder og metodologier, før jeg har gitt en innføring i teaterteorien bak mine tre kjemper, Stanislavskij, Bogart og Fosse. Jeg har så redegjort for gjennomføringen av det praktiske masterprosjektet gjennom beskrivelse og drøfting. Så har jeg forsøkt å svare på min problemstilling og mine delspørsmål gjennom å vise til flere forskningsfunn og tilpasninger som må til for å kunne anvende profesjonell regimetodikk i dramarommet på en god måte. Forenkling av metodikkene, og balanse mellom de tre rollene forsker, pedagog og kunstner er nøkkelfaktorer. I tillegg har jeg kommet fram til at forskerrollen burde brukes i alle dramarom og at kombinasjonen av Stanislavskij og Bogart kunne vært spennende å prøve ut. Mitt forskningsdesign har vært ideelt til dette prosjektet, og har fungert meget godt både til den praktiske og teoretiske delen.

Det bør understrekes at dette var et forskningsprosjekt der jeg hadde fått tildelt tid til å fordype meg og forske underveis. Jeg ville nok ikke i en ordinær undervisningssituasjon satt opp to ulike versjoner av et stykke med to ulike regimetodikker, der den ene var nærmest ukjent for meg. Do not do this at home! Elevene påpekte også flere ganger at dette prosjektet ikke nødvendigvis hadde vært så vellykket i alle typer dramaklasser. Jeg valgte mitt prosjekt med utgangspunkt i en klasse jeg kjente fra før som jeg mente ville klare utfordringen. Det er kanskje min største og viktigste tilpasning. Alle dramaklasser er forskjellige og ikke alle vil få like mye ut av et teaterprosjekt av dette kaliber med Fosse som ramme. Det er min oppfatning at en god dramapedagog vet når hun skal ta et sprang i mørket med en klasse eller enkelte elever, og når hun absolutt ikke skal gjøre det.

Hvilke endringer i min praksis har så kommet av dette prosjektet? For det første har mitt masterstudium gjort meg til en mye bedre regissør. Ikke bare på grunn av all kunnskap jeg har tilegnet meg gjennom studiet, lesning av teori, observasjon og kursing, men gjennom Deweys velkjente "learning by doing". Det praktiske prosjektet, der jeg fikk prøve ut min nye kunnskap, reflektere rundt den, få tilbakemeldinger på den, for så å skrive denne oppgaven om den, har plantet forskeren permanent i mitt dramapedagogsinn. Hun kommer til å få mer plass i mitt dramarom framover. Jeg kommer derimot til å være mer bevisst i bruken av Stanislavskijs regimetodikk, og heller kombinere hans teorier med mer fysiske regimetoder som for eksempel Bogarts *Viewpoints and Composition*. Videre har prosjektet gjort meg mer

vitebegjærlig. Det har åpnet en dør til to verdener som jeg ønsker å fordype meg ytterligere i. Jeg ser fram til å lese mer Bogart og mer Stanislavskij i framtiden, prøve ut nye ting, diskutere med elever og kolleger og ikke minst, søke meg til kurs og teaterforestillinger som kan gi meg mer praktisk erfaring.

Barnebokfiguren Blekkulf, en liten blekksprut med stort miljøengasjement, har lært meg noe viktig i livet som også kan være et godt råd til dramalæreren som regissør: ”Ingen kan gjøre alt, men alle kan gjøre litt”. Det er en kjennsgjerning at man ikke har mulighet til å gå i dybden i hverdagen slik man ofte skulle ønske. Jeg følte meg ikke trygg eller utlært på mine to regimetodikker, men jeg prøvde likevel, med vissheten om at det tross alt ville være bedre å gjøre litt enn ikke å gjøre noe i det hele tatt. Man kan ikke forvente at dramapedagogen skal ha to regimetodikker under huden slik Stanislavskij og Bogart selv har dem. Men jeg synes likevel at det er mye verdi i å utforske dem i klasserommet. Bogart og flere regissører med henne, har uttalt at selv litt arbeid med *Viewpoints* har stor effekt (Herrington, 2000:158). Stanislavskij var selv "amatør" da han satte i gang med utforskningen av *Systemet*. Hans forskningsspørsmål var: "How can I make life flow on stage?" (Donellan, 2008:x). Vissheten om alt han ikke visste drev Stanislavskij, og var kanskje hans største styrke (Donellan, 2008:xi). Dramalærerens forskningsspørsmål trenger ikke være langt fra dette, men da gjerne med eleven i fokus. Og med Stanislavskijs ydmykhet og Bogarts sprang i mørket; hvem vet hva hun kan få til? Dramalæreren sitter på mye kompetanse fra mange fagfelt, og dette er kanskje hennes største styrke, også som regissør.

Jeg tror ikke jeg vil forstå hvor mye jeg egentlig har lært av dette prosjektet før neste gang jeg ikler meg regissørrollen på videregående skole. Jeg kan ikke sette ord på alt. Men én ting står veldig klart for meg, og det er noe jeg har tatt med meg fra alle mine tre kjemper og som er like viktig både i rollen som lærer, kunstner og forsker. Det er å lytte. Jeg tror ikke jeg kan gi noe bedre råd til de som ønsker å jobbe med profesjonell regi i dramarommet, eller de som ønsker å jobbe med kunst og mennesker forøvrig. Å virkelig være tilstede i øyeblikket og lytte aktivt med hele seg, er en egenskap som er like viktig både i kunsten og livet, og sitatet nedenfor kombinerer kunstfilosofi med livsfilosofi, slik både Bogart og Stanislavskij gjør det. Jeg lar disse poetiske ordene bli avslutningen på denne masteravhandlingen og håper de kan inspirere leseren like mye som de har inspirert meg:

Hearing can restore. To be heard, really heard by another person, is to be healed [...]. Listening is action [...]. Listening is a creative act, and it can be an act of love. To pay attention changes us and changes the object of our attention [...]. The one gift we can give to another human being is our attention. (Bogart, 2007:59-60)



**Bilde 9: *Nokon kjem til å komme*, avslutningen (Bogart-gruppa)
Foto: Ida Elverum Hagen**

Litteraturliste:

- Ackroyd, J. (2006) *Research Methodologies for Drama Education* Stoke on Trent: Trentham Books
- Allern, T.H. (2008) "A Comparative Analysis of the Relationship Between Dramaturgy and Epistemology in the Praxis of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote" i *Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance* 13, 3: 321-335
- Alvesson, M. og K. Sköldbberg ([1994] 2008) *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund : Studentlitteratur AB
- Balme, C. B. (2008) *The Cambridge Introduction to Theatre Studies* Cambridge: Cambridge University Press
- Beckett, S. and B. Endreson (1975) *6 Beckett* Oslo : Det norske teatret
- Benedetti, J. (1998) *Stanislavski and the actor* London, Methuen Drama
- _____([1982] 2008) *Stanislavski : an Introduction* London, Methuen Drama
- Bogart, A. (2001) *A Director Prepares : Seven Essays on Art and Theatre* London: Routledge
- _____ (2007) *And Then, You Act : Making Art in an Unpredictable World* New York: Routledge
- Bogart, A. and T. Landau (2005) *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition* New York: Theatre Communication Group
- Cahnmann-Taylor, M. and R. Siegesmund (2008) *Arts-based Research in Education : Foundations for Practice* New York: Routledge
- Carnicke, S.M (2010a) "Stanislavsky's System: Pathways for the Actor" i Hodge, A. *Actor Training* Hoboken: Taylor & Francis: 1-25
- _____ (2010b) "The Knebel Technique: Active analysis in practise" i Hodge, A. *Actor Training* Hoboken: Taylor & Francis: 99-116
- Donellan, D. (2008) "Introduction" i Stanislavsky, K. *An Actor's Work: A Student's Diary* Oversatt av Jean Benedetti. London: Routledge: ix-xiv
- Fortier, M. (2002) *Theory/Theatre : An Introduction* London: Routledge
- Fosse, J. (1999) *Teaterstykke 1* Oslo: Det Norske Samlaget
- Gladsø, S. et. al. (2005) *Dramaturgi: forestillinger om teater* Oslo: Universitetsforlaget
- Hannula, M. et. al. (2005) *Artistic Research: Theories, Methods and Aractices* Gøteborg: Academy of Fine Arts
- Herrington, J. (2000) "Directing With the Viewpoints" i *Theatre Topics* 10, 2: 155-168
[elektronisk utgave]

- Hytten, A.K. og H. Reistad. (1991) *Regikunst* Asker: Tell forlag
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* Oslo: Universitetsforlaget, 4. utgave
- Kobbernagel, L. (2009) *Skuespilleren på arbejde* København: Frydenlund
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Maločevskaja, I. B. (2002) *Regiskolen Vollen*: Tell forlag
- Mitchell, K. (2009) *The Director's Craft : A Handbook for the Theatre* London: Routledge
- Mitter, S. et. al. (2005) *Fifty Key Theatre Directors* Oxon: Routledge
- Neelands, J. (2006) "Re-Imaging the Reflective Practitioner: Towards a Philosophy of Critical Practise" i Ackroyd, J. *Research Methodologies for Drama Education* Stoke on Trent: Trentam Books
- O'Toole, J. (2006) *Doing Drama Research: Stepping into Enquiry in Drama, Theatre and Education* Queensland: Drama Australia
- Richter, Falk (2009) "200 former for angst" *Norsk Shakespeare og Teatertidsskrift* 2: 12-14
- Rosenberg, T. (2004) *Besvärliga människor: Kommunikation till varje pris! Teatersamtal med Suzanne Osten* Stockholm: Atlas
- Sauter, W. (2008) *Eventness: A Concept of the Theatrical Event* Stockholm: STUTS
- Schön, D ([1983] 2001) *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* Århus: Forlaget Klim
- Seiness, C. N. (2009) *Jon Fosse: poet på Guds jord* Oslo: Samlaget
- Stanislavsky, K. (2008) *An Actor's Work: A Student's Diary* Oversatt av Jean Benedetti. London: Routledge
- _____ (2010) *An actor's work on a role* Oversatt av Jean Benedetti. London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (2006). Drama Vg3[Kunnskapsløftet]. Hentet 12. desember 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=3&gmi=1085>
- Utdanningsdirektoratet (2011). Generell del av læreplanen [Kunnskapsløftet]. Hentet 12. desember 2012 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Zarrilli, P. B. & P. Hulton (2009) *Psychophysical acting : an intercultural approach after Stanislavski* London: Routledge.

Vedlegg 1:

Informasjon om forskningsprosjekt i 3dra 2011/2012

Det skal dette skoleåret gjennomføres et forskningsarbeid i forbindelse med undertegnede master i Drama og Teater ved NTNU i Trondheim. Prosjektet går ut på å forske på en teaterprosess med elevene, der disse skal være medforskere. Dette innebærer at vi sammen prøver ut og sammen dokumenterer prosessen gjennom dagbok, samtaler, intervjuer og videodokumentasjon. Faglærer og forskningsleder vil også forske på seg selv og sin egen prosess.

Forskningsprosjektet

Prosjektet vil gå fra uke 43 i 2011 til og med uke 11 i 2012, og være 3. klasses hovedprosjekt i fagene Teaterproduksjon 2 + Teaterproduksjon fordypning 2, samt Teater og Bevegelse 2. Det praktiske forskningsprosjektet avsluttes med forestillingen, mens masterprosjektet avsluttes med innlevering av masteroppgave i november 2012, som skal beskrive og reflektere rundt forskningen. Etter prosjektets slutt (når masteren er levert) vil all innsamlet data (videodokumentasjon, intervjunotater o.l) slettes/makuleres. Bilder og arbeidsdagbøker vil bli tatt vare på som en del av elevenes personlige arbeider og skolens dokumentasjon av forestillingene på dramalinja (slik man gjør ved ordinære produksjoner). Arbeidsdagboken er personlig og vil ikke bli vist til andre uten elevens samtykke.

Temaet for forskningen vil være hvordan man kan tilrettelegge for profesjonell regimetodikk i dramarommet på videregående skole. Dette gjøres gjennom å sette opp to versjoner av Jon Fosses *Nokon kjem til å komme* i to ulike regitradisjoner. Den ene delen av klassen skal sette opp stykket i en Stanislavskijbasert regitradisjon og den andre i en Anne Bogartbasert regitradisjon med *Viewpoints and composition* som grunnlag.

Resultater av forskningen

Forskningen vil resultere i to forestillinger som vises i slutten av mars 2012, der en kommisjon av 1-2 lærere ved NTNU samt en sensor, vil komme og vurdere masterkandidaten, altså elevenes lærer. Elevene vil ikke bli vurdert av NTNU, kun av faglærer slik det ellers gjøres i faget. Elevenes prestasjoner har ingenting med masterkandidatens resultater på eksamen å gjøre. I tillegg vil det, som nevnt, skrives en masteroppgave om prosjektet som leveres i november 2012.

Elvene ble orientert muntlig om prosjektet rett før jul 2010, og har muntlig gitt sitt samtykke i felleskap til å delta i forskningen. I tillegg bes de skrive under på samtykket som medfølger.

Jeg takker på forhånd for deltagelsen og gleder meg til å sette i gang prosjektet!

Hvis dere lurer på noe er det bare å ta kontakt med meg ([redacted]) eller min veileder på NTNU Ellen Foyn Bruun (ellen.bruun@ntnu.no / Tlf: 73591831).

Mvh
Jorid Bakken Steigum
Dramalærer og masterstudent

SAMTYKKEERKLÆRING
Forskningsprosjekt i 3dra 2011/2012

(Et eksemplar gis til lærer, et eksemplar beholdes selv).

- Jeg bekrefter å ha lest informasjonsskrivet vedlagt og dermed gjort meg kjent med forskningsprosjektet.
- Jeg samtykker herved i at jeg vil delta i forskningsprosjektet skissert ovenfor.
- Jeg er kjent med at ingen skriftlige personidentifiserbare opplysninger (som for eksempel navn eller skole) vil publiseres i den endelige masteroppgaven.
- Jeg er også kjent med at det vil bli brukt foto- og videodokumentasjon av prosessen og at bilder fra denne, samt sitater fra arbeidsdagboken min kan forekomme i masteroppgaven. Dette vil derimot ikke bli brukt uten samtykke fra meg.
- Jeg er klar over at deltagelsen i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra forskningsprosjektet uten at dette skal ha noen konsekvenser for meg eller mitt skoleløp (i form av karakterer, fravær og lignende).

(Sted/Dato/Elevens navn)

Vedlegg 2:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Føyn Bruun
Institutt for kunst- og medievitenskap
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.09.2011

Vår ref: 27758 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.08.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27758	<i>Adaptasjon av profesjonell regimetodikk på programfag drama i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ellen Føyn Bruun
Student	Jorid Bakken Steigum

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jorid Bakken Steigum, Barbugårdsjordet 11A, 4844 ARENDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 3:

Fokusgruppeintervju med seks elever i 3. klasse drama

Gjennomføres tre ganger i løpet av prosjektet.

1. Hvordan synes dere at prosjektet har gått (så langt)?
2. Har vi kommet fram til noen forskningsresultater på dette tidspunkt? I tilfellet hva?
3. Hvordan oppleves gruppeinndelingen av klassen?
 - a) Kan dere si noe om deres gruppes læringsmiljø?
4. Hvordan oppleves de ulike arbeidsformene/regitradisjonene?
 - a) På hvilken måte har regitradisjonen dere jobber med inspirert til den sceniske framstillingen? Spesielle oppgaver?
5. Hva synes dere er mest utfordrende?
6. Hva synes dere er mest givende?
7. Hvordan opplever dere dialogen mellom lærer og elev, særlig i forhold til lærers ulike roller i dette prosjektet (instruktør, lærer, forsker)?
8. Nevn noe dere har lært som dere synes er viktig.

Vedlegg 4:

Prosjektplan - (Teaterproduksjon 2, Teaterproduksjon fordypning 2 og Teater og Bevegelse 2)

3DRA 2011/2012

NB: Permanent timeplansendring: Fire timer TP mandag, Bevegelse flyttes til onsdager.

U	Dato	Teaterproduksjon 2 (5t/u)	TPF 2 med Jorid (2t/u) Tors	TPF2 m/2.kl (2 t/u) Mandag	Teater og bevegelse 2 (2t/u)
41	Man	Timene til Bevegelse	---	Forberede regi til Tolvskillingsoperaen	PROSJEKTSTART i Teater og Bevegelse Viewpoints of Time
	Ons	Performance (bytter med bevegelse)	---	---	---
	Tors	---	Forberede regi	---	---
42	Man	Timene til TB	---		Viewpoints of Space
	Ons	Performance (bytter med Bevegelse) Får oppgave	FAGDAG TPF2: kl. 09.55 Performance	---	---
	Tors	---	Ikke undervisning pga. fagdag	---	---
43	Man	Performance Visning (karakter)	---	Jorid ser over opplegget deres og gir kommentar.	Viewpoints: repetisjon og gesture
	Tors	---	OD-dag	---	---
44	Man	FASE 1: Manuset deles ut. Lese manus	---	Forberede regi	----
	Tors	---	Gi regi til hverandre Vurdering.	---	---
45	Man	Prosjektet: Arbeid med hovedidé og play-world	---	Gi regi til hverandre og de andre i klassen Vurdering	---
	Ons	FAGDAG (7t) Tentamensoppgave m/ utg i prosjektet (får Bevegelsestimen)	---	---	Tentamen
	Tors	---	Tentamensoppgave (Jorid på kurs)	---	---
46	Man	Visning tentamen Eksursjon til havet etter tentamen	---	---	---
	Ons	Tilbakemld tentamen. (Får Bevegelsestimen)	---	---	---

	Tors	---	Prosjektet: Performance og Nokon	---	---
47	Man	Prosjektet	---	Prosjektet: Performance og Nokon	---
	Ons	---	---	---	Oppgave i forbindelse med prosjektet
	Tors	Viewpointsforestilling i Oslo Søndagen	Composition	---	---
48	Man	FASE 2: Utdeling av roller – karakterarbeid Samtale om klassemiljø	---	Samtale om scenografi, fordele oppg.	
	Ons	---	---	---	Oppgave i forbindelse med prosjektet. Visning (karakter)
	Tors	---	Foredrag om Bogart	---	---
49	Man	Prosjektet: Sette kjønn, jobbe med ”dei andre” Composition, forberede visning for musikk Bevegelse med 2. kl.	---	Musikk kommer og ser i 8.time. Stanislavskij-gruppa overtid.	---
	Ons	---	---	---	1. Fokusgruppeintervju Får igjen karakter på oppgave
	Tors	Levere arbeidsdagbok innen 11.12 kl. 21.00	Prosjektet	---	---
50	Man	Åpen VP og minneimpro - karakterarbeid	---	Prosjektet	---
	Ons	---	---	---	Lage vurderingskriterier. Vise for hverandre
	Tors	---	Prosjektet	---	
51	Man	Avspasering. God jul!	---	Prosjektet	
		JULEFERIE			

Våren 2012

U	Dag	Teaterproduksjon	TP-Fordypning	Bevegelse	Lekser/notater
1	Ons	---	---	TREDJE FASE: Jobbe med hendelser	Får lekser og hendelse-ark
	Tors	---	Anne Bogart forelesning (resten) + vurderingskriterier	---	
2	Man	Prosjektet: Fellesoppvarming Stan: Visualisering og impro over rutiner	Lag hendelse 3 og 4, vise på ons.		Finn kostyme/sminke til din karakter. Før inn hendelsesinndelinger.

		Bogart: VP med motsand og vindu. Vise for Jorid på slutten av dagen.			Dere får strykninger etter hvert som vi jobber med scenene.
		---	Prosjektet		
	Ons	---	---	Får utdelt vurderingskriterier	
	Tors				
3	Man	Ellen veileder kommer! Vi viser for henne	---	---	Ha kostyme og hår helt klart Bogart: Ha ført inn VP-ord i skjema
		---	---	Vise for Ellen	---
	Ons	---	TPF-FAGDAG! fra kl. 9 Vocal VP. Se film ”what floats up”	---	---
		---	---	Prosjektet	
	Tors	---	Fortsette onsdagens arbeid	---	---
4	Man	Stan: Stille etyder, Bogart: Scene III Stanislavkijforelesning	---	---	Stan: Start innøving av tekst. Øv kun tekst på scener vi har gått igjennom v/impro.
		---	Lag scenografimodell		
	Ons	---	---	Prosjektet	
	Tors	---	Prosjektet	---	
5	Man	Stan: start impro med tekst Bogart: jobber videre med hendelser	Scenografiarbeid	---	
		---	Prosjektet	---	
	Ons 01.02	---	---	Prosjektet	
	Tors	---	Prosjektet	---	
6	Man	Produksjonsmøte. Hendelser	---	---	Bogart: Lag oversikt over tekstutdrag til nå

		---	Gjennomgang av alt		
	Ons 15.2	FAGDAG Vise for musikk.	---	2. FOKUSGRUPPEINTERVJU	
	Tors	---	Prosjektet	---	
7	Man	Prosjektet			All tekst skal sitte Musikk sine komposisjoner ferdige
		---	Prosjektet		
	Ons	---	---	Prosjektet	
	Tors	---	Prosjektet	---	Premierehelg 2.kl
8	Man	ELLEN KOMMER Vi viser en gjennomgang av begge stykkene NB: Stan-gr. jobber fra 13.25-16.00	---	---	Innspilling av komposisjoner gjøres ferdig denne uka.
		---	Prosjektet	---	
	Ons	FJERDE FASE: FAGDAG fra kl. 9 ALLE Sceografi opp	FAGDAG fra kl. 9	---	
		---	---	Prosjekt	
	Tors	---	Prosjektet		
9		VINTERFERIE			
10	Man	Alle jobber hele økta			
	Ons	---		Finpusse	
	Tors	---			Øvehelg. Øving med lærer søndagen.
11	Man	NB: Jobbe til 15 + kveld			Jobbe mandag og tirsdag kveld denne uka
	Tirs	Jobbe kveld GENERALPRØVE			
	Ons	FAGDAG, PREMIERE kl. 13.00			17.03.12: 3. fokusgruppeintervju