

”Tiden og veien”

en samtidsregissørs fagdidaktiske tilnærming til ulike ensemblekonstellasjoner

Masteroppgave i estetiske fag, Drama og teaterkommunikasjon, HIOA
våren 2017

Maria Stephanie von Achen

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Om den vekselvarme blekkspruten | 4 |
| 1.0 Prolog | 5 |
| 1.1 Oppgaven | 9 |
| 1.2 Inspirasjons og bidragsyttere som skal takkes | 10 |
| 2.0 Teorikapittel | 11 |
| 2.1 Georg Wilhelm Friederich Hegel og "Den skjønnne kunsts filosofi" | 11 |
| 2.2 Fem relevante pedagogiske grunnsynsmodeller | 14 |
| 2.2.1 Mester og lærling – modellen | 14 |
| 2.2.2 Den kritiske-modellen | 15 |
| 2.2.3 Vekst-modellen | 15 |
| 2.3 Fagdidaktikk og "Den didaktiske relasjonsmodellen" | 17 |
| 3.0 Om regipraksis | 21 |
| 3.1 Irina Malochevskaja om Metode for handlende analyse | 21 |
| 3.1.1 Metode for fysiske handlinger | 22 |
| 3.1.2 Kammertonen | 23 |
| 3.2 Stanislavskji og Viewpoints | 24 |
| 3.3 De didaktiske metodenes element av <i>taus kunnskap</i> | 25 |
| 3.4 Regissørroller som pedagogiske idealtyper | 27 |
| 3.4.1 Marionetteføreren | 27 |
| 3.4.2 Blekkspruten | 27 |
| 3.4.3 Jordmoren | 28 |
| 3.4.4 Totalregissøren | 28 |
| 3.5 To sentrale samtidsscenekunstnere som inspirerer Peer | 28 |
| 3.5.1 Anne Bogart, <i>devising-inspirert teater og Viewpoint som metode</i> | 28 |
| 3.5.2 Robert Wilson | 30 |
| - et fysisk, visuelt og billedlig fokus | 30 |
| 4.0 Metode | 32 |
| 4.1 Forskningsdesign | 32 |
| 4.1.1 Kvalitativ forskningsmetodikk gjennom aktiv observasjon og kritisk refleksjon | 32 |
| 4.1.3 Hermeneutisk fortolkning | 33 |
| 4.1.4 Fenomenologisk tilnærming | 33 |
| 4.2 Fra observerende til aktiv observasjon – fra det hermeneutiske til det hermeneutisk fenomenologiske | 33 |
| 4.2.1 På hvilken måte fremtrer metodene hermeneutisk og hvordan fortoner de seg fenomenologisk? | 34 |
| 4.2.2 Hermeneutisk fenomenologi og meningsanalyse | 36 |
| 4.3 Etikdens plass i oppgaven | 36 |
| 4.4 Metode for handlende analyse og Devising-orientert tilnærming | 37 |
| 4.6 Min rolle i forskningsprosessen | 38 |
| 4.6.1 Utvikling i den kunstneriske og sosiale prosessen | 38 |
| 5.0 "Eg ringer mine brø" | 40 |
| 5.1 Mise-en-scene og Etyde: to didaktiske metoder? | 41 |
| 5.1.1 Mise-en-scene og Etydespillets emansipatoriske effekt | 41 |
| 5.1.2 Mise-en-scene og etyde i lyset av pedagogiske modeller | 42 |
| 5.1.3 Uteblivelse av etydearbeid | 45 |
| En balansegang mellom effektivitet og kvalitetssikring? | 45 |
| 6.0 Solaris korrigert | 48 |
| 6.1 Regididaktikk med utgangspunkt i devisinginspirert metodikk? | 48 |

| | |
|---|-----------|
| 6.1.2 Tilnærming av et scenisk språk – skjult metodikk og improvisatoriske elementer av Viewpoints..... | 49 |
| 6.1.3 Arbeidsprosessens hierarki – eller flat struktur?..... | 51 |
| 6.1.4 Vekstmodellens pedagogiske elementer..... | 51 |
| 6.3 Jordmoren som fremtredende regissørtype og oppdagelsen av en mulig ny ideal-type..... | 55 |
| 6.3.1 Introduserer idéen om "Den vekselvarme Blekksprut-regissøren"..... | 55 |
| 7.0 Regiprosessen i "Tilnærma lik"..... | 57 |
| 7.1 Et eksempel på en mise-en-scene-inspirert tilnærming..... | 57 |
| 7.2 Veksling mellom hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming..... | 58 |
| 7.3 Bruken av improvisasjon og "mise-en-scene" for å få frem underteksten og forståelse for rollekarakteren <i>Mani</i> | 59 |
| 7.4 Blekkspruten bekreftes fra flere hold..... | 60 |
| 7.9 Refleksjoner knyttet til det som ble sagt om regissørrollen i Intervjusamtalen med Bartek.. | 65 |
| 8.0 Veien videre..... | 68 |
| 8.1 Noen interessante funn..... | 68 |
| 8.2.1 Peers fravalg av etyde som metode..... | 69 |
| 8.2.2 Devising teateret og viewpoint som mulig verktøy i Metode for handlende analyse..... | 70 |
| 8.2.4 Om å skjønne regissørens verden gjennom idealtypene..... | 70 |
| 8.3 Min foreslåtte modell..... | 71 |
| 8.3.1 Den vekselvarme Blekksprut-regissørmodellen..... | 72 |
| 8.4 En analyse av Peers regissørkvaliteter..... | 72 |
| 8.5 Den vekselvarme Blekksprut-regissørens rotløshet..... | 73 |
| 8.6 Avsluttende refleksjoner..... | 74 |
| 9 Litteraturliste..... | 77 |

Innledning

Om den vekselvarme blekkspruten

Om blekkspruten står det at den evner å skifte farge fordi de enorme mengdene av flerfargede pigmentceller i underhuden kan trekkes sammen eller bre seg ut over så fargene varieres.

Når blekkspruten føler seg truet tømmer den blekksekken sin slik at blekket sprutes ut og vannet omkring den blir til en blekksky; derav navnet *blekksprut*. Slik kan den gjemme seg i en sky av blekk. Noen arter mangler blekk.

Ingen av blekksprutartene kan overleve i ferskvann, men noen av dem kan leve i brakkvann. Noen blekkspruter lever pelagisk i større dyp i både varme og tempererte hav, mens andre holder seg ved kysten langs bunnen. Blekksprutene regnes for å være det mest intelligente blant de virvelløse dyrene med et avansert og velutviklet nervesystem (Carl Støp-Bowits & Lauritz S. Sømme, snl.no).

Denne avhandlingen forsøker å belyse den regimetodologiske tilnærmingen til Den vekselvarme blekkspruten. Den vekselvarme blekkspruten er delvis pelagisk og delvis bunnforankret. Tidvis inspirert av empiri, intuitiv i fri flyt - tidvis styrt av teori. Vekslede mellom ulike temperaturer føler den seg fram og finner veien inn i en temperert sone. Tentaklene beveger seg gjennom strømmingene av ulike metodiske elementer som opererer delvis i det psykologiske og delvis i det fysiske. Den dyttes fremover av teorien, styrket av sine empiriske erfaringer og trekkes fremover av ren nysgjerrighet og undren over hva som ligger og venter lenger fremme. Den føler seg fram, utforskende, intuitiv og modig med belgen full av sin empiriske og teoretiske bakgrunn- delvis i fri flyt, delvis glidende langs fjordbunnen. Den nærmer seg skjærgården innerst i fjorden der ellevannet renner ned i sjøen og blander seg med saltvannet. I dette brakkvannet skal den leve, analysere og improvisere. Alltid skapende. Alltid søkende. Alltid undrende over det den har skapt. Den vekselvarme blekkspruten er en eklektisk regissør...

1.0 Prolog

Bakgrunn for avhandlingen og myten om Den vekselvarme Blekkspruten

Noen mennesker lurer aldri på hvordan det ser ut oppe på et høyt fjell.
Eller om det går an å kaste diskos 100 meter. De mislykkes aldri...
Noen mennesker spør aldri hvor fattigdommen kommer fra
Eller hvorfor andre mennesker seg ulykkelige ut. De mislykkes aldri
Noen mennesker prøver aldri å forandre på noe som er galt
Eller på seg selv. De mislykkes aldri...
Noen mennesker drømmer aldri om en rettferdig verden
Eller om frihet og fred. De mislykkes aldri...
Så godt det er at noen VÅGER å mislykkes...

Leif Kristiansson

Peer Perez Øian, født desember 1980, er regissør med bachelorgrad i performing arts fra Emerson College, Boston USA og en master i regi fra Kunsthøgskolen i oslo (2005-2010)

Peer ble tildelt Heddapris for beste regi med sin scenesettelse av Ferdinan Brückners Sjuk ungdom på Det Norske Teatret hvor han i dag er ansatt som husregissør.

Det var også med Sjuk ungdom at interessen min for Peers forestillinger ble tent. Han lagde simpelthen så godt teater, fikk fram de utroligste ting i skuespillerne og formidlet historier fra scenen gjennom et spennende scenisk uttrykk. Så tenkte jeg... hva om jeg kan få lære noe av hans arbeid som jeg kan bruke videre i mitt eget regiarbeid? Som teaterinstruktør ved Bærum teaterskole har fire teatergrupper med elever fra 5-15. Har Peers metodologiske tilnærming overføringsverdi på teaterarbeid med barn og unge? Bruker han en tydelig fagdidaktikk?

Peer kjører isbil i et år mens han leser seg opp på litteratur ved Universitetet i Oslo. Han har bestemt seg for å komme inn på regilinjen ved Kunsthøgskolen i Oslo. Han har ingen plan B. Det er dette han vil og skal. Det er ikke Peer som forteller meg historien om isbilkjøring og klare planer. Det er samboeren hans Linn som beretter om hvordan han forberedte seg på det fem-årige registudiet sitt. Hun legger ikke skjul på at hun beundrer denne steile, målbevisste siden ved ham.

Noen mennesker er så vakre at de blir syke av det. Det er dette myke barnet som tar inn hele verden, som ikke kan lukke seg for noe." Slik beskriver Margreth Olin den narkomane kvinnen Leas personlighet og vesen i spillefilmen "Engelen", og ordene får meg til å tenke på

Amor i ”Eg ringer mine brør” som på grunn av angst og fordommer opplever hendelser som aldri finner sted. Eller på Aig i ”Solaris korrigeret” som har utviklet en alt for sterk fantasi. Og Mani fra ”Tilnærma lik” som ikke formår å forholde seg til virkeligheten – og uansett hvor hardt han prøver – ikke klarer å håndtere nederlaget når det treffer ham. De får meg også til å tenke på en helt bestemt ung fyr med kjappe steg. Ikke fordi han umiddelbart ligner beskrivelsen av dette hudløse barnet men fordi han har en tendens til å sette opp forestillinger som *omhandler* det hudløse barnet. I likhet med rollefigurene Hamlet, Tony i ”Tjue tusen sider” og Marie i ”Sjuk ungdom”, representerer Aig, Amor og Mani på hver sin måte barnet som tar inn hele verden, og som ikke kan lukke seg for noe. Da jeg bestemte meg for å skrive om regimetodikk forsto jeg ikke dette. Jeg visste bare at Peers forestillinger gjorde meg nysgjerrig, og at jeg bar på et sterkt ønske om å få mulighet til å følge ham og lære av hans regiarbeid. Jeg var nysgjerrig på hvordan han formidlet og kommuniserte med skuespillerne, hvilke tilnæringsmetoder han benyttet seg av og hvilke type regissør han var. Så jeg spurte ham om jeg kunne få komme og observere noen prøver. Det fikk jeg.

I tiden som fulgte fikk jeg observere, ikke bare noen prøver, men tre produksjoner. Men andre ord – tre ulike regiprosesser og tre forskjellige casestudier i løpet av et tidsrom på ni måneder. Gjennom observasjoner, delaktighet, intervjuer og samtaler har jeg forsøkt å finne fram til hva som kjennetegner Peers regiarbeid. De tre regiprosessene har fremstått som tre versjoner av en og samme prosess. Jeg velger derfor å betrakte regiprosessen i Peers arbeid som et fenomen, og har følgelig forsøkt å definere dette fenomenet ved å finne fram til dets natur slik at jeg selv, og kanskje andre, kan få glede av funnene i egne fremtidige regi og instruksjonsarbeid.

De er tre produksjonene jeg har fulgt på Det Norske teater er

- *Eg ringer mine brør* av Jonas Hassen Khemiri (originaltittel: «Jag **ringer** mina bröder») oversatt av Maria Tryti Vennerød på Det Norske teater
- *≈Tilnærma lik* (originaltittel: ≈ ungefär lika med) med samme opphavspersoner
- *Solaris Korrigeret* av Øyvind Rimbereid

Denne avhandlingen er en delprosess. Forskningsprosessen min er todelt der den teoretiske delen omhandler analyser av regiprosessene og den praktiske kommer i form av min praktiske eksamen der jeg vil prøve ut og implementere Peers metodiske tilnærming gjennom et regiarbeid med en gruppe ungdom.

For å kunne forme, praktisere og forstå fruktbar og mangfoldig regididaktikk ser jeg det som vesentlig å kikke på de ulike regissørollene i form av idealtyper, som i tillegg til å inneha noen særtrekk og særlige kompetanser, avspeiler ulike kunstsyn – i denne konkrete sammenheng da teatersyn - vedrørende regissøren som kunstner og regien som kunst. Marionette-regissøren, Blekksprutregissøren, Jordmordmor-regissøren og den overordnede Totalregissøren fremstår og opererer i sterkere og svakere grad gjennom regihistorien og jeg ønsker å sette dem i sammenheng med noen utvalgte pedagogiske modeller som fronter ulike pedagogiske grunnsyn. De pedagogiske grunnsynene linkes så igjen til bruk av fagdidaktiske metoder gjennom Peers metodologiske tilnærming av ulike ensemblekonstellasjoner.

I både analysene og i det praktiske arbeidet tar jeg blant annet utgangspunkt i min fagbakgrunn som pedagog. Min pedagogiske bakgrunn er derfor vesentlig og viktig for besvarelsen av avhandlingens problemstilling og det pedagogiske perspektivet er gjennomgående tilstede i avhandlingen. Når jeg betrakter Peers kunstneriske arbeid belyser jeg arbeidet gjennom en fagbakgrunn han selv ikke har. For selv om regiarbeid kan romme flere former for pedagogikk via forskjellige tilnæringsmetoder, er det ikke nødvendigvis slik at den pedagogiske grunntanken er åpenbar, definert eller bevisst gjennomtenkt hos regissøren. I fase en som omfatter min tid som observatør er det som om jeg har hatt to prosjekter gående parallelt i hodet – samling av observasjoner, opplevelser og erfaringer knyttet til prosessene og samtidig en gjennomgående undring over hvordan jeg selv ville gått til verks med mine egne teaterlever.

Alle regiprosessene har det til felles at de har rommet noen talentfulle, arbeidsomme og modige aktører, men som enhver prosess oppstår det utfordringer underveis. Og de er like forskjellige som menneskene de angår. Jeg har latt meg inspirere og jeg har undret meg. Blant annet har jeg undret meg over fravalget av metoder som jeg trodde jeg kanskje skulle få oppleve, men som likevel ikke ble brukt.

Det to parallelle prosessene er viktige fordi de former mitt analytiske blikk og følgelig bærer min analyse tidvis preg av ”hva ville jeg gjort?”. Jeg er ikke kun ute etter å observere en regiprosess, men observerer med en instruktørs blikk for å hente ut stoff til eget praktisk bruk. Dette er med på å forme forskerblikket Derfor knytter jeg ulike problemstillinger til hver enkelt prosess og tillater meg til sist å fundere over om det er noe jeg ville gjort annerledes og i så tilfelle hva jeg ville ønsket å prøve ut av metoder og øvelser for å legge til rette for et godt ensemblespill.

Når noe skal læres bort vil den som lærer bort kunnskapen automatisk gå inn i rollen som pedagog. Dette er min påstand. Den pedagogiske skikkelsen er ikke nødvendigvis effektiv. Den er ikke automatisk produktiv. Den oppnår ikke alltid det spesifikke målet den hadde for øyet. Likevel er den pedagogisk i den kraft at avsenderen formidler noe til mottakeren. Det oppstår en umiddelbar kommunikasjon mellom den som lærer bort og den som tillæres og det er i denne kommunikasjonen den nye kunnskapen oppstår.

1.1 Oppgaven

Med utgangspunkt i det pedagogisk perspektivet vil jeg forsøke å spore og videre belyse elementene under. Gjennom noen konkrete pedagogiske modeller søker jeg følgende aspekter i Peer Perez Øians regiarbeid:

- Kunstsynsaspektet – kunstnerisk grunnsyn, inspiratorer innenfor scenekunst og regifeltet
- Pedagogisk aspekt – elementer av premisser og praksis knyttet til ulike pedagogiske modeller og til den didaktiske relasjonsmodellen
- Metodisk aspekt – balansegang mellom grundighet og frie tøyler, effektivitet og kvalitetssikring).
- Maktaspekt – indre og ytre maktstrukturer mellom regissør og ensemble.
- Relasjonelle aspekt – relasjonene mellom ensembles skuespillere og regissør.
(Tidligere samarbeid versus nye relasjoner)

Jeg tror at en klar bevissthet omkring elementenes innvirkning på regimetodikken kan gi en dypere forståelse for regissørens rolle som pedagog, fasilitator og som kunstnerisk leder i en regiprosess. Det er min hypotese at en klar bevissthet rundt disse aspektene er av vesentlig betydning for videre konstruering av fruktbar og bærekraftig fagdidaktikk innenfor regi- og instruksjonsfeltet. For å kunne belyse denne innvirkningen ser jeg på kommunikasjonen mellom regissøren Peer Perez Øian og tre ulike ensemblekonstellasjoner og formulerer dermed følgende problemstilling:

Gjør regissøren didaktiske grep i arbeidet som kan ha overføringsverdi til regiarbeid med barn og ungdom?

- Hvordan jobber regissøren metodisk i møte med ulike ensemblekonstellasjoner?

- Endrer den didaktiske metodikken seg fra ensemble til ensemble?

- Hvilke pedagogiske regissørroller synliggjør seg underveis i regiprosessene?

- Finnes det regididaktikk?

Jeg ønsker å besvare følgende problemstilling i min praktiske eksamen:

Hvordan kan jeg implementere hans metoder i mitt eget regiarbeid?

Kan min nye forståelse brukes til utvikling av regididaktikk for instruktører i barn og ungdomsteatret?

Før jeg kommer nærmere inn på hvordan jeg vil gå frem metodologisk for å besvare problemstillingen min, vil jeg gi en oversikt over vesentlig teori.

1.2 Inspirasjons og bidragsyttere som skal takkes

Jeg vil takke Peer som har latt meg få følge ham så tett i arbeidet, takk til Sara, Kadir, Thomas og Judy for at jeg fikk lov til å følge arbeidet dere i "Eg ringer mine brør", takk til Ane og Sjur for at dere lot meg få være tilstede under prøvene på "Solaris korrigert" og takk til Agnes, Bartek, Marianne, sara, espen og Thomas for at dere lot meg få tre inn i prøvelokalene og følge prosessen deres med "Tilnærma lik". Så takk til Anette Therese Pettersen og Rikke Gürgens Gjærum for støtte og veiledning underveis i avhandlingsprosessen.

Hjemmefront: Johan, søsken, Mappa, Momo, morfar, farfar og farmor

Dedikert til: momo

2.0 Teorikapittel

Kunstsyn, pedagogiske modeller, didaktiske metoder og regissørrollen som utgangspunkt for regididaktikk. Jeg velger å skrive med Hegel som utgangspunkt.

2.1 Georg Wilhelm Friederich Hegel og "Den skjønne kunsts filosofi"

Hva menes med et postmoderne kunstsyn? I det postmoderne paradigmet er menneskets forståelse noe som beror seg på hvilke livskontekst mennesket befinner seg i. Forståelsen er avhengig av hvilke historisk, sosial og kulturell kapital man innehar.

Den fronter også tanken om at ingenting er en gitt sannhet og at kunnskap og forståelse kan være noe relativt - at den kan oppstå i en sosialkonstruktivistisk mellommenneskelig utveksling av erfaringer og refleksjoner, heller enn gjennom en universal, formalisert fasit av riktig og gal forståelse. Men hva *er* så et postmoderne *kunstsyn*?

Jeg må lete litt lenger tilbake i kunsthistorien for å kunne plassere det postmoderne kunstsynet inn i en fattbar ramme. Jeg må kanskje vende blikket tilbake til ham som blir kalt "kunsthistoriens far"- den tyske filosofen Georg Wilhelm Friderich Hegel (1770-1831).

Hegel innleder sin forelesning (ved universitetet i By) slik:

Disse forelesninger er viet *estetikken*, deres gjenstand er *skjønnhetens vidstrakte rike*, og nærmere bestemt kunsten, og da den skjønnhet som skyldes kunsten (...); den vitenskap som her skal betrakter ikke det skjønne i sin alminnelighet, men bare slik vi finner det i kunsten. Eftersom det blotte navn er likegyldig for oss, fordi det dessuten er gått inn i vanlig sprogbruk, vil vi holde fast ved navnet estetikk. Den egentlige betegnelse for vår vitenskap er imidlertid kunstens filosofi eller mer bestemt den skjønne kunsts filosofi. (Bale & Bø-Rygg, 2013, s.117)

Videre gjør Hegel rede for noen typiske forestillinger om *hva* kunsten er, *for hvem* den er og *hvorfor* den er. Én forestilling er at kunstverket er produkt av menneskelig virksomhet. Denne forestillingen fordrer at det knyttes en bevissthet omkring kunstverket og selve skapelsen av kunstverket. Dette forklarer han ved å peke på kunstverket som noe sansbart, noe som frembringer noe i vår ytre verden –noe som vi mottar gjennom våre sanser. (Bale & Bø-Rygg, 2013) Således er kunsten ifølge denne forestillingen også noe som kan læres, noe som kan beskrives og vites- at det er en kunnen som noen kan motta og omgjøre til sin egen. Men Hegel mener at dersom kunsten er noe som kan beskrives og læres bort som en metode og en praktisk anvendelse, vil det også si at kunsten blir knyttet opp til et sett med regler og normer, satt i system og dermed mekanisert og viser til tidligere teorier som er "... av en så utvendig art at det er nok med en viss dyktighet og en viljemessig handling for at man skal kunne oppta det i sin forestillingsevne og derefter om sette det i verk" (Bale & Bø-Rygg, 2013, s. 120) Han beskriver dem også som intetsigende, for lite konkrete både hva angår det ytre tekniske og

det innholdsmessige åndelige ved den kunstneriske virksomheten. Reglene fremstår dermed som intetsigende ettersom de ikke tilfører noe til hverken kunstverket eller kunstnerens bevissthet gjennom ikke å "...være utstyrt med så megen bestemthet at de kunne realisere uten at det krevdes en selvstendig skapende innsats." (Bale og Bø-Rygg, 2013, s.120) Hegel tar således avstand fra definisjonen av kunsten som en allmenn praktisk kunnen, men ser reglenes potensiale som noe praktisk brukbart så lenge de forbeholdes de helt uvesentlige omstendigheter ved kunstverket. Og med det understreker han sitt kunstsyn: "Den kunstneriske skapen er nemlig ingen formell virksomhet ut fra gitte regler, men en åndelighet virksomhet som arbeider ut ifra seg selv, og derfor frembringer den da også former og innhold som er langt rikere og meget mer omfattende." (Bale & Bø-Rygg, 2013, s.221)

Teorien om kunstnerens (regissørens) genialitet og kunstverket følgelig som et produkt av kunstnerens talent og geni er tanker som kom med Goethes første poetiske verker. Ideen om geniet i en tilstand av begeistring (og muligens større del av egenbegeistring) brøt med de gjeldende reglene og førte til en oppfattelse av kunstnerisk begavelse som noe naturgitt (herav naturtalent?). Hegel beskriver denne begeistringen som en ukritisk tilstand, blottet for selvrefleksjon, og påpeker at til tross for at kunstneren har mottatt sitt talent og sine evner fra naturen, er naturtalentet alene ikke nok. Kunstneren har: "et behov for en dannelselse, dels gjennom eftertanke, dels ved at man reflekterer over den måten man frembringer et kunstverk på, samt ikke å forglemme ved den øvelse og ferdighet som hører sammen med selve kunstutøvelsen." (Bale og Bø-Rygg, 2013, s. 122) Det er altså ikke nok med naturtalent og begeistring for å oppnå ferdighet, men kunnskap, flid og øvelse. (bevissthet omkring didaktikk metode?) Kan man ut i fra denne påstanden tolke det slik at Hegel stiller et direkte krav til kunstneren? Et krav om bevissthet i forhold til hva, hvorfor og hvordan? Videre påstår han at jo større kunstner jo større forventning til sjelelig fremstilling og ransakelse av sinnet og det åndelige og at denne prosessen ikke er noe som nødvendigvis kommer av seg selv, men som kan tilegnes gjennom et *studium*.

Det postmoderne paradigme fremmer et kunstsyn som favner bredt og derfor opplever jeg det som svært lett å gå seg vill i jungelen av mulige identifikasjoner av både den språklige og den innholdsmessige forståelsen av termen *postmoderne teater*.

Om det postmoderne teateret refereres det til dekonstruksjon, avantgardefysisk teater basert på stiliserte gester og bevegelser og metafiksjonalitet gjennom multimedia som estetisk og dramaturgisk virkemiddel. (Lehmann, 2006)

Teatret er her noe prosessuelt. Det postmoderne teatret betrakter kunsten som noe utforskende, noe midlertidig, noe som spriker i ulike retninger, noe individuelt og noe politisk. Kunsten er i stadig bevegelse, flyktig, prosessuell og til tider mer prosessorientert enn resultatorientert. Den fremstår som åpen og samtidig ofte kontekstuell. Det postmoderne teater arbeider ofte fragmentarisk med tillit og tro på at fragmentene kan presentere en holistisk enhet og at budskapet ikke nødvendigvis er avhengig av kausalitet for å nå frem til publikum.

Det søker slik sett ingen fasit, men peker mer på muligheter og undrer seg over seg selv, flyktig og i stadig bevegelse.

Lehmann peker på noen nøkkelord som er med på å beskrive den postmodernistiske teaterpraksisen som en selvreflekterende praksis som liker å betrakte seg selv som fiksjon. Blant nøkkelordene finner vi pluralisme, performanceinspirert teater, utvidelse av scenerommet, dekonstruering og oppløsning av tekst.

Om det postmoderne teatret knyttes nøkkelordene, løsrivelse fra tekst og heller fokuserer på rytme, bevegelse, og musikalitet. (Lehmann, 2006) Boel peker på en misvisende bruk av Han bekrefter således vanskeligheten av å kategorisere og øremerke 1900-tallets teaterutvikling, da flere av disse nøkkelordene og begrepene har røtter langt tilbake i teaterhistorien- i formelig både det klassiske og antikke teatret. Likevel, om det postmoderne teaterets intensjon og evne til å speile samfunnets normer og sosial praksiser skriver han følgende: Art, and even more so theatre which is embedded in society in multiple ways – from the social character of the production and the public financing to the communal form of reception – exists in the field of *real socio- symbolic practice*.” (Lehmann, 2006, s. 18.)

Dramatikken som har blitt brukt i regiprosessene beskrevet i denne avhandlingen er fra vår samtid og peker konkret på samfunnsmessige utfordringer ved å stille spørsmålsteget ved menneskets verdisyn og lengsler og bestrebelsler.

Hvilke mulige implikasjoner kan den sosio-symbolske praksisen ha for den postmoderne verktøykassen og dermed bruken av fagdidaktiske metoder i regisammenhenger? Den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey (1859-1952) definerer begrepet erfaring som en estetisk opplevelse. Den estetiske opplevelsen må sanses med kroppen og vi som erfaren den må gå igjennom en erkjennelsesprosess der vi forstår at noe har skjedd. Vi har gjort en ny erfaring med noe sansbart. Dewey er kjent

for ordtaket "Learning by doing". Å lære gjennom å gjøre, gjennom å gjøre seg en erfaring med det som skal tillæres. hvis vi linker dette learning by doing ordtaket til improvisasjon som metodisk metode, i for eksempel en regiprosess, da vil de estetiske opplevelsene skuespillerne gjør under improvisasjonen blir en ny erfaring og dermed en ny lærdom. Dewey beskriver erfaringen som en hel elv av små unike estetiske opplevelser som tilsammen utgjør en erfaring: "For at vi kan kalle noe for en erfaring må altså opplevelsen bære preg av estetikk. Altså noe sanselig. Likevel kan en intellektuell erfaring kun kalles en erfaring fordi den har et estetisk preg. (Bale og Bø-Rygg, 2008). Det er et stort aspekt av erfaringer som ligger til grunne for all improvisasjon på scenen. I en regimetodologisk tilnærming blir det da interessant å se på effekten erfaringene har mht tilnærming av rollekarakter og situasjoner i stykkets handlingsforløp

2.2 Fem relevante pedagogiske grunnsynsmodeller

Det er fem karakteristiske pedagogiske grunnsyn som kommer til syne i Peers arbeid:

- Mester og lærling-pedagogikk,
- Dialog-pedagogikk,
- Kritisk pedagogikk,
- Vekst-pedagogikk og
- Mål-middel-pedagogikk.

Den pedagogiske fremtoningen i de ulike modellene forteller noe om hvordan han trer inn og ut av ulike pedagogiske roller. Den dialogbaserte pedagogikken fordrer i stor grad et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn og oppfattelsen av at kunnskap er noe som konstrueres og vokser fram gjennom mellommenneskelige møter, altså i *dialogen* mellom formidler og mottaker. Dialogmodellens prinsipper finnes i samtlige av de andre grunnsynene og derfor velger jeg å betrakte den som et naturlig og nærmest selvfølgelig premiss i de resterende modellene.

Her følger en oversikt over innholdet i hver enkelt modell

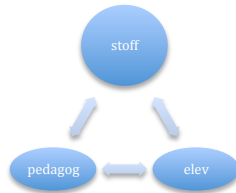
2.2.1. Mester og lærling – modellen

Mester – lærling – pedagogikken har sine røtter i laugstradisjonene og hører hovedsakelig hjemme innenfor yrkesopplæringen: "Mesterlærlingstradisjonen er knyttet til et arbeidsfellesskap. Aktiviteten er ikke primært rettet mot undervisning av enkeltindivider, men mer mot utførelse av en produktvirksomhet..." (Hiim og Hippe, 2009, s.28)

Kunnskapsformidlingen blir til gjennom en mester som lærer sin lærling gjennom demonstrasjon, instruksjon og veiledning og læreprosessen er knyttet til praktisk arbeidet og selve mester – lærling – begrepet høster kritikk fordi det strider imot synet på undervisning som en tilrettelagt og ledet læreprosess.

2.2.2 Den kritiske-modellen

Illustrasjon av relasjonene mellom pedagog, elev og lærestoffet:

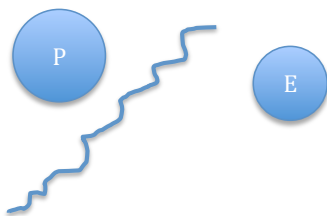


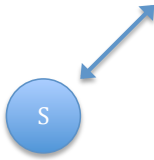
I Den kritiske pedagogikken er dialogen mellom læreren og elevene av vesentlig betydning for kunnskapsutviklingen. Pedagogikken er samfunnsorientert og søker gjerne forandring. Pedagogens jobb er å ruste elevene til å påvirke samfunnet på demokratisk vis. Om den kritiske pedagogikkens syn på lærerens rolle står det: ”En hovedhensikt med lærerens arbeid er å øke elevenes samfunnsbevissthet, og dermed gi dem mulighet til å påvirke og endre samfunnet.” (Hiim og Hippe, 2009, s.25)

Slik legger denne modellen opp til kritisk forskning og en skepsis hos mottakeren. Også det som læres bort reflekteres rundt og stilles spørsmål ved. Den kritiske modellen fordrer en undrende og reflekterende kunnskapsprosess, en prosess som stiller spørsmål til samfunnet vi lever i og som heller ikke tar det som læres bort for en gitt sannhet, men som evner å betrakte den som relativ. I likhet med vekstmodellen fungerer læreren som en veileder som gir rom for selvstendig arbeid der en problemstilling skal belyses og løses. En demokratisk tilnærming av lærestoffet preger undervisningen. Selve arbeidet er ofte prosjektorientert og foregår gjerne gruppevis. Arbeidet må angå elevene ved at det har rot i deres praktiske virkelighet. (Hiim og Hippe, 2009)

2.2.3 Vekst-modellen

Illustrasjon av relasjonen mellom pedagog, elev og lærestoff





Vekstmodellen i forholdet lærer-elev. Ideologien i dette pedagogiske grunnsynet er at elevene må bære på et eget ønske om å lære. I følge vekstmodellens kunnskapssyn ivaretas elevens lærebegjær best ved å la eleven få utvikle seg i et naturlig samspill med omgivelsene.

Metodene som benyttes ligger forankret i en form for fri pedagogikk. (Hiim og Hippe, 2009)

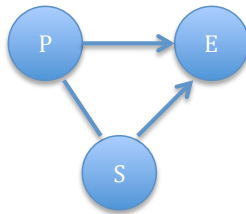
Den frie pedagogikken ønsker – gjennom synet på eleven som et subjekt og læringen som subjektiv – å gi eleven mulighet til å påvirke valg av lærestoff, metoder og materiale.

Vekstmodellens prinsipper legger grunnlaget for mye av undervisningen og arbeidet innenfor de estetiske fagene og er med på å forme metoder og didaktikk. Pedagogikken er preget av Rousseau sin filosofi om at barn bør få lov til å utvikle seg fritt og i et naturlig samspill med sine omgivelser. Elevenes iboende ressurser og evner skal frigjøres og utvikles. Grunnsynet som frontes i denne modellen opponerer mot den styrte læringen og kommer til syne i form av en kunnskapsutviklende tilrettelegging. Den betrakter eleven som et individuelt individ og ønsker å dekke individuelle behov, samtidig som den fordrer et optimistisk menneskesyn og viser stor tillit til elevens lærebegjær. (Hiim og Hippe, 2009) Elevens utvikling sammenlignes med en plantes vekst: lik planten gis den en relativ stor utfoldelsesfrihet, og næres, vannes og pleies etter behov.

I vekstmodellen står relasjonen mellom pedagog og elev sentralt og pedagogens fungerer mer som en veileder enn som leder. Relasjonen mellom pedagog og elev er avhengig av en sterk gjensidig tillit mellom pedagog og elev. Arbeidsmetodene bærer preg av mye frihet innenfor tydelige rammer noe som kan gi eleven anledning til å oppnå et eierforhold til et objektive materialet. Elevene skal selv skape sin oppfatning om det som presenteres med utgangspunkt i seg selv og egne tanker. Om vekstmodellen står det følgende: "Når det gjelder kunnskap om mennesket, er det subjektive aspektet av særlig interesse. Innlevelse i den enkeltes subjektive opplevelse er nødvendig for å forstå mennesket. Denne forståelsen kan utvikles i møtet med kunst, litteratur og filosofi." (Hiim og hippe, 2009, s.22) Det ontologiske aspektet står således sterkt i dette pedagogiske grunnsynet og kunnskapssynet kan plasseres under det sosialkonstruktivistiske paradigme.

Flyttes til slutten: Det er forskningens og vitenskapens vesen å være innovativ, fremtidsrettet og alltid på søken etter nye veier. Den skal ikke kun reflektere det som er og har vært alltid søke etter nye veier. Lik kunsten er den kreativ.

2.2.4 Formidlingsmodellen og mål-middel-pedagogikken: Illustrasjon av relasjonene mellom pedagog, elev og lærestoff



Når pedagogen benytter seg av denne modellen er det ofte for å styre mottakerne inn mot et konkret mål. Målet er stort sett forhåndsbestemt og pedagogens oppgave blir da å finne frem til riktig formidlingsmetode. Dette pedagogiske synet tilsier at pedagogen må vite noe om mottakergruppen. Med andre ord er den avhengig av en viss kunnskap om individene som skal tillæres. Modellen har hatt innflytelse på Kunnskapsløftet fra 2006 der målstyringen er preget av elevenes egen innflytelse på undervisningsprosessen. Læreplanmålene er dog mer generelle . (Hiim og Hippe, 2009)

Mål-middel-pedagogikken kan inneha elementer og pedagogiske prinsipper fra alle de andre pedagogiske modellene da den mest effektive formidlingsmetoden – selve ”middelet” – kan endre seg i møte med nye mottakere.

2.3 Fagdidaktikk og ”Den didaktiske relasjonsmodellen” *Formidling som en ”levende dialog”*

Hva ligger i begrepet didaktikk?

Når en lærer kommuniserer med elevene sine i en formidlingssituasjon, behøver hun å sette formidlingen i systemer ved hjelp av et begrepsapparat og didaktiske modeller.

Min forskning har tatt utgangspunkt i tre teaterproduksjoner og i denne teatersammenheng oppsto kunnskap gjennom kreative og dynamiske utforskningsprosesser som ble utvunnet i *dialogen* mellom regissør og hans ulike ensembler.

Didaktikken som benyttes i slike utforskningsprosesser baserer seg på en rekke pedagogiske sentreringspunkter. (Lyngnes, Rismark, 2014, s22). Til sammen utgjør disse punktene den didaktiske relasjonsmodellen. Enhver didaktisk metode inneholder punkter fra den didaktiske relasjonsmodellen.

1 Faginnhold, 2 Mål, 3 Læringsaktiviteter, 4 Didaktiske forutsetninger, 5 Evaluering

Hvorfor er det videre avgjørende å kartlegge de tre nevnte pedagogiske modellene? Fordi jeg tror at prinsippene fra pedagogikken og det postmoderne kunstsynet til sammen er med på å utgjøre premissene som den didaktiske fremgangsmetodikken springer ut ifra.

Hvordan skal kunnskap formidles? Didaktikk handler om former for kunnskapsformidling og begrepet er ofte knyttet til praktisk bort læring, gjerne i estetiske fag som drama og teaterfaget.

Den etymologiske betydningen av *didaktikk* stammer fra det greske ordet *didache* som betyr (*å*) *utdanne*, (*å*) *være lærer*. For at læring skal kunne forekomme på mest mulig fruktbart vis henvises læreren til den didaktiske relasjonsmodellens rammefaktorer, også beskrevet som forutsetninger:

Med didaktiske forutsetninger menes for eksempel elevenes psykologiske, sosiale, kulturelle og faglige forutsetninger, lærerforutsetninger (utdanning, erfaringsbakgrunn med mer), og en rekke rammefaktorer, for eksempel økonomiske ressurser og den enkelte skole som organisasjon. Denne didaktiske innstilling er til stede, oftest ubevisst, ved planlegging, gjennomføring og evaluering av målrettede læringstiltak på alle nivåer. (Store norske leksikon <https://snl.no/didaktikk>)

Fagdidaktikk, deldisiplin i pedagogikken som har til oppgave å øke innsikten og kompetansen om hvordan måloppnåelsen kan økes for undervisningen i et nærmere angitt fag.

Termen fagdidaktikk i forbindelse med regifaget ville da omhandle kunnskapsformidling tilknyttet regisituasjoner. Både i situasjoner der regi skal formidles til et ensemble og i læresituasjoner der det skal læres bort regimetodikk i form av regididaktikk.

Fagdidaktikken har som oppgave å øke innsikten og kompetansen om hvordan måloppnåelsen kan økes for undervisningen i et angitt fag. Hvis jeg skal bruke min egen instruktørrolle som eksempel, vil fagdidaktikken kunne øke *min* formidlingskompetanse slik at mine teaterlever skal kunne øke *sine måloppnåelser* i skuespillertekniske ferdigheter. Gjennom min bruk og innsikt i bruken av fagdidaktiske metoder kan kompetansen hos teaterlevnene mine øke

eksempelvis rent skuespillerteknisk samtidig som de kan oppnå en større forståelse for helheten – sin rolle i stykkets univers og narrativ.

Den didaktiske relasjonsmodellen legger til rette for refleksjon hos både formidler og mottaker.

Den kunstneriske prosessen er slik jeg opplever det veldig todelt; den ene omhandler skuespillerens egne individuelle prosess med rollen; forståelsen av den og relasjonene til de andre rollene, tematikken og handlingen og målene i de konkrete scenene. Det andre er den kollektive prosessen som beror seg på alle de involvertes rolleprogresjoner, rollerelasjoner og helhetsforståelse av forestillingen. Man kan ikke si at jeg er kommet langt i forestillingsprosessen dersom de andre i ensemblet ikke har det. Forestillingsprosessen er avhengig av hele ensemblet ikke kun den enkelte skuespillers progresjon. ”You are not better than the weakest chain.” er kanskje ikke en ubetydelig frase i denne sammenhengen. For det hele henger sammen og avhenger av hverandre. Når behovet for mise-en-scene og etyde melder seg i et erfaringsmessig mikset og progressivt ujevnt ensemble, blir det kanskje nødvendig å stille spørsmålene:

- Hvordan få argumentert tilstrekkelig for bruken av metodikken slik at det når gjennom til dem som er lengre fremme i den individuelle prosessen?
- Hvordan videreformidle og ivareta behovet for lek, improvisasjon og forberedende øvelser?
- Arbeide med mise-en-scene og etyde - Hvordan få dette argumentet gjennom til dem som progressivt er mye lenger fremme i prosessen?
- Kan jeg prøve å evaluere de ferske skuespillerne i det perspektivet?
- Kan jeg formulere og tilpasse metodikken min slik at motparten forstår at jeg har tatt høyde for nettopp dette?

Siden jeg har valgt å belyse kommunikasjonen mellom regissør og ulike ensemblekonstellasjoner for å besvare min problemstilling kunne jeg ha lett etter svar ved å betrakte situasjonene som oppstår gjennom regissørens personlige kunstsyn og syn på seg selv som kunstner.

Ikke så mye for å kunne forklare hvorfor, men kanskje mest for å få en oversikt over hvordan han går frem slik han gjør. For eksempel i forbindelse med skapelsesprosessen i *Solaris korrigert* var det filmen ”Solaris” av Andrej Tarkovskij fra 1972, filmen er basert på en roman av polsk forfatter Stanislaw Lem, og Øystein Rimbereids dikt som igangsatte ideen om

rollekarakteren Aigs siste dag i verdenen slik vi kjenner den. En analyse av dette ville likevel blitt for omfattende for oppgaven slik den er nå.

3.0 Om regipraksis

”Håndverk for sceniske oppsetninger” – den første profesjonelle regididaktikk?

Regissørens opprinnelse, regissørroller og den første profesjonelle regimetodologiske.

I løpet av renessansen oppstår idéen om teater som kunstverk og med dette oppstår det følgelig et behov for et overordnet blikk da gjennom en kunstnerisk tverrkompetent alt-mulig-mann (red. Reistad, Gran, 1991). Gjennom utviklingen av de borgerlige teaterinstitusjonene, utvikles også kunstbegrepet til det vi i dag assosierer og forstår med det.

I kapitlet ”Fornyelsen av vår tids teater og regikunst” gir Anne-Berit Gran en sammenfattet historisk oversikt over regissørfunksjonens utvikling og fornying. Hun belyser således dens opprinnelse og utspring.

3.1 Irina Malochevsjkaja om Metode for handlende analyse

Stanislavskij-basert tilnærming; ”i dag, i går, i morgen”

Kan man lære bort regididaktikk til en instruktør?

I 1918 startet Vsevolod Meyerhold utviklingen av to skoler i den russiske byen Petrograd – en skuespillerskole og en regiskole. Regiundervisningen kalte han for ”Håndverk for sceniske oppsetninger”. Å lære bort regimetodikk er med andre ord langt fra noe nytt. Irina Malochevsjkaja er professor ved Det Statlige Teaterakademi i St. Petersburg og har i tillegg til lang erfaring fra teaterpedagogisk arbeid i hjemlandet, ledet regiutdanningen ved Kunsthøgskolen i Oslo i 14 år. I et intervju med Therese Bjørneboe i 2011 sier Malochevsjkaja at boken hennes ”Regiskolen” kun er en forenklet kortversjon av doktoravhandlingen hennes. Boken omhandler Metoden for handlende analyse – den Stanislavskij-baserte metoden som danner det regimetodiske og skuespillertekniske grunnlaget for både regilinjen og skuespillerlinjen ved KHIO.

Allerede innledningsvis i ”Regiskolen”, poengterer Malochevsjkaja at intensjonen med boken verken var å skrive en lærebok for regissører eller en guide i praktisk trening av regissører (Malochevsjkaja, 2002) Hun definerer boken heller som en samling av faglige refleksjoner – tanker som hun har gjort seg gjennom sitt pedagogiske virke i teaterregi. Bokens innhold bygger videre på den over 80 år gamle russiske teatertradisjonen og arbeidet til teaterpedagoger som Anton Stanislavskij og Vsevolod Meyerhold.

I Bjørneboes artikkel kommer det også fram at til tross for at en stor del av Malochevsjkajas elever roser arbeidet hennes og formentlig også hennes metodiske tilnærming, så er det de som stiller seg kritisk til den type regissører metoden føder opp: ”... det finnes også skuespillere som har kritisert (enkelte av) regielevene hennes for å opptre ”diktatoriske”, og

for å utnytte prøvetiden dårlig, særlig fordi de insisterer på å arbeide så mye med improvisasjon. (Norsk Shakespeare teatertidsskrift, 2011) Det knyttes også en viss skepsis til at den russiske teatertradisjonen preger utdanningen i den høye graden den gjør. Frykten for en altfor ensrettet utdanning er nærliggende (Norsk Shakespeare teatertidsskrift, 2011). Om prinsippene i Metoden for handlende analyse uttaler Malochevskaja: ” I vår metode, som jeg også beskriver i Regiskolen, består scenisk handling av tre bestanddeler: tankehandling, fysisk handling og ordhandling. Tankehandlingen er den viktigste, fordi den er fundamentet for ordhandlingen og den fysiske handlingen.” (Irina malochevskaja, 2011)

3.1.1 Metode for fysiske handlinger

Et verktøy i metoden for handlende analyse

Irina Malochevskaja skriver følgende om pedagogen bak de første nedtegnelsene av Metoden for handlende analyse:

Det er nok mulig at det var en form for beskjedenhet hos den begavede pedagogen Maria Knebel som gjorde at hun ikke selv fremhevet følgende: at hun faktisk var den første som beskrev denne oppdagelsen og ga de et teoretisk innhold. Hennes arbeid tok utgangspunkt i Stanislavskijs ufullendte materiale, hennes artikler, muntlige overleveringer og det praktiske arbeidet hun utførte de siste årene av sitt liv på det operadramatiske studiet. Det er knebel som har gitt vår vitenskap begrepet Metoden for handlende analyse. (Malochevskaja, 2002, s.53)

Irina Malochevskaja har nedtegnet én av flere mulige versjoner av Metoden for handlende analyse. I boken ”Regiskolen” beskriver hun hvordan metoden har blitt brukt som en vesentlig del av regiutdanningen ved Kunsthøgskolen i Oslo. Læren om bruken av metoden beskrives, utføres og deles inn i tre hoveddeler:

Del 1) I første etappe er regissøren alene med materialet. Regissøren utforsker materialet gjennom en hermeneutisk, analyserende tilnærming. Andre etappe består seg av metoden for fysiske handlinger der materialet utforskes kroppslig gjennom tre ulike handlingsformer: tankehandling, ordhandling og fysisk handling. (Malochevskaja, 2002) Denne etappen introduserer også *Mise-en-scène*. Malochevskaja omtaler *Mise-en-scène* som regissørens språk. Tredje og siste etappe, i første del fokuserer på metoden som analyserende verktøy. Andre del omfatter den praktiske bruken av Metoden for handlende analyse og Metoden for fysiske handlinger.

Del 2) I denne delen utforskes i praksis tekstmateriale av ulikt format. Materialet omfatter enaktere og skuespill i flere akter og utdragsanalyser av både klassiske og moderne skuespill. Arbeidet med utdragene utføres som et samarbeid mellom skuespillerlinjen og regilinjen der dialogene gjøres som etydeimprovisasjoner (Malochevskaja, 2002)

”Metoden for handlende analyse handler om å oversette én kunstart – en litteratur og dramatik – til en annen kunstart, nemlig scenekunst. Det er det som prinsipielt skiller denne metoden fra en litteraturvitenskapelig analyse.” (Malovheskaja, 2002, s.54) Malovheskaja gjør oppmerksom på hvor fruktbart det er å gjøre seg bevisst forfatterens eget livssyn for å kunne finne fram til den overordnede oppgaven i teksten. Det vil kunne lønne seg fordi det er enklere å forstå meningen med stykket hvis teksten sees i kontekst med forfatterens verdensbilde og livsbetraktning. Den overordnede oppgaven er stykkets fundament og det er regissørens oppgave å lete fram den overordnede oppgaven i teksten. Selve Metoden for handlende analyse er i seg selv todelt- først en analyserende utforskning av manuset gjort av regissør der regissør oppgjør seg en mening og visjon om hvordan handlingen skal utarte seg med utgangspunkt tekstens innledende, begynnende, sentrale og avsluttende hendelse. Regissøren plukker altså ut en rekkefølge av hendelser som avgjør hvordan handlingen intellektuelt sett iscenesettes og virkeliggjøres. (Malochevskaja, 2002)

Det emosjonelle konseptet avgjøres i stor grad av stykkets foreslåtte omstendighet som omfatter stykkets uforanderlige miljø. Det miljøet som bevares uforandret gjennom hele stykkets utvikling og som ”...opptar i seg forfatterens sjelelige smerte og er gravid med forestillingens problem.” (Malochevskaja, 2002, s.55) Disse hendelsene legger grunnlaget for regissørens emosjonelle konsept og utforskes gjennom Metoden for fysiske handlinger. Jeg vil ikke gå mer inn på de andre punktene som utgjør selve regikonseptet, men vil gi en oversikt over Metoden for fysiske handlinger som et verktøy for Metoden for handlende analyse da det er dette verktøyet som er avgjørende for det sceniske regiarbeidet med skuespillerne.

3.1.2 Kammertonen

”Metoden for handlende analyse forutsetter en felles improvisert analyse av hendelsene og handlingene, hvor skuespillerne arbeider under ledelse av regissøren.” (Malochevskaja, 2002, s. 56) Improvisasjonsarbeidet har således som oppgave å inspirere den kunstneriske prosessen ved å gi rom til en søkende og intuitiv tilnærming. Når arbeidet med skuespillerne starter har regissøren allerede funnet fram til *kammertonen* i de ulike scenene. Med kammertonen menes rollekarakterenes væremåte og relasjonen rollekarakterene imellom. Regissørens oppgave er blant annet å nære en dynamiske utforskningsprosess ved å korrigere og veilede skuespillerne slik at de finner fram til den samme kammertonen. Det kan jo også tenkes at den antatte kammertonen ikke stemmer med den ”sannheten” som oppstår under improvisasjonene og for å kunne avgjøre om kammertonen faktisk stemmer må materialet undersøkes helhetlig- med

skuespillernes psykofysiske apparat, slik at både regissør og skuespillere kan oppnå både en intellektuell og følelsmessig forståelse av manuset. Det er konflikten gjennom *hendelsene* i manuset som skal undersøkes. Hendelsen spiller derfor en grunnleggende nøkkelrolle i metoden, det er hendelsene i manuset som utforskes i improvisasjonen. Under denne utforskningen av hendelser er det selve samspillet mellom skuespillere og regissør som igangsetter og inspirerer den skapende prosessen.

Om Metoden for fysiske handlinger skriver Malochevskaja: ”Metoden for fysiske handlinger hjelper med å skape en kjede av fysiske handlinger som sprenger konflikten, avdekker innholdet i den, og forklarer dybden i rollenes mellommenneskelige relasjoner.” (Malochevskaja, 2002, s.57) For å igangsette det psykofysiske apparatet henviser Malochevskaja til to klassiske delmetoder innen for Metoden for fysiske handlinger- improvisasjonsmetodene *mise-en -scene* og *etyde*.

3.2 Stanislavskij og Viewpoints

Regiarbeidet som denne avhandlingen beskriver utvinnes delvis bevisst og ubevisst via de to beskrevne regiformlene. Regiformlene baserer seg altså på improvisasjon gjennom teknikker hentet fra den Stanislavskij-baserte metoden for handlende analyse og Anne Bogarts Viewpoints. Begge metodene tar et sterkt utgangspunkt i intuisjonen. Der Stanislavskij alltid starter med psykologien, fokuserer Bogart på en ren fysisk tilnærming der psykologien ikke får en bevisst plass før lengre ute i regiprosessen. Stanislavskijs teknikker arbeider således innenfra og ut og tar utgangspunkt i et indre følelsesliv, mens Bogart arbeider utenfra og inn og tar således utgangspunkt i en ytre påvirkning av omgivelser- begge med det formål å komme fram til et troverdig psykofysisk uttrykk. Hva legges i begrepet ”taus kunnskap”?

For å kunne forme, praktisere og forstå fruktbar og mangfoldig regididaktikk ser jeg det som vesentlig å kikke på de ulike regissørrollene som i tillegg til å inneha noen særtrekk og særlige kompetanser, avspeiler ulike kunstsyn – i denne konkrete sammenheng da teatersyn - vedrørende regissøren som kunstner og regien som kunst. Marionette-regissøren, Blekksprutregissøren, Jordmordmor-regissøren og den overordnede Totalregissøren fremstår og opererer i sterkere og svakere grad gjennom regihistorien og jeg vil nå forsøke å gi en oversikt over disse fire idealtypenes særtrekk og kompetanser.

3.3 De didaktiske metodenes element av *taus kunnskap*

Taus kunnskap – det vi bare skjønner ut ifra intuisjonen.

Michael Polanyi og Bengt Molan mener noe om dette. Den tause kunnskapen er den som ikke er uttalt eller nedskrevet. Taus kunnskap underbygger ideen om at vi kan vite mer enn vi kan uttale (Polanyi:2000) Den ligger iboende i kroppen og den tas ofte i bruk uten at vi reflekterer over det eller er oss den bevisst. Vi kan kanskje si at den oppstår av seg selv, gjennom fysiske og psykiske erfaringer. Både viewpoints og deler av den praktiske anvendelsen av Metoden for handlende analyse inneholder et element av taus kunnskap. Om den tause kunnskapens validitet skriver Michael Polanyi at i motsetning til positivistisk kunnskap, lar den seg ikke definere av objektive kriterier, derimot påstår han at

..” Å ha en slik kunnskap innebærer at en er dypt forpliktet på at det er noe der som kan oppdages. Den er personlig, i betydningen at den involverer personligheten til den som har den, og også i betydningen at den som regel er ensom; men det er ingen spor av karaktersvakheter i den. Oppdageren er fylt av en tvingende følelse av ansvar for å forfølge en skjult sannhet som krever hans ytelse for å vise seg. Når han forstår noe, bruker han sin personlige dømmekraft ved å relatere tegn til en ytre virkelighet som han forsøker å gripe et aspekt av. (Polanyi:2000, s.33.)

Taus kunnskap er en læren som oppstår med utgangspunkt i noe vi allerede har lært. (Polanyi:200) Den baserer seg således på erfaringer og er dermed relativ, varierende og hører således hjemme i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Den er vanskelig, ofte umulig å definere eller formulere ned på papiret og kan være av både praktisk og intellektuell karakter. Den tause kunnskapen er ofte knyttet til praktiske evner, men i følge Polanyis analyse rommer den likevel både teoretisk og praktisk kunnskap fordi han mener at ingen av de to aspektene kan eksistere uten den andre. Dette tydeliggjør han ved å referere til uttrykkene ”knowing what” and ”knowing how”. Det lar seg ikke gjøre å vite hvordan man skal gjøre hvis man ikke vet hva man skal gjøre.

I didaktikken beskrevet i denne avhandlingen synliggjør den tause kunnskapen seg gjennom improvisasjon, utforskning og oppdagelser. Viktigheten av å la skuespillerne få beholde sin tause kunnskap for seg selv:

Den tause kunnskapen ligger forankret i erfaringskunnen. I følge filosofen og kunnskapsteoretikeren Bengt Molander kan denne kunnskapformen oppleves som komplisert å beskrive, til og med umulig å sette ord på. Han beskriver den tause kunnskapen som en uartikulert kunnskap som eksisterer i den kroppslige refleksjonen og som formidles gjennom praksis.

”Kunnskap er en form for oppmerksomhet, man øver og trener, man diskuterer teknikk og reflekterer og man må ha en personlig tilstedeværelse for å skape profesjonell identitet.”

Det er den utviklede intuisjonen som forteller oss når, hva og hvorledes det skal utføres- det oppstår ofte umiddelbart men har likevel roten sin i en teknikk, metoder og tidligere erfaringer med lignende situasjoner, både biografiske og profesjonelle. Molander skiller mellom tre ulike kategorier av taus kunnskap – en slags fortiet kunnskapen som vi ikke ønsker å snakke om, kunnskapen vi til dels er bevisst om men ikke klarer å artikulere, den ubevisste kunnskapen som ligger forplantet i kroppen. Den siste kategorien omfatter den kunnen som vi ikke er oss bevisst at vi innehar. Den fortiede kunnskapen derimot, den som vi ikke ønsker å dele eller snakke om, kan i den gitte kontekst muligens knyttes til de fenomenologiske rolletilnærmingene, til rollefablene og forståelsen som oppstår hos og mellom skuespillerne under arbeidet med mise-en-scene. Kan mise-en-scene og etyde som metoder fremme en slik taus kunnskap hos aktørene? Hvorfor er det slik at skuespilleren ønsker å beholde denne forståelsen for seg selv? Om ikke for å besvare dem, vil jeg likevel komme tilbake til nettopp disse spørsmålene i avhandlingens analysekapittel, når etableringen av sceneres kammertoner og mellommenneskelige innhold skal under lupen.

Kunnskap er med på å skape en profesjonell identitet hos utøverne. Kunsten finnes i håndlaget og i de bedømmelser som gjøres i forbindelse med dette. Det kroppslige og oppmerksomheten i sentrum, nemlig det rette håndlaget og blikket for hva som skal gjøres og når det skal gjøres. Denne kunnskapen, slik den kommer til uttrykk når vi handler, står i sentrum for den tause kunnskapen. Molander poengterer at beskrivelser spiller en viktig rolle når man skal lære seg noe fordi ingen virksomhet er helt taus. En handling er ikke det samme som beskrivelsen av den. ”Når man har lært seg noe blir det som en del av kroppen og ordenes betydning og forståelse kommer til uttrykk i handling, men meningen bak handlingen kan aldri helt uttrykkes.” (Lise Rastum)

Den tause kunnskapen er altså en praktisk kunnskap som ligger i kroppen, en ferdighet Taus kunnskap er også forklart som forståelse og ferdighet, en beherskelse av kunst, vurdering, begavelse, oppmerksomhet, fortrolighet, erfaring og personlig engasjement. Molander har uttalt at å ” problematisere virkeligheten er det første skrittet på veien til kunnskap” (Molander, 1996).

3.4 Regissørroller som pedagogiske idealtyper

Det finnes mange måter å være regissør på. Her vil jeg skrive om fire som

3.4.1 Marionetteføreren

Gran skiller mellom to merkbare totalmotsetninger i regissørlandskapet- jordmoren og eneveldigherskeren (red. Reistad, Gran, 1991). Hegel og Gran beskriver den romantiske ideen om kunstneren som geni som romantisk og viser til et eneherkende, eneskapende, kunstnerisk enkeltindivid. Eneherkeren fordrer et teatersyn som påstår at det er regissøren som er teaterkunstens skapende kraft, og fremmer regissør-typen Marionette-regissøren - en idealtipe som lik en diktator .. ”skaper et overordnet regikonsept som han trer nedover hodene på de andre kunstnerne ved teatret.” (Gran, 1991, s. 214) Idealtypen gir regissøren stor mulighet til å sette sin personlige signatur på produktet ved å føre sine skuespillere som om de var trådløse marionetter.

(Ubermarionette av Craig)

Da marionette-regissøren sentrerer rundt det visuelle bildet, reduseres skuespillerne fort til komponenter og visuelle rekvisitter som skal forme det sceniske resultatet. Bildet ligger kanskje allerede ferdigplantet i regissørens hode. Skuespillerne blir således estetiske objekter, individet får mindre oppmerksomhet, og skuespillerne blir en del av et helhetlig estetisk scenebilde. (Gürgens, 1997, s. 41) En stor risiko ved denne idealtypen er at den lett utsletter skuespillernes forsøk på å være kreative og deres ønske og behov for å være psykofysisk tilstede i spillet.

3.4.2 Blekkspruten

Det engelske ordet for blekksprut ”octopus” har sin etymologiske opprinnelse fra det greske *octopode* som betyr fritt oversatt betyr åttefotet.

Metaforen tegner et bilde av en altnuligmann-regissør og beskriver ofte regissører som regisserer egne forfattede verker.

Betrakter man ordet språklig, kommer metaforens betydning tydelig frem; blekk-sprut-regissøren. Ordet blekk er i vår kultur knyttet til det å skrive(...)Går en videre inn i begrepet innholdsmessig og legger i ordet det vi vanligvis forstår med bruken av det, kommer vi frem til dyret blekkspruten. Dette dyret har mange armer og har derfor større handlingskapasitet enn et individ med kun to armer. (Rikke Gürgens, 1997, s. 42)

Jeg velger å se på en mulig blekksprut-regissørtipe som en regissører med tentaklene i flere leire- for eksempel i flere ulike arbeidsmetoder. Utfordringen for blekksprutregissøren kan

derfor være å unngå å snuble i sine egne tentakler- i verste fall slå knute på dem. Jeg kommer tilbake til blekksprutens utfordringer og min egen definisjon av denne metaforen i analysene.

3.4.3 Jordmoren

Som idealtipe har Jordmor-regissøren som formål å *forløse* noe hos skuespilleren. Jordmoren jobber således sterkt emansipatorisk og arbeidsmetoder og ensembletilnærming reflekterer et kunstsyn som gir skuespillerne mulighet til å være teaterets skapende kraft; det er skuespillernes indre som frigjøres og således spillet som skal forløses (red. Reistad, Gran, 1991) Hun beskriver Jordmor-regissørens mantra slik: ”Forestillingen gjøres til skuespillernes verk; deres selvstendige skaperevne frigjøres på scenen” (red. Reistad, Gran, 1991, s.214) regien senterer rundt individet - hver enkelt skuespillers psykologiske behov skal ivaretas. Jordmor-regissøren kan også betraktes som en dualistisk idealtipe bestående av to typer for jordmødre: En jordmor hvis arbeid senterer rundt det *psykologiske* og en jordmor hvis arbeid fokuserer mer på det *fysiske* uttrykket. Den psykologisk sentrerte Jordmor-regissøren arbeider individuelt med skuespillerne for å fremme og forløse rollekarakterenes utvikling, mens den fysiske sentrerte Jordmor-regissøren jobber mer med instruksjon av rollekarakter, dens kroppsspråk og fysiske uttrykk. (Gürgens 1997)

3.4.4 Totalregissøren

Totalregissøren rommer alle de forannevnte idealtypene og dermed også deres egenskaper.

3.5 To sentrale samtidsscenekunstnere som inspirerer Peer

Fra regissør-roller beveger jeg meg videre til scenekunstnere som jeg vil linke til idealtypene jeg har beskrevet **ovenfor**. Det er flere å ta tak i, men de to sentrale teaterkunstnerne er Robert Wilson og Anne Bogart. Begge representerer de totalt ulike metodologiske tilnærminger. Som pedagoger og regissortyper fremstår de som to motsetninger.

3.5.1 Anne Bogart, devising-inspirert teater og Viewpoint som metode

Tilnærming via ytre senteringspunkter

Viewpoints metoden tar utgangspunkt i følgende senteringspunkter:

Tempo – skjerper bevisstheten rundt rytme, hurtighet og bevegelsestempo. Fokuserer ikke på hva som gjøres men på i hvilket tempoet handlingene gjøres.

Varighet – Fokuserer på varigheten til en eller flere handlinger. Bevisstgjør utøver på hva som hvor lenge en kan utføre en handling og holde på tilskuernes fokus før energien sviner og handlingen dør hen.

Maria Stephanie von ..., 16.4.2017 23.02
Merknad [1]: meir om kvifor du vil skrive om dette?

Kinetisk respons – fokuserer på den spontane responsen utøverne gir i møte med bevegelser utenfra. Dette er et vendepunkt i metoden fordi det inntil videre kun har handlet om hver enkelt utøvers arbeid med sine egne handlinger. Gjennom kinetisk respons innlemmes de andres handlinger i egne ved at man blir de andre bevisst.

Repetisjon – Gjentakelse av egne handlinger. Repetisjonen løfter også blikket og oppmerksomheten over på de andre aktørenes bevegelser og handlinger i rommet gjennom å skygge dem og repetere dem. Gir økt bevissthet omkring bevegelsesmønstre.

Fysiske avstander – tar for seg avstanden mellom aktørene og øker bevisstheten omkring mellomrom mellom kroppene.

Form – Fokuserer på *gange og bevegelse i rutenett. Bevissthet mellom helt rette og buede ligner*

Gester – Repeterende gester

Arkitektur – Forholde seg til rommets kurver og form

Anne Bogart (1951-) jobber etter devising-prinsippet der materialet utvikles via improvisasjon. Det devisingbaserte er en form for samarbeidsteater der ensemble og regissør opererer med en flat struktur. Devisingteatret har sitt utspring i 70-tallet og baserer seg på politiske prinsipper som likestilling, likeverd og gjensidighet i tillegg til grunnleggende tillit og respekt for aktørene som selvstendige skapende kunstnere.

I kapitlet *Composition towards rehearsing a play* peker Bogart på konseptutvikling med utgangspunkt i improvisering ut ifra en konkret kilde som vesentlig for hennes måte å tilnærme seg et kunstnerisk produkt. Kildebasert arbeid som tar utgangspunkt i utvalgt materiale igangsetter ensemblet både fysisk og psykisk og forbereder aktørene emosjonelt og intellektuelt- både som ensemble og som enkelt individer (Bogart & Landau, 20014)

Forberedelsene skaper

Devised theatre can start from anything. It is determined and defined by a group of people who set up an initial framework or structure to explore and experiment with ideas, images, concepts, themes, or specific stimuli that might include music, text, objects, paintings, or movements (Oddey, 1994, s. 1)

Bogart jobber i avantgardetradisjonen og benytter seg lite av fysiske objekter og tekst. Hun gir impulser som setter skuespillerne i gang, noterer ned det interessante som oppstår, videreutvikler det og bruker det i forestillingene. Bogart lar skuespillerne improvisere rundt tematikk og det oppstår en vekselvirkning mellom improvisasjonen og dramatiker som skaper

materiale av improvisasjonene og som skuespillerne igjen improviserer videre på. For Bogart handler det om impulser, om å lytte til rommet og menneskene som fyller det. Bogart benytter seg av metoden Viewpoints som er en improvisasjonsteknikk beregnet for dansere og som hun har tilpasset teaterscenen.

Basert på at Anne Bogarts metodologiske tilnærming ligger forankret i et devisingbasert teatersyn, kjennes det riktig å definere henne som en Jordmord- Regissør.

3.5.2 Robert Wilson

- et fysisk, visuelt og billedlig fokus

Amerikansk scenekunstner født 1941. Hos Robert Wilson har ikke teksten lenger monopol på fortolkningsnøkkelen. Han bryter opp den klassiske teksten og fokuserer heller på bildene som dramaturgisk element. Lyset og plastikken forteller historien sammen med teksten og musikken. Wilson arbeider i titteskapsformat og benytter seg av en sterk visuell dramaturgi der historien fortelles gjennom bilder og tekstarbeidet blir overlatt til skuespillerne å bearbeide i et relativt rigid tidsforløp. Wilson skaper først bildene og innenfor et gitt tidsrom må replikkene leveres. Han konstruerer sine verk ved å skissere bilder og plasserer så tekst og kropp i bildet. Wilson er inspirert av Talheimer som går inn i materialet og stripper ned teksten for å dyrke essensen- selve kjernen i teksten for så å lage renskårede scenebilder.

Peer synes han er interessant fordi han blant annet kontinuerlig filer ned teksten til det minimum av det han trenger for å få frem historien. Samtidig beholder han selve underteksten i de strøkne passasjene. Underteksten må være med å berike den lille teksten som han velger å beholde. Denne måten å jobbe tekst på stiller store krav til skuespillerne. Poenget er å beholde minimum av teksten og samtidig de originale tankebanene. Ofte lar Talheimer skuespillerne sine jobbe i metaforiske rom, gjerne et rør eller et rom med lav takhøyde som påvirker skuespillernes og dermed skaper et realistisk univers i et urealistisk rom. Talheimer legger dermed ansvaret over på skuespillerne og uttrykket blir burlesk og absurd. Arkitekturhistorisk interessant, flettes inn i forestillingene. Fargeteori, klare typer farger, lys og lamper- hvilke utstyr som kreves for å skape hans lys og lydbilde. Nye, riktige pærer. Hans signatur: han leverer liste over alt som skal brukes slik at det får rette effekt, ingen tilfeldigheter. Hans palett. Hver fele har sin egen klang og personlighet, rette temperatur.

Robert Wilson er en typisk Marionette-regissør da han arbeider med billedlig, har sitt hovedfokus på det visuelle og bruker skuespillerne sine som estetiske rekvisitter for å skape et

helhetlige estetiske scenebilder. Han styrer etter andre parametre, arbeider med tekst innenfor en ramme som får frem nye kvaliteter ved teksten fordi teksten kan være underlagt tidsrammen på de enkelte bildene.

4.0 Metode

Den metodologiske forskningstilnærmingen i regiprosessene

Refleksiv forskning gjennom en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming av tre caser gjennom intervjuamtaler, lydopptak, fotografering, video og feltnotater.

Min forskningsprosess har vært todelt der delprosessene har foregått parallelt med hverandre. I første omgang har jeg forsøkt å beskrive og analysere konkret hva som skjer; Hva er det Peer prøver å få til med ensemblene? Hvordan kommuniserer han med skuespillerne? Hvor lykkes han? Hvor er det han eventuelt feiler? Jeg analyserer regiprosessene fortløpende gjennom forskningsspørsmålene. Den andre delprosessen, som kjører simultant med den første, handler om hva jeg ville prøvd ut i hans sted. Denne delen er preget av hypotetiske spørsmål knyttet til metodikk, pedagogikk og meg selv som fasilitator; Hvordan ville jeg tilnærmet meg ensemblene? Hva ville jeg utforsket? Hvilke knapper ville jeg forsøkt å trykke på?

4.1 Forskningsdesign

Her kommer en oversikt over min metodologiske forskningstilnærming der jeg gir en beskrivelse av brukte metoder og av utviklingen av rollen som forsker.

4.1.1. Kvalitativ forskningsmetodikk gjennom aktiv observasjon og kritisk refleksjon

Jeg ønsker å besvare min problemstilling ved å observere Peers regiarbeid i tre ulike caser- tre ulike produksjonsprosesser. Problemstillingen belyses gjennom en hermeneutisk fenomenologisk forskningstilnærming med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk epistemologisk og ontologisk grunnsyn, noe som vil fremgå gjennom mine valg av metoder. Som aktiv observatør følger jeg altså Peers arbeid gjennom tre ulike prosesser. Jeg ser det nødvendig å benytte meg av både deduksjon og induksjon når empiri skal belyses og forstås. I første omgang tar jeg utgangspunkt i min faglige forforståelse som ligger forankret i mitt virke som pedagog og teaterinstruktør. Således vil jeg forsøke å betrakte, drøfte og forstå min empiri ut ifra et pedagogisk perspektiv med fokus på elementer knyttet til ulike pedagogiske modeller. Samtidig vil jeg forsøke å belyse noen teoretiske muligheter ved å la empirien føre an og sette empiriske funn inn i noen mulige teoretiske kontekster.

Enhver god forskning tar i bruk deler av de ulike tilnæringsmetodene. Min forskning kommer forhåpentlig til å være kritisk- da jeg mener at det ligger i min oppgaves natur å stille

spørsmålsteget ved løsninger og metoder og unngå å strebe etter en eneste sannhet eller fasit. Kritisk tankegang er således nødvendig for å foreta en tilstrekkelig grundig kartlegging av forskningsemne og subjekt:

”Man kan t.o.m. säga att kritiskt tänkande är en grundläggande egenskap i all vetenskap såtillvida att man noga prövar anspråk på att uttala sig om fenomen.” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 283)

Gjennom dette hermeneutisk fenomenologiske casestudiet vil jeg gi rom for en kritisk refleksjon da denne refleksjonen sammen med min nye kunnen utgjør den viktigste faktoren som kan føre min fagforståelse og forhåpentlig følgelig min faglige kompetanse videre. Ved å overvære prøver samler jeg fortløpende inn data via aktiv observasjon, foto, film, intervju og feltnotater. Vekselvis skal bruken av deduksjonen og induksjon fungere som et hjelpende, belysende verktøy til å reflektere kritisk over det jeg opplever, erfarer og fortolker.

4.1.3 Hermeneutisk fortolkning

Hermeneutikken har sine røtter i renessansen. Hermeneutikken er fortolkning der man tolker bestandeler i lyset av en helhet og helheten i lyset av bestanddelene – derav den objektiverende hermeneutiske sirkel. Den aletiske hermeneutikken synliggjøres i en annen type hermeneutisk sirkel der bestanddelene utgjør forståelsen og forforståelsen (Alvesson og Sköldbberg, 2008).

4.1.4 Fenomenologisk tilnærming

Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger og Jean-Paul Sartre er navn som knyttes til begrepet fenomenologi. Rundt 1900-tallet grunnla Edmund Husserl den fenomenologiske filosofien. Den fenomenologiske filosofien viser i utgangspunktet til opplevelsen og en bevissthet knyttet til opplevelsen. Fenomenologien viser til erfaring – en forståelse og som oppstår gjennom å erfare.

4.2 Fra observerende til aktiv observasjon – fra det hermeneutiske til det hermeneutisk fenomenologiske

Mine forskningsintervju har hatt en klar fenomenologisk tilgang og fremtoning, og tilnærmingen har noen klare implikasjoner for valg av metoder. I utgangspunktet ønsket jeg en renere og mer objektiverende hermeneutisk tilnærming da det først ikke var meningen at jeg selv skulle være en del av prosessen men kun observere den utenifra. Etter hvert som den

Maria Stephanie von ..., 16.4.2017 23.05

Merknad [2]: Mangler innhold

første produksjonsprosessen utviklet seg begynte det å bli vanskelig å se, for ikke å snakke om oppleve, et klart dikotomisk skille mellom det objektiverende og det aletiske i den hermeneutiske tilnærming som ble gjort i denne delen av forskningsprosessen. Jeg tror de gled over i hverandre og fusjonerte ettersom min rolle i prosessen utviklet seg fra å være observatør til aktiv observatør. Gjennom hverdagslige samtaler, intervjusamtaler, suffli og regiassistanse og til slutt suffli endret min forskerrolle seg fra å være passiv observerende til å selv delta aktivt i prosessen.

4.2.1 På hvilken måte fremtrer metodene hermeneutisk og hvordan fortøner de seg fenomenologisk?

Ved prøvestart tredde jeg inn i rollen som observerende forsker, og min hermeneutiske tilnærming var følgelig mer objektiverende i begynnelsen enn mot slutten av regiprosessen. Dette dels fordi jeg på forhånd ikke visste noe om studentene, eller kjente til Peers arbeidsmetodikk, og dels fordi min eneste forforståelse baserte seg på det jeg har sett av Peers tidligere produksjoner. Jeg hadde kun betraktet resultatet av arbeidet hans, men ikke veien for å komme dit.

Etter hvert som observatørrollen min endret karakter, gikk den objektiverende fortolkningen over til å bli mer aletisk. Om den aletiske hermeneutikken står det: ”Den aletiska hermeneutiken oppløser polariteten mellan subjekt och objekt i en mer ursprunglig förståelsessituation..” (Alvesson & Sköldbberg 2008, s. 200).

Ved å lære studentene bedre å kjenne gjennom delaktighet i samtaler rundt det kunstneriske arbeidet så vel som delaktighet i selve utprøvingen, kunne jeg bedre tolke deres reaksjoner og evner til å ta til seg Peers regi ut ifra det jeg da visste om dem som gruppe og som individer. Som både skuespillere og som mennesker.

Slik jeg tolker begrepet ”*forståelsessituasjon*”, oppsto denne forståelsen som ny kunnskap i situasjoner som var preget av mellommenneskelige møter, hovedsakelig gjennom de fysiske utprøvingene på gulvet og reflekterende samtaler. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver intervjusamtalen som forskningsmetode slik: ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.” (Kvale & Brinkmann, 2009:21) De aktive observasjonene utgjorde sammen med funnene i intervjusamtalene og refleksjonssamtalene en svært verdifull kunnskapskilde fordi de samlet belyste Peers valg av mise-en-scene som didaktisk inspirasjonskilde.

Prosessdagboken med notater og beskrivelser omdannet jeg sporadisk til en sammenhengende tekst. Denne teksten omfattet mine umiddelbare inntrykk av empirien jeg sanket inn. Teksten er altså en skriftlig nedtegnelse av mine naive førsteinntrykk av samtalene og observasjonene(empirien) som helhet. Deretter analyserer jeg helhetsinntrykket. Teksten blir således bakgrunn for en strukturell analyse.

Dersom funnene viste seg å ikke stemme overens med den første umiddelbare teksten, gjorde jeg en ny analyse av funnene. Ved å la litteraturen belyse empirien og empirien belyse litteraturen forsøkte jeg å utvikle dypere forståelse for både funn og teori. Delene, som her er empirien og teorien, ble sett i lyset av helheten. Helheten, som til sammen utgjør empirien og teorien, har ble sett i lyset av delene. På bakgrunn av denne vekselvirkningen av gjensidig belysning skrev jeg så en ny tekst som beskrev noen nye funn. Så gjentok prosessen seg og slik synliggjøres en form for hermeneutisk sirkel.

Fenomenologien i den kvalitative forskningen tar hensyn til mennesket, forskningssubjektet og informantene, slik de fremstår i en historisk sammenheng. Min kvalitative forskning ligger således vitenskapelig forankret i sosialkonstruktivismens prinsipper - den forsøker å ta hensyn til og fortolke handlinger ut ifra den konteksten og i de omgivelsene de blir utført og uttalt: "... kvalitativ forskning er fenomenologien mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. " (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45)

Jeg har forsøkt å spore og videre kartlegge Peers regididaktikk ved å kikke på hans pedagogiske og metodologiske tilnærming, hans kommunikasjon med skuespillerne, både som et ensemble og individuelt, for å kunne beskrive hvordan han fremstår som regissør og kunstnerisk leder gjennom disse tre ulike produksjonsprosessene. I møte med Peer og ensemble har det derfor vært viktig for meg å holde et åpent blikk og ikke la mine forutinntatte formeninger, min forforståelse og fordommer, få stå i veien for å kunne gjengi det jeg faktisk opplever og erfarer. Målet er å gi en ærlig beskrivelse og gjengivelse av de fenomenene som møter meg (Kvale & Brinkmann, 2009, s.46)

Det fenomenologiske aspektet ved forskningen min gjør seg også synlig gjennom de semistrukturerte intervjuene. Intervjuspørsmålene jeg har formulert springer ut fra de valgte

fokusene pedagogikk, metodikk og regissørroller. Jeg har valgt å ikke benytte meg av spørreskjema, men å heller la intervjuene ta utgangspunkt i konkrete, faglige spørsmål og således legge opp til noen reflekterende samtaler. Dette gjelder både individuelle intervjusamtaler mellom én informant og meg selv og fokusgruppeintervjuer der det har vært flere informanter til stede.

Jeg har også forsøkt å tilpasse spørsmålene for mottakerne og stille varierte spørsmål til de forskjellige informantene for å øke potensialet og mulighetene til å innhøste individuelle, fruktbare og mangfoldige svar. Jeg knytter således tematikken jeg ønsker å belyse gjennom intervjusamtalene opp mot situasjonene som oppstår under prøvene og som preger både den individuelle og kollektive regiprosessen. Lydopptakene og den transkriberte intervjuteksten utgjør til sammen grunnlaget for meningsanalysen. I tillegg til sporing av pedagogiske prinsipper, regissørroller og regimetodikk vil det også bli nødvendig for meg å betrakte regiprosessen i seg selv som et fenomen, da den jo ikke rommer kun ett bestemt innhold. Jeg velger dermed å betrakte regiprosessene som ulike versjoner av fenomenet ”regiprosess”. Følgelig vil jeg lete etter forskjeller og fellestrekk – og dermed også søke en klar fellesnevner; ”Det som er konstant under de forskjellige variasjonene er fenomenets vesen. (Kvale & Brinkmann, 2009, s.46) Ved å kartlegge gangen i regiprosessene muliggjøres en identifikasjon av regiprosessens vesen.

4.2.2 Hermeneutisk fenomenologi og meningsanalyse

Når materialet skal analyseres tar jeg utgangspunkt i de tolv aspektene til Kvale og Brinkmann ved det kvalitative forskningsintervjuet.

4.3 Etikkens plass i oppgaven

For å sikre reliabiliteten og validiteten i fortolkninger av tekster, samtaler og observasjoner vil jeg også benytte meg av følgende punkter fra de ulike hermeneutiske fortolkningsprinsippene, jeg formulerer punktene slik jeg forstår og tolker dem:

1) Foreta en kontinuerlig frem og tilbake-prosess mellom deler og helhet med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen og være meg selv bevisst min egen intuitive fortolkning slik at jeg klarer å holde meg innenfor sirkulariteten, slik at jeg å holder fokus og oppnår dypere forståelse for forskningsobjektene mine.

- 2) For å kunne tolke tekster, samtaler og handlinger må jeg ha nok kunnskaper om konteksten rundt og i situasjonene. Det gjelder kunnskap knyttet til tematikk, subjekter, historikk og metodikk.
- 3) Være meg bevisst på hvordan jeg formulerer forskningsspørsmålene mine slik at de ikke blir retoriske men heller legger opp til ulike mulige svar.
- 4) Testing av funn opp mot andre funn som er gjort i samme forskningsprosess og med samme forskningsobjekter for å oppnå en ”rettferdig”, helhetlig forståelse av delforskningen.
- 5) Fortolkning skaper fornyelse, ny kreativitet og dypere kunnskap: ”Enhver forståelse er en bedre forståelse” (Kvale & Brinkmann, 2009:217)

Beskrivelser av utfordringer og eventuelle konflikter knyttet til ensemblekonstellasjonene belyses uten å være utleverende og eksponere enkeltindividene som observeres. Dette gjelder både hovedsubjektet Peer og andre aktører involvert. Samtidig har jeg forsøkt så langt det har latt seg gjøre å beskrive problematiseringene i regiprosessene så virkelighetstro som mulig.

4.4 Metode for handlende analyse og Devising-orientert tilnærming

Didaktikk med utgangspunkt i erfaringer og forforståelse som undertekst

Improvisasjonen har røtter langt tilbake i urteatrets ritualer, i det antikke teatret og i den uoffisielle teatertradisjonen – den teatertradisjonen som har operert utenfor institusjonene og som har vært frigjort faste bestemte rammer. Improvisasjonen er noe som ligger iboende i mennesket og gjør seg for eksempel synlig i barndommens frie lek. All improvisasjonen bygger på skuespillernes erfaringsgrunnlag- elvene av hendelser og estetiske opplevelser som en hvert menneske bærer med seg og møter omgivelsene med. Om improvisasjon som metode og teknisk verktøy er det min opplevelse at den innehar et stort emansipatorisk potensiale. Dette fordi den frigjør fantasi, forestillingsevne og utløser handlinger, ord og bevegelse. Ordet improvisasjon kommer opprinnelig fra det latinske ordet *improvoso* som betyr uforutsett- ikke for sett. Noe som ikke for er sett er med andre ord helt nytt. Det ligger dermed i improvisasjonens natur at den er umiddelbar og at den både fødes, fores og aktiviserer via underbevisstheten.

Det devising – orienterte teatret er improvisasjonsorientert og fordeler skapelsesansvaret på alle aktører involvert. Det vil si at teateret som skapes baserer seg på en vekselvirkende

strømning av inspirerende impulser mellom skuespillere og regissør. Selve prosessen går ut på å produsere via lag på lag med estetiske impulser. Skuespillerne blir gitt noen tekstbiter, musikk og rammer de kan jobbe rundt eller innenfor.

Det eksisterer ulike improvisasjonskategorier som både opererer selvstendig og i felleskap med andre kategorier. Ofte fusjoneres de, slik som jeg selv har hatt erfaring med i mitt eget teaterarbeid med barn og unge.

4.6 Min rolle i forskningsprosessen

I utgangspunktet skulle min forskning hovedsakelig fortone seg hermeneutisk da jeg ikke forberedte meg på å verken direkte eller indirekte å være en aktiv del av det kunstneriske arbeidet på scenen. Likevel ville min aktive rolle som observatør plassere meg i en underlig limbo- midt mellom det å være direkte aktiv og indirekte aktivt involvert. Jeg har beveget meg inn i dette casestudiet med både syn, hørsel, kropp og sjel. Jeg betrakter, konverserer, noterer og diskuterer. Om tekst som kilde til forskningen står det:

”Teaterforskning som bygger på skriftlige dokumenter og litterære kilder tar del i en godt etablert historiografisk og hermeneutisk tradisjon. (...) Relativt tradert og tydelig er likevel den dramaturgiske analysen, forestillingsanalysen og resepsjonsforskningen, som også beveger seg ut over den litterære teksten og inndrar teaterpraksis som ”tekst”.

Min rolle som observatør utvikler seg kjapt fra å være mest observerende og til å bli mer aktiv utforskende. Jeg forsøker å være bevisst på at min deltakelse både kan påvirke ensemble og Peer.

4.6.1 Utvikling i den kunstneriske og sosiale prosessen

I løpet av disse tre produksjonene har jeg tredd ut og inn av rollen som observatør. Gjennom å observere, iakttar jeg hendelser rundt og i det sceniske arbeidet. Som observatør ligger jeg i et sikte mellom de to ytterpunktene kun deltagende og kun observerende (Gjærum og Rasmussen, 2012, s.233). Derfor definerer jeg meg selv som deltagende observatør- delvis og tidvis deltagende i diskusjoner og samtaler med regissør og ensemble hvorpå jeg stiller spørsmål knyttet til dramaturgi, regivalg, metodikk og til rolleutvikling. Utfordringen blir å finne en balanse mellom å forholde meg objektiv i mine betraktninger og det å forstå og fortolke hendelser og situasjoner med et mer subjektivt og informert blikk. For at det skal la seg gjøre blir jeg nødt til å delta. Om deltagende observasjon : ”... der forskeren i større eller

Maria Stephanie von ..., 16.4.2017 23.17

Merknad [3]: mangler masse her

Maria Stephanie von ..., 16.4.2017 23.17

Merknad [4]: utdyp overskrift

mindre grad integreres i hendelsen i rommet. Fordelene med dette kan være at en kan få et uformelt og tettere forhold til aktørene, at en får bedre tilgang til relasjoner og mekanismer i gruppen og til deltakernes syn. (” Gjørum & Rasmussen, 2012, s. 232)

”Når du skal benytte deltakende observasjon som forskningsmetode, må du finne gode måter å kombinere de to handlingsprinsippene på. Du kan nedtone din observasjonsrolle ved å gå inn i så tett samhandling med dine forskningssubjekter som mulig, eller i ytterste konsekvens bli en del av dem (”og native”). /.../ På den andre siden kan du nedtone din delaktige rolle ved å gå helt inn i rollen som observatør. I så fall vil du ha vanskelig for å forstå kommunikasjonen og de interne kodene deltakerne imellom. (Gjørum & Rasmussen, 2014, s.232)

5.0 "Eg ringer mine brør"



Pressebilde Det norske Teater ved Ylva Catodotter Fyllingsnes

Kommunikasjonen mellom regissør og ensemble i regiprosessen i "Eg ringer mine brør"
Mise-en-scene som metodiske tilnærminger og oppdagelsen av regissørrollen Kompis-
blekkspruten

" In setting an agenda for the political efficacy of theatre, the playwright Tont Kushner has argued that art is not simply concerned with passively reproducing cultural values, it may also be actively engaged with cultural and social change." (Nicholson, 2005/2014, s. 10)

Produksjonsprosessen til "Eg ringer mine brør" skiller seg ut fra de to andre produksjonene jeg har fulgt ved fordi ensemblet utelukkende består av skuespillerstudenter. Studentenes forutsetninger, sett i lyset av forutsetningene i Den didaktiske relasjonsmodellen fordrer et behov for nøye utvalgt metodikk. Hovedsakelig fordi utøverne fortsatt er studenter og dermed per definisjon ikke ferdigutdannede profesjonelle aktører, men også fordi de bærer på svært ulike kulturelle kapitaler, ulike "livselver", tekniske ferdigheter og følgelig også faglige erfaringer. Til sammen tilsier dette at de befinner seg på et nybegynnerstadium i det profesjonelle teatret- både som skuespillere og som ensemble. Denne ensemblekonstellasjonen tilsier at prosessen krever en regissør, som i større grad enn i de to andre prosessene, går inn i rollen som instruktør og pedagog. Peer benyttet seg tidvis av en form for mise – en – scene metodikk.

5.1 Mise-en-scene og Etyde: to didaktiske metoder?

Metode for handlende analyse som kunstpedagogisk verktøy

Å preludere betyr å innlede med et forspill. Begrepet preludium er således en forløper til etyden og med begrepet menes innledning til et større verk. Etyde som begrep har sine etymologiske røtter fra det franske étude. Etyde er en øvelse, et studie som i en instrumentalkomposisjon opererer med spesielle tekniske vanskeligheter knyttet til rytme, tempo og tone. Etyden har gjennomgått en utvikling fra å være en forberedende øvelse til en mer autonom musikkform. Under virtuositeten på 1800-tallet ble etyden utviklet til en mer selvstendig musikkform. Forløpere til etyde er preludium, toccata og lessons.” (snl.no, Ola Kai Ledang 2005/2007)

I regimetodologisk sammenheng, er etyden en felles forskning der regissør og skuespillere sammen utforsker rollerelasjoner, utvikler rollekarakterer og det tematiske innholdet i stykket.

5.1.1 Mise-en-scene og Etydespillets emansipatoriske effekt

Gjennom observasjoner av mise-en-scenearbeidet opplevde jeg at det ikke fantes noen klar dikotomi mellom den skuespillertekniske bruken av mise-en-scene eller bruken av den som pedagogisk og didaktisk verktøy. Med det mener jeg å kunne se at Peers rolle som instruktør og pedagog var gjennomgående etterhvert som regien ble til. Jeg så hvordan mise-en-scenearbeidet skuespillerteknisk igangsatte skuespillerstudentenes forståelse for rollerelasjonene og situasjonen rollekarakterene befant seg i. En eventuell bruk av etyde ville også styrket studentenes evne til å finne logikken i stykkets univers – logikken i de konkrete hendelsene og handlingene som oppsto underveis i stykket.

Ønskelig å kunne improvisere innenfor ulike sjangre, hovedsakelig med utgangspunkt i Metode for handlende analyse og viewpoints.

Tønnesen beskriver Metoden for handlende analyse som en ”levende metode” som utvikler seg gjennom stadig bevegelse. En utforskning som bygger på tillit mellom meg og elevene, regissør og skuespillere. Hun viser til viktigheten av fortrolighet og trygghet for å kunne skape, risikere og våge. (Tønnesen, 2009)

Her følger litt eksempler på hvordan jeg har opplevd og tolket i forskningsarbeidet.

Utdrag av notater fra forskningsdagbok – 20.04.2015:

Eksempel på mise-en-scene

20.04.15 4.

Mise-en-scene 1)

Scene 6. Amor og Valeria: Dialog der skuespillerne tar tak i hverandres replikker og dermed skaper den nødvendige underteksten/kammertonen i scenen. Peer viser eksempel der han svarer direkte på Valerias kommentarer og påstander. Svarene blir undertekst som direkte overføres til Amors opprinnelige replikker. Beskrivelse av arbeidet og mise-en-scene- utvikling.

Avvisningsetappe: Amors underspill. Normalisere og rasjonalisere situasjonen. Vise sårbarhet ved å ikke vise sårbarheten. ”

Peer og jeg snakker om etyden som frigjørende verktøy og hans forhold til bruken av den i produksjonskontekst. Om egen bruk av etyden uttaler han følgende:

Det er et verktøy for å forløse et eller annet, et verktøy for å demonstrere at man kan bygge et hus og bruke de viktige råvarene. Men det er ikke alle som tar det like intuitivt. Isteden for å pålegge en skuespiller som ikke har behov for det en hel rekke etyder fordi partneren har behov for det, må jeg heller tenke alternative løsninger. Hvordan kan jeg jobbe for å finne løsninger uten å tvinge noen til etydearbeid. Etyder kan være interessant, det er ikke det, men ofte så mener jeg at det er ganske lite fra selve etyden som du kan ta med deg en til en inn i det videre arbeidet. Da kan jeg heller bruke et par ekstra prøver for å få noen til å komme videre i sin prosess. Etyden er litt stigmatisert, noen føler de blir sendt tilbake til skole når de må gjøre sånne ting. Da kan det virke mot sin hensikt. Det er det rare. ” (Fra intervju med Peer, 06.01.2016, på DNT)

5.1.2 Mise-en-scene og etyde i lyset av pedagogiske modeller

Om dialogmodellens prinsipper står det:” Det personlige forholdet mellom lærer og elev, og forholdet mellom elevene, som anses for å være av grunnleggende betydning for elevenes læring.” (Hiim & Hippe, 3. utg 2010:22)

Peer forsøker å tilrettelegge for en fruktbar og kreativ arbeidsprosess ved å invitere til samtale, til utveksling, drøfting, og refleksjon i plenum. Peers pedagogiske grunnsyn har sine røtter plantet i Sokrates pedagogikk der den gode samtalen mellom mester og student fremmer dypere innsikt og forståelse hos studenten.

Peer forteller at han også oppnår ny innsikt gjennom arbeidet med studentene. Således kan man kanskje si at det forekom en vekselvirkning mellom Peers kunnskaper og studentenes kunnskaper og at Peer så verdien av den.

Det er vanskelig, om ikke umulig, å plassere regissør-skuespiller-forholdet inn i en bestemt konkret pedagogisk modell, men i Peers lederstil er det tydelige spor av elementer fra både den dialogbaserte og den kritiske pedagogikken. Han legger opp til stor del medansvar i arbeidet og forsøker dermed å etablerer en trygg og åpen relasjon mellom ham selv og studentene. Peer er opptatt av at stoffet i høy grad må angå studentene- et tydelig premiss i den dialogbaserte pedagogikken.

Han gjør sitt ytterste for å utvise stor tillit og tro på studentenes iboende ressurser og ruster dem således opp til å møte de utfordringene som måtte dukke opp underveis i prosessen.

Arbeidet fokuserer på studentenes utvinning av ny kunnskap og utvikling av sceniske

ferdigheter. Det fremstår tidlig at det altså er verdien av selve *prosessen* til hver enkelt student og ikke kun resultatet som står i hovedfokus. Som i enhver produksjon er det prosessuelle arbeidet prosjektorientert – med en tydelig regissør som leder ensemblet.

Både den dialogbaserte pedagogikken og den kritiske pedagogikken legger stor vekt på at kunnskap er noe som oppstår og utvinnes i mellommenneskelige møter og understreker dialogens betydning som undervisningsform. Tematikken i ”Eg ringer mine brør” retter også arbeidets søkelys mot samfunnsmessige urettferdigheter og skjevheter, ulike sosiale miljøer, og mot verdien av multikulturelle kunnskaper, innsikter og viten. Gjennom arbeidet med stykkets tematikk tar studentene kanskje først og fremst et oppgjør med sine egne fordommer og gitte sannheter knyttet til et multikulturelle samtidssamfunnet. Dermed er det kanskje premissene i den kritisk modellen som gjør seg mest gjeldende i akkurat denne arbeidsprosessen: ”Læringen framheves som en subjektiv prosess der eleven selv må være aktiv...(..). En hovedhensikt med lærerens arbeid er å øke elevenes samfunnsbevissthet, og dermed gi dem mulighet til å påvirke og endre samfunnet.” (Hiim & Hippe, 2010:25) Dette gjør Peer ved å knytte stoffet og det didaktiske arbeidet opp mot studentenes virkelighet ved å assosiere det med de biografiske erfaringene, det som omtales som ”deres praktiske virkelighet” (Hiim & Hippe, 2010)

Den kritiske pedagogikken er ikke overraskende sterkt influert av sosialistisk og marxistisk filosofi. Eksisterer det en link mellom den sosialistiske filosofien, Peers kunstsyn og ideal-typen Jordmor-regissøren?

Produksjonsprosessen til ”Eg ringer mine brør” skilte seg ut fra andre produksjoner ved teateret fordi ensemblet utelukkende besto av skuespillerstudenter. Prosessen krevde en regissør som i høy grad gikk inn i rollen som instruktør og pedagog.
(Rikke Gürgens Gjerdings masteroppgave, ulike regissørroller)

Hiim og Hippe beskriver arbeidsmetoden i Mester-lærling-modellen slik: ”(...) svennen ser på mesterens utførelse, for så å bli satt til å utføre enkle oppgaver. Mesteren har instruert, gitt råd, demonstrert og vurdert svennens utførelse.” (Hiim & Hippe, 2010:28)
”Mesteren” linkes kjapt til Marionette-regissørens premisser; jeg forteller deg hvordan jeg vil ha det og så gjennomfører du det.” Om Peer ikke ønsket å oppnå denne klassiske mester-lærling-relasjonen, skuespillerstudentenes ferskheter og manglende erfaring kombinert med et sterkt tidspress kunne lett gitt rom for en utpreget marionette-regissør; instruktøren som

forteller ensemblet nøyaktig hvordan de skal utføre arbeidet. Siden Marionette-regissøren fronter ”mester”-prinsippene, strider både marionette-regissøren og mesterprinsippene med premissene i en sosialkonstruktivistisk teaterpedagogikk der sannheten –

Blekksprutregissøren- er det mellomtingen mellom Jordmoren og Marionette-regissøren? Jeg opplever at det ligger et ønske hos Peer om at har de sceniske bildene skal bli til *i kryssningen* mellom Peers visjoner og studentenes egne forslag og tilbud, gjennom en likeverdig kommunikasjon mellom regissør og ensemble. Mester-lærling-modellen hører slik sett ikke hjemme i en sosialkonstruktivistisk regisituasjon da den utelukkende fronter Marionette-regissøren som idealtipe og dermed fremmer grunntanken om at regien allerede ligger forløst og ferdig utviklet hos Peer, og at arbeidet først og fremst handler om å få videreformidlet den ferdigstilte regien til ensemblet.

Slik strider jo modellen med den sosialkonstruktivistiske regimetodikkens prinsipper der sannheten i denne gitte kontekst fremstår i form av utvikling av rollekarakterer, relasjoner og sceniske situasjoner – er noe som oppstår i møtet mellom skuespiller og regissør, skuespillere og skuespillere, mellom ensemble og regissør. Den skapes under og i den kunstneriske regiprosessen og er relativ, bevegelig og potensielt endringsbar under innflytelse av både regissøren og skuespillerne.

Men dersom regissøren og ensemblet har likeverdige roller, betyr det også at rollene er likestilte? I en regikontekst der ensemblet er består av relativt ferske skuespillere innehar Mester-lærling-modellen et særlig potensiale som rammemodell for både den kritiske og den dialogbaserte pedagogikken fordi jeg å mener kunne spore fremtredende elementer fra begge de to andre modellene i Mesterlæringsmodellen. Det ville vært interessant å videre utforske hva den klare autoriteten som følger med mesterrollen kunne gjort for å stramme og skjerpe arbeidet ytterligere. Ville den potensielt forsterket effektiviteten i progresjonen eller ville den hemmet studentenes kreativitet og egeninvestering i den kunstneriske prosessen. Kunne det i ytterste konsekvens ført til full stagnering? Ville en tydeligere definering av Peer og studentenes ulike hierarkiske roller i lyset av Mester-lærling-modellens prinsipper gitt prosessen en sterkere, om enn paradoksalt nok, emansipatorisk arbeidsramme for Peers pedagogiske tilnærming? Min erfaring med teaterpedagogisk arbeid forteller at konkret, konsis og tidvis også førende instruksjon som oftest muliggjør og forløser fri utfoldelse og kreative løsninger hos aktørene. Denne strenge etablerte rammen forløses potensielt like mye som den forknytter.

Det virker motstridende å fremelske en sosialkonstruktivistisk, pluralistisk, frigjørende og vekselvirkende pedagogikk og samtidig peke på Marionette-regissøren som en mulig nøkkel ingrediens for optimal forståelse og frigjøring av studentenes iboende resurser og kvaliteter. Men jeg handler kanskje om hvordan man betrakter Marionette-regissøren. Er idealtypen utelukkende diktatorisk eller manipulerende? Manipulasjon behøver jo heller ikke å være noe negativt. Når jeg bruker begrepet i denne sammenheng så beskriver det en førende regi mer enn en diktatorisk regi. (Videre analyse av metodikk, regissørrolle og pedagog)

Problemet oppstår derimot når man ønsker å innta begge rollene på en og samme tid – eller rettere sagt – når man jordmor-regissør litt for lenge og innser at man heller burde armert seg til tennene med ”mester”-prinsipper, metodikk og iført seg Marionette-førerens arbeidsdrakt. Hvilken effekt ville det hatt på progresjonen i regiprosessen dersom Peer hadde benyttet seg av den klare autoriteten som følger med mesterrollen, da en tydeligere hierarkisk definering av Peer og studentenes ulike roller ville gjort utviklingen i arbeidsprosessen mer effektiv? Mester-lærling-modellen ville da hatt en sterkere funksjon som rammemodell for Peers pedagogiske tilnærming.

5.1.3 Uteblivelse av etydearbeid

En balansegang mellom effektivitet og kvalitetssikring?

Skuespillerstudentenes ferskhets og manglende erfaring samt et sterkt tidspresset ble derfor sentrale faktorer i valget av mise-en-scene og fravalget av etyden som didaktisk metode. Tidspresset begrunnet også fravalget av etyden. Fravalget var kanskje en nødvendighet, men samtidig ble en viktig kilde til helhetsforståelse av og for rollerelasjoner og handlingsinnhold i enkeltscener fjernet fra ensemblet.

Jeg: Vil du si at etyden er en didaktisk metode?

Peer: Det kommer helt an på. I de siste par forestillingene jeg lagde på KHIO...

På KHIO har man veiledere og det er forventet at du bruker en til en verktøy fra Metode fra handlingsanalyse-kassen for å vise at du mestrer den metoden. Og skuespillerne du jobber med går også sin utdanning. Og det er forventet at de også bruker det som et verktøy for å gjøre det. For meg blir etydearbeid i prøvesituasjonen egentlig en slags nødløsning for å være helt ærlig. For meg er det slik at hvis det virkelig oppstår problemer, så kan jeg si time out og nå må vi løse opp i deres relasjon som virkelig mangler. For når man er kommet et visst sted av gårde, så burde man egentlig gjøre mye av det arbeidet på kammeret for å være nok tilstede i situasjonen.”

Hmm... interessant tenker jeg, for etyden er da en metode som skal kunne følge både regissør og skuespillere hele veien fra skolebenken gjennom en profesjonell karriere uten at den nødvendigvis blir utdatert? Eller er det slik at den egentlig er ment for skuespillerstudenter i

utdannelsesfasen, men at den så kan og bør forkastes etter hvert som man entrer yrkeslivet? Tyra Tønnesen skriver om noen utfordringer knyttet til bruken av metoden med profesjonelle utøvere kontra dem som stadig var under skuespillerutdannelsen på KHIO. Peer benyttet seg ikke slavisk av mise-en-scene gjennom hele manuskriptet. men valgte seg ut scener der han mente det var nødvendig å løsrive seg fra manuset for å finne tilbake til kjernen i handlingene. Siden både den uteblitte etyden og mise-en-scenearbeidet som ble benyttet her tar utgangspunkt i skuespillernes egne tematiske og mellommenneskelige erfaringer oppleves det som riktig å plassere selve arbeidsformene inn under et sosialkonstruktivistisk epistemologisk grunnsyn der det gis et stort rom for det ontologiske aspektet ved selve materialtilnærmingen. Produktet - forestillingens ”sannhet”- oppstår i møtet mellom det positivistiske tekstinnholdet og skuespillernes forståelse av virkeligheten slik de selv har erfart den. Om etydearbeidet skriver Irina Malochevskaja at arbeidet igangsetter kunstnerisk frihet og avslører skuespillernes forestillingsevne, evne til å iakttå, deres emosjonelle, fysiske og visuelle minner, kreativitet og originalitet. (Malochevskaja, 2011) Jeg mistenker at Etyden som metode potensielt kunne vært likeså effektiv som mise-en-scene, fordi den i likhet med mise-en-scene, former rollekarakterer og rolleelasjoner gjennom handlinger, indre stemme, hendelser, kamp om omstendighetene i den lille sirkelen, den konkrete teksten og skuespillernes livshistorie- de elementene som Malochevskaja utpeker som de aller viktigste i livet på scenen. Samtidig som den gir muligheten for et dypdykk i karakterenes univers - utenfor teksten og situasjonene i de angitte scenene. Handlingsrommet til karakterene utvides betraktelig og gir liv til dypere forståelse for hva både karakterene og tematikken i stykket. Kanskje er det dermed slik at etyden som ideologisk materialtilnærming ligger forankret i to leirer på en og samme tid- både i et epistemologisk og et ontologisk grunnsyn?

Det fører også en annen utfordring med etyden som effektiv metode. I den forbindelse opplever jeg å ha fått en dypere forståelse for Malochevskajas påstand om at etyden som metode fort kan havne i to ulike fallgruver. Det er fort gjort å banalisere innholdet i etyden hvis den tar utgangspunkt i moraliserende, ”korrekt” logikk. (Malochevskaja, 2011) En for sterk positivistisk tilnærming av logikken fører til at det ikke blir noe å utforske fordi sannheten om hvordan handlingene kommer til å fremgå allerede ligger i kortene. En annen utfordring er at etydearbeidet skal kunne ta utgangspunkt i skuespillernes egne erfaringer med tematikk og persongalleri. John Dewey definerer erfaringsbegrepet som de situasjonene og episodene vi umiddelbart omtaler som ”virkelige erfaringer” (Bale & Bø-Rygg, 2008:197) Han omtaler erfaringen som en sanselig, holistisk bevisst opplevelse, med

en begynnelse og en slutt der man sitter igjen med ny kunnskap eller forståelse når erfaringen er avsluttet. Han beskriver videre livserfaringen som en elv, bestående av en rekke erfaringer, som i motsetningen til en stillestående dam, hele tiden beveger seg fremover gjennom strømninger og erfaringer flytter dermed fra én ting til en annen. Dersom både regissøren og skuespillerne blir fristet til å intellektualisere situasjonen og dermed få den til å virke fjern fra skuespillernes egen virkelighet, vil det bli vanskelig å inkorporere elven av livserfaringer i etyden, og etyden mister automatisk sin funksjon som emansipatorisk improvisasjonsverktøy.

Jeg opplevde at Peer generelt unngikk intellektualiseringsfellen ved å holde et stødig fokus på mise-en-scenens mellommenneskelige, umiddelbare innhold. Innholdet måtte angå skuespillerstudentene og knyttes direkte opp mot personlige erfaringer, slik at den lå forankret i både stykkets og deres egen virkelighet. Resultatet ble en dualistisk enhet, en fusjon bestående av skuespillerstudentenes unike, særegne ”elver” og hendelsene i stykkets handlingsforløp. Dewey beskriver denne enheten som noe som likevel ivaretar det unike og særskilte preget ved kunsten: ”I et kunstverk vil forskjellige handlinger, episoder og hendelser smelte sammen og forenes i en enhet, og likevel uten at de forsvinner og mister sitt eget særpreg (Bale & Bø-Rygg, 2008:197) Jeg opplevde at sammensmeltingen av stykkets tematikk, hendelser og skuespillernes erfaringer med tematikken utgjorde et unikt formidlingspotensiale i forsøket på å skape engasjerende scenekunst, og i nettopp denne prosessen ville det vært interessant å se om bruken av etyder ville kunne fremheve og tilspisse den helhetlige forståelsen av historien ytterligere.

6.0 Solaris korrigeret

- i lyset av Vekst-modellen

En analyse av kommunikasjonen mellom regissør og et tverrestetisk ensemble og introduksjon av ideen om en vekselvarm Blekksprut-regissør



Pressebilde det Norske teater ved Erik Berg.

Blekkspruten har forlatt det tempererte brakkvannet og søker ut i langt varmere farvann. De kalde strømmingene fra elven slipper sakte men sikkert taket i tentaklene, og plutselig kjennes de ikke lenger som om de eksisterer – kun det salte middelhavsvannet omringer den og Blekkspruten svever fritt omgitt av tilsynelatende endeløs sjø...

Der regiprosessen i ”Eg ringer mine brø” avdekker utfordringer i forhold til metodikk og tid, rommer regiprosessen i ”Solaris korrigeret” noen ganske andre problemstillinger med henhold til regissøren og aktørenes roller i prosessen. Viser en tydelig jordmor-regissør som tidvis forløser i det skjulte.

6.1 Regididaktikk med utgangspunkt i devisinginspirert metodikk?

”In creating new work, you work from a source, wheter it is a question, an image, a historical event, etc. In working on a play, you also encounter a source. The play becomes your source, and it, in itself, contains others.” (Bogart & Landau, 2014, s.163)

”Solaris korrigeret” et verk som fremstår som en åpen undring fullt av hypotetiske hva hvis-spørsmål. Solaris korrigeret utløser et enormt kreativt potensiale i ensemble gjennom sitt

futuristiske språk og hyppige tankeforløp. Solarisk korrigerert er et poetisk, litterært verk som skal adapteres til scenen og gjennomgå en dramatisk transformasjon. Når teksten skal adapteres krever prosessen mer enn fysiske handlinger og hverdagslige gester og stiliserte bevegelser. Verket krever et helt eget formspråk bestående av musikk, lys, tekst og tegn. Gjennom Ane som skuespiller og Sjur som musiker forsøker Peer å skape rikdom i teksten. Rytmiikk og dramaturgiske skift i tanker og handling flyter over i hverandre. Sjur er en skygge av Aig..

Arbeidsprosessen bærer preg av mye forarbeid fra både musiker og skuespiller. Musikkskisser er allerede komponert og teksten er langt på vei bearbeidet og gjennomarbeidet. I denne regiprosessen tar det kildebaserte arbeidet utgangspunkt i diktsamlingen ”Solaris korrigerert” forfattet av Øivind Rimbereid. Det futuristiske språket med det apokalyptiske budskapet igangsetter trigger ensemblet både fysisk og psykisk og forbereder aktørene emosjonelt og intellektuelt- både som ensemble og som enkelt individer (Bogart og Landau, 20014).

Musikkskissene knyttes opp mot teksten og veksler mellom organisk trompetspill og et atonalsk og metallisk klangbilde. Musikken veksler mellom å fortelle og akkompagnere. Peer snakker om å bygge en puls som slutter i en ansats i en spenning.

Ytre struktur: Skisse over eksempler på innslag av de fem forskjellige fortellende elementer

| Fortellende Element | Scene1 | Scene2 | Scene3 | Scene4 |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|
| Tekst | | | * | |
| Kropp-objekt | | | | |
| Lydmiks | * | * | | |
| Video | * | | | * |
| Lys | | | | * |

6.1.2 Tilnærming av et scenisk språk – skjult metodikk og improvisatoriske elementer av Viewpoints.

Det er fredag 11. September 2015. Peer og Ane er i gang med å forme et fysisk språk.

Døvetolk Marthe kommer for å observere prøver og utarbeide tegnspråket i forestillingen.

Peer og Ane har plukket ut tekstbiter og passasjer som de ønsket å understreke ved å legge til

tegn som forsterker ordene. Marthe kommer med forslag til passende bevegelser som baserer seg på de britiske, amerikanske og norske tegnspråkene. Bevegelsene er av enten beskrivende eller understrekendekarakter.

Ane leser teksten oversatt fra det futuristiske språket til bokmål. Peer og Ane kommer med ønsker og Marthe leter frem forslag fra sitt vokabular. Marthe leser så opp teksten slik den står skrevet i manus mens hun viser tegnene. Peer filmer sekvensene slik at de kan studeres sammen med Ane.

Der regiprosessen i "Eg ringer mine brø" har mise-en-scene og de selvbiografiske erfaringene som metodiske verktøy, ligger regimetodikken mer skjult i produksjonen "Solaris korriger". I følge Peer foregår den mer inni hans eget hode enn i konkret praksis på gulvet. Jeg ser at den bærer preg av et langt vennskap, tidligere sceniske samarbeid og en gjensidig tillit til kunstnerisk kompetanse og uttrykk. Her er det ikke snakk om én mester, men heller tre mestre - regissøren og skuespilleren og musikeren, alle tre drevne og etablerte hver på sitt felt. De metodiske elementene består av lek og improvisasjon, lek med språket, tempo, intonasjon og overgang mellom tankehandlinger som utarbeides mellom Peer og Ane.

Når Ane reflektere rundt ensemblearbeidet sier hun:

Det er jo i møte med kollegaer at "det skjer". Men man lager ofte unødvendige avtaler. Ofte snakker man om *hvordan* ting skal gjøres og ikke om *hva* som skal gjøres. Avtalen gjentar seg ofte hver kveld og man får mindre mulighet til å bruke ulike farger. Hun sier at hun liker at Peer lar det lekes opp og at det stadig benyttes nye farger.

(Fra intervju med Ane om regiprosessen i "Solaris korriger")

Onsdag den 16. September har produksjonen flyttet opp på hovedscenen. Jeg observerer fra salen. Det arbeides med innganger og utganger. Peer utforsker rekkefølgen på de fortellende elementene. Hvilket element kommer først – musikk eller tekst? Mye foregår parallelt. Peer og Ane arbeider med rytmikk, tankehandlinger og tekstanalyse av enkeltsetninger. De går vekselvis hermeneutisk og fenomenologisk til verks til verks. De kjører et parti, stopper opp og noterer. Alle innganger og utganger skjer i et spesifikt, temporytmisk kroppsspråk. Det fokuseres nå mer på Sjur's kropp, hans bevegelser og posisjoner ilegges en større betydning. Sjur og Ane utforsker bevegelsesmønstre i og rundt scenografien, og det må koreograferes en fast rute med bevegelser.

Jeg begynner å spore fragmenter av sentreringpunktene i Viewpoints. Jeg lurer på hvor mye av musikken og tekstbitene skal planlegges og hvor stort skal improvisasjonsrommet være? Det fysiske uttrykket er tidvis dramatisk og stilisert og behøver noen klare begrensende rammer å operere innenfor. Jeg opplever at improvisasjonsrammene blir til nærmest i det

skjulte. Jeg hadde ønsket meg mer konkret arbeid med metoden, men Peer arbeider verken konkret eller systematisk med sentreringspunktene. Likevel kan jeg spore dem gjennom en tydelig scenisk bevissthet. Bevisstheten synliggjør seg gjennom bevegelsesmønstre i relasjon til scenografien og hvordan hun ellers tar inn rommet og forholder seg til objektene rundt seg. Ane beveger seg i rette linjer når hun går mellom de to scenografiinstallasjonene som står plassert et stykke fremme på scenen. Hun reagerer også med solide fysiske demonstrerende bevegelser og lyder på ytre påvirkning som lys og tidvis objekter. Ane skaper, i samarbeid med Peer og ved hjelp av tegnvokabularet som Marthe har gitt henne, noen ritualer som repeterer både bevegelser og setninger. Jeg sporer sentreringspunkter som repetisjon, tempo, avstand og relasjon til objekter.

6.1.3 Arbeidsprosessens hierarki – eller flat struktur?

Den tause kunnskapen og skjulte maktstrukturer belyses

Peer har et overblikk. Bør han også ha full oversikt over rollekarakterens indre liv? Må han forstå rollekarakteren full og helt for å kunne regissere den? Finnes det et element av taus kunnskap hos skuespilleren som omfatter rollekarakterens indre liv?

Ane: Jeg har opplevd at regissører ofte vil ha meg til å snakke om ting for å vite at jeg har tatt stilling til det. For eksempel sånn: ”hvordan er egentlig forholdet mellom deg og Shiri?” og det kan være fint for noen hvis man ikke har tenkt over det, men som jeg synes er irriterende og at jeg føler at man må snakke i hjel men som tilhører rollens indre liv, noe privat. Som man ikke har lyst til å sette ord på for da avmystifiseres det. Det er det faktisk en del regissører som gjør noen ganger og da tenker jeg hvorfor spør du om dette? er det fordi du ikke ser det? Mangler det noe vesentlig i hvordan jeg spiller det? Hvis jeg får høre at det er fordi det ikke synes godt nok, så er det greit å forholde seg til, da kan jeg svare. Men hvis det er for nysgjerrighetens skyld, da er det problematisk. Da er det bedre at vi kjører en etyde på det, en praktisk tilnærming som tydeliggjør situasjonen og relasjonene. (Fra intervju med Ane og Sjur om regiprosessen i ”Solaris korrigert”)

Slik jeg tolker henne mener Ane at det finnes rom kun hun som skuespiller kan romme. I følge Anes opplevelse eksisterer det en del av rollekarakteren som ikke angår regissørens oversiktsbilde. Det finnes en viten knyttet til rollekarakterens indre emosjonelle liv som kun skuespilleren har kunnskap til. Kunnskapen velger jeg å anse som en form for taus kunnskap da den ikke er uttalt. Anes forforståelse og erfaringer utgjør i møte med teksten en indre forståelse for relasjonen mellom Shiri og Aig. slik er det mulig for en skuespiller å oppleve og forstå rollerelasjoner uten at den nødvendigvis er uttalt i teksten.

6.1.4 Vekstmodellens pedagogiske elementer

Jeg har allerede forsøkt å vise til prinsippene i Formidlingsmodellen og Den kritiske modellen under regiprosessen med studentene i Det multinorske. Didaktikken i Solaris korrigert viser til en enda friere form for pedagogisk tilnærming. Som pedagog opplever jeg at han

hovedsakelig følger vekstmodellens prinsipper ispedd pedagogiske elementer fra både den kritiske modellen og mål – middelpedagogikken. Arbeidets natur fremstår som demokratisk og er preget av en felles søken. På scenegulvet og fra salen veileder han Ane og gir henne et stort rom til å utforske og improvisere. Han varierer mellom å delvis observere og vurdere stående på scenegulvet. Den frie pedagogikken krever tydelige arbeidsrammer og det er blant annet her sentreringspunktene fra Viewpoints kommer inn i bildet. De former noen rammer som Anes forslag og improvisasjoner kan utprøves innenfor. Arbeidsprosessen opererer med premisser som krever selvdisciplin og en enorm mengde egenarbeid hos alle aktører. Som tidligere skrevet beskriver Hiim og Hippe vekstmodellen som en protest mot den styrte læringsformen. Elevens behov for tilrettelegging- her skuespillerens- lignes med en plantes behov for ulike næringstilskudd for å kunne vokse fritt. Jeg ser at Peer legger til rette for Anes kreativitet ved å gi henne nok vann, gjødsel og sollys slik at hun kan vokse, utvikle seg og skape i næringsrik jord. Først er det Ane og materialet som er i sentrum. Etter hvert innlemmes Sjur mer og mer inn i regien som en forlengelse av Aig. Peer lytter og utforsker de sceniske mulighetene sammen med aktørene, hovedsakelig Ane.

Tydeligheten av Peers råderett er som nevnt varierende under den innledende delen av prosessen. I starten fremstår han som prosjektets leder. Prosjektleder og likestilt samarbeidspartner for samarbeidsprosjektet ”Solaris korrigeret”. Peer og Ane kjenner godt til progresjonsmønstrene i hverandres kunstneriske prosesser. Peer forteller at det er viktig at Ane har en stor medskapelsesrett, samtidig som denne medskapelsesretten kan være en kompliserende faktor. Hennes visjoner skal flettes sammen og forenes med hans. Anes eierforhold til teksten blir derfor både en gave og en utfordring. Regissør og skuespiller må i felleskap komme fram til en metodisk tilnærming. Regiprosessen bærer gjennomgående preg av et sterkt og gjensidig samarbeid. Gjennom kreativ dialog, utprøving og utfoldelse skal de synliggjøre Anes indre bilder og gjøre dem fattbare slik at publikum forstår. Arbeidsprosessen er avhengig av en kunstnerisk tillit regissør og aktører imellom.

Ane har selv klippet og limt i materialet og viser et sterkt personlig engasjement, og ved å ha bearbeidet nærmest et eierforhold til teksten. Peer viser at han setter stor lit til Anes egen forståelse av materialet, men uten å fornekte sin egen. Om arbeidet med en konkret scene beskriver han følgende:

Når vi jobber med en overordnet tematikk eller en sekvens så bygger vi ting som vil la seg analysere gjennom handling og hendelsesstruktur f. Eks. Denne scenen når hun introduserer robotene sine hvor jeg ser at hun spiller mot et mål, hvor vil publikum noe, jeg ser at hun vil oppnå et mål, og blir avbrutt av en ytre omstendighet som er

dette sterke lyset, hun går inn i en vurdering og vurderingen gjør at hun endrer fysisk liv- hun går over til et nytt mål, et nytt mål krever et nyt psykofysisk liv- dette er helt etter boken- hun beveger seg opp bak robotboksen og føder et nytt mål etter hvert når hun finner det øverste tegnet hvor dette lyset føder en ny tanke som handler om hennes verden, hennes kjæreste osv.. det lar seg fint bruke metode for handlende analyse på det vi gjør bare at vi gjør det mer uuttalt. Jeg ser at hun forteller et eller annet. Jeg kan spørre henne hva er det som skjer i det indre livet er det du prøver å kommuniserer her og så kan jeg prøve å dytte det inn i en annen retning hvis jeg føler at det har feil tone, men jeg trenger ikke å spørre: ”hva er målet ditt her, Ane”, forsøk å formulere målet ditt her. Hvis jeg føler at hun er innenfor det jeg mener er akseptabelt for hva karakteren vil i denne scenen her, så er det fint. (Intevju med Peer om regiprosessen i ”Solaris korrigeret”)

Jeg spør Peer om hvordan han opplever samarbeidet med Ane. Jeg tenker selv at må være en takknemlig jobb å kun ha én skuespiller å fokusere på. Så feil kan man ta. Det oppleves gjerne direkte motsatt. For Peer kan det å kun ha fokus på én skuespiller gjennom en hel produksjon være utfordrende. I utgangspunktet er det kanskje opplagt å tenke at det må være en relativt enkel oppgave for en regissør hvis tanken er at jo flere å holde styr på jo mer slitsomt er det. Peer opplever det tidvis motsatt- at det krever mer mental utholdenhet fordi man jobber mye én type dynamikk- dynamikken mellom den ene skuespilleren og ham selv. Det kan fort kreve mer å skulle holde fokus på ett menneske over såpass lang tid enn å arbeide med dynamikk bestående av flere ulike impulser fra flere ulike skuespillere.

Hierarki og ansvar: Samtidig som at Peer tar ansvar *gir* han også fra seg ansvar og eierskap til Ane, noe som i første omgang gir meg inntrykk av at ane og ham slev er likestilte i prosessen. Jeg får i første omgang inntrykk av at det hovedsakelig er to likestilte krefter som jobber sammen. Men betyr det at de nødvendigvis er likestilte? For hvor vekselvarm kan Peer som regissør tillate seg selv å være uten å undergrave seg selv som prosjektets leder og hovedansvarlig for viderefremmingen av historien til publikum?

Det finnes en grense. En slags smerteterskel for hvor langt nedover medgjørighetens allé Peer er villig til å vandre. Jeg spør ham om en konkret episode som jeg observerte under prøvene der han ble nødt til å slå i bordet og insistere på sin egen rolle som regissør. Peer peker på et ansvar han føler overfor skuespillerne sine, og forklarer at han må passe på så Ane ikke sliter seg ut, at hun ikke drukner i forsøket på å oppnå den samme totaloversikten som er forbeholdt ham. Jeg opplever det som en oppriktig omsorg for Anes krefter og fokus som i dette tilfellet begrunner reaksjonen hans. For Peer er det viktig at hun tør å komme til prøvene med alt hun har av energi og kunstneriske forslag, at hun tør å gå så langt og utforske så mye som hun over hode kan for så å stole på at Peer tar over og styrer det videre derfra og dit hun skal. Han vil unngå at Ane intuitivt søker trygghet i faste rammer og løyper som fort kan bli rutinepreget dersom han ikke påtar seg hovedansvaret for å pushe utforskningsprosessen videre. Hans oppgave og ønske er å lede henne inn i nye retninger mot det ukjente og usikre.

Han ønsker å etablere en trygt rom. Det er så mange fortellende elementer involvert og jeg opplever at det er en iherdig utfordring å få dem til å kommunisere på rett plass til rett tid. Derfor snakker Peer mye om hvor viktig tydelighet og i tekst og formidling av emosjoner og bilder er for å skape klarhet i historien. Det er et ansvar som jeg opplever Peer tar på seg, særlig når noe ikke fungerer eller en scene ikke har den gjennomslagskraften som er ønsket.

Om Peers ansvar kommenterer Ane følgende:

Ane: Hvis en scene ikke er bra, hvis man ikke spiller godt i en scene så nytter det ikke å spille den bedre, da må vi forandre på noe. Da er det ofte noe som er feil i teksten eller det fysiske livet. Da er det det som butter. Peer kom dagen før premieren og speilvendte scenen, vi endret på ganske store fysiske ting. Han kom ikke og sa til meg: "Ane, her må du gjøre mer sånn og sånn." Vi forandret på det fysiske livet. Da gikk Peer hjem og tenkte seg om og fant bedre fysiske løsninger som gjorde at vi fikk til det vi ville. Han ba ikke meg om å komme opp med noe.

Ane opplever ham altså nærmest som en streng og omsorgsfull far. Dermed plasserer hun ham tydelig på toppen av et tilsynelatende skjult hierarki og sparker bein på enhver teori om en flat struktur.

Skapelsen av avatar Aig. Den musikalske skissen er lagt og til nå lyder det som et radioteater. Avataren blir et symbol på de narrative konstruerte fysiske bildene. Ane blir iført en 3D-drakt og bruker bevegelsesveiledningen fra Marthe. Hun benytter tegn repetoarene hun ble gitt i forkant av avatar-konstruksjonen. Roger bruker en uke på å lage Aigs avatar og senere to til tre uker på å finpusse den. Skape linker mellom mennesket Aig og hennes avatar. Peer ønsker å utfordre Ane og publikum til å interagere med avataren, alene og sammen. Kommer avataren til å huske Aig? Er Aig en avatar? Hvor er hun i kjeden? Peer og Roger diskuterer andre sifi-effekter, eksempelvis Aigs legeundersøkelse der det sprøytes tusenvis av mikroskopiske robotter inn i blodet hennes.

Peer gir ikke kun regi til Ane og Sjur. Nå må han regissere en avatar også. Han gjør det gjennom Roger. Roger, Peer og Ane lager scenen med legeundersøkelsen. Avataren spiller det som Aig forteller. Peer snakker om en "hellig treenighet" mellom stemmen: Aig, tankene: musikken, og kroppen: avatar. Peer ønsker å skape scener som rommer noen nøkkelfraser fra teksten. Aig og avataren varierer mellom å uttrykke teksten. Det slår meg at der ordene stopper fortsetter musikken. Musikkens funksjon blir å røpe Aigs tanker og følelser. Noen ganger forteller tekst og musikk samme historie, andre ganger står historien i teksten i sterk kontrast med historien i musikken.

Skapelsen av Aigs avataren finner sted i et av teatrets prøvesaler. Spilleplassen rigges opp med infrarødt lys. Ane ikler seg en svart drakt med påklitrede hvite kuler som reflekterer lys.

Slik kan Roger spore kroppens konturer i bevegelse og slik lage en digital avstøpning av henne. Siden vil han skulpturere avataren slik at den får Anes trekk og figur.

Avataren (Ane) kommer inn på legekantoret og setter seg ned i smerter. Den vugger fram og tilbake mens den holder seg demonstrativt på magen. Avataren drar ut en tarm fra magen og studerer den undrende. Peer og Ane arbeider med bevegelse og motstand. Peer sitter bak Ane og holder igjen mens hun drar i snorene som skal illustrere tarmen. Han bruker seg selv som fysisk hjelpemiddel og gjennom å gjøre det tar han et steg vekk fra lederrollen og illustrerer rollen som likestilt samarbeidspartner.

Avatarscene 1: ”legeundersøkelse”

Avataren beveger seg i smerter. Setter seg på krakk, vugger fram og tilbake. Aigs stemme: ”Hugser eksplisitt mine eigna tarmar.”(strekker ut tarm) Undrende og fasinert, smertene er borte. Det strømmer ut tarmen fra avatarens mage. Tarmene fyller luften. Avatar oppdager kroppen, de gule hoftebena, tarmene og halvmånene som svirrer rundt. Roger kommer med forslag til bevegelser som gir fine linjer. Avataren berører elementene i luften med undrende nanofingre, blåser på dem og må skyve vekk tarmen for å nå frem til halvmånene. Avataren hengir seg til opplevelsen og står frontalt midt i rommet med åpne armer. ”Som om du hviler inntil solveggen”, sier Peer. Han og Roger samarbeider om å skape bevegelser som virker troverdige på skjermen og må ta høyde for at avatar ikke kan gjøre like detaljerte bevegelser som Aig. Linjene må derfor være overtydelige og rene.

6.3 Jordmoren som fremtredende regissørtype og oppdagelsen av en mulig ny ideal-type

I min forskning på arbeidet til regissøren Peer P. Ø. begynte jeg etter hvert å få noen tanker om hva slags regissør han er.

6.3.1 Introducerer idéen om ”Den vekselvarme Blekksprut-regissøren”

Blekkspruten kan leve i saltvann, men ikke i ferskvann. Brakkvann derimot er et mulig habitat for blekkspruten. Det vil si at den er tilpasningsdyktig nok til å kunne eksistere i blandingsvann. En mulig ligning synliggjør seg; Saltvannet inneholder Jordmord-elementer og ferskvannet Marionettefører-elementer. Slik jeg opplever Peer som regissør rommer han elementer fra de tre nevnte idealtypene; tilnærming av materiale, skuespillere og scenen som kunstnerisk lerret rommer prinsipper fra Marionetteføreren, Jordmoren og Blekkspruten. Jeg opplever ham likevel tydeligere som en jordmor enn marionettefører, og kanskje enda mer

som en slags totalblekksprut som rommer fragmenter av både marionetteførerens og jordmorens kvaliteter og grunnsyn. Hvis det er slik at Peer er mer farget av jordmorens både fysiske og psykiske sentrering av skuespillerne, enn av marionetteførerens fokus på det visuelle bildet og således skuespillerne som estetiske objekter, da er det kanskje mulig å ligne denne tilpasningsdyktige brekkvannsblekkspruten med en vekselvarm blekksprut-regissør?

7.0 Regiprosessen i ”Tilnærma lik”

En analyse av kommunikasjonen mellom regissør og ensemble som muligvis bekrefter funnet av Den vekselvarme blekksprut-regissøren.

”Art is not merely contemplation, it is also action, and all action changes the world, at least a little.” (Tont Kushner, 2001, s.62)



Pressebilde Det Norske Teater ved Dag Jenssen.

7.1 Et eksempel på en mise-en-scene-inspirert tilnærming

Mani sin sluttmonolog- en kollegas hjelpende hånd via raushet og tilstedeværelse

Det som overrasket Peer mest under regiprosessen var oppdagelser knyttet til stykkets struktur. Strukturen fikk større kompleksitet etter hvert som han jobbet med det, stykket viste frem flere sider enn i de første ukene med lesningsrunder. Gi nok frihet og tillit til skuespillerne til å improvisere rundt den, stykkene hans tåler den friheten. Det hjelper oss å bygge overgangen mellom de to ulike dramaturgiske strukturene i stykket. De to delene snakker mer med hverandre enn Peer hadde fryktet på forhånd. Rent prosessuelt har det vært utfordrende pga såpass mange ulike typer i ensemble. Men først fant sammen som ensemble, førte det til en fin energi i forestillingen, som vil utvikle seg med tiden. Ting fikk ikke satt seg for tidlig, holde det levende og kose seg med det enn strengt tatt nødvendig for å unngå å miste interessen i av det. Min intuisjon er at den og den skuespilleren trenger denne formen for tilnæringsprosess. Kreativiteten skal beholdes lenge i prøveprosessen, og da finner man frem til mye fruktbar og matnyttig kreativitet som Peer kan velge ut ifra. Amell det fysiske,

Thomas på det innholdsmessige, Sara og Agnes balanse i det fysiske og innholdsmessige og få de brikkene tydeligere frem.

Tune Sara og Agnes på et felles prosjekt. Vegring, vite hvordan man skal kunne frigjøres innenfor rollen og rollens oppgave innenfor dette skjerpede universet. En mer psykologisk helhet i rollen enn antatt.

Sjanger, forståelsen av formspråket og hvordan den enkelte rolle fungerer i den helheten. Teft for formspråket. Måtte bruke mye tid på de unge, ulike roller i dette universet likevel skal de være en del av det. Balanse mellom formspråkene, stilnivåene, mer utfordrende for de unge. Gjenfortellende, andre ganger mer umiddelbar. Brechtianske prinsippet som gjennomsyrrer Khemiris form. Balanse mellom det som tilsynelatende oppstår her og når og det som skjer i et annet perspektiv, gjenfortellende tilbakeblikk, distanse. Hvor distansert, hvor preget skal jeg være i denne situasjonene. Den rette grunntonen for fortellergjerningen. Dette skal både fortelles og vises.

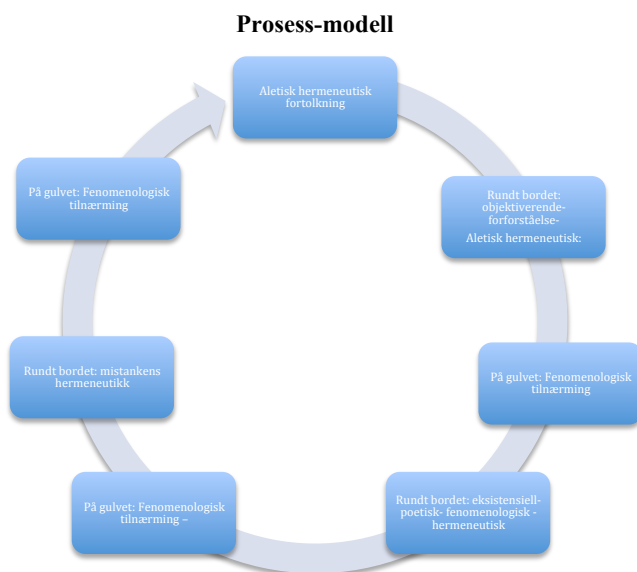
Notater fra forskningsdagbok:

30.11.2015 Jeg kommer på prøve med ny forforståelse og nye antakelser for hvordan denne prosessen kommer til å forløpe seg. Utfordringen blir å legge forforståelsen til side og åpne meg opp og rydde plass til nye fenomenologiske opplevelser.

7.2 Veksling mellom hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming

Peer introduserer en foreløpig dramaturgisk analyse av manuset. Han informerer og foreslår og leter etter ensembles intuitive opplevelse av rollekarakterenes overordnede mål og scenenes mellommenneskelige og tematiske innhold. Her kan det virke som at Peer etablerer marionetteregissørens metodiske tilnærming ved å legge frem den dramaturgiske analysen uten å presisere at det er det han gjør, men heller snakker mer eller mindre løst rundt den og igangsetter en kollektiv refleksjon som er tilknyttet en dramaturgisk bevissthet. Denne dramaturgiske bevisstheten synliggjør seg gjennomgående fra scenen til scene.

Regiproessen tar utgangspunkt i en gjennomgående veksling mellom fysisk utprøving og hermeneutisk tilnærming av teksten. Den veksler mellom hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Ensemble og Peer veksler på å fremlegger analytiske forslag. Hvis jeg skal forsøker å tegne en modell av vekslingen mellom utprøving og drøfting ville den for eksempel komme til å se slik ut:



Slik kan utforskningen fortsette i en evig sirkel- alltid søkende etter nye lag og fortolkningsmuligheter av manus og rollekarakterer.

7.3 Bruken av improvisasjon og ”*mise-en-scene*” for å få frem underteksten og forståelse for rollekarakteren *Mani*

Mise-en-scene skal frembringe summen av fysisk liv, mål, virkemidler, Beskrivelse av en hendelse under prøve med Thomas og Sara.

Den kunstneriske prosessen er slik jeg opplever det veldig todelt; den ene omhandler skuespillerens egne individuelle prosess med rollen; forståelsen av den og relasjonene til de andre rollene, tematikken og handlingen og målene i de konkrete scenene. Det andre er den kollektive prosessen som beror seg på alle de involvertes rolleprogresjoner, rollerelasjoner og helhetsforståelse av forestillingen. Man kan ikke si at jeg er kommet langt i forestillingsprosessen dersom de andre i ensemblet ikke har det. Forestillingsprosessen er avhengig av hele ensemblet ikke kun den enkelte skuespillers progresjon. ”You are not better than the weakest chain.” er kanskje en viktig frase i denne sammenhengen. For det hele henger sammen og avhenger av hverandre. Når behovet for mise-en-scene og etyder melder seg i et erfaringsmessig mikset og progressivt ujevnt ensemble, blir det kanskje nødvendig å

stille spørsmålet: hvordan få argumentert tilstrekkelig for bruken av metodikken slik at det når gjennom til dem som er lengre fremme i den individuelle prosessen?

Det er som om Peer tilpasser fremtoning og arbeidsmetode ut ifra slags felles behov hos ensemblet. Han går tidvis inn og tilpasser metodene den enkelte skuespiller når situasjonen krever det, men gjennomgående er det som om han har funnet essensen av ensemblets resurser og begrensninger og tilpasset tilnærmingen deretter.

7.4 Blekkspruten bekreftes fra flere hold

Hvilken type eller typer definerer ham mest?

Rett før jul da jeg spurte Bartek som han kjenner til de ulike idealtypene som definerer regissørollene svarte han med et lurt smil at han på ulike tidspunkt har jobbet med de fleste idealtyper som finnes. Jeg spør ham om hvilke idealtipe som definerer Peer mest presist. Hvis han skulle ta det helt på sparken, hvor ville han plassert ham? Går det an å plassere ham?

Bartek: ”Han er ikke marionettefyren. Det er han ikke. Alt muligmannen- han ligger mellom blekkspruten og jordmoren på en måte. Ehm.. Men han er ikke helt.. jo, han gjør såpass mye.. jeg føler at han gir nok åpenhet til at man som skuespiller føler at ”jeg må produsere noe, jeg må komme med noe som skuespiller, hvis ikke så stopper dette her opp”. Og samtidig så er han også en fyr som har lyst til å være med i alle aspekter tror jeg, styre litt og ha kontroll. Og det skjønner jeg godt og. Så litt av begge, en blanding tror jeg?”

Bartek: En lederrolle i en oppsetning er veldig ofte en type .. den er veldig sånn fleksibel og dynamisk kan du si, den skifter litt etter fra hvor man er i prosessen. Jeg føler på en måte at han også har tilpasset seg, han ser hva vi gjør hvor vi havner hen. Hvor vi er. Jeg ikke hva annet jeg kan si altså.. Han har en stil som regissør som er kanskje litt mer teoretisk enn andre jeg har jobbet med.

Jeg: At han bruker mer teorien og snakker mye rundt den?

Bartek: Ja, han snakker mye rundt den og snakker og diskuterer og filosoferer litt rundt det vi jobber med.

Når Amell introduseres for idealtypene forteller han at han er ukjent med disse begrepene, men at han hverken opplever Peer som noen marionette-regissør eller som en ren jordmor: Jeg føler ikke at han er jordmor for han er nok mer tøff enn som så, han er ikke redd for å si ifra, men han sier ikke for eksempel: ”Nei, sånn skal det ikke være Amell” men sier heller: ”Ok,

jammen synes du det? ” og vi er uenige, men dersom du har et bedre argument enn jeg, så kan faktisk det være greit, så føler at jeg har fått trumfet gjennom flere ting som han kanskje var uenig i sånn helt i starten. Som han bare: ”vet du hva, det var kult, det funker.” og han er i hvert fall ikke en kamelion, for han er veldig synlig. Samtidig, kanskje litt blekksprut, han har jo noe å si på alt samtidig som han har veldig tiltro til at for eksempel Etienne fikser det, Gaute fikser musikken – det er deres plate det skal ikke jeg... Jeg har nok å gjøre med dette her.

Langt de fleste betrakter ham som en krysning mellom jordmoren og blekkspruten- med en porsjon marionette-fører blandet inn i deigen. Med andre ord – en tverrkompetent blekksprut synliggjøres også i skuespillernes analyse og betraktninger om peer som regissør.

Armells og Saras beskrivelser underbygger i høy grad Bartek sine betraktninger.

Sara må le litt når hun skal beskrive ham som regissør. Sara: Helt fantastisk! Jeg oppfatter ham som.. eh... at han er godt forberedt, allerede før prøven er i gang- det får man inntrykk av. Allerede på regimøte så har han jo veldig klare idéer for seg, uten at det blir en hindring for oss skuespillere til å kunne prøve ut ting, at vi ikke går i lås bare fordi vi ser for oss at... ja, det er liksom ikke skrevet i stein, da, de tankene han har og de retningene han har tenkt. Men han er en regissør som har klart for seg hvorfor han vil sette opp det han gjør. Han kommer ikke inn og er blank. Jeg opplever ham som en regissør man kan ha tillit til – det er trygt å prøve. Man tør å drite seg ut, man tør å gå til ytterpunktene fordi han tillater det, det er rom for det. Han liker å snakke rundt bordet – det er jo en ting som man gjerne må rive ham litt bort ifra deg, opplever jeg. Han er en intellektuell type samtidig som han er veldig følsom, men han liker å sitte rundt bordet og diskutere ting.

Amell: Han er veldig lite fordomsfull, han har en idé bak det meste, men han gir deg ikke nødvendigvis den idéen i forkant, han vil på en måte at du skal finne ut ting selv. Jeg føler meg veldig sett når jeg gjør noe, jeg føler at han ser og følger opp. Og skaper en trygghet fra dag én, det er første gang jeg har jobbet med ham og jeg følte meg trygg etter to dager liksom, han klarer å skape... han distanserer seg litt vekk fra regissørrollen – her er jeg og her er du – men jeg føler at her er vi på samme plan: ”nå må du forske i dette, jeg kan gjerne hjelpe deg i det, men ingenting du sier er dumt og ingenting du gjør er dumt.” Det er rom for å gjøre alt.

Sara, Thomas og Amell sine versjoner av Peers fremtoning ligner kan sammenligne med fremtoningen som Ane beskrev da jeg intervjuet henne og Sjur i forbindelse med regiprosessen i ”Solaris korrigeret”.

Jeg tenker at det til tider må ligge en enorm utfordring i det å alltid være noen dramaturgiske hestehoder foran ensemblet. Når jeg spør dem om hva de tror er Peers største utfordring i løpet av en regiprosess, må de tenke litt. Så svarer Thomas:

Thomas: At han er litt brainy i forhold til mange av skuespillerne. Han har allerede vært i en lengre prosess med materialet når vi begynner med prøvene. Og da har han ofte spørsmål som jeg tenker gir litt sånn: "Nei, det vet jeg ikke enda Peer, jeg har ikke vært ute på gulvet og kjent på det enda". Jeg må kjenne på dette her." noen ting må jeg finne ut fysisk. Mens han har allerede tenkt en del på forhånd, og det kan være litt utfordrende både for han og meg tror jeg.

Amell og Sara kan tidvis kjenne seg igjen i det som Thomas beskriver.

Her kommer vi inn på den tause kunnskapen – den som bare er der men som tidvis er vanskelig å beskrive om ikke til og med umulig å redegjøre for uten at man risikerer å intellektualisere den i hjel. Amell tenker seg om og forteller at hvis det skulle vært noe, så er det flisespikkeri, men "vi kan kanskje snakke litt for mye og kanskje litt for intellektuelt om ting i stede for å gå rett på, men det blir en bagatell."

Skuespillernes behov for å utforske manuset på gulvet blir fremtredende. Et ønske om å finne svarene gjennom å fysisk erfare situasjonene og dialogene bekrefter betydningen av erfaringens for forståelse og viten – forståelse for hva som gjøres og for hvorfor det gjøres gjennom Dewey's "learning by doing."

Den tause kunnskapen utvikles gjennom handling og aktiv utforsking.

Sara bekrefter det Amell peker på:

"Hvis det skulle vært noe så er det å huske at folk er forskjellig på akkurat det. Han har en tendens til å stille veldig mange spørsmål, og på et tidlig tidspunkt så har man ikke sjans til å svare på de spørsmålene. Jeg kan forstå dem intellektuelt men når jeg går ut på gulvet så blir det noe helt annet. Jeg skjønner det, men det er ikke sjans for meg å vite det."

En utfordring knyttet til den tause kunnskapen synliggjør seg i Saras beskrivelser. Det oppstår en klar utfordring i krysningspunktet mellom skuespillernes fenomenologiske, utforskning og regissørens intellektuelle, hermeneutiske forståelse av hva som faktisk skjer i manuset. Peers forståelse av handlingsforløpet ligger langt foran i prosessen. Regissørens vitenskapelige utgangspunkt fordrer en fortolkningsopplevelse som ligger sterkt forankret i forforståelsen av selve teksten. Skuespillerne derimot, søker en forståelse som tar utgangspunkt i en fenomenologisk kunnskapsutvikling, og denne kunnskapen kan det være vrient å artikulere. I denne sammenhengen er det vanskelig å sette ord på den tause kunnskapen fordi den først synliggjøres gjennom konkret erfaring med rollekarakterens indre og ytre verden. "Hur vet

du så”, spør Bjørn Magner. Mise – en – scene og etyden ønsker å besvare spørsmålet ved å forløse rollekarakterens indre og ytre virkelighet. Derfor skulle jeg gjerne sett mer konkret arbeid med akkurat disse metodene.

Bartek og jeg kommer inn på bruken av erfaringer som inngangsvinkel og om tilnæringsprosessen av tematikken i stykket:

Jeg: Hender det at du trekker inn dine egne erfaringer i forhold til tematikken i stykket du skal spille i, at du snakker ut ifra et bevisst eget perspektiv?

Bartek: Ja, jo.. absolutt. Også er det jo ganske springende assosiasjoner, man assosierer og så plutselig så er man langt ute på viddene og i en helt annen retning. Og det er helt riktig å gjøre sånn sett. Sånn er livet, sånn er teater. Han har lyst til å si noe. Og jeg prøver, jeg forsøker å presse ham litt til å finne ut av det er han faktisk har lyst å si. Vi kan si mange ting med dette stykket, det går fint an. Men hva vil han si? Og jeg oppdaget på en prøve forrige uke at her kan vi gå flere veier. Men alt avhenger av hva han vil vi skal si med dette her. Og disse tingene kan vi bevisstgjøre oss nå, men vi trenger ikke ta noen valg på det enda, det kan vi vente med.

Bartek sier vi når han forteller om det å ta valg. Jeg tolker det som at han opplever at det eksisterer et vi og ikke et meg og dere. Jeg opplever det som at han som skuespiller føler seg inkludert i skapelsesprosessen ved at han og resten av ensemblet er med på å påvirke prosessens retning.

Selve ensemblekonstellasjonen fordrer jo en interessant men samtidig utfordrende dynamikk.

Når jeg spør Amell og Sara om det er noe de har savnet eller ønsket seg mer av under regiprosessen er det faktisk opplevelsen knyttet til ensemblespillet som nevnes.

Når jeg spør om noe kunne vært gjort annerledes under etableringen av ensemblet, svarer både Sara og Amell at det godt kunne vært brukt mer tid på å styrke opplevelsen av gjensidig tillit og trygghet innad i gruppen. Vi snakker om betydningen av å oppleve at man dra i samme retning, om følelsen av å være en samlet enhet og hvilke grunnleggende effekt opplevelsen av fellesskap har på ensemblespillet og søken etter et felles uttrykk og formspråk. For å finne fram til gruppens kjerne er gjensidig generøsitet en unektelig nøkkelfaktor man ikke slipper unna – generøsiteten gir rom for kreativitet og åpenhet.

Tillit og trygghet vokser ikke frem utav intet; den beror seg på generøsitet. Sara definerer generøsiteten i form av åpenhet, lydhørhet, trofasthet, lojalitet og ønske om å dra i samme retning...

Under samtalen med Bartek spør jeg om hvordan han opplever ensemblesammensettingen og hva han tenker om Peers pedagogiske fremtoning:

Jeg: det er en rar blanding, men faktisk en veldig interessant blanding. Fra utsiden er det kjempeinteressant, for du har det helt ferske som møter noen som er veldig gamle i gamet. Det går så fort da, man tar det så fort fordi det er helt tydelig at dette er man vandt til å holde på meg.

Bartek: Det er så gøy med de unge nye for de har sånn entusiasme
Vi tenker litt mer.. tja.. vi vil gjerne gjøre det litt mer behagelig for oss sjøl, vi gir oss ikke i kast med de helt store fysiske prosesser som er drittungt.

Jeg: Men kan du huske det, kan du kjenne deg igjen i det?

Bartek: Ja, jeg husker at jeg debuterte i ordentlig drittstykker med helt forjævlig dårlig regissører gamle, traurig stoff og holdt nesten på å dø. Da sluttet jeg på et sånt teater, men så fulgte jeg mer mitt hjerte og dro andre sider og så havnet jeg i balanserte grupper med folk på min alder, som hadde jobbet ca like lenge, vi var ganske like sånn sett. Ja... jeg synes det er litt gøy å se på de unge fordi jeg kjenner meg igjen i visse ting. Og det er ganske vanskelig stoff, det er ganske vanskelig stoff de holder på med. Ulike fortellerteknikker som brukes der mange skift. Og hvis det skal være bra, så må man gå inn i karakteren på en dyp måte, man må etter hvert grave mer og mer ned. Og det kommer til å bli mer og mer komplisert. Og.. hvor vi ender opp til slutt, det vet jeg ikke faktisk, det er jeg veldig spent på. For at vi kan fargelegge det på så utrolig mange måter dette resultatet. Det er en par ting som vi som skuespillere ikke har kontroll over, måten Peer velger "sette det sammen på, lys og lys, scene for scene, hvordan han binder det, det visuelle

Jeg: men de begynner jo på læringskurven nå. Det er nå de virkelig begynner å lære ting. Men rent pedagogisk, opplever du at han når frem som pedagog? De nye trenger kanskje en helt annen pedagogisk tilnærming med dette materialet enn det du trenger?

Bartek: Jo, jeg tror på en måte det, eller.. det vet jeg ikke.. Jeg føler at når jeg gjør mine ting så tar jeg litt ansvar. Ikke fordi han vil ha svar med en gang, men fordi vi må gjøre de og de tingene for å kanskje finne fram til det svaret..

Vi snakker videre om kommunikasjon i ensemblet og i likhet med de andre jeg har intervjuet kommer han fram til at det har vært en litt splittet stemning i gruppen:

Jeg: I forhold til ensemblespillet og dynamikken mellom dere... Hvordan opplever du den så langt i prosessen?

Bartek: Den er merket av skille mellom erfaring, ikke erfaring. Og vi som har litt erfaring vil jo ligge litt foran i forhold til å stille noen spørsmål som vi kan og kjenner igjen av erfaring. Har du ikke den erfaringen, da forstår du enda ikke helt rekkevidden av disse spørsmålene. Det er jo det som kommer med erfaringer, man får noen dybder, noen lag ekstra.

Men det er bare kommunikasjonsmessig, ikke om de yngre er noe bedre eller dårligere. Man kommuniserer på veldig forskjellige måter. Jeg trenger bare så si en ting til Espen eller Agnes og Marianne, så vet de hva jeg mener, men sier jeg det samme til de andre så må jeg forklare det fordi hodet deres er et helt annet sted i prosessen.

Jeg: Sammenflettingen kommer kanskje etter hvert?

Bartek: Jaja, den kan jo komme. Men det det er jo sånn på disse institusjonsteatrene at det er ikke alltid man treffer blink. Og det hender ofte at man er i et ensemble som ikke funker så veldig bra fordi forskjeller mellom mennesker er litt for store. Og sånn er det. Det er liksom .. man må bare forøke å lage en så god forestilling som man kan. (Fra intervju 19. Desember 2015)

Jeg spør Bartek ut om regissørrollen og nevner de ulike idealtypene for ham. Jeg lurte på hvordan han forholder seg til marionetteførerens tilnærming som regiideal og om han har erfaring med slike regissører:

Bartek: Jeg mener at det har ingenting med teater å gjøre. Jeg synes det er veldig få mennesker som kommer unna med den type regi. Det er helt fint å gå inn med mikroregi på elementer- det er sykt viktig. For da handler det om presisjon. Men det er ekstremt stor forskjell fra å gjøre det til å si: ”Neinei, du er nødt å si det på *den* måten for det må ha *den* meningen”. Å være detaljert er en helt essensiell del av det å være en regissør. Jeg vil si at en regissør som ikke kan såpass er inkompetent, ikke sant. For du kan plutselig miste *jævlig viktige* detaljer i tekst, i et manus og i en scenisk handling fordi regissøren ikke aner hva det er han ser på eng gang. Den evnen **må** en regissør ha. Det er forskjell på det og fra mer eller mindre dag én i prøven si: ”Jeg vil at du skal si den setningen sånn, og så gjør han det, og da ser du på ham med forakt, snur deg, åpner skuffen og sier replikken.” det er noe helt annet, det er.. det er muppet show. Du er bare styrt av en hånd, du er ingenting.

Jeg: Da har du vel egentlig tatt fra skuespilleren ansvar og medskapelsesmulighet?

Bartek: Ja.

7.9 Refleksjoner knyttet til det som ble sagt om regissørrollen i Intervjusamtalen med Bartek

Jeg kjenner meg igjen i tankene til Bartek når han uttrykker hvordan det oppleves å jobbe med regissører som kommanderer og på forhånd tenker ut og forklarer nøyaktig hvordan rollekarakterene skal gestaltes og hvordan de skal gjennomføre en scene. Likevel er det fint at han understreker betydningen av regissørens evne til presisjon og til å tydeliggjøre. Jeg forstår det slik at det er helt avgjørende å krydre en dialog eller en replikk med rett krydder for å oppnå ønsket flavør for å forsikre at en formidlingsoverføring mellom scene og skal finner sted. Krydderet kommer da i form av den konkrete mikroregien. En regissør som er ute av stand til å gi mikroregi vil jeg nok, som Bartek også påpeker, betrakte som mangelfull. Mikroregi er et begrep jeg synes er vanskelig å spore i Jordmor-regissørens verktøykasse. Derimot forbinder jeg dette detaljbesatte begrepet med Marionette-regissørens metodiske tilnærming.

Jeg nevner de ulike idealtypene og hva jeg legger i dem. Når jeg spør Bartek om hvor han vil plassere Peer som regissør sier han at han definitivt *ikke* er en marionettefører. Slik han definerer marionetteføreren behandler regissøren skuespilleren som brikker, de manipuleres og styres dithen regissøren ønsker uten særlig medskapelsesansvar. Bildet jeg her får opp heller mer mot en diktatorinspirert marionetteføring enn den jeg assosierer med denne idealtypen. Så langt i forskningsprosessen har jeg valgt å plassere Peer et sted mellom jordmoren og marionetteføreren. Som regissør fremgår Peer som fleksibel, dynamisk og prosessorientert. Hans inngang til ensemblet går via diskusjon og teoretisk utforskning av materialet for så å utprøve på gulvet. Bartek plasserer ham derfor et sted mellom jordmoren og blekkspruten. En slags ”blekksprutjordmor-regissør” som gir mye rom for kreativ

utfoldelse og som samtidig forholder seg trofast til teksten og således tar ansvar for at delene henger sammen og gir mening for både ensemble og publikum.

Det har ikke slått meg at han kan være en Blekksprutjordmor, men kanskje er det nettopp det han er- en blanding av jordmor og blekksprut? Jeg må se tilbake på Grans beskrivelser av idealtypene for at det skal gi bedre mening. Hun mener at både Jordmor-regissøren og Marionette-regissøren har fokus på skuespilleren, men at Marionette-regissøren har et tydelig fokus på det visuelle bildet. Mens fokuset på skuespillerne hos Marionette-regissøren sentrerer rundt skuespillerne som estetiske rekvisitter, betrakter jordmor-regissøren skuespillerne som skapende kunstnere utover det å følge regissørens instruksjoner. Blekksprut-regissøren er opptatt av det tekstlige- og således gir det mening når Bartek beskriver ham som en ”jordmorblekksprut ” fordi Peer i høy grad går opp i å selve teksten. Jeg unnfanger en ny tanke: Kan det være slik at han rommer alle de tre idealtypene og kan kalle seg Totalregissør- ”den regissør som dekker alle de nevnte regissørroller?” (Gürgens, 1997, s.40)

Innledningsvis i teorikapittelet har jeg plassert Robert Wilsons regi inn under marionette-regissøren da han først og fremst er opptatt av de visuelle bildene og tar utgangspunkt i dem lenge før han introduserer teksten. Til tross for at Peer beundrer Wilsons visuelle uttrykk og betrakter det som en inspirasjonskilde ligger han milevis fra Wilsons regimetodiske tilnærming. Jeg vender tilbake til Grans beskrivelser for å se om jeg kan utelukke Peer fra Marionette-regissøren regisfilosofi.

I følge Gran er det ikke mulig å forene Jordmor-regissøren med Marionette-regissøren fordi deres særtrekk og egenskaper forholder seg milevis fra hverandre. Når jeg ser på beskrivelsene av Marionette-regissøren som er nedtegnet i Gürgens avhandling så gir dette god mening: ”Marionette-regissøren” som idealtipe er inspirert av Gordon Craigs teorier omkring regirollen. Craig betrakter skuespillerne som marionettedukker under den overordnede regissørens hånd. Marionetteregien forflytter fokus fra skuespillerne som individer mot skuespillerne som visuelle elementer ” (Gürgens, 1997, s.41). Ut i fra disse beskrivelsene opererer marionetteføreren utvilsomt med helt andre pedagogiske premisser enn det jeg sporer i Pers regiarbeid. Jeg kan definere enkelte strømninger fra marionetteregissøren, men da er det i så fall det manipulerende elementet og ikke det diktatoriske som gjør seg gjeldende.

Peers fremtoning teoretisk og begynner som prosessen i ”Eg ringer mine brør” som et slags fremlegg og felles refleksjon rundt bordet. I likhet med de andre produksjonene er informasjon og fakta rundt handlingen og tematikken i manuset sterkt intertekstuell og han bruker mye tid til å reflektere over tematikken og den samfunnmessige kritikken den formidler sammen med ensemblet. Etter noen prøver med hovedsakelig tekstanalyse og åpen diskusjon beveger han og ensemblet seg ut på gulvet for å utforske, scene for scene. Som i de tidligere regiprosessene improviserer og føler skuespillerne seg frem...

Anne Bogart fremstår gjerne som en slags Jordmor-regissør da hun tar utgangspunkt i improvisasjon og forløsning av skuespillernes medskapelse av materiale. Også Jordmorbetegnelsen er hentet fra Grans tekst ”Fornyelse av vår tids teater og regikunst”, men hun velger å skille Jordmor-regissørens særegenhet og deler dem således inn i to ulike kategorier, slik at det oppstår to typer Jordmor-regissører. (Gürgens, 1997, s.41) Den ene kategorien av Jordmor-regissøren har hovedfokus på det *psykologiske* mens den andre sentrerer rundt på det *fysiske*.

Av disse to jordmødrene opplever jeg at Peer fremtrer som en blanding av både den psykologisk sentrerte og den fysiske sentrerte typen. Dette på grunn av hans gjennomgående ønske om å knytte tematikk og hendelser i manus til skuespillernes livserfaringer og kjennskap til tematikk og fordi han gjennomgående er opptatt av det psykofysiske og lar seg inspirere av elementene i Metode for handlende analyse.

Samtidig er han sterkt opptatt av det fysiske kroppsspråket, av de visuelle kroppene og kan til tider være svært detaljfokusert på betoning av replikker og uttrykk. Det begynner å fremstå som ganske vanskelig og mangelfullt å plassere Peer hos én regissørtype. Jeg vil heller påstå at han gjennomstrømmes av elementer fra alle de nedtegnede idealtypene.

8.0 Veien videre...

Jeg stilte følgende spørsmål innledningsvis:

- *Gjør regissøren didaktiske grep i arbeidet som kan ha overføringsverdi til regiarbeid med barn og ungdom?*
- *Hvordan jobber regissøren metodisk i møte med ulike ensemblekonstellasjoner?*
- *Endrer den didaktiske metodikken seg fra ensemble til ensemble?*
- *Hvilke pedagogiske regissørroller synliggjør seg underveis i regiprosessene?*
- *Finnes det regididaktikk?*

8.1 Noen interessante funn

- 1) Taus kunnskap og horisontsammensmelting:

Respekt for den tause kunnskapens ønske å forbli taus. Legg til rette for at skuespillernes personlige engasjement og implementering av biografiske erfaringer knyttet til stykkets hendelser og tematikk. Unngå å bruke skuespillernes private tilnærming som egen innfallsvinkel dersom de ikke selv ønsker det, men la de ulike forståelseshorisontene heller sameksistere og utfylle hverandre slik at de i felleskap kan finne fram til et mulig uttrykk og et spennende resultat.

- 2) Trygghetsfremmende praksis gjennom øvelser og leker:

Profesjonelle skuespilleres behovet for etablering av et trygt og rom som fordrer individuell og kollektiv utforskning og kreativitet.

Amell forteller at de kunne hatt glede av å leke litt, gjøre noen øvelser sammen med gruppen, og jeg tenker at den frigjørende leken knytter og skaper grobunn for kreativitet, tillit og følelsen av å nettopp være en gruppe – et ensemble. For å sette leken inn i teaterets kontekst ville jeg kanskje tydd til Boals repetoir av forberedende øvelser. Akkurat i denne prosessen kunne det vært litt godt med noen trygghetsskapende øvelser og leker som kunne sveiset dem mer sammen fra starten av. Når ulike faktorer gjør at ensemblefølelsen helt eller delvis uteblir, da er det regissørens oppgave å etablere og styrke den. Å sette av tid til lek og øvelser er kanskje å sløse med dyrebar tid. Samtidig er det sannsynlig at en snar etablering av enhetsfølelsen i ensemblet vil være en kjappere og mer produktiv progresjon i regiprosessen. Den emansipatoriske effekten av forberedende øvelser samler ensemblet til felles agenda og åpne opp hele det psykofysiske apparatet for å motta instruksjon. (Augusto Boal, 1992)

Det er min opplevelse at hos barn og unge starter den kunstneriske prosessen i det de frigjør seg fra fysiske og psykiske barrierer. Som instruktør har jeg opplevd å lykkes med å skape trygghet der aktører med svært ulike bakgrunner og erfaringsgrunnlag har måttet jobbe sammen om å skape en forestilling. Jeg har også opplevd å mislykkes.

Tryggheten har jeg oppnådd ved å bland annet aktivt benytte meg av Augusto Boals innledende øvelser – både som forberedelse av rollekarakterenes psykofysiske kropper og som et verktøy for å etablere gjensidig tillit blant aktørene. Slik etyden og Viewpoint kan fungere som emansipatoriske verktøy, vil man trolig de forberedende øvelsene kunne bryte ned mulige sperrer. (Engelstad, 2001) Det kunne derfor være interessant å utforske om en daglig integrering av disse øvelsene i startfasen av prøveprosessen ville beriket skuespillerne både på et individuelt og et kollektivt plan.

Skuespillernes improvisasjon og utforskning gjør seg gjeldende som en klar fellesnevner i alle tre regiprosesser. Den pedagogiske fremtoningen synliggjøres gjennom bruken av metodiske verktøy, og til sammen belyser pedagogikken og metodikken den vekselvarme blekkspruten som regissørtype. Jeg mener at den gjennomgående bruken av improvisasjon samt tidvise direkte og detaljstyrte instruksjonen underbygger og videre bekrefter den vekselvarme blekkspruten som en idealtipe bestående av både jordmor og marionetteelementer.

8.2.1 Peers fravalg av etyde som metode

Målet med etyden er å analysere gjennom handling Det er viktig å skape et spesielt miljø, en spesiell atmosfære i prøvetiden, hvor alle i fellesskap søker etter de unike virkemidlene som finnes gjemt i forfatterens stil.” (Malochevskaja, 2002, s.56) Under etyden veksler regissøren mellom flere funksjoner. Under etydearbeidet analyseres og utforskes den første intuitive ideen om hvilke følelser og væremåter som preger rollekarakterene og som er med på å sette kammertonen i scenen. Regissør undersøker om den foreslåtte omstendigheten og handlingene som er valgt ut er riktige. (Malochevskaja, 2002)

Per sier han like mise – en – scene, men benytter seg kun av etyder dersom det er helt nødvendig – dersom man har mistet en viktig kjerne eller essens i en bestemt scene eller rollerelasjon. Men kanskje Utforskningen gjennom improvisasjon er utvilsomt svært fruktbart og tidvis en essensiell nødvendighet i den individuelle aktørens tilnærming av egen og andres rollekarakter.

8.2.2 Devising teateret og viewpoint som mulig verktøy i Metode for handlende analyse

Metode for handlende analyse fordrer at skuespillerne entrer samme univers som regissøren befinner seg. I det devisingorienterte teatret utvikler og utarbeider skuespillerne konseptet sammen med regissøren, eller helt uten regissør. Arbeidet følger en flat struktur. Metoden for handlende analyse er derimot preget av en klar hierarkisk arbeidsstruktur der skuespillerne er med på å utforske et allerede utviklet konsept. Jeg har derfor sett på Viewpoints og Metode for handlende analyse som to uforenelige tilnæringskonsept. Men nå begynner jeg å leke med tanken om å forsøke å forene de to didaktiske metodene. Er det mulig at sentreringspunktene i Viewpoints kan fungere som et instrumentelt verktøy i Metode for handlende analyse. Om det lar seg forene ville jeg kanskje oppnådd en slags didaktisk horisontsammensmelting.

8.2.4 Om å skjønne regissørens verden gjennom idealtypene

Som tidligere nevnt skal den kunstdidaktikken fungere som et kunstpedagogisk verktøy som har som formål å gagne både lærer og elev – her regissøren og skuespilleren. De didaktiske metodene har som formål å gjøre det lettere for regissøren å lykkes i sin rolle som regissør som igjen gjør det lettere for skuespilleren og lykkes med sin oppgave.

To verdener og følgelig to oppgaver møtes. Også her er det snakk om en horisontsammensmelting, ikke mellom ulike didaktiske metoder, men en horisontsammensmelting som finner sted i møtet mellom regissørens teoretiske, konseptuelle regi og skuespillernes intuitive forslag. Gjennom en fusjon av analyse og improvisasjon finner regissør og ensemble fram til forestillingens uttrykk og utforming av rollekarakterer og relasjoner. Regissøren skjønner deres verden og de skjønner regissørens. Når de to verdene møtes oppstår det et felles rom der horisontene smeltes sammen. I dette rommet skal det produseres regi.

Rikke Gørgens Gjørums modell

| | | | |
|------------------|-----------------|--------------------|--------------------|
| Nivå 1 | Totalregissør | | |
| Nivå 2 | Jordmorregissør | Marionetteregissør | Blekksprutregissør |
| Fokus på: | Skuespiller | Bilde | Tekst |

I følge Gjørums modell innehar Totalregissøren alle egenskapene til de andre idealtypene. Da jeg forlot ideen om Peer som ren jordmor-regissør, var jeg i første omgang sikker på at han hørte hjemme i Totalregissørens idealtipe. Totalregissøren evner trolig å bevege seg på kryss og tvers av ensemblekonstellasjoner og materiale noe som forteller at den er tilpassningsdyktig og rommer flere fokus. Således kan den kanskje defineres som vekselvarm. Men hvis det er slik at Peer er en Totalregissør, hvilke implikasjoner har så dette i forhold til materialet han bruker? Hvis det er slik at totalregissøren rommer idealtypen Blekkspruten, og hvis vi skal forholde oss til den språklige betydningen av ordet *blekk* – sprut, så vil det kanskje tilsi at Peer produserer sitt eget tekstmateriale. Noe han ikke gjør. Men hvis jeg velger å betrakte Blekkspruten som en regissør med flere tentakler i ulike didaktiske og metodiske elementer, da vil det være nærliggende å betrakte Peer som en slags total – blekksprut. Denne blekkspruten velger jeg å kalle for *Den vekselvarme Blekksprut – regissøren*.

8.3 Min foreslåtte modell

Foreslått modell:

| | | | |
|------------------|-------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Nivå 1 | Totalregissøren | | |
| Nivå 2: | Jordmor-regissør | Blekksprut-regissør | Marionette-regissør |
| Fokus: | Skuespillere | Tekst | Bilde/Tekst |
| Egenskap: | Sosial og kinetisk kompetanse | Logiskanalytisk kompetanse | Visuell og kinetisk kompetanse |



| | |
|----------------------------------|-------------|
| En eklektisk regissør | |
| Egenskap: | Vekselvarme |
| Den vekselvarmeregissøren | |

Maria Stephanie von ..., 16.4.2017 23.52

Merknad [5]: Passer her men vis til rikke sin i teorikapittel

8.3.1 Den vekselvarme Blekksprut-regissørmodellen

Jeg vil ikke definere Peer som en totalregissør, jeg oppfatter ham heller som en vekselvarm blekksprut der tentaklene veksler mellom metoder og genre. Lik totalregissøren rommer den vekselvarme blekkspruten deler av de andre idealtypene. Tilsynelatende veksler han mellom bevisst og ubevisst bruk av sine tillærte metoder. Under store deler av regiprosessene fremstår den metodiske tilnærmingen som eklektisk, tidvis difus og udefinert. Tidvis nærmest usynlig. Som en form for skjult didaktikk. Som om fragmentene av de ulike metodene utgjør en metodisk tilnærming som han ikke nødvendigvis har definert eller er seg selv helt bevisst. Kanskje ligger den som en form for taus kunnskap hos regissøren? Jeg lar dette spørsmålet ligge og beveger meg videre til modellen over Den vekselvarme Blekkspruten. Den forteller, lik de andre modellene – hvilke kompetanser, regissørtyper og egenskaper den besitter.

Den vekselvarme blekksprut – regissøren

Regissørtyper: Jordmor-regissør, marionette-regissør, blekksprutregissør

Kompetanse: kinetisk psykologisk og kinetisk visuell, tekstanalytisk

Kompetanse: forløsning(jordmor) og blekksprut (polymetodisk)

Egenskap: tilpasningsdyktighet/vekselvarme

Overordnet egenskap: eklektisk

8.4 En analyse av Peers regissørkvaliteter

Jeg hadde forsøkt å plassere Peer som regissørtype en god stund da det gikk opp for meg at han måtte være en vekselvarm blekksprut. Som regissør an rommer han elementer fra alle regissørtypene. Likevel er det noen elementer som er tydelig mer fremtredende enn andre. Etter de to første regiprosessene slo han meg som en klassisk jordmor fordi han la opp til et solid rom for utforskning og improvisasjon og forholdt seg tilsynelatende åpen til det sceniske

resultatet. Som regissør fremsto Peer som fleksibel, dynamisk og prosessorientert. Hans inngang til ensemblet går likevel i første omgang via diskusjon og teoretisk utforsking av materialet.

Under samtale med Bartek som spiller med i ”Tilnærma lik”, diskuterer vi de ulike idealtypene av regissører som rommer teaterscenen. Jeg spør om hvor i regissørlandskapet han ville plassert Peer i og Bartek plassere ham et sted mellom jordmoren og blekkspruten. En slags jordmor-blekksprut som gir mye rom for kreativ utfoldelse hos ensemble og som samtidig tar ansvar for å få de kreative delene til å henge i hop og gi mening for både ensemble og publikum. Han forteller at han har jobbet med hele galleriet av regissørtyper og at han trives best med regissører som gir mye rom for utfoldelse og utprøving, der det ikke finnes noen klar fasit med det første.

Med ensembles interne maktstrukturer i tankene spør jeg Bartek om hvordan han oppfatter balansen i gruppen og til dette svarer han at det ikke finnes noen balanse. Jeg tror jeg forstår hva han mener. Vi diskuterer muligheten for en reell balanse når den ene halvparten av ensemble består seg av helt nybakte og ferske skuespillere mens den andre halvparten har vært i manesjen i en årrekke og følgelig tilbake lagt en relativt lang erfaringsreise. Det er en tydelig ubalanse i erfaringer og fartstid og den synliggjøres i ensembledynamikken.

Ubalansen blottlegges også gjennom Peers metodiske tilnærming. Det ligger et tydeligere behov for praktisk tilnæringsmetodikk hos enkelte enn hos andre. Bartek påpeker at Peer bruker mindre tid på å formidle det han tenker til den mer erfarne delen av ensemblet.

Da jeg foretok intervju samtalen med Bartek befant ensemble seg midtveis i regiprosessen.

8.5 Den vekselvarme Blekksprut-regissørens rotløshet

Et hinder eller en forutsetning?

Gjennom en vekslende fysisk og teoretisk tilnærming sterkt inspirert av jordmorens forløsende grep trer en eklektisk regissør fram i form av en vekselvarm blekksprut. Da jeg fortalte Peer om de ulike regissørtypene sa han selv at han ønsket være som kamelionen. En kamelion-regissør som evner å endre stil og uttrykk på en slik måte at ingen umiddelbart kan gjette seg til hvem som står bak regien. Men er det et mål i seg selv å være så annerledes og transformerende som regissør at du forsvinner inn i forestillingen uten å etterlate deg noen synlige avspor? Faren med å aktivt jobbe mot å reproducere kunsten kan kanskje være at man i streben etter å skifte ham, fort kan ende opp med verken hummer eller kanari. I hvertfall et langt stykke på vei under regiprosessen. Det gjelder å holde styr på tentaklene så de ikke slår

knute på hverandre og får regiprosessen til å fremgå som rotløs og rotete - eller pelagisk i en slags formmessig limbo. Men selv om Den vekselvarme Blekkspruten kan oppleves som en metodisk svevende og rotløs idealtipe, betyr ikke det at den ikke kan være forankret i en idealistisk tilnæringsfilosofi. Slik jeg opplever den er ikke tilnæringsfilosofien knyttet til noen bestemt metode men den er likevel tydelig inspirert av ulike metodiske grep.

Kommunikasjonen mellom Peer og ensemblene reflekteres sterkt i den gode samtalen bestående av en likeverdig dialog mellom regissør og skuespillere. I forbindelse med den vekselvarme blekksprutens tilsynelatende rotløshet må trekke frem noen av det som har blitt sagt om Peer under samtalen med skuespillerne. Som da jeg spurte Thomas om hva han tror kan være Peers største hemske/utfordring som regissør:

Thomas: Det som han kanskje må jobbe mest med... Det er at han er veldig klar over at han er så smart. (Vi ler) Det gjør at han veldig gjerne vil gjøre veldig smarte ting. Kanskje bli litt for smart, jeg vet ikke helt jeg.

Jeg: **Kom med et veldig konkret eksempel på det, Thomas.**

Thomas: Han vil ha alle stykkene sine på et underholdningsnivå for alle som ser på og samtidig vise et eller annet som er smart og intelligent. Og selvfølgelig, han er en veldig belest mann han vet mye, og derfor er han jo glad i symbolbruk og gags. Av og til så kan det hende at... (Thomas ser litt lur ut og jeg tenker jeg vil hjelpe ham litt på vei)

Jeg: **At det blir smør på flesk?**

Thomas: Ja. Men samtidig så er han bare en fjollete fyr – han elsker jo gags, han elsker teite gags som bare er morsomme. Det er den kombinasjonen. Han er ikke den eneste jeg kjenner som er litt sånn da. Og han detter litt i kategorien: ”jeg vet veldig mye, og jeg vet så mye at det er litt slitsomt egentlig.” Men så er han jo et veldig reflektert menneske. Det kan sikkert være frustrerende også. Jeg er veldig glad for at han har et så stort hjerte og han blir veldig fort emosjonell.

Thomas uttaler seg ærlig og reflektert om hvordan han opplever regissøren sin. Når jeg sammenligner svarene hans med hvordan Ane uttrykker sine tanker rundt det å jobbe i nært samarbeid med Peer, så bekreftes mine antagelser om at Peer er en regissørtype som evner å se skuespillerne sine. At han er en oppmerksom regissør som tar seg tid til samtaler som rommer både det faglige og personlige og at disse samtalen blir en naturlig del av den tillitsskapende kommunikasjonen ham og skuespillerne imellom. Jeg opplever at han møter ensemblet i øyehøyde og betrakter dem som likeverdig kunstneriske skapere. Selv om prosessene tidvis har båret preg av en tilsynelatende svak styring, innhenter han likevel alltid rollen som prosjektets øverste sjef og styrer og påtar seg samtidig hovedansvaret for det kunstneriske resultatet.

8.6 Avsluttende refleksjoner

Av skuespillerne oppfattes Peer som særdeles faglig reflektert. Han opererer med et intertekstuellt perspektiv ved at han orienterer seg grundig i konteksten i og rundt materialet han skal bearbeide. Det påpekes at han er skarpt analytisk og teoretisk anlagt og gjerne har en tendens til å gå litt fort fram i svingene fordi han stadig ligger fem hestehoder foran ensemblet

med henhold til den dramaturgiske analysen og til rollefigurenes utvikling. Med andre ord - han er studiepreget, veldig godt forberedt og tydelig preget av at utdannelsen hans i all hovedsak ligger forankret i Stanislavskijs Metode for handlende analyse.

Som tidligere nevnt synliggjøres Peers tilnæringsfilosofi hovedsakelig i hans pedagogiske fremtoning. Mål – middel – pedagogikken trer tydelig fram i hans forsøk på å tilpasse den metodiske tilnærmingen ensemblet han jobber med, selv om han ikke alltid evner det like optimalt i løpet av regiprosessene jeg har studert. Det får meg igjen til å undre meg over tanken om at etyde som metode er noe som hører hjemme i utdanningsprosessen til skuespillerne og regissørene men ikke det profesjonelle scenelivet. Begge disse delmetodene er jo til for å effektivt finne fram til og skjerpe rollefigurer, rollerelasjoner og kammertonen, både i stykket som helhet så vel som i enkeltscener. Hvorfor da ikke benytte seg mer av dem når det trolig ville hjulpet skuespillerne et godt stykke på vei og både spart tid og energi i en ellers presset tidsramme? Er det slik at det å benytte seg av disse metodene er litt pinlig fordi det oppfattes som amatørmessig å skulle være avhengig av ”skolebenkmaterialer”? Som skuespiller har jeg erfart å ha meg selv, mitt sinn og min kropp, som hovedinstrument. Jeg vil da ligne skuespillernes behov for å stemme kroppen lik en musikers behov for å stemme instrumentet før en konsert. Om du spiller solo eller i samspill med andre så må instrumentet stemmes. Først stemmes instrumentet for seg selv for så å samstemmes med resten av orkestret. Prosessen gjentar seg før hver prøve og forestilling for å ikke risikere at konserten blir klingende falskt. En felles tonalitet er avgjørende for at instrumentene med alle sine unike kvaliteter skal kunne klinge godt sammen. Møtte Sjur opp på prøvene til ”Solaris korrigert” med ustemt trompet? Er det amatørmessig å måtte stemme kroppen ved hjelp av konkrete metoder i løpet av en regiprosess? Og bør regissøren unngå å benytte seg av det metodiske verktøyet han besitter i fare for å undervurdere skuespillerne sine? Jeg mener at i tilfeller hvor det går trott med rolleprogresjoner, relasjoner eller etableringen av felles kammertone, der kan nok en metodisk skjerping av det psykofysiske apparatet ikke kun være nyttig, men en helt nødvendighet.

I forbindelse med prosessen i ”Tilnærma lik” oppsto det et behov for å styrke opplevelsen av å være et samlet ensemblet. I intervjuet med Amell og Sara mot slutten av prøveperioden virket de svært positive til muligheten for å kunne ha innlemmet noen oppvarmingsøvelser i løpet av regiprosessen. De så den potensielle verdien av å ta i bruk øvelser og leker som kunne forenet dem mer som gruppe og virket trygghet og tillitsskapende.

I Augusto Boals repetoir av innledende øvelser finnes det et stort emansipatoriske potensiale og konvensjoner som jeg tror ville vært nyttige i akkurat denne regiprosessen.

Det tar tid å vokse sammen som ensemble. Som teaterlærer opplever jeg stadig at elevene mine behøver å samles og finne tilbake til kjernen i gruppen når arbeidsprosessen begynner å sli litt ut. I noen tilfeller mislykkes jeg helt med å skape denne kjernen. Andre ganger ser jeg hvordan bruken av nettopp lek og øvelser hjelper elevene med å finne tilbake til tryggheten og skapelysten i gruppen.

Tid er en nådeløs rammefaktor i den didaktiske relasjonsmodellen. Regiprosessene i ”Eg ringer mine brø” og i ”Tilnærma lik” gav meg en dypere forståelse for kampen mellom å kvalitetssikre og effektivisere regiarbeidet med henhold til bruk av metoder og pedagogisk tilnærming. En kamp som jeg synes Peer endte opp med å beseire ved å ivareta alle parter så godt det lot seg gjøre. Selv er jeg er vant med å måtte legge en metodisk kabal når jeg arbeider med grupper der erfaringsgrunnlaget og ferdighetene innad i gruppene kan være svært ulike og sprikende. Jeg fikk bekreftet antagelsen om at selv i de profesjonelle teaterensemblene eksisterer det svært ulike tilnæringsbehov.

Som regissør har Peer ønsket å dekke disse behovene, men han forfektet bruken av mise – en – scene og etyde fordi han mente tidsrammen ikke tillot det.

Min erfaring med bruken av mise – en – scene og etyder er nokså liten, men det er min opplevelse at de begge har vært svært effektive. I min praktiske eksamen velger jeg derfor å utforske nettopp mise – en – scene og etyde som improvisasjonsmetoder. Jeg vil også forsøke å inkorporere elementer fra Viewpoints for å se hvordan de ulike metodene kan utfylle hverandre og til sammen utgjøre en mulig regididaktisk tilnærming.

Gjennom en vekslende fysisk og teoretisk tilnærming sterkt inspirert av jordmorens forløsende grep trer en eklektisk regissør fram i form av en vekselvarm blekksprut. Det er absolutt fagdidaktiske grep å hente ut av denne regissørtypen.

9 Litteraturliste

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion- vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur 2.opplag
- Bale, K., & Bø-Rygg, A. (Red.). (2013). *Eстетisk teori - en antologi*. Universitetsforlaget.
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and non-actors*. London: Routledge.
- Bogart, Anne og Landau, Tina: *The Viewpoint Book, A practical guide to Viewpoints and composition* Theatre communication Group, inc. (2014)
- Dewey, J. (1934). *Eстетisk teori - en atologi* (Vol. 2013). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, Arne: *De undertryktes teater, Når tilskueren blir deltaker*, Cappelen Akademiske Forlag 2008
- Gjærum, R. G., & Rasmussen, B. (Red.). (2012). *Forestilling, framføring, forskning –*
- Gürgens, Rikke: *Regiroller og teaterorganisering, hovedfagsoppgave i teatervitenskap*, Universitetet i Oslo (1997)
- case studie av Benton Baardsons regi av "Garman & Worse & Co på Rogaland teater
- Hiim, Hilde og Hippe, Else: *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*, Gyldendal akademisk, 2009
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend: *Det kvalitative forskningsintervju* 2.utgave Gyldendal Akademisk (2009)
- Malochevskaja, Irin. *Regiskolen* Tell forlag. (2002)
- Metodologi I anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Nicholson, H.. *Applied drama. - the gift of theatre Theatre & performance practices* second edition London: Pallgrave Macmillan. (2014)
- Oddey, Allison: *Devising theatre a practical and theoretical handbook*, Routledge 1994
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2013). *Applied Drama* . Bristol: Intellect.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). *Applied theatre* . Bristol: Intellect.
- Reistad, Helge (red): *Regikunst*, Tell forlag (1991)
- Ross, M. (2011). *Cultivating the arts in education and therapy*. Oxon: Routledge.
- Schweitzer, P. (2007). *Reminiscence theatre*. London: Jessica Kingsley Pub.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama -et kunstfag*. Otta: Tano Aschehoug.

