

Tilbakemeldinger i arbeid med skuespillerfag



av Jens Smith Wergeland

Kandidatnr. 569

Master i estetiske fag

Drama- og teaterkommunikasjon

OsloMet – Storbyuniversitetet

Høsten 2022

Sammendrag:

Denne masteroppgaven omhandler tilbakemeldingssituasjonen mellom studenter og mellom studenter og pedagog i arbeid med skuespillerfag. Den teoretiske undersøkelsen tar utgangspunkt i tilbakemeldingsteori av Bærenholdt og Christensen, mottakerteori av Stone og Heen og selvdeterminasjonsteori av Ryan og Deci, belyst av Øiestad. Den ser også på den særegne tilbakemeldingssituasjonen knyttet til skuespillerfaget i undervisningen av drama- og teaterstudenter og med utgangspunkt i Mitchells regierfaringer om skuespillerarbeidet. Et særlig nedslagsfelt er empiri, innhentet fra Teaterhøgskolen (KHiO), Akademiet i Fredrikstad (HiØ) og Teaterhøgskolen i Amsterdam (DasArts). Empiri og teori belyser gjennomført feltarbeid på Universitet i Stavanger (UiS) i forbindelse med egne studenters teaterprosjekt, der modeller har blitt prøvd ut og er utgangspunktet for diskusjonen.

Med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming med utgangspunkt i praksisledet forskning har jeg anvendt grounded theory som analyseverktøy for å fremsette teoretiske betraktninger, der målet har vært å diskutere og belyse ideelle tilbakemeldingspraksiser i drama- og teaterfeltet. Gjennom praksis og forskningsbasert analysearbeid, har tre ulike tema kommet til syne. Disse står sentralt i oppgavens diskusjonsdel og peker på oppgavens konklusjon; utformede modeller til bruk i arbeidet med tilbakemeldinger i skuespillerfag. Temaene er: *Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger*, *Tilbakemeldingens form og innhold*, og *De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen*. Temaene diskuteres, fortolkes i lys av feltarbeid, og analyseres opp mot valgt teori og empiri.

Abstract:

This master thesis concerns the feedback-situation between students and between students and teachers working with acting. The theoretical enquiry is based on feedback theory by Bærenholdt and Christensen, recipient theory by Stone and Heen and self-determination theory by Ryan and Deci, illuminated by Øiestad. The thesis also investigates the distinctive feedback-situation in acting and in the teaching of drama and theatre students based on Mitchell's directing experiences and its influence on the work with actors. A particular focus lies on ideal practices, data gathered from Oslo National Academy of the Arts, Norwegian Theatre Academy and The Academy of Theatre and Dance in Amsterdam. Practice and theory make the basis of my field work at the University of Stavanger, in connection to my own student's theatre work, where different feedback-models were tried out and make the foundation of this thesis discussion.

I have, by using a hermeneutical-phenomenological approach, based on practice-led research, analyzed data with the use of grounded theory as methodology, to present theoretical reflections. The goal has been to find and discuss ideal feedback practices in the drama and theatre field. Through the practice and research-based analysis work, three different themes have come into view. These three themes are essential to the discussion and points towards the thesis's conclusion, which is proposed new models to be used in the work with feedback in acting classes. The themes are: *The relationship between sender and receiver of feedback*, *The form and content of the feedback* and *The individual levels in the feedback situation*. The themes are discussed, interpreted in the light of the field work, and are analyzed up against chosen theory and practice.

Først og fremst takk til alle dere som har hjulpet meg til å bli den jeg er i dag, og som sikkert ikke vet det, og som kanskje aldri kommer til å lese denne oppgaven. Kunnskap skal deles, sa Kjetil Bang-Hansen en gang til meg. Og jeg har tenkt: Hva er vi uten de som former oss, som gir oss mot og vilje til å gjennomføre det vi trodde ikke var mulig?

Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder Rikke Gürgens Gjærum, som tross en ustadig masterstudent har gitt verdifulle tilbakemeldinger gjennom hektiske måneder.

Jeg vil også takke min andre veileder Ingrid Vollan for inspirasjon og kloke tanker.

Berit Aarrestad, tusen takk for at du har gitt meg rom til å arbeide hardt, og takk for all støtte, omsorg og tilretteleggelse du har gitt meg gjennom begge disse årene som din kollega. Du har vært uvurderlig. Nå er jeg i mål!

Tusen takk til Lars Erik Holter som tok imot meg på et tidspunkt der jeg trengte finne retning. Å få intervju og observere på Teaterhøgskolen var helt vesentlig for å kunne danne meg et bilde av problemfeltet. Tusen takk, også, til 1. klasse på Teaterhøgskolen i regi og skuespillerfag, som delte av arbeidet sitt og var åpen for min tilstedeværelse.

Karmenlara Ely Seidman, takk for at vi fikk til et intervju helt i slutten av undersøkelsen. Du kastet deg rundt og ga meg den siste viktige brikken i puslespillet.

Takk, kjære psykolog James Makepeace for at du hjalp meg med innspill og tanker. Du har vært helt vesentlig for at jeg har kommet helt frem. Alle burde hatt en dyktig psykologvenn når presset står på.

Takk til min nærmeste familie som har gitt meg husrom og omsorg, takk til venner som har måttet høre på den konstante plapringen min om masterundersøkelsen, takk til UiS og Lars Rune Waage som har gitt all mulig tilretteleggelse og forståelse og takk også til dere, mine *kjære* studenter på UiS, som ga av dere selv og brukte ekstra tid på å la dere intervju og delta.

Takk til slutt til min kjære ene. Du, Charlotte har gjort at jeg har klart dette. Det var kanskje ikke så kjekt å sitte i solstolen alene på Rhodos mens jeg klapret på tastaturet, men uten all den enorme støtten og tålmodigheten du har gitt meg hadde jeg aldri klart å komme i mål. Jeg elsker deg for alt du er.

Innholdsfortegnelse

1.	<i>Innledning – problemstilling og begrunnelse for problemstilling</i>	1
1.1	Oppgavens struktur og viktige definisjoner	3
2.	<i>Vitenskapsteoretisk forankring og metode</i>	4
2.1	Forskningsparadigmer	4
2.1.1	Kvalitativ forskning med utgangspunkt i abduksjon	4
2.2	Vitenskapelig perspektivering	5
2.2.1	Fenomenologisk perspektiv	5
2.2.2	Hermeneutisk perspektiv	6
2.2.3	Betraktninger om et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv	7
2.3	Forskningsmetodikk	8
2.3.1	Grounded Theory	8
2.3.2	Praksisledet forskning	9
2.4	Datagenereringsmetoder	10
2.4.1	Intervju	10
2.4.2	Strukturert observasjon	11
2.4.3	Feltarbeid	12
2.4.4	Analyse	14
3.	<i>Teoretiske perspektiver</i>	15
3.1	Tilbakemeldingens to dimensjoner	15
3.1.1	Den psykologiske dimensjonen	17
3.1.2	Den kommunikative dimensjonen	19
3.2	Tilbakemeldinger i skuespillerfag	24
3.2.1	Ulik undervisningspraksis i skuespillerfag	24
3.2.2	Arven etter Stanislavskij	26
3.2.3	Katie Mitchells tilbakemeldingsformat	28
4.	<i>Empiri</i>	29
4.1	Den individuelle tilbakemeldingssituasjonen	29
4.1.1	Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO)	29
4.1.2	Høgskolen i Østfold (HiØ)	36
4.2	Den kollektive tilbakemeldingssituasjonen	39
4.3	Universitetet i Stavanger	42
4.3.1	Intervju i forkant av feltarbeid på UiS	44
5.	<i>Diskusjon</i>	46
5.1	Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger	49
5.1.1	Modell for deltakende tillitsstruktur	49
5.1.2	Diskusjon	50
5.2	Tilbakemeldingens form og innhold	58
5.2.1	Modell for individuell tilbakemelding i arbeid med skuespillerfag	58
5.2.2	Diskusjon om tilbakemeldingens form	59
5.2.3	Diskusjon om tilbakemeldingens innhold	64
5.3	De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen	73
6.	<i>Konklusjon</i>	77
	Litteraturliste	82

«Stanislavskijs klokskap bestod i at han aldri forsøkte å prakke sine meninger på elevene. Han gikk inn i en jevnbyrdig kunstnerisk kamp, som ga elevene nye kunnskaper, og som gjorde at de oppdaget nye dybder i seg selv i forhold til teaterkunsten (...). Det stilles høye krav både til lærer og student hvis denne dialogen skal bli rik på innhold».

Malochevskaja i *Regiskolen*, 2019, s. 22

1. Innledning – problemstilling og begrunnelse for problemstilling

Gjennom en årrekke i arbeidslivet, som skuespiller og teaterpedagog, og i årene som student på universitet i regi og i drama/teater, har jeg møtt et mangfold av mennesker som har preget meg til å bli den fagpersonen jeg er i dag. En særlig fascinasjon har jeg hatt over pedagogens innflytelse på studenters arbeid, der deres innsats og vilje har vært en sterk påvirkningskraft for den prosessen jeg har vært i. Jeg har alltid tenkt at i hjertet av all undervisning ligger den gode kontakten mellom pedagog og student, en kontakt som kan være kompleks og by på særegne utfordringer. Spørsmål om hva som skal til for å bli en kompetent og god pedagog i scenekunsthøgskole har derfor vært spørsmål som alltid har interessert meg. Jeg har møtt mesterpedagoger som har preget meg dypt og inderlig, men også møtt stor motstand og svikt i pedagog/student-relasjonen. Påvirkningen fra kommunikasjon har virket spesielt sårbar, der det har fremstått så avgjørende med noen riktige tilbakemeldinger på noen bestemte tidspunkt. Hva skal til for å skape en dialog som oppleves nyttig og som virkelig hjelper studenter videre i arbeid med skuespillerfag?

Etter at jeg begynte å jobbe som teaterpedagog på Universitetet i Stavanger (UiS) har jeg en del ganger møtt egne begrensninger i møtet med drama- og teaterstudentene. Jeg har også opplevd hvor givende det har vært når kommunikasjonen fungerer og samspillet mellom student og pedagog har vært en berikelse for begge parter. Å være i dialog med noen som ofrer så mye av seg selv i arbeidet, der både intellekt og emosjoner settes i spill, er krevende og har sine særegne utfordringer. Tilbakemeldingsarbeidet er sånn sett en essensiell del av skuespillerarbeidet. Teaterpedagog Irina Malochevskaja utdyper bla. at «... teaterkunsten stimulerer menneskets sjelelige utvikling» (2002, s. 22), studenten i et slikt arbeid er helt avhengig av det speilet som pedagogen kan holde opp foran hen. Slik også førstelektor Guro Øiestad understreker er: «... evnen til å ta imot og gi feedback (...) viktig i kommunikasjonen mellom mennesker – gode tilbakemeldinger styrker både individet og fellesskapet» (2019, s. 11). På UiS opptas ikke studentene på bakgrunn av talent i skuespillerfag. Målet er like fullt å gi dem økt kunnskap og ferdigheter i skuespillerfaget. Å gi ulne eller dårlige tilbakemeldinger bidrar til å øke angst og skape spenninger i det skapende arbeidet. Gode tilbakemeldinger derimot, kan løfte, bidra til reell forandring, og både resultatmessig og prosessuelt påvirke med langvarig virkning.

Målet med undersøkelsen er å si noe om hva pedagoger bør gjøre i tilbakemeldingssituasjonen overfor studenter i arbeid med skuespillerfag, å diskutere noen tilnærminger til tilbakemeldingssituasjonen og avslutningsvis peke på noen modeller som kanskje er potente for både pedagog og student i undervisningsøyemed. Begrepet «tilbakemelding» brukes bevisst naivt, der jeg prøver å ha åpen tilnærming til ulike former for tilbakemeldinger, men der *kommunikasjonen* mellom avsender og mottaker av tilbakemeldingen får en særlig plass. Dette har sammenheng med mitt ståsted som pedagog i drama og teater, og som underviser i skuespillerfag, der mye av den daglige kommunikasjonen opptrer i form av dialog mellom pedagog og student og mellom studentene i en lukket og kontrollert lærings sfære.

Masterundersøkelsen er todelt. I den skriftlige delen har jeg innhentet teori og empiri fra et bredt spekter av kilder for å utforme nye teorier og teste disse ut i praksisfeltet. Teori/empiri kodes i kategorier med utgangspunkt i grounded theory og diskuteres opp mot utført feltarbeid, gjennomført på UiS, våren 2022. Den praktiske delen gjennomføres høsten 2022, og har som formål å dele noen av disse resultatene, i en performativ utforskning av hva som kan være robuste tilbakemeldingsstrategier for fremtiden i teaterpedagogikken. Problemstillingen for masterundersøkelsen er:

Hvordan kan en undersøkelse av tilbakemeldingssituasjonen mellom avsender og mottaker i arbeid med skuespillerfag, belyse tilbakemelding som metode?

1.1 Oppgavens struktur og viktige definisjoner

Denne oppgaven undersøker tilbakemeldingssituasjonen mellom pedagog og student og mellom studenter i arbeid med skuespillerfag innen høyere norsk utdanning. Undersøkelsen knyttes til et praktisk perspektiv i utøvelsen av tilbakemeldinger overfor studenter og til en vurdering av kvaliteten i ulike former for tilbakemeldinger. På bakgrunn av behandling etter grounded theory-metodologi av teori/empiri har tre temaer kommet til syne. Disse er: *Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger, Tilbakemeldingens form og innhold og De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen*. Disse tre temaene danner utgangspunktet for diskusjonen. I kapittel 2 presenterer jeg den vitenskapsteoretiske forankringen og metodevalg for masterforskningen. I kapittel 3 presenteres ulike teori knyttet til (1) faktorer som påvirker tilbakemeldingssituasjonen (den psykologiske dimensjonen), (2) hvordan tilbakemeldinger kan og bør gis (den kommunikative dimensjonen), og avslutningsvis (3) om de særegne parameterne i skuespillerfaget tilbakemeldingssituasjonen henvender seg til. I kapittel 4 presenteres empiri som ble gjennomført i tilknytning til Teaterhøgskolen (KHiO), Akademiet for Scenekunst (HiØ) og intervju i forkant av feltarbeid på UiS. I kapittel 5 diskuteres funnene opp mot de tre temaene, sett i lys av feltarbeid på UiS. I kapittel 6 konkluderer jeg og prøver å skape noen modeller for videre forskning.

Drama- og teaterkommunikasjon på UiS har fokus på skuespillerfaget ved at de lærer og anvender faget: «Studentene vil lære skuespillerfag. (...) Undervisningen veksler mellom forelesning, drøfting, kunstneriske prosjekter og praktisk arbeid» (Universitetet i Stavanger, 2022). Studentene på UiS er ikke skuespillerstudenter, men studenter som arbeider med skuespillerfag. Jeg kaller derfor tilbakemeldingssituasjonen konsekvent for det. Jeg skiller også mellom en individuell og en kollektiv tilbakemeldingssituasjon, der det individuelle/kollektive peker på hvem som er *mottaker* av tilbakemeldingen. I den individuelle tilbakemeldingen er det enkeltindividet. I den kollektive er det hele gruppen, inkludert pedagog, det settes søkelys mot. Siden selve ordet *tilbakemeldingssituasjon* kan gi mange assosiasjoner, forholder jeg meg kun til *tilbakemeldingssituasjonen* som begrep, siden det best peker på det situasjonelle, dvs. situasjonen mellom avsender og mottaker av tilbakemeldinger. Selve tilbakemeldingsbegrepet blir mer redegjort for i kapittel 3. Både mannlige og kvinnelige studenter og pedagoger er mottakere og avsendere i en tilbakemeldingssituasjon. For å fange begge perspektiv anvender jeg den nøytrale formen *hen*, når jeg sikter til en ubestemt tredjeperson i entall.

2. Vitenskapsteoretisk forankring og metode

2.1 Forskningsparadigmer

2.1.1 Kvalitativ forskning med utgangspunkt i abduksjon

Ifølge professor Mats Alvesson ved Universitetet i Lund og professor emeritus Kaj Sköldberg ved Universitetet i Stockholm, tar kvalitativ forskning for seg tvetydig, empirisk materiale med utgangspunkt i perspektivet til subjektet man forsker på (2018, s. 8). Kvalitativ forskning har tradisjonelt tatt form som en induktiv undersøkelse, hvor forskeren ser likhetstrekk mellom individuelle *cases* og generelt konkluderer at noe kan valideres med utgangspunkt i disse likhetene (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 4). Den induktive tilnærmingen står i kontrast til den deduktive der man utgår fra sannheten og tester den ut på eksemplene for å se om sannheten holder stand. Faren med en induktiv tilnærming er at man tar utgangspunkt i noen få tilfeller, hvor man raskt slår fast noen generelle sannheter. Faren med den deduktive er at forskeren kun ser forskningen i lys av den foreslåtte sannheten, og dermed ikke stiller seg åpen for at de individuelle ulikhetene i verden foran hen kan *forklare* noe uavhengig av de foreslåtte, forhåndsuttenkte sannhetene (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 4). Alvesson og Sköldberg foreslår derfor en tredje kategori for kvalitativ forskning: den abduktive. Ifølge dem er *abduksjon* en metode som ofte anvendes i eksempelbasert forskning og anbefales der forskeren driver med teoristyrte, empiriske undersøkelser (2018, s. 4). En abduktiv tilnærming går ut fra noen hypotesestyrte, overhengende mønstre, som kan bevise eksemplet man ser på, *hvis* de er sanne. Abduksjon tilfører noe til den induktive og deduktive tilnærmingen, i det den ser på forståelse som en del av forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2018, s. 5).

Min undersøkelse tar utgangspunkt i en teoretisk og empirisk studie av hva tilbakemelding er, om det finnes generell viten som kan bidra til å belyse og forbedre metoder i arbeid med studenter i skuespillerfag, og om det finnes noen nyttige modeller som kan avtegnes etter denne undersøkelsen. I et slikt praktisk-teoretisk perspektiv oppleves det i så måte kunstig å påføre et strengt monoteorisk rammeverk for den undersøkelsen, noe som også har vist seg u hensiktsmessig i arbeid med kunstnere i et aktivt, utøvende felt¹. Jeg ønsker heller ikke å gå ut fra at empiri alene vil lede til nye teorier. Empiri uten teori, kan fremstå kontekstløst, eller stå i fare for å repetere allerede, kjent kunnskap. En abduktiv, kvalitativ tilnærming fremstår derfor fruktbar, i og med at jeg da står friere til å anvende teori som en form for inspirasjon i

¹ Se bl.a. Tyra Tønnesens kritiske refleksjon over stipendiatprosjektet *Planlagt intuisjon* (2009), om hvordan regilærer ved Kunsthøgskolen i Oslo, Irina Malochevskajas metoder, med utgangspunkt i Konstantin Stanislavskijs «system», møter klare utfordringer i det profesjonelle feltet (se f.eks. s. 6, 45 og 56)

den empiriske tilnærmingen, og se etter empiriske mønstre i tilbakemeldingsteori. Undersøkelsen vil derfor vekse mellom teoretiske og empiriske betraktninger, hvor begge forhåpentligvis «... are successively reinterpreted in the light of each other» (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 5). Ved å anvende et vekslende, abduktivt, kvalitativt perspektiv har jeg også prøvd å innta det vitenskapsfilosof Norwood Russell Hanson beskriver i sin bok, *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Foundations of Science*: en posisjon lik en sjakkspiller, som både skal se brikkens neste trekk, men samtidig ha et øye for hele sjakkbrettet (1958, gjengitt i Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 8).

2.2 Vitenskapelig perspektivering

2.2.1 Fenomenologisk perspektiv

Professor Dag Østerberg skriver i innledning til den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys *Kroppens fenomenologi* (2012) at det fenomenologiske vitenskapssynet knyttet til et kvalitativt forskningssyn og ble etablert som en kritikk av det tidlige 1900-tallets ledende vitenskapssyn, særlig som en motsats til positivisme og empiristisk filosofi (s. IX). Merleau-Ponty mente at positivismens ensrettende fokus på intellektets og fornuftens overlegenhet stod i stor kontrast til menneskelig forståelse og *persepsjon*. Merleau-Ponty la mer vekt på menneskets kroppslige relasjon til omgivelsene, der hans eksistensielle fenomenologi la grunn til et pre-objektivt forhold til omverdenen (Østerberg, i Merleau-Ponty, 2012, s. XI-XII). Det pre-objektive innehar en intensjonalitet som opptrer som fenomener i møte med omgivelsene, hvor en forsker i møte med disse fenomenene, ikke kan ignorere dem. Fenomener forstås her som «... det som kommer til syne» (Østerberg, i Merleau-Ponty, 2012, s. XII). Når fenomenene viser seg, eller trer frem for erfaringen, blir det pre-objektive til konkret objektivitet. Samspillet mellom det pre-objektive og det objektive, kalles *eksistens*, og det er her, i det eksistensielle samspillet mellom det pre-objektive og objektive (fenomenene), at fenomenologisk forskning finner sted (Østerberg, i Merleau-Ponty, s. XXII).

Forskning i et fenomenologisk lys undersøker, eller legger vekt på, fenomenene slik de fremstår for undersøkeren, hvor det åpner seg et perseptuelt felt som «... rommer mange lag (sedimenter) av mening» (Østerberg, i Merleau-Ponty, 2012, s. XII). Siden undersøkelsen min dreier seg om tilbakemeldinger overfor studenter i arbeid med skuespillerfag, vil den kroppslige manifestasjon av tilbakemelding gjennom iscenesettelsen av dramatik være én av fenomenene som kan undersøkes. En slik kroppslig erfaring bærer vitnesbyrd om effekten av

kommunikasjonen mellom avsender og mottaker av en tilbakemelding. Merleau-Ponty opphøyer et slikt kroppslig uttrykk: «Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk gjenstand, men er snarere et kunstverk» (Merleau-Ponty, 2012, s. 107). Språket er også viktig i den sammenheng. For Merleau-Ponty er språket «... hverken ren subjektivitet eller noe rent objektivt, men et *uttrykksforhold*» (Østerberg, i Merleau-Ponty, 2012, s. XVI). Dette uttrykksforholdet vektlegger relasjonen mellom indre tanke og uttrykt ord. Fenomenologien peker altså på en uttrykt, kommunikativ dimensjon i språket, der det interessante skjer i dialogen/samtalen som preges av uttrykksforholdet. Dette er også vesentlig i denne undersøkelsen, hvor *dialogen* mellom pedagog og student er et særlig fokus. I et fenomenologisk lys ønsker jeg å beskrive og tolke denne dialogen gjennom «... første persons erfaringer i eksperimentsituasjoner» (Kvarv, 2014, s. 87).

2.2.2 Hermeneutisk perspektiv

Hermeneutikken legger også vekt på å forstå omverdenen med utgangspunkt i subjektet, der hver del som forskeren ser på må forstås i relasjon til helheten. Det vesentlige er at man prøver å sette seg inn i subjektets posisjon (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 118). En slik posisjonering (kan) føre til at skjult kunnskap kommer til syne, og i denne synliggjøringen, at kunnskap bidrar til økt og en derfor bedre forståelse av virkeligheten. For én av hermeneutikkens pionérer, den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer, handler ikke forskning i et hermeneutisk lys om metode, men om en menneskelig anskuelse, der man spør seg «... hvilke forutsetninger som skal være til stede for at forståelse kan finne sted» (Schwandt, gjengitt i Kvarv, 2014, s. 79). Ifølge Gadamer er forskeren fastlåst til sin perseptuelle situasjon. Hen kan ikke fri seg fra egne fordommer og forforståelser (Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 150). Tidligere forståelse fører til ny forståelse i møtet med det nye, og det er her det er mulighet for en vekselvirkning som kan føre til erkjennelse, som igjen utvider subjektets forståelseshorisont. Gadamer mener at erkjennelsen er nærmere knyttet til kunstnerisk intuisjon, heller enn «forskningens metodiske ånd» (Gadamer, gjengitt i Kvarv, 2014, s. 79). Selv om den klassiske hermeneutikken først og fremst ses i lys av teksttolkning, har den likevel en klar overføringsverdi for den forskningen som ser på levende møter mellom mennesker:

Mennesket vil alltid ha en forventning eller forståelse på forhånd av det som skal forstås; en forventning det knytter seg følelser og holdninger til. Det er når denne forut-forståelsen konfronteres med det som skal forstås at det oppnås forståelse – en forståelse som nyanserer, bryter med eller bekrefter ens forut-

forståelse. (Kvarv, 2014, s. 79)

For å kunne oppnå denne nye forståelsen innehar hermeneutikken altså en etisk dimensjon, der forskeren må stille seg *kritisk* til egen forforståelse og posisjonering. Den canadiske forskeren Michael Lambek utdyper i sin artikkel «The hermeneutics of ethical encounters» (2015) om sammenhengen mellom Gadamer's hermeneutikk og forskerens viktige, etiske betraktninger. Lambek tolker Gadamer i retning av at enhver samtale med et annet menneske konstituerer en etisk situasjon (2015, s. 230). Forståelse konstituerer en etisk «know-how» som ikke kan ses i sammenheng med en søken etter sikker, vitenskapelig viten (episteme) eller i utviklingen av tekniske evner (techne). Forståelse konstituerer praktiske bedømminger (phronesis), som knyttes til dyder om åpenhet, vs. å legge vekt på forskjellene mellom individene (Lambek, 2015, s. 230). Fordi studenten i arbeid med skuespillerfag i siste instans er avhengig av en individuell, skapende kraft og kroppslige uttrykk i en scene, vil en slik åpenhet til studentens egen forståelseshorisont være avgjørende for å kunne utvikle en bedre forståelse av hvordan tilbakemelding som metode fungerer i samspillet mellom pedagog og student.

2.2.3 Betraktninger om et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv

Fra et hermeneutisk-fenomenologisk ståsted ønsker jeg å stille meg kritisk til subjekt og objekt gjennom en utprøving av egen og andres *persepsjon*. Dette skjer i et levende, intersubjektivt samspill, med særlig vekt på kommunikasjonen i et verbalt og non-verbalt uttrykk. Forskerne Michael og Max van Manen skriver at en fenomenologisk *holdning* med utgangspunkt i *eksempler* er to nøkkelfaktorer for å lykkes i en slik perspektivering (2021, s. 1080). Nyeng definerer videre gjenstandene for den hermeneutiske utforskningens som meningsfenomener, «... slike som sosiale relasjoner, følelser, handlinger og institusjoner» (2012, s. 51). Hverken i fenomenologi og hermeneutikk kan forskeren ta seg selv ut av ligningen, empirien må tolkes i lys av forskerens kontekst og den konteksten fenomenene opptrer i (Nyeng, 2012, s. 51). En slik holdning ligger som grunnlag for undersøkelsen, min tolkningshorisont i møte med levende mennesker (som eksempler) og den konteksten de opptrer i som utgjør min hermeneutisk-fenomenologiske perspektivering. Her anvendes det fenomenologiske som en filosofisk tilnærming til forskningen, mens det hermeneutiske ligger tettere opp til valg av forskningsmetodikk.

2.3 Forskningsmetodikk

2.3.1 Grounded Theory

Jeg har i datainnhenting og analysen av datamateriale tatt utgangspunkt i forskningsmetodikk knyttet til *grounded theory*. Grounded theory er ifølge Walsh et al. en metode for å generere teori fra data som allerede har blitt innhentet systematisk (2015, gjengitt i Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 69). Forskeren skal «... utvikle teori basert på praksis, der teori er å betrakte som en prosess – *a never ending story*» (Gürgens, 1999, s. 14). For å få til det, må forskeren innta en fri posisjon i utformingen av teori, hvor utgangspunktet er forskerens perspektivering (Glaser & Strauss, gjengitt i Alvesson & Sköldbberg, 2018, s. 74). I så måte kan grounded theory både fungere som et forskningsdesign og en konkret arbeidsmetode i forskningen, hvor forskeren i begge henseende jobber konkret med data for å utforske et fenomen (Gürgens, 1999, s. 13).

I denne undersøkelsen har innhenting av et bredt spekter av erfaring og kunnskap fra ulike kilder stått sentralt. På bakgrunn av innsamlingen har jeg ønsket å kunne si noe om nyttige tilbakemeldingsstrategier for pedagoger som arbeider overfor studenter i skuespillerfag, i tillegg til at jeg har ønsket å anvende tidligere egenerfart kunnskap. Grounded theory er attraktiv i så måte, hvor metoden tillater en bredspektret inngang til spørsmålene og hvor et variert sett av metoder kan anvendes. Alvesson og Sköldbberg (2018) skriver at grounded theory legger vekt på *exploration*, der en fleksibel holdning til datagenereringen kombineres med *inspection*, hvor teori stadig blir revidert og empiri stadig blir «... turned and twisted» (s. 71). Mitt arbeid som utforskende pedagog i et levende, intersubjektivt felt der tilbakemeldingssituasjonen i skuespillerfag undersøkes konkret, samsvarer med disse perspektivene. Grounded theory går også ut fra at teori på individnivå kan formuleres, og ivaretar en spennende dialektikk mellom tidligere kunnskap og åpenhet til den levde erfaring. Målet har derfor vært å skape et konseptuelt rammeverk som danner mer systematisk teori på sikt, hvor jeg som forsker prøver å utarbeide meningsfylte teorier:

He believes in his own knowledgeability and sees no reason to change that belief. He believes not because he has taken very special pains to discover what he thinks he may know, every step of the way from the beginning of his investigation until its publishable conclusion. (...) The analyst also realizes that his theory as process can still be developed further (Glaser & Strauss, 1999, s. 225).

Sammenhengen mellom grounded theory og en fenomenologisk, filosofisk overbygning om fordomsfrihet i møtet med fenomenene, har bydd på hodebry. Jeg har prøvd å møte denne

utfordringen på professor Dag Ingvar Jacobsens oppfordring, som viser til grounded theorys skapere, forskerne Barney Glaser og Anselm Strauss, og deres viktige bok *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* fra 1967: «... valg av metodisk tilnærming skal være et pragmatisk valg ut fra hva som egner seg i en gitt problemstilling» (2022, s. 44). Den fenomenologiske overbygningen har hjulpet meg til å ha en friere holdning til det arbeidet studentene produserer. Her ønsker jeg ikke en forutinntatt holdning, og velger i de situasjonene å gå bort fra en strengt, grounded theory-basert metodikk i selve feltarbeidet. I feltarbeidet har jeg heller nærmet meg det som kalles praksisledet forskning.

2.3.2 Praksisledet forskning

De siste årene har det blitt satt et sterkere søkelys på det å definere og skille praksisledet forskning fra annen type forskning. Dette henger bl.a. sammen med at kunstnere og kunstpedagoger som driver med kunstutøvelse eller -pedagogikk i høyere utdanning har funnet tidligere kvalitative kategorier for utilstrekkelige. Professor Brad Haseman skriver i sin artikkel om performativ research, at et bredt utvalg av metoder kan anvendes i praksis-ledet forskning. Haseman viser til at både «... interviews, reflective dialogue, techniques, journals (...) personal experience» (2006, s. 104) er verdifulle metoder. Det radikale med forskningen er at undersøkelsen skjer *gjennom* praksisen, hvor det eksperimenteres og skapes nye kunst- eller arbeidsformer i et performativt lys (Haseman, 2006, s. 100). Å ha en praksis-ledet holdning kan føre til «... an enthusiasm of practice ...», hvor jeg som kunstpedagog stiller meg åpen til at utbyttet studentene får, har en idiosynkratisk og individuell natur (Haseman, 2006, s. 100).

Praksisledet forskning i denne undersøkelsen ses også i lys av symbolsk interaksjonisme, som ifølge Alvesson og Sköldberg (2018, s. 69) er noe av opphavet til grounded theory. Utviklerne av symbolsk interaksjonisme, Dewey og Mead, så på kunsten som en måte å tilby andre former for meningsskaping på. Professor i drama og teater, Bjørn Rasmussen, legger til grunn at det er i «... narrative, dramatiske og ekspressive kommunikasjonsmåter» at Dewey søkte denne meningsskapingen (2012, s. 37). I moderne tid er det særlig Elliot Eisner og Tom Barone som viderefører arven om symbolsk interaksjonisme, hvor de også trekker inn en pedagogisk kontekst, der den kunstneriske kunnen bygger bro mellom sanselige og kroppslig erfaring, og distansert refleksjon (Rasmussen, 2012, s. 38). Relasjonen mellom den kroppslige

erfaringen (studentenes arbeid i rommet) og min og studentenes egen refleksjon i etterkant av arbeidet, gir verdifulle funn i den praksisledete forskningen. Det er i denne forstand at jeg forholder meg til begrepet *praksis-ledet forskning*– et begrep som både understreker forskningsaspektet, men også min og studentenes praksis, hvor aspektet forskes på *gjennom* praksisen.

2.4 Datagenereringsmetoder

2.4.1 Intervju

Data, skapt gjennom intervjuer, har i denne undersøkelsen vært avgjørende for å belyse empiri-teori-relasjonen. I fase én intervjuet jeg fagpersoner for å innhente kunnskap om tilbakemeldingssituasjonen, og hvordan tilbakemeldingsarbeid praktiseres på respektive utdanningsinstitusjoner. Disse intervjuene ble gjort med professor Lars Erik Holter på Teaterhøgskolen (KHiO) og professor Karmenlara Ely Seidman på Akademiet for Scenekunst (HiØ). Intervjuet med Holter utdypes også i observasjon av metodene. Den andre fasen foregikk i praksisfeltet og var intervjuer av studenter på UiS, i arbeid med en teaterproduksjon.

Begge intervjufasene ble perspektivert ut fra en fenomenologisk-kvalitativ vinkling, med vekt på å fange intervjuobjektens livsverden. Den første fasen ble gjennomført som semistrukturerte livsverdensintervjuer der målet var å studere intervjuobjektens erfaringer og meninger om tilbakemeldinger. Kvale og Brinkmann (2021) angir noen definisjoner av denne intervjuformen. Den er semistrukturert i den forstand at «... det hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale» (s. 46). En intervjuguide ligger til grunn for intervjuet og intervjuene har blitt transkribert i etterkant slik at de kan analyseres. Jeg har også foretatt en systematisk vurdering av fagpersonene som informanter, hvor disse representerer et strategisk utvalg av informanter (Grønmo, 2016, s. 103). De to fagpersonene skal dekke to, sannsynligvis ulike, fagposisjoner. I de kvalitative intervjuene anvendte jeg også tre fenomenologisk-inspirerte aspekter. Jeg inntok en (1) bevisst naiv holdning i intervjuet, slik at jeg kunne fremstå åpen og fordomsfri i møte med intervjuobjektens meninger og erfaringer. Kvale og Brinkmann (2021, s. 48) beskriver denne innfallsvinkelen som fruktbar, i og med at den legger til rette for innhenting av omfattende og forutsetningsløse beskrivelser av informantens livsverden. (2) Intervjuet var også fokusert, der jeg anvendte åpne spørsmål som var ikke-styrende, rettet mot bestemte tema. Jeg ønsket også (3) å fremme deskriptive svar,

slik at jeg kunne komme så nært opp til en nøyaktig beskrivelse av metoder, meninger og erfaringer informantene har gjort seg. Her prøvde jeg å stille spørsmål om hvorfor informantene handlet slik de gjorde, og hva som lå til grunn for disse handlingene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 48).

Overfor studentene valgte jeg en strukturert intervjuform, hvor to intervjuer, ett i forkant og ett i etterkant, dannet rammen for gjennomføringen. Jeg valgte en kvoteutvelgingsstrategi, hvor jeg kategoriserte studentene og foretok en strategisk vurdering av hvem som kunne være nyttig å intervju, bl.a. basert på variasjon i alder, erfaringsnivå og kjønn (Grønmo, 2016, s. 114). Ved å ha to intervjuer kunne jeg hente ut kunnskap om studentenes erfaringer med tilbakemeldinger i forkant av tilbakemeldingssituasjonen, og i etterkant. Jeg fikk da vurdert om svarene deres fra det første intervjuet endret seg eller fikk en annen karakter etter at de fikk prøve de ulike formene.

Det asymmetriske maktforholdet mellom meg som lærer og dem som studenter, som en etisk betraktning, spilte også inn på intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 52). Jeg ønsket ikke å stille manipulerende spørsmål, eller at studentene forventet at jeg skulle komme med oppfølgingsspørsmål som indikerte hva jeg ønsket at de skulle svare, men må selvsagt ta visse forbehold ut fra den grunnleggende ubalansen i relasjonen. Å forholde meg til studenter og egen masterundersøkelse har vært krevende og flere etiske betenkeligheter har preget tenkemåten min underveis. Slik Kvale og Brinkmann (2021, s. 96) skriver, kan det i det kvalitative forskningsintervjuet være en spenning mellom mitt ønske om å oppnå ny kunnskap, og det å ta etiske hensyn. Kvalitative forskere må prøve å beholde en viss distanse til intervjuobjektet (Rubin og Rubin, gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2021, s. 109). Jeg prøvde å tilnærme meg disse problemstillingene ved å stille åpne spørsmål, der jeg ikke bekreftet eller avkreftet verbalt eller non-verbalt det studentene sa. I formen prøvde jeg også å opprettholde en viss distanse, slik at studentene kunne snakke mest ut fra egen forutsetning.

2.4.2 Strukturert observasjon

I en strukturert observasjonssituasjon iakttar forskeren aktørene, mens de gjennomfører en aktivitet som forskeren er interessert i (Grønmo, 2016, s. 183). Observasjon ble blant annet brukt for å få validert funn fra intervju (Krumsvik, 2013, s. 75). Siden jeg anvendte grounded theory som forskningsmetodikk, foregikk analyse og innhenting av teoretisk og empirisk data

parallelt. I observasjonen ønsket jeg å se hvordan professor Holter ved Teaterhøgskolen arbeidet med studentene i skuespillerfag, både for å se på samsvaret mellom det som ble sagt i intervjuene, og hvordan studentene konkret arbeidet med metodikken til Holter. Ideen var ikke å legge til grunn en «... mistenkelig hermeneutikk ...» (Krumsvik, 2013, s. 75), men å søke et supplement til informasjonen som ble gitt i intervjuene.

I forberedelsene valgte jeg en stor grad av åpenhet om strategi overfor læreren og studentene jeg skulle observere. Professor emeritus ved Universitetet i Bergen, Sigmund Grønmo (2016, s. 188) skriver at ved å snakke med aktørene i forkant av observasjonen, kan observatoren redusere faren for at aktørene blir for påvirket, slik at observasjonen ikke oppleves som kunstig. Studenter i skuespillerfag er vant til å bli observert, og det at jeg presenterte meg og målene mine, i tillegg til å understreke at jeg kun var en «flue på veggen» i undervisningen, kan ha bidratt til å redusere påvirkningen min på undervisningen. Grønmo skriver videre at: «Observatøren må ha en så god utsikt som mulig, samtidig som at aktørenes virksomhet må bli minst mulig forstyrret av observasjonen» (2016, ss. 186-187). Jeg valgte å posisjonere meg i hjørnet av rommet og skrive ned klasseromsaktiviteten på papir, for ikke å skape for mye støy med tasting på datamaskin. Observasjonen opplevdes som lite kunstig, hvor jeg fikk komme tett på en klasse i arbeid og utvikling i første året av en utdanning. Det kjentes som om jeg kom inn til det helt autentiske, hvor det var ekte og intimt å se studenter og lærer i fritt samspill. Det gjorde forskningsposisjonen min ideell, og de dataene jeg skapte i observasjonen ble essensielle for mitt eget feltarbeid seks måneder senere.

2.4.3 Feltarbeid

Feltarbeid i kvalitativ forskning har som mål å undersøke et mellommenneskelig felt hvor erfaring og relasjoner settes i en sosial sammenheng, og forskeren prøver å nå en erfaringsnær og detaljmettet beskrivelse av feltet man undersøker (Hastrup, 2012, ss. 46-47). Feltarbeidet har inngått i det antropolog Kirsten Hastrup (2012, s. 74) beskriver som et relasjonelt, intersubjektivt felt, hvor det har oppstått ny innsikt mellom deltakerne, og objektene for studien har endret seg i prosessen. Det har altså vært et levende og dynamisk tolkningsspill som har oppstått som et resultat av det praktiske arbeidet, hvor jeg som forsker har forholdt meg til visse forhåndsgitte kategorier (som f.eks. at et affektivt kroppsspråk kan være hensiktsmessig i møte med studentene), men også prøvd å stille meg

åpen for de perseptuelle fordringene som fremgår *gjennom* praksisen, hvor det handlet om å følge en form for *intuisjon*.

Helt konkret hadde feltarbeidet to kategorier og to faser: den individuelle tilbakemeldingen mellom lærer og student (kategori 1), og den kollektive tilbakemeldingen (kategori 2), hvor feltarbeidet bestod i å undersøke tilbakemeldingssituasjonen i hver kategori, *enten* med meg som deltaker, eller som moderator. Kategori 1 hadde tre faser, hvor feltstudiet gikk over tre dager. I fase én gjennomførte jeg intervju om tilbakemeldingen i generell forstand. I fase to prøvde jeg ut metodikk i individuell tilbakemelding, knyttet til innhentet teori og empiri. I den tredje og siste fasen intervjuet jeg studentene som hadde deltatt i tilbakemeldingene for å fange opp deres opplevelse av dem. Kategori 2 ble gjennomført i to faser over en halv dag. Dette dreide seg om metodikk for den kollektive tilbakemeldingen, der fase én var utprøving av kollektiv tilbakemeldingen for to grupper, og deretter, sammenfallende med kategori 1, fase to, et intervju som fanget opp meninger om hvordan den kollektive tilbakemeldingen fungerte.

I kategori 1 la jeg opp til en refleksiv praksis (Haseman, 2006, s. 102), hvor den refleksive praksisen undersøkte parameter jeg hadde med meg fra intervjuene. På forhånd hadde jeg utformet en rekke tanker med utgangspunkt i teori, observasjon og empiri, hvor jeg foretok et opptak av tilbakemeldingssituasjonen, som igjen bar preg av en strukturert ramme med klare forutsetninger. I kategori 2 fungerte jeg som moderator for studentenes egen refleksjon og praksis, og var mer en observatør av de ulike tilbakemeldingene. Intervjuene var slutt punktet for denne kollektive tilbakemeldingssituasjonen

Gjennom hele uken, og i prosessen som helhet, skrev jeg ned tankene mine i en feltdagbok. Professor May-Britt Postholm (2005, s. 104) anbefaler bruk av notatbok som verktøy i prosessen, for å huske umiddelbare refleksjoner i etterkant av studien. Feltdagboken ble et viktig verktøy, der det stadig dukket opp nye spørsmål og problemstillinger som kunne bli avgjørende for den videre analysen. Det var også krevende å holde tunga beint i munnen mellom etiske hensyn, hensynet til at studentene skulle fremføre to forestillinger for et eksternt publikum, og min egen undersøkelse, som hadde sine parameter. Jeg var klart preget av noen blindsoner som forsker, og opplevde gang på gang det professor Jacobsen beskriver i *Hvordan gjennomføre undersøkelser* (2022), om at det er umulig å få med seg alt (s. 40). Han understreker at forskningsspørsmålene og balansegangen mellom empiri, teori og analyse blir

til mens man går, og at det alltid vil være svakheter i egen forskning. Dette er kanskje noe av det som gjør det kvalitative feltarbeidet så spennende, at forskeren kan ta i bruk all sin refleksjon og fantasi i en fleksibel utforskning av et felt som er i stadig endring. Klare metodiske fremgangsmåter kan oppveie for usikkerheten og føre forskeren inn i et spennende og sammenvevd samspill mellom subjekt, objekt og relasjon.

2.4.4 Analyse

Postholm (2005, s. 86) mener at analyse av kvalitativ forskning er en konstant prosess som ikke er lineær og avgrenset. Datainnhentingsprosesser og analyser er dynamiske prosesser, og i kvalitativ forskning, hvor det er et særlig fokus på forskerens egne, gjennomgående påvirkning av forskningen, er det tydelig at dataene *inspirerer* hverandre, hvor det ikke kan angis et spesielt punkt hvor analysen starter. Min analytiske prosess hadde flere faser, hvor den første fase var en generell tilnærming til teori og empiri, andre fase var en behandling og analyse av intervju og empiri, og siste fase var utprøvingen av generert kunnskap i arbeidet med studentene. I dette analysearbeidet var grounded theory hovedkilden.

Professor og prorektor ved UiT, Rikke Gørgens Gjørum, går i sitt vitenskapsteoretiske essay *Å forske på annerledeshet. En metodisk utfordring* (1999) gjennom de tre stadiene i databehandlingen i grounded theory: åpen koding, aksial koding og selektiv koding (s. 14). I den åpne kodingen skal forskeren forholde seg fritt til dataene og prøver å få overblikk og lete etter kjerner i dem. Strauss og Corbin (1990, 1998, gjengitt i Postholm, 2005, s. 88), skriver videre at forskeren i åpen koding skal foreta en intens og nøye gjennomgang av dataene, dele dem i mindre biter og gi dem et navn, en kode. Her kommer også den abduktive tilnærmingen inn, i det jeg har prøvd å utvikle kategorier, basert på mønster i teori, empiri og intervju (Merriam, 1998, Patton, 2002, gjengitt i Postholm 2005, s. 88). Intervjuet med professor Holter var mitt første møte med empiri knyttet til en tilbakemeldingssituasjon. I behandlingen av intervjuene fulgte jeg prinsippene til Kvale og Brinkmann (2021, s. 234), hvor meningsfortetting av innholdet, basert på transkripsjoner, anga noen sentrale tema, og meningsfortolkningen manifesterte et meningsinnhold som igjen var gjenstand for kritisk tolkning. Siden jeg hadde to intervjuer med Holter, hadde jeg også kjangs til å utfylle hans empiriske ståsted med teori. I kategoriseringen i grounded theory, kan man lete etter kategorier som gir den minste enheten som kan stå alene (Postholm, 2005, s. 88). Empiri og

intervjuer ga meg kategoriene: *Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemelding og Tilbakemeldingens form og innhold.*

I den videre aksiale kodingen skal forskeren se på muligheter for å lage nye kategorier med utgangspunkt i innsamlet materiale, ut fra en identifisering av innhold og egenskaper, hvor diagrammer og modeller kan bli et endelig resultat (Gürgens, 1999, s. 14). Her er det sammenhengen mellom ulike kategorier og de ordene som synes å forklare hva forskningen dreier seg om, som er det vesentlige (Postholm, 2005, s. 90). I utprøvingen av kategorier, begreper og teori overfor egne studenter på mitt arbeidssted UiS, opparbeidet jeg meg innsikt som var avgjørende i den videre forskningen. Det var da det ble tydelig at tilbakemeldingssituasjonen også krevde en individuell tilnærming, der de ulike studentenes nivåer preget form og innhold på tilbakemeldingssituasjonen. Siste kategori ble derfor: *De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen.*

I den avgjørende fasen skal forskeren klare å kunne gå tilbake til tidligere kategorier, styrke dem, samt finne nye, som gjerne kan avtegnes i modeller. Det er her og derfor i diskusjonen (i siste fase) at jeg har prøvd å skape en sammenheng mellom kategoriene, og forhåpentligvis nærmet meg en «... velforankret teori som gir en totalbeskrivelse av prosjektets funn» (Gürgens, 1999, s. 14).

3. Teoretiske perspektiver

3.1 Tilbakemeldingens to dimensjoner

Begrepet tilbakemelding er et vidt begrep, men innehar mange av de perspektivene som det engelske ordet «feedback» også favner (Øiestad, 2019, s. 15). Feedback betyr direkte oversatt «tilbakeføring av informasjon» og oppstod som begrep i utviklingen av industrielle relasjoner knyttet til mennesker og prestasjonshåndtering (Stone & Heen, 2014, s. 4). Psykologspesialist og førstelektor ved Universitetet i Oslo, Guro Øiestad, mener at feedback-begrepet gir brede assosiasjoner, mens «tilbakemelding» snevrer inn forståelsen til å omhandle noen forhold som først og fremst konsentrerer seg om kommunikasjon (2019, s. 16). Disse forholdene innbefatter blant annet: den verbale evalueringen, kroppsspråket som benyttes i overleveringen (det non-verbale), og dialogen som oppstår mellom avsender og mottaker. Øiestad (2019, s. 16) mener også at feedback- og tilbakemeldingsbegrepet ikke bare bør favne om en kommunikativ side, men at «tilbakemeldinger» bør ta opp i seg en kompleks dialektikk

mellom evaluering og anerkjennelse. Her knyttes anerkjennelse først og fremst til de psykologiske betingelsene i tilbakemeldingssituasjonen. Øiestads poeng er likevel at hvorvidt «tilbakemelding» eller «feedback» som begrep anvendes ikke er så viktig, men at bruken av begrepene tilbakemelding/feedback bør legges til grunn i en flersidig forståelse, som både innbefatter den konkrete situasjonen mellom én eller flere personer og den prosessen som skjer før, etter og underveis i tilbakemeldingssituasjonen. Jeg prøver å forholde meg til «tilbakemelding» som begrep i denne tosidige forstanden, der et siste viktig moment i bruken av «tilbakemelding», er at det ivaretar det norske språket som forsknings- og arbeidsspråk.

Professor emeritus ved University of Illinois, Arkalgud Ramaprasad, anvender en definisjon av tilbakemelding som går igjen i tradisjonell tilbakemeldingsforskning. Ifølge ham er en tilbakemelding den «... informasjonen som brukes til å korte inn avstanden mellom et faktisk nivå og et ønsket nivå» (Ramaprasad, 1983, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 12). Denne definisjonen peker på det tredje forholdet i tilbakemeldingssituasjonen, et felles punkt tilbakemeldingen retter seg mot. En tilbakemelding kan altså være den informasjonen som deles verbalt og/eller non-verbalt, *fra* eller *mellom* én eller flere personer, og *til* én eller flere personer, for å korte inn avstanden mellom et faktisk nivå og et ønsket nivå i personen(e) i et pågående arbeid. Mens det verbale setter søkelys på hva som blir sagt, fokuserer det kroppslige på måten det blir sagt på, der begge sider er en essensiell del av en dialog (Watzlawick et. al., 1967, gjengitt i Øiestad, s. 126). Ved å bruke «i personen(e)» viser tilbakemeldingssituasjonen også til den aktiviteten som skjer *inni* mottakeren, i et selvregulerende nivå, der ønsket effekt er «... høyere selvtillit og sterkere investering i form av innsats og energi» (Hattie, 2013, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 17). Mens den aktiviteten som skjer inni mottakeren først og fremst viser til ulike individers psykologiske prosesser knyttet til atferd, mestringsbehov og selv-determinasjon (se f.eks. Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 56; Øiestad, 2019, s. 27), er aktiviteten som skjer mellom avsender og mottaker knyttet til kommunikasjon og de negative og/eller positive effektene av denne kommunikasjonen.

Disse to sidene, den psykologiske og den kommunikative, og samspillet dem imellom, viser at en tilbakemelding er en kompleks, intersubjektiv øvelse som både tar opp i seg den konkrete, verbale og non-verbale utvekslingen av kommunikasjonen, men også innbefatter de psykologiske prosessene som dannes i forkant, underveis og etter kommunikasjonen. Dimensjonene preger og er gjensidig avhengig av hverandre.

3.1.1 Den psykologiske dimensjonen

Barnet ligger ikledd tillitens panserskjorte av sølv som gir beskyttelse, sikkerhet og usårlighet i nærværet av nattens ensomhet (Buber, 1986, gjengitt i Kristiansen 2005, s. 33).

Ingen mennesker kan klare seg uten anerkjennelse og støtte fra hverandre, og evnen til å ta imot og gi feedback styrker individet og fellesskapet (Øiestad, 2019, ss. 14-15). Ordene innledningsvis tilhører filosofen Martin Buber som understreker betydningen av et positivt, avhengighetsskapende tillitsforhold mellom mennesker (Kristiansen, 2005, s. 34). Mennesker som opplever mørke, redsel og likegyldighet vil ikke oppleve disse kreftene som de avgjørende sannhetene, hvis de er låst inne i en positiv tillitsrelasjon (Kristiansen, 2005, s. 34).

Den danske etikkfilosofen Knut Løgstrup (i Øiestad, s. 92) beskriver en etikkfordring, som danner utgangspunktet for felleskap som ikke gjør det vanskelig å ta de utfordrende samtalene. Han mener at det er en gjensidig ansvarlighet i et felleskap som er viktig, ikke (f.eks.) underdanighet overfor en maktstruktur. Tidligere faglærer ved Teaterhøgskolen, Irina Malochevskaja, bygger også på en slik forståelse, der hennes prinsipper for studioetikk likestiller registudentene og lærere i den kunstneriske dialogen. Målet for dialogen er en kunstnerisk-polemisk atmosfære med fri meningsutveksling (Malochevskaja, 2002, ss. 39-40). Øiestad (2019, s. 71) skriver også at slike arbeidsmiljøer, som preges av respekt, toleranse for ulikheter, støtte, omsorg og god kontakt, danner tilbakemeldingssituasjoner som oppleves anerkjennende og informative. Et godt emosjonelt miljø er en forutsetning, men likevel ingen garanti, for at det i undervisningen forekommer tilbakemeldinger av høy kvalitet (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 35). Som innledningssitatet av Malochevskaja (s. v) viser, kan slike miljøer være avgjørende for den dialogen som føres i arbeidet med skuespillerstudenten. Tilbakemeldinger som motarbeider positive arbeidsfellesskap fremstår destruktive og defineres hos mottakeren som styrt av kontrollerende og evaluerende motiver (Øiestad, 2019, s. 27).

Professorene Douglas Stone og Sheila Heen har sett på hvordan slike tilbakemeldinger «trigger» oss negativt og forstyrrer tilbakemeldingssituasjonen (2014, s. 16). Triggerne fungerer som hindringer i tilbakemeldingssituasjonen: «Our heart pounds, our stomach clenches, our thoughts race and scatter» (Stone & Heen, 2014, s. 15). Stone og Heen (2014, s. 16) peker på tre unike triggere som utløser slik negativ motstand; «truth» (sannhets)-,

«relationship» (relasjons)- og «identity» (identitets)-triggers. Sannhetstriggerne utløses av en tilbakemelding som oppleves mangelfull eller usann. Reaksjonen er at vi føler oss indignert, forbannet og forurettet (Stone & Heen, 2014, s. 16). Relasjonstriggeren er rettet mot personen som gir oss tilbakemeldingen: vi blir farget av hvem de er og mener gjerne at personen ikke har kredibilitet, eller at de behandler oss dårlig: «... are they malicious or just stupid?» (Stone & Heen, 2014, s. 16). Identitetstriggere handler om mottakeren selv, om det som trigges i oss av det som blir sagt. Reaksjonen er at vi føler oss overveldet, truet og skamfull.

Identitetstriggeren skiller seg fra de to foregående ved at hindringen ikke er at tilbakemeldingen oppleves irrasjonell eller dum, men at tilbakemeldingen skaper en sperre i oss som hindrer oss i å bidra optimalt i samtalen (Stone & Heen, 2014, s. 17). Stone og Heen (2014, s. 25) foreslår flere løsninger på slike triggere: at en øker forståelsen av seg selv og den andre parten, at partene prøver å holde seg til saken og ikke skifte spor, og at man stiller seg åpen for å lære mer om hvordan en selv som mottaker av en tilbakemelding fungerer, og akseptere de begrensningene man finner i egen eksistens.

«Eksistens», som kommer fra å tre frem, å bli seg selv, eller å komme til seg selv (Hein, 2013, s. 66), handler om i hvor stor grad vi er i pakt med oss selv og omgivelsene våre. Opplever vi at mennesker rundt oss identifiserer seg med følelses- og livsverden vår føler vi tilhørighet. Forskning viser at tilhørighet er en forutsetning for psykologisk utvikling (Øiestad, 2019, s. 42). Bekreftelsen i slike fellesskap knytter seg ikke til rosende utsagn eller beundring, men handler om å bli forstått og lyttet til (Nichols, 2009, gjengitt i Øiestad, 2019, s. 43). En variant av dette kaller spedbarnsforsker Daniel Stern for affektiv inntoning (Øiestad, 2019, s. 42). Affektiv inntoning dreier seg om at den voksne «... toner seg inn på barnets opplevelser og formidler dette tilbake til barnet gjennom stemme eller gjennom kroppsbevegelser ...» (Øiestad, 2019, s. 42). En affektiv avstemming kan i undervisningssammenheng gi umiddelbare tilbakemeldinger til studenter, f.eks. om at det greit å være trøtt og lei, og viktigere, at ved å anerkjenne det som er vanskelig kan pedagog og student: «... komme konstruktivt videre og fordype seg i det faglige innholdet» (Klinge, 2016, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 33). Louise Klinges forskning på relasjonskompetanse og læringsmiljø i grunnskolen i Norge viser hvor godt affektiv inntoning fungerer. Hun har forsket på hvordan mikrosamspillet, det som foregår når læreren og eleven kommuniserer verbalt og non-verbalt, fra øyeblikk til øyeblikk, virker inn på elevenes selvforståelse og selvregulering (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 33). Når læreren reagerer med en reseptiv orientering (en kvalitativ relasjonskompetanse) blir elevene mer delaktige, viser mer faglig

engasjement; og utviser mindre problematferd: «Reseptiv orientering er evnen til å være oppmerksom både på undervisningens innhold, elevene og seg selv, og den er til stede når læreren får avstemt disse tre, og tilpasser sine valg etter dem» (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 37).

Forskerne Richard M. Ryan og Edward L. Deci har sett på hvordan mestring, tilhørighet og autonomi er tre innganger for å oppnå en økt grad av selvbestemmelse, der selvbestemmelse fremheves som en av de rikeste kildene til egen læring og utvikling (Øiestad, 2019, s. 28). I et sosialt miljø som skal stimulere disse tre, peker Ryan og Deci særlig på noen faktorer hos pedagogen som er essensielle. Hen skal være:

1. Autonomistøttende, ikke kontrollerende
2. Mestringsstøttende, ikke overdrevent utfordrende eller for lite oppmuntrende
3. Relasjonelt støttende, ikke upersonlig eller avvisende

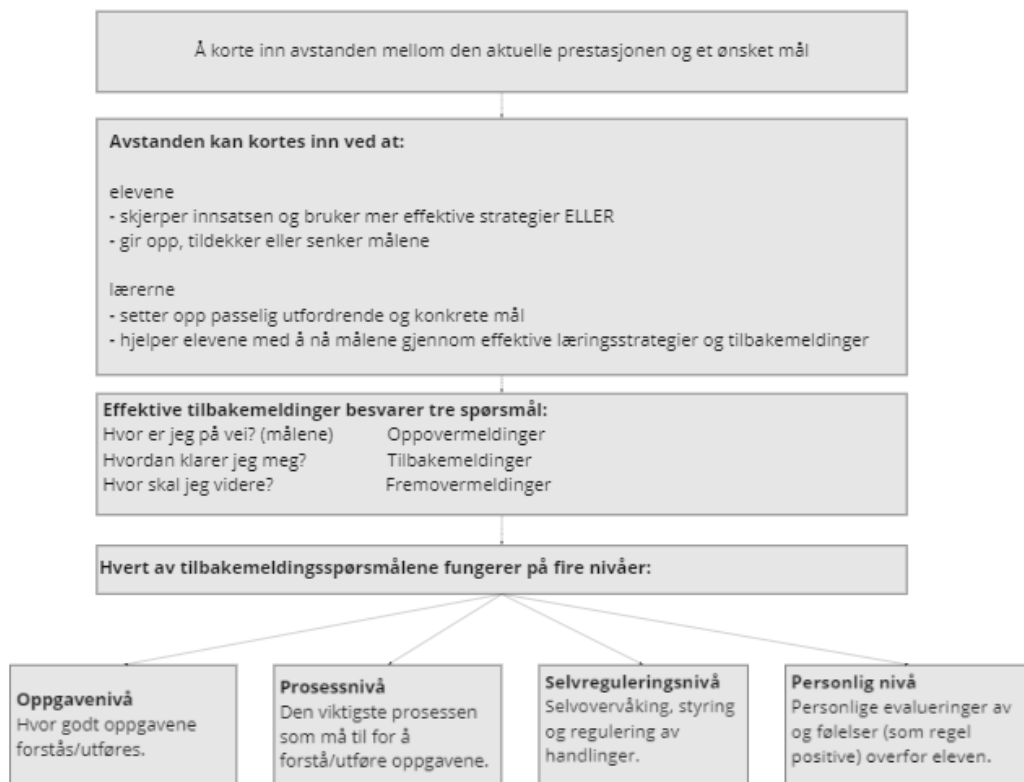
(Ryan & Deci, gjengitt i Øiestad, 2019, s. 67)

Her viser de til at autonomi er det «... å kunne bevege seg selvbestemt i feltet mellom mestring og fellesskap» (Øiestad, 2019, s. 68) og hvor det sentrale i alle formene er at de støtter opp under et fellesskap som agerer i tråd med egne behov (Øiestad, 2019, s. 67). For å kunne støtte opp under studentenes autonomi, må pedagogen «... begin by understanding and relating to student`s perspectives» (Ryan & Deci, 2018, s. 366). Et slikt autonomperspektiv bygger opp under Deweys autonom-støttende pedagogtanke, der pedagogen går ut fra en tro om at formativ utvikling best skjer fra innsiden (Dewey, 1938, gjengitt i Ryan & Deci, 2018, s. 367). En autonomstøttende pedagog står i kontrast til en kontrollerende pedagogstil, hvor den kontrollerende oppførselen blant annet kommer til uttrykk i språket, med ord som «should» and «have to» (Ryan & Deci, 2018, s. 368). En slik pedagogstil bygger opp under tanken om at utvikling best skjer utenfra. En autonomstøttende pedagog fremstår som den mest attraktive: hen bidrar til at studenter opplever høyere grad av kompetanse og *relatedness*, som igjen støtter direkte under behovet for mestring og tilhørighet (Ryan & Deci, 2018, s. 369).

3.1.2 Den kommunikative dimensjonen

Hvis en tilbakemelding er den informasjonen som korter inn avstanden på ønsket nivå og et faktisk nivå, finnes det, ifølge den australske professoren Sadler, visse betingelser som skal være innfridd for at mottakeren skal kunne hente inn den avstanden. Hen skal kunne vurdere

sitt nåværende nivå i forhold til et kjent mål, og ha vilje og evne til å velge en handling som får vedkommende nærmere målet (Sadler, 1989, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 12). Forskerne John Hattie og Helen Timperley har sett på hvilke tilbakemeldinger som kan støtte denne utviklingen, der de har innhentet store mengder data for å utforme en mer generell modell som synliggjør de ulike stadiene i en tilbakemeldingssituasjon (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 13). At den er generell henger sammen med at forskningen har skjedd på alle utdanningsnivåer, bruker data fra hele verden, og er løsrevet fra fagspesifikke tilnærminger (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 17).



Figur 1. Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell (2013, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 4).

Her er det særlig *spørsmålene* som er interessante, i og med at de angir en konkret struktur for den verbale og non-verbale tilbakemeldingssituasjonen. Tilbakemeldingene omfatter mål-perspektivet (oppovermeldinger), et perspektiv om hvor man befinner seg i øyeblikket (tilbakemeldinger), og perspektiver om veien videre (fremovermeldinger). Disse tilbakemeldingene kommuniserer enten med et oppgave-, prosess-, selvregulering- eller personlig nivå.

Den danske forskeren Vibeke Christensen har utvidet selvreguleringsnivået til Hattie og Timperley til å også omfatte et metanivå (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 19). Dette nivået kaller hun læringsforvaltningsnivået, som omfatter faglig undring, generalisering og selvvurderinger. Hun viser at læringsforvaltningsnivået og selvreguleringsnivået er de nivåene som fører til mest effektiv og dypere læring hos studenter (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 29). Dette henger blant annet sammen med at tilbakemeldinger på disse nivåene lettere utvikler selvstendighet og evne til å vurdere eget arbeid, hvor poenget kan være at studenten skal klare å gjennomføre arbeidsoppgaver mer uavhengig av ekstern hjelp. En konstruktiv tilbakemeldingssituasjon vil henvende seg spesielt til disse to nivåene, hvor pedagogens kommunikasjon kan hjelpe studentene, ideelt sett, til å regulere seg selv. Likevel er det slik at mye av den tilbakemeldingen som gis ikke foregår på et selvregulerings- og læringsforvaltningsnivå (Bærenholdt & Christensen, 2018, ss. 28-29). Ulempen med det, er at elever ikke utvikler evnen til å tenke på eget arbeid i et metarefleksivt lys. Det er særlig uheldig for høyt-presterende elever. Bærenholdt og Christensen (2018, ss. 28-29) skriver at pedagoger bør oppmuntre høyt-presterende elever til å drive med faglig undring og utvikle en kritisk holdning til stoffet. Dette vil hjelpe dem til å utvikle velegnede læringsstrategier. For lavt-presterende elever bør tilbakemelding på metanivået først og fremst komme ved starten eller slutten i arbeidet med en oppgave.

En vellykket tilbakemeldingssamtale kan altså klare å få lavt-presterende og høyt-presterende studenter til å oppfatte og drive arbeid på selv- og læringsforvaltningsnivå. Om samtalen har vært vellykket eller ikke, kan avledes i formen som kommunikasjonen frembringer. Professor emeritus ved Cambridge University, Neil Mercer, har identifisert tre slike kommunikasjonsformer, som avtegner et bilde av en vellykket tilbakemeldingssituasjon eller ikke:

1. Den disputative, hvor deltakerne prøver å overbevise hverandre uten å lytte til hverandre. Denne formen kan utvikle seg til direkte krangel og kan føre til at gruppe medlemmene nærmest utarbeider motproduksjoner.
2. Den kumulative, hvor deltakerne lytter til hverandre og bygger videre på hverandres ideer og utsagn, men uten å ta stilling til dem. Denne kan karakteriseres som ukritisk samproduksjon.
3. Den eksplorative, hvor deltakerne diskuterer hverandres utsagn og ideer for sammen å finne frem til den beste løsningen. Denne kan karakteriseres som kritisk fellesproduksjon.

(Mercer, 1996, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 30).

Studenter som presterte på et høyt nivå fungerte som oftest på det eksplorative nivået, mens studenter som presterte på et lavt nivå fungerte mest på det disputative nivået (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 30). Mottakere som havner i den disputative kommunikasjonsformen,

ender ofte der fordi de forsvarer seg mot kritikk. Dette er en naturlig respons, og knyttes til evolusjonen, der vi er opplært til å gå i forsvar når vi opplever farefulle situasjoner (Hessen, 2017, gjengitt i Øiestad, s. 95). En slik atferd må avlæres og ny atferd må øves på, slik at den nye, tillærte atferden blir lettere å gjenta (Siegel, 2012, gjengitt i Øiestad, 2019, s. 96).

Konsekvensen av disputative samtaler kan være at gruppen blir redde for å ta imot kritikk, som igjen kan bli en redsel for å gi kritikk. *Gruppetenkning*, der ingen tør å si den kompliserte og ubehagelige sannheten i frykt for å bli avvist og isolert, kan avtegnes i prosesser der alle er enige, hvor ingen tør å si fra om at prosessen er på vei feil sted. Gruppetenkningssideen ble introdusert av sosialpsykologen Irving Janis i 1972. Typiske kjennetegn er at gruppen mangler utforskning av alternativer, unngår relevant informasjon og snakker ikke om målene for arbeidet overhodet (Øiestad, 2019, s. 88). Frykten kan dreie seg om en respekt for andres urørlighetssone, der urørlighetssonen er den sonen vi må invitere andre inn for å håndtere at de kommenterer våre private usikkerheter (Løgstrup, 1999, gjengitt i Øiestad, s. 97). En vei å gå er å øve på en *dialog* som vektlegger nysgjerrig utforskning av den andres synspunkter. Psykologene Bang og Midelfart har identifisert noen kjerneprinsipper i en slik dialog:

Lærerholdning: En grunnholdning om at forskjellighet i ståsted og erfaring er noe som kan berike, at vi har noe å lære av hverandres forskjellighet

Tydelige og ikke-devaluerende meningsyttringer: Fremme sin egen oppfatning på en åpen og tydelig måte, som ikke devaluerer andres meninger og ideer.

Utforske hverandres synspunkter: Forsøke å få tak i og forstå hva de andre bygger sine meninger på. Dette innebærer evne til å bevege seg mellom ulike perspektiver i en sak – *perspektivbevegelse*

Være villig til å la seg påvirke: Bygge på hverandre, sette egne vurderinger på vent

(Bang & Midelfart, gjengitt i Øiestad, 2019, s. 104)

Dialog forstås her som det motsatte av diskusjon. I en «god dialog» skal mennesker være opptatt av å forstå andres synspunkter, fremfor det å fremme sine egne. Dialogen motiveres av ønsket om å forstå og lære (Øiestad, 2019, s. 105). Perspektivbevegelse er kanskje én av de viktigste i så måte, i og med at den tar for seg behovet for å «... forstå både hva andre tenker og mener, og ikke minst *hvordan* de har havnet på det standpunktet de inntar» (Bang & Midelfart, 2012, gjengitt i Øiestad, s. 105)

Stone og Heen (2014, s. 29) skiller til slutt mellom tre former for tilbakemeldinger i en dialog. Disse er *appreciation*, *coaching* og *evaluation*. *Appreciation*, eller *verdsettelse*, handler om å uttrykke takknemlighet, som når lederen på arbeidsplassen sier «godt jobbet» til sine ansatte,

eller en mor bekrefter barnet som stolt kommer hjem og viser frem løvetannen, «neimen, se på den!». Dypest sett handler verdsettelse om å bli *sett* av den andre (Stone & Heen, 2014, s. 31). Stone og Heen (2014, s. 32) viser at verdsettelse bidrar til motivasjon, og at det ofte er verdsettelse mennesker mangler, i det de f.eks. uttrykker skuffelse over at ingen ser deres harde arbeid. Verdsettelse står i kontrast til *coaching*² hvor fokus ligger på å hjelpe mottakeren til å utvikle evner, kunnskap, eller en spesiell form for praksis. Coaching som finner sted i et klasserom, knyttes først og fremst til behovet for å øke kapasiteten til mottakeren, slik at de står bedre rustet til å møte fremtidige utfordringer (Stone & Heen, 2014, s. 32). Coaching skjer stadig, fra rådene til bilselgeren om at ekstra setebeskyttelse er lurt, til trafikkskiltet som ber oss om å kjøre forsiktig i neste sving. Coaching skiller seg også fra den tredje og siste formen for feedback som Stone og Heen undersøker, *evaluation*, eller *evaluering*. Feedback som involverer evaluering handler mest om hvor man står, en form for «performance review» (Stone & Heen, 2014, s. 33). Dette inkluderer bl.a. karakteren etter en levert skoleoppgave eller sjefens tilbakemelding om at man oversteg forventningene i siste prosjekt. Evalueringer er også «judgments-calls» overfor mennesker, som «du er naiv», «hun har ikke talent» eller «de er meget skarpe». Stone og Heen (2014, s. 35) skriver at avsendere av tilbakemelding bør være forsiktig med å anvende evaluerende tilbakemeldinger, i tråd med funnene til Øiestad (2019), særlig hvis intensjonen var å coache. Evalueringen avslutter og angir ikke en retning for mottakeren. Utfordringen ligger også i at mottakeren stadig vurderer om tilbakemeldingen hen mottok, var ment som en evaluering eller coaching:

All too often, feedback that is offered as coaching is heard as evaluation. (“You`re telling me how to improve, but really, you`re saying you`re not sure I`m cut out for this”). And efforts to elicit coaching from mentors yield feedback that is laced with evaluation, producing defensiveness and frustration rather than learning. (Stone & Heen, 2014, ss. 41-42)

Stone og Heen (2014, s. 43) mener at man derfor må lære seg å skille mellom de tre formene for feedback, og at kun da kan man få fullt utbytte av det som ble sagt.

En konstruktiv kommunikasjonsmodell innehar altså evnen til å ta opp i seg kompleksiteten i tilbakemeldingssituasjonen og fremme en positiv kommunikasjon basert på tillit og autonomi. Spørsmålet videre er hvordan denne kommer til uttrykk i tilbakemeldingsarbeidet i skuespillerfag.

² Coaching og veiledning brukes litt om hverandre i ulik faglitteratur, se f.eks. masteroppgaven til Cathrine Marie Slaata i pedagogikk (2008), om forskjeller og likheter mellom coaching og veiledning. I mangel på bred enighet om oversettelse forholder jeg meg kun til coaching som begrep.

3.2 Tilbakemeldinger i skuespillerfag

3.2.1 Ulik undervisningspraksis i skuespillerfag

Det finnes seks skuespillerutdanninger i Norge som er godkjent av NOKUT på bachelor-nivå (Norsk skuespillerforbund, 2022). Blant utdanninger som ikke gir profesjonsrettet skuespillerkompetanse, er det per dags dato fire bachelorutdanninger (som også inkluderer et årskursemne), og to selvstendige årsheter uten bachelor (Utdanning.no, 2022). Det går kanskje et generelt skille mellom profesjonsrettede skoler: «Etter endt utdanning skal studenten kunne virke som profesjonell skuespiller» (Kunsthøgskolen i Oslo, 2022, s. 2), og skoler med en sterkere pedagogisk tilnærming til skuespillerfaget:

Drama- og teaterkommunikasjon tilbyr mange valgmuligheter innenfor scenekunstheltets ulike praksiser og pedagogiske perspektiver. Med denne kompetansen kan du få mulighet til arbeide innenfor kreative næringer, formidling og undervisning (OsloMet, 2022).

Fagområdene er organisert i ulike nasjonale fagorganer, der sistnevnte tilhører *Nasjonale fagorganer for humaniora*, og mer spesifikt, *Nasjonalt fagorgan for drama og teatervitenskap* (Universitets- og høgskolerådet, 2022). Profesjonsutdanningene på sin side, tilhører *Nasjonalt fagorgan for scenekunst og film* (Universitets- og høgskolerådet, 2022). De pedagogiske utdanningene blir gjerne omtalt som «dramautdanninger», selv om begrepet er omdiskutert (se f.eks. sak 1 i referatet fra Nasjonalt fagorgan for drama og teatervitenskap, 2022). Drama- og teaterutdanningene har tradisjonelt sett en utbredt undervisningspraksis i grunnleggende skuespillerteknikk som en del av studieplanen, hvor det finnes flere begrunnelser for hvorfor skuespillerferdigheter skal læres bort (se f.eks. OsloMet, 2022; UiS, 2022). At profesjonsutdanningene og de pedagogisk rettede utdanningene har en ulik inngang til skuespillerfaget faller seg derfor naturlig, i og med at formålet er ulikt. Professor Ross W. Priors forskning (2012) på internasjonale teaterstudier viser at dramautdanninger (*drama in education*) gjerne har et klarere fokus på dybde og kvalitet i selve læreprosessen, mens skuespillerutdannelse setter søkelyset på skuespillerferdigheter (s. xxiii). Et interessant funn i hans forskning er at pedagoger³ ved tradisjonelle skuespillerutdannelse har liten interesse av å presentere ny forskning knyttet til sin egen praksis i undervisningen (Prior, 2012, s. xxii). Prior viser at én av konsekvensene ved det, er at det har blitt gjort mer forskning på sammenhengen mellom kunstformen teater og lærergjerningen i grunnskolen. Det finnes kanskje derfor et didaktisk «tomrom», hvor det metodologiske rammeverket til pedagoger

³ Også hva pedagoger skal kalles er omdiskutert (Prior, 2012, s. 161)

som underviser i skuespillerfag knyttet til teaterkunsten, ikke har blitt tilstrekkelig undersøkt eller kritisert.

Tilbakemeldinger som metode i denne oppgaven ser på den isolerte situasjonen der en student ønsker å bedre ferdighetsnivået sitt i skuespillerfaget. Den forholder seg ikke direkte til formålet med å trene drama- og teaterstudenter i skuespillerfag. Denne nytteverdien kunne blitt viet en egen undersøkelse i seg selv. Jeg diskuterer derfor ikke formålet med treningen i særlig grad, selv om jeg ser på nivåforskjeller hos studenter og prøver å si noe om hvordan en pedagog kan tilnærme seg disse ulike nivåene. Jeg avgrenser meg også mot å behandle spørsmålet om talent, eller om skuespillerfaget bør læres bort til studenter som ikke skal bli skuespillere. Jeg vil likevel trekke frem professor emerita, Aud Sæbøs (2011, s. 24) forskning, som viser at selv om formålet med undervisningen i teater er ulikt i de to utdanningstypene, er både ønsket om å underholde, og uttrykke skuespill gjennom det dramatiske spill for å skape troverdig, engasjerende og virkningsfullt teater, likevel sammenfallende. Også Jonathan Neelands og Tony Goode i *Structuring Drama Work* i sin definisjon av teater inkluderer:

... all forms of creative imaginative behavior – from the loose and spontaneous imaginative play of young children (...) through the more formal experience of the play performed by actors for an audience (2015, s. 1).

Pedagogen som underviser på en drama- og teaterutdanning, beveger seg altså i skjæringspunktet mellom kunstfeltet og et didaktisk felt. Jeg vil også tro, at i likhet med en pedagog på en profesjonsutdanning, at drama- og teaterpedagogen har et like stort ønske om å få ut skuespillerpotensialet hos studentene. Det gir derfor mening, i dette lyset, å kun se på den isolerte situasjonen der pedagogen ønsker å øke læringsutbytte hos studenten i arbeid med skuespillerfag. Denne avgrensningen er viktig, selv om formålet med å undervise i skuespillerfag på drama- og teaterutdanninger i høyeste grad kunne vært mer diskutert. I oppgaven gjøres det også en viss avgrensning mot hvilken diskurs som er den meste egnede for en moderne undervisning i skuespillerfag. Ross Prior (2012) viser til at det fremdeles er vanlig at deler av (eller til og med en stor del av) undervisningen i skuespillerfag baseres på den russiske teaterteoretikeren og -praktikeren, Konstantin Stanislavskij. I Teaterhøgskolens tilfelle, attribuerer også mye av nyere tenkning rundt skuespillerfag, direkte til Stanislavskij. Siden Stanislavskijs metoder også er utgangspunktet for feltarbeidet i tilbakemeldinger i skuespillerfag på UiS, danner Stanislavskijs lære hovedgrunnlaget for teori om skuespillerfaget.

3.2.2 Arven etter Stanislavskij

Konstantin Stanislavskij (1863-1938), er fremdeles én av de mest innflytelsesrike tenkere bak den vestlige verdens skuespillertrening (Stene, 2019, s. 142). Han trekker mye av sin lære fra egen praksis, der det vesentlige er at skuespilleren skal få herredømme over egen inspirasjon (Øyen, 2001, s. 13). Skuespilleren skal være i en intens, psykofysisk prosess hvor et ytre uttrykk skapes med utgangspunkt i den sterke samhandlingen mellom bevisste tanker, underbevissthetens strøm og et sanselig, emosjonelt indre. Stanislavskijs lære strekker seg over flere tusen sider (Stene, 2019, s. 142) og kalles gjerne «systemet» (Mitchell, 2009, s. 225) – et noe upresist begrep som indikerer at Stanislavskij utformet en normativ modell for skuespillere. Stanislavskijs tekster ble gitt ut på en periode over ti år, og systemet er videreutviklede teorier, utfordret og oppdatert av ulike pedagoger/teaterkunstnere på et senere tidspunkt (Mitchell, 2009, s. 226; Malochevskaja, 2002, s. 13).

Å skrive med utgangspunkt i Stanislavskijs lære, betyr altså å skrive med senere tids perspektiver i tankene: «Selve sjelen i Stanislavskijs lære er forandring og utvikling (...) Ved sin åpenhet, ved å unngå endelige løsninger (...) kan den stimulere oss til å søke langs den samme veien i en ny tid for teateret» (Malochevskaja, 2002, s. 13). Læren er i et dynamisk møte med skolen den opptrer i, i et metodiske rammeverk som danner en basisforståelse for arbeidet med skuespillerstudenten.

Stanislavskij krediteres gjerne med to metoder: *metoden for fysiske handlinger* og *metoden for handlende analyse* (Malochevskaja, 2002, s. 12 og 23). For Malochevskaja tar begge metoder utgangspunkt i definisjonen av en scenisk handling: «... en scenisk handling er en enhetlig psykofysisk prosess for å nå et mål i kamp med de foreslåtte omstendigheter i den lille sirkelen, på en eller annen måte uttrykt i tid og rom» (Malochevskaja, 2002, s. 32). De psykofysiske handlingene refererer både til den mekaniske *bevegelsen*, men også den *psykologiske* prosessen som driver bevegelsen (Malochevskaja, 2002, s. 32). Den psykofysiske prosessen danner sceniske hendelser, hvor karakteren arbeider for å vinne et *mål* med de foreslåtte omstendigheter. I et skuespill, og i en enkeltscene er det er mange slike sceniske hendelser, der hver scenisk hendelse defineres av at et nytt mål tar til (Malochevskaja, 2002, s. 32).

Den britiske teaterregissøren, Katie Mitchell, er én av flere profesjonelle regissører som aktivt anvender Stanislavskijs metode i arbeidet sitt med skuespillerne. Professor ved Manchester School of Theatre, David Shirley skriver at «Mitchell`s directorial approach is explicitly based upon the teachings of Konstanin Stanislavski» (gjengitt i Barnard, 2020). Hun bruker ordet «intention» istedenfor «mål», hvor *intensjon* er karakterens ønske om å oppnå noe overfor en annen karakter på scenen (Mitchell, 2009, s. 62). Intensjon gir kanskje en bedre assosiasjon til den *prosessen* skuespilleren befinner seg, i motsetning til «mål», som er mer direkte og resultatorientert.

Mitchell (2009, s. 63), som skriver fra et registåsted, mener at intensjonsarbeidet er det som ligger en skuespillers hjerte nærmest. Det gir skuespilleren en retning, i tillegg til et konkret verktøy hen kan anvende i spillsituasjonen. For Mitchell er en intensjon noe som endrer noe hos medspilleren. For eksempel: i en scene mellom to kollegaer som krangler (A og B), kan As foreslåtte intensjon være: «Jeg vil at kollegaen skal si unnskyld for det han gjorde». Intensjonen retter seg til medspilleren og innehar et aktivt ønske om å endre noe hos B. En feil intensjon for A vil være: «Jeg vil at kollegaen skal forstå hvor sint jeg er». Den sier kun noe om As tilstand og krever ikke noe fra medspilleren. Den er også passiv og derfor ikke like nyttig som den første. Innenfor intensjonen og rammene av den sceniske handling foreslår Mitchell (2009, s. 64) også at skuespilleren anvender visse taktikker (*tactics*) for å oppnå intensjonen. Hvis A har intensjonen om at B skal si unnskyld, vil A kunne ha én eller flere taktikker for å oppnå dette hos B. For eksempel kan A få B til å si unnskyld ved å få B til å skamme seg ved å påpeke hvilken situasjon B satte A i. En annen taktikk for A kan være å få B til å si unnskyld ved å vise hvor lei seg hen er ved å begynne å gråte. Intensjonen er den samme, men taktikkene endrer spillet.

Et annet begrep som også anvendes av Mitchell (2009, s. 55) er «event», hvor eventen er når en endring skjer på scenen og det påvirker alle karakterene i situasjonen. En event kan være plutselig, eller skje gradvis over tid, som når en gruppe mennesker blir oppmerksom på at en inntrenger lurer rett utenfor døren. Eventet er overgangen fra en scenisk hendelse til den neste. Mitchells «event» sammenfaller med det Irina Malochevskaja kaller vurdering, som er en essensiell del av Stanislavskijs system:

En vurdering er en overgangsprosess fra én hendelse til en annen. I vurderingen dør den tidligere hendelsen og den nye fødes. Forandring av hendelser foregår gjennom en vurdering. Folk går i teatret for å se vurderinger! (Malochevskaja, 2002, s. 37).

Vurderingen skjer i det skuespilleren får et nytt objekt for oppmerksomheten, hvor det i siste instans dannes et nytt mål, hvor rytmen forandres og en ny handling fødes (Malochevskaja, 2002, s. 37).

3.2.3 Katie Mitchells tilbakemeldingsformat

Katie Mitchells praksis for skuespillerarbeid har inspirert en rekke profesjonelle regissører og pedagoger, særlig i Storbritannia. Den britiske teaterregissøren og forskeren Dan Barnard (2020) argumenterer for at Mitchell, tross boken hennes *The Director`s Craft* (2009), kanskje særlig har gjort pedagoger en tjeneste i sin systematisering av skuespillerens arbeid. *The Director`s Craft* (2009) beskriver hele arbeidsprosessen fra start- til slutt punkt i en teaterprosess, men inneholder i denne konteksten en nyttig seksjon om tilbakemeldinger overfor profesjonelle skuespillere. Hun gir noen *generelle* råd som er nyttige i relasjonen til skuespilleren og noen *konkrete* råd som handler om hvordan man formulerer tilbakemeldinger og hva man bør gi tilbakemeldinger om. Selv om Mitchell henvender seg til regissøren, skriver hun boken i kontekst av å bedre evnene til den som iscenesetter (2009, s. 2). En pedagog i en teaterproduksjonsfase må gå inn i rollen til en regissør fra tid til annen. Det er også likhetstrekk med regissørens autoritet og pedagogens ledende rolle overfor studentene. Derfor sidestiller jeg teaterpedagogen (læreren) i en teaterproduksjon med regissøren, og ser på hvordan Mitchells generelle og konkrete kan brukes overfor studentene på UiS.

Siden jeg ser på *relasjonen mellom pedagog og student*, vil jeg trekke frem to av de generelle rådene Mitchell kommer med. Mitchell (2009, ss. 119, 121) mener at en regissør bør kultivere tålmodighet og ikke skape et tidspress overfor skuespillerne. Hun viser til at skuespillerens arbeid er langsomt og at en god regissør gir skuespilleren god tid til å utvikle seg i arbeidet. Særlig viktig, mener hun, er det å ikke nevne *tiden*. Hun skriver:

Short rehearsal periods in particular create anxiety about time, and this leads the director to say things like: «We only have four weeks, so we have to work really fast». This makes the actor feel that there is no time to build anything properly or explore (2009, s. 121).

Hun skriver også at regissøren må ha en særlig oppmerksomhet på skuespillerens «audience thinking». En god regissør hjelper skuespilleren til å få fokuset bort fra publikum, til der det skal være. Regissøren kan i så måte gi nyttige tilbakemeldinger som: «The audience is a fly on the wall», eller «I want the character in the situation to be clear for the audience» (Mitchell, 2009, s. 122).

Mitchell (2009, s. 127) skriver videre at et godt regihåndverk er nært knyttet sammen med evnen til å gi gode tilbakemeldinger. Et særlig viktig poeng for Mitchell er at regissørens tilbakemelding bør være «uniform»; hvis en regissør endrer språk og stil fra prøvesituasjonen til gjennomgangen, endrer regissør-skuespiller-relasjonen seg og skuespilleren kan bli usikker på hva regissøren ser etter og hva hen skal jobbe med. Hun mener at et uniformt språk vil gjøre skuespilleren bedre i stand til «selv-critizing» - og i et lengre løp å bli «self-directing» (Mitchell, 2009, s. 127). Dette er konstruktivt så lenge skuespilleren opererer innenfor de parameterne som ligger i arbeidet. Her er én av parameterne intensjonsarbeidet.

Mitchell mener også at regissøren bør gi tilbakemeldinger etter enhver visning. Hen skal gi *korte* tilbakemeldinger, som er *spesifikke og konkrete*, feks.: «Your intention was not clear when you entered the dining room up until the moment when you sat down» (Mitchell, 2009, s. 128). Det bør videre være en balanse mellom skryt og kritikk, og man bør ikke bruke hyperboler som «bra», «dårlig», «rett» eller «feil», idet de fremstår som verdidømmende og kan forstyrre relasjonen til skuespilleren (Mitchell, 2009, s. 126). Regissøren bør heller bruke ord som «klart», eller «uklart», «spesifikk» eller «uspesifikt», «fokusert» eller «ufokusert». De sistnevnte gjør at regissøren fremstår mer som en nøytral publikummer, som er mer likt det publikum skuespilleren skal møte, når den tid kommer (Mitchell, 2009, s. 126). Et siste viktig poenget er at Mitchell (2009, s. 129) ber regissøren trene på å fremheve det som fungerte, og at det er vel så viktig som å sette søkelys på det negative. En skuespiller skal kunne gjenta det som var klart, og da må skuespilleren *vite* hva som var klart eller ikke. Her er det særlig viktig å sette søkelys på det som forårsaket klarheten og ikke beskrive hvordan det så ut. Det sistnevnte gjør at skuespilleren tenker på hvordan det så ut fra publikum, noe Mitchell altså mener man skal unngå.

4. Empiri

4.1 Den individuelle tilbakemeldingssituasjonen

4.1.1 Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO)

Skuespillerutdannelsen ved Kunsthøgskolen i Oslo, tidligere Teaterhøgskolen (som nå er et eget fakultet ved KHiO), har siden etableringen i 1953 vært ansett som den ledende skuespillerutdanningen i Norge (Kunsthøgskolen i Oslo, 2022; Heltberg & Lynne, 2013, s. 4). I deres bok om Teaterhøgskolen, *Drømmefabrikken*, skriver Janne Heltberg og Even Lynne, at

det «heldigvis» finnes flere profesjonelle innganger til skuespilleryrket i Norge i dag (2013, s. 4). Likevel fremhever også de Teaterhøgskolens unike plass i norsk scenekunst. Den tidligere nevnte professor Holter, trekker frem flere grunner til at Teaterhøgskolen bevarer denne posisjonen. Han mener at det at Teaterhøgskolen blir bevilget statlige midler gjør at de ikke er avhengige av å ta inn 25-30 studenter pr. kull. Teaterhøgskolen tar kun opp 8-10 studenter pr. år, og kan av den grunn tilby tett oppfølging og et individualisert undervisningsopplegg. Teaterhøgskolen blir også prioritert av teatersjefer på institusjonsteatrene:

Det er synd å si det, men det er dessverre fremdeles slik at teatersjefer prioriterer Teaterhøgskolen når de leter etter nye unge skuespillere. Denne prioriteringen er urettferdig for studenter ved de øvrige skolene, den har vært debattert og kommentert ofte, men den er også en realitet. Følgelig blir våre studenter overgang til arbeidslivet noe lettere (Holter, personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021).

Holter forteller at seks måneder etter endt utdanning er 100% av Teaterhøgskolens nyutdannede skuespillerstudenter i arbeid som er direkte relatert til utdannelsen.

Min undersøkelse ser på hvordan pedagoger, uavhengig av institusjonskontekst, kan styrke tilbakemeldingssituasjonen overfor studenter i arbeid med skuespillerfag. Målet er å se på den ideelle tilbakemeldingssituasjonen, der fremragende teori og empiri knyttes til et praktisk perspektiv for studenter i arbeid med skuespillerfag. Med tanke på posisjon og relevans for skuespillerfaget på Teaterhøgskolen, virker det derfor nyttig å trekke inn det pedagogiske kunst- og skuespillersynet Teaterhøgskolen står for. Dette er også med tanke på Teaterhøgskolens diskursinnflytelse; de har det nasjonale ansvaret for forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid i skuespillerfag (Skutvik, 2015).

Jeg har intervjuet Holter to ganger, i tillegg til å gjennomføre en strukturert observasjon av grunnutdanningen til førsteårsstudenter ved skuespillerutdannelsen. Intervjuene med Holter ble gjennomført på hans kontor i Oslo den 13. og 15. oktober 2021, og observasjonen ble foretatt den 23. oktober, 2021. Intervjuet og observasjonen dannet startpunktet for undersøkelsen min og skapte essensielle data som ble viktig for den videre kategoriseringen av teamene knyttet til problemstillingen. Som jeg viser i gjennomgangen av materialet, var det særlig kategorier som tillit og kommunikasjonsform mellom pedagog og student, det jeg kaller (1) *Relasjonen mellom avsender og mottaker av tilbakemeldinger*, som dukket opp. Hvordan tilbakemeldinger ble gitt og i hvilken form de ble gitt, ble også synlig, en kategori jeg kaller (2) *Tilbakemeldingens form og innhold*. Avslutningsvis begynte jeg å reflektere over hvordan prinsippene for Teaterhøgskolen kan anvendes overfor studentene på UiS, som kanskje har et

mer variert ferdighetsnivå, en kategori jeg kaller (3) *De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen*. Den sistnevnte kommenteres ikke her, ettersom den ikke ble spesielt kommentert eller redegjort for i intervju og observasjon. Samtlige kategorier danner utgangspunktet for diskusjonen i kapittel 5.

4.1.1.1 *Intervju av professor Holter*

Holter er utdannet regissør og skuespiller ved Teaterhøgskolen og har arbeidet som pedagog ved skolen siden 2001. I tillegg til å undervise og forske ved Teaterhøgskolen, utøver han også regi-/ skuespillerarbeid i det profesjonelle scenekunstheltet.

Teaterhøgskolen er en skole som utdanner skuespillere som bla. skal kunne håndtere dramatisk tekst (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Dette henger sammen med det veivalget Teaterhøgskolen stod overfor på 90-tallet. Den ene veien ledet mot en bredspektret metodikk i treningen av skuespillere, og den andre mot å «... styre skuta i én retning» (Holter, personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021); Teaterhøgskolen valgte å befeste sin posisjon ved å fordype seg i og videreutvikle de Stanislavskij-baserte teknikkene *metoden for fysiske handlinger* og *metoden for handlende analyse*, som har vært den pedagogiske basen gjennom en årrekke ved regi- og skuespillerutdanningen ved skolen. Metodene er spesielt understreket i grunntreningen, og er den metodikken mange av skolens teaterpedagoger anvender og gir tilbakemelding i forhold til. Grunntreningen på skuespillerutdannelsen innebærer en opptrening i flere aspekter, der Holter blant annet nevner fantasi og forestillingsevne, at studenten skal kunne forstå forskjellen på scenisk handling og scenisk vurdering og at studenter skal kunne bruke riktig mengde muskelkraft i den gitte sceniske situasjon (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021).

Alle studenter ved Teaterhøgskolen tas opp på grunnlag av opptaksprøver, der opptakskomiteen vurderer kandidatene etter en rekke kriterier, blant annet: «... det *behovet* etter å stå på scenen» (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Studentenes uttrykksbehov blir videreutviklet og forsterket gjennom hele studiet, også i grunntreningen. Grunntreningen skal hjelpe studentene å utvikle evnen til å lytte til partner: «Not act, but react», utvikle analyseferdigheter og trene på forvandling (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Ferdighetene trenes systematisk, hvor skolens begrepsapparat ligger til grunn.

De av kandidatene som blir tatt opp som studenter blir fulgt nøye opp, og det arbeides tidlig med aspekter som spenninger i kroppen, tvil over eget arbeid og prestasjonsangst. At skuespillere har mye frykt er normalt og det er ikke uvanlig at også profesjonelle ute i scenekunstheltet kjenner på forventningspresset: «Noen skuespillere har det slik at jo mer de blir hyllet av publikum og presse, jo verre er det å holde prestasjonsangsten unna» (personlig kommunikasjon, 13. oktober, 2021). Holter beskriver at håndteringen av disse elementene starter i grunntreningen, der en positiv og trygg relasjon mellom pedagog og student er avgjørende for at studentene skal kunne ha en fruktbar utvikling.

Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldingen:

Holter tegner et kjent bilde av teaterpedagogen som en gartner som sår et frø, som steller med og vanner planten. Som gartner skal pedagogen gi de beste omstendigheter for at planten skal kunne vokse, *men*: «... voksing må planten selv gjøre» (personlig kommunikasjon, 13. oktober, 2021). Holter peker også på pedagogens aktive ansvar for at studenter skal utvikle seg, hvor det vesentlige er at hen dyrker et tillitsforhold, basert på viljen til å hjelpe. Det viktigste er at det legges til rette for en form for trygghet i rommet:

«Still kritiske spørsmål, ikke hold tilbake meningen din, bare fordi du tenker at vi har et slags statusforhold her. Jeg sier til dem at *dere* kan ikke gjøre at *jeg* blir lei meg, at jeg begynner å gråte på grunn av de kommentarene dere kommer med. Alt dere kommer med av konstruktiv kritikk vil bare gjøre én ting: og det er å utvikle meg som pedagog, og dere som studenter».

(Holter, personlig kommunikasjon, 13. oktober, 2022)

Holter mener at studentene skal kunne ha en ærlig kommunikasjon med ham og at en god pedagog ikke kan legge skylden på studentene hvis veiledningen ikke har vært god.

Pedagogen bør i alle forhold kultivere tillit og hjelpe studentene til å ta selvstendig ansvar. Dette skaper trygghet og forutsigbarhet i undervisningen: «Vi skal ha ydmykhet for faget, respekt for medarbeidere og kjærlighet til kunsten. Hvis de tre elementene er på plass i prøverommet, så er vi godt på vei» (Holter, personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021).

Tilbakemeldingens form og innhold:

Holter anvender noen grunnprinsipper for sin undervisning, selv om tilbakemeldingens form og innhold varierer ut fra oppgave og innfallsvinkel. I arbeidet med skuespillerstudenter på førsteåret kommer grunnprinsippene til uttrykk som noen parameter Holter ber studentene forholde seg til. Disse parameterne sammenfaller med begrepsapparatet som skolen har valgt,

og som studentene læres opp i fra første klasse. Parameterne, som knyttes til *metoden for fysiske handlinger*, innbefatter bla. «den sceniske skikkelsens mål» (intensjon), «hendelsens gitte omstendigheter» (det som enten hjelper eller hindrer skikkelsen i å oppnå målet) og «sceniske vurderinger» (den prosessen som gjør at skikkelsen endrer sitt mål). Poenget med parameterne er at både studenter og pedagog skal kunne oppnå en felles faglig terminologi og kunne gi tilbakemeldinger som både er konstruktive og konkrete (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021).

I selve klasseromssituasjonen og idet studentene viser arbeid for hverandre, åpner Holter opp for og oppfordrer regi- og skuespillerstudenter til å gi konkrete tilbakemeldinger. Studentene begynner med å beskrive hva de så (i visningen) og besvarer spørsmål knyttet til parameterne, som: «Hvor mange hendelser var det? Så du hvilke mål den sceniske skikkelsen hadde i de ulike hendelsene? Så du hvilke sceniske vurderinger skikkelsen gikk gjennom?» og spør videre: «Hvilke positive detaljer kan du nevne?» og «Hvordan kan vi hjelpe studenten videre?» (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Holter bemerker deretter i sine tilbakemeldinger om han er enig eller uenig i det som blir sagt, og prøver å formulere seg på en slik måte at han bygger videre på eller forsterker tilbakemeldingene som har blitt gitt. Holter unngår da tilbakemeldinger som: «det var bra» eller «det var dårlig», eller vær «mer glad» eller «mer sint». Dette mener Holter er unyttige tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal være konkrete og tydelige og forholde seg til de gitte pedagogiske parameterne. Holter mener også at pedagogen bør starte og avslutte enhver tilbakemelding med noe positivt: «Det er ingen visning som ikke inneholder noe positivt» (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Holter mener det er viktig å være hensynsfull i tilnærmingen og tilbakemeldingen, særlig i forbindelse med arbeid som har pågått over tid og som vises for første gang.

4.1.1.2 Observasjon av førsteårsstudenter i skuespillerfag

Observasjonen av studenter i arbeid med skuespillerfag ble gjennomført med 10 skuespillerstudenter og 4 registudenter på Teaterhøgskolens første år. Undervisningen foregikk over tre klokketimer på en torsdag. Studentene hadde allerede jobbet fire dager med Holter, der ett av fokusene var tilbakemeldinger i skuespillerarbeid. Regi- og skuespillerstudenter deltok jevnbyrdig i dette arbeidet. Hoveddelen bestod av at studenter viste individuelle etyder med en etterfølgende tilbakemeldingsrunde, hvor både studenter og pedagog deltok.

Observasjon av undervisning:

Holter var vennlig og oppmerksom og tok seg tid til å prate med studentene ved timens start. Atmosfæren var generelt uhøytidelig og muntlig, og klassen utviste en grunnleggende trygghet mellom hverandre og pedagogen. I oppvarmingen korrigerer Holter et par ganger hvis studenten hadde misforstått oppgaven, ellers spurte han dem om de syntes det var greit med øvelsene han foreslo. Gjennomgående brukte han eksempler og anekdoter for å belyse hvilke deler av skuespillerfaget hver enkelt øvelse tangerte.

Før den første etyden gikk Holter gjennom parameter de hadde jobbet med underveis i uken. Det var parameter som «mål», «scenisk hendelse» og «vurdering». Han ba to av studentene om å ta notater som de skulle anvende i sine tilbakemeldinger etter visningen, basert på hva som var tydelig og ikke, hvorpå han åpnet opp for at andre studenter kunne gi tilbakemeldinger etter dem. Etyden ble gjennomført av en ung, mannlig student (A). Den viste en mann som kommer inn i et hellig rom, hvor det var tydelig at mannen hadde det ekstremt vanskelig. Han falt på kne og ba, men oppdaget fort en fugl i rommet som han prøvde å hjelpe med å komme seg ut. Han åpnet vinduet, men kun med det utfallet at fuglen krasjet i vinduet og døde. Mannen ble enda mer opprørt, og i en agitert tilstand forlot han rommet.

Etter visningen satt Holter fremoverlent på en stol og smilte. Han sa ingenting selv, men henvendte seg ordløst til én av studentene som skulle skrive ned sine tilbakemeldinger. Det virket som om han ønsket at klassen skulle bevare den konsentrasjonen som var skapt i rommet under visningen.

B, som hadde skrevet ned sine tanker, fokuserte på hva hun hadde opplevd og tolket det hun hadde sett. Hun brukte god tid til å gi tilbakemeldingene og nevnte det hun synes var «interessant» og «fint». Dette på grunn av at Holter ved tidligere anledning hadde understreket at tilbakemeldingen i første omgang skulle konsentrere seg om hvilke positive detaljer som fantes i visningen. Holter spurte henne deretter om hva hun trodde mannen ville i etyden, noe som opplevdes som et forsøk på å lede henne inn på de parameterne han hadde nevnt før etydens start. B virket usikker, men mente hun «så en mann som søkte noe». Holter kommenterte ikke det umiddelbart, men ga ordet til C, som også skulle skrive ned sine tilbakemeldinger. C var enig i noen av betraktninger til B, og gikk videre med å beskrive flere av de indre forholdene i karakteren hun hadde sett.

Etter at de to hadde gitt sine tilbakemeldinger henvendte Holter seg til klassen og spurte: «Er det noe vi kan hjelpe [A] med som skuespiller?» E fikk ordet og sa at A burde «... generelt plassere tingene mer i rommet, sånn at det fikk bli spesifikt f.eks. hvor fuglen befant seg, sånn at publikum kunne se det du så». Holter mente at det var et godt forslag og la til: «... du kan lage deg en plan, «først ser jeg et kors, så ser jeg et bilde av jomfru Maria», jo mer konkret forhold du har til det du ser, jo, lettere er det for deg å tro på og føde et forhold til rommet». Etter det spurte han klassen igjen om det var noen som ønsket ordet, for å «... hjelpe [A] som skuespiller».

Én siste tilbakemelding fra F dreide seg om at A «... kunne gitt seg selv mer tid mange steder». F nevnte spesifikke øyeblikk hvor det kunne gjort seg gjeldende. F ba A om å «... kikke på det én gang til», hvorpå A bekreftet at det var en god idé og sa at han «... nok ble litt utålmodig». F sa at hun forstod at det kunne skje, hvorpå A sa «takk for at du sier det, det er nice». Holter sa etter den tilbakemeldingen at det var en «veldig god kommentar. Den er konkret og hjelper [A] videre».

Holter ga deretter noen tilbakemeldinger selv, der han sa at han likte det han så når A kom inn, men at A ble stående og «tråkke» litt i begynnelsen. Han ba A om å stole på at hans sceniske skikkelses nervøsitet og uro kom godt nok frem, og at han ikke trengte å gjøre så mye på scenen for å vise det: «Noen ganger kan det bli for mye, skjønner du hva jeg mener?» A oppklarte om Holter mente i starten av etyden og i nølingen med å gå inn i kirkerommet, og om det blir for mye frem og tilbake. Holter bekreftet at det var det han mente: «Du har for mange bevegelser som går mot liksom-nyanser, istedenfor at du bruker den tiden som [F] snakket om, at du tar deg tid til å oppleve hver og én av omstendighetene». A sa at «... jeg føler jeg kan gjenkjenne det». Han trodde utålmodigheten hang sammen med ønsket om å bli fort ferdig med øvelsen (som knyttes til prestasjonsangst og frykten for ikke å være underholdende). Holter ga et forslag til A om at han kunne finne seg tre steder han rettet oppmerksomheten sin mot, før korset tok ham ut av den vurderingen. Det i seg var en innholdsrik vurdering, hvor A ikke trengte «... å vise oss masse bevegelser om at du tviler». Når Holter nevnte dette, imiterte han med kroppen en person som virrer rundt. Dette fremkalte gjenkjennende latter i klassen. A smilte og lyttet oppmerksomt. Holter ba deretter A om å gjenta øvelsen, hvor A ble betenkt. Holter spurte: «Eller synes du det er tungt å fortsette?», hvor A sa han gjerne vil prøve. A gjentok introen, denne gangen med å rette

oppmerksomheten de tre stedene. Etter ny visning var klassen enig i at As handlinger virket klarere og var i sterkere relasjon til rommet. Holter spurte deretter klassen om de skjønnte hva han mente. Flere svarte bekræftende. A sa også at han var enig, men at han så en forskjell på hva som fungerte scenisk og hva som var «riktig» i en virkelig situasjon. Holter kommenterte at det er konkrete tanker og sceniske forhold som bør styre skuespilleren i den sceniske situasjonen, og at det vil gi gode tempo/rytme-skift. Student A bekreftet dette og dermed var etyden over.

4.1.2 Høgskolen i Østfold (HiØ)

Akademiet for scenekunst (Akademiet) i Fredrikstad er en del av Høgskolen i Østfold, og tilbyr teaterstudier på bachelor og master-nivå. Skolen har et internasjonalt fokus hvor studieområdet foregår i «... the intersection of art and society...», og verdisynet i undervisningen preges av «... listening, collaboration, staying with failure, re-imagining material relations, excavation and play» (Østfold University College, 2022). Professor og kunstnerisk leder ved utdanningene, Karmenlara Ely Seidman, sier i intervju at skolen typisk finner røttene sine i den europeiske avant-garde-bevegelsen hvor utdanningene tar utgangspunkt i det interdisiplinære, hvor ulike kunstformer anvendes i kompositoriske prosesser med et idiosynkratisk øyemål (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). I så måte forventes det ikke at en skuespiller bare skal være en utøver, men også en «creator» eller «collaborator», og at det ofte er prosjektet som former arbeidsprosess og metode (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022).

Intervjuet av Seidman ble gjort i mai 2022 på *Zoom* og foregikk på engelsk. Jeg parafraser noen av utsagnene, men prøver å stille meg så nært som mulig til meningsinnholdet i utsagnet. Der særlige ord har blitt oversatt, setter jeg det engelske ordet i parentes.

4.2.1.1 Intervju med professor Seidman

Professor Seidman har i tillegg til lederansvaret på Akademiet, et omfattende forsknings- og samarbeidsansvar på Høgskolen i Østfold knyttet til kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning. Seidman beskriver Akademiet som en alternativ inngang til den konvensjonelle scenekunsten, hvor skolen ikke lærer bort diletantisme, men heller søker etter å utvide studentenes forståelse og innovasjon i bredden i scenekunstheltet (personlig kommunikasjon,

30. mai, 2022). Skolens startpunkt for kunstneriske prosesser knyttes ofte opp til rommet, kroppen og sansene, og valg av prosess og metode får derfor stor betydning for tilbakemeldingssituasjonen.

Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldingen:

Seidman beskriver relasjonen mellom pedagoger ved skolen og studenter som en toveis-prosess, der ideer deles og pedagogene aktivt deltar i studentenes skapende prosess. Seidman mener at pedagogen bør tilpasse seg studentenes behov: «... to get the students to lead us there, partly through asking questions that they might not find easy» (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). Pedagogen skal i så måte være en partner som hjelper til med «... to push and pull the work along» (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). Her skiller Seidman mellom det en kunstkritiker gjør, og en pedagogs arbeid. En kritiker tilbyr objektiv kritikk av et produkt, og svar som oppleves rette eller gale. Dette er ikke like nyttig i en utdanningsprosess, hvor en vesensforskjell er at kunstpedagogen skal være på *innsiden* av prosessen, hvor prosessen er mer relatert til å dyrke *skapere* (creators). En slik relasjon vil ofte lette muligheten til å være kritisk, mener Seidman, ved at man gjennom et mer intimt forhold til studenten skaper en trygghet som fremmer en skarpere og mer interessant dialog. Seidman understreker at skolen også stadig lærer nye aspekter ved tilbakemeldingen, og at relasjonen mellom pedagog og student ikke er en fastlåst relasjon. Denne relasjonen preges også av noen etiske betraktninger, som kan komme til uttrykk ved å bl.a. la studentene snakke først, å gi dem noen refleksjonsspørsmål i forkant av visning/dialog, og generelt sørge for at de møter mer mentalt forberedt til tilbakemeldingssituasjonen. Pedagogen bør ivareta en form for sensitivitet, enn så lenge skuespillerstudentene kan ha sine særegne sårbarheter (vulnerabilities), som gjerne trigges av tilbakemeldingssituasjonen. Her kan det å inneha et snevrere fokus for tilbakemeldingene være nyttig, slik at tilbakemeldingen: “... doesn't go all over the place and become wounding without intending, that it hit spots that are not constructive, to decide we're going to talk about this aspect and to have this focus. So that it feels manageable in that moment” (Seidman, personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022).

I et større perspektiv og mellom studenter arbeider Akademiet for å skape et refleksivt rom for kommunikasjon, hvor «critical awareness», «self-reflection» og «acceptance» er viktig. Studentene oppfordres til å ikke bli for personlige:

«It's not about making a big happy family or utopia, (...) the group dynamic is encouraged to develop certain boundaries: we know we're here to work. We need to be able to determine, through the educational process, what belongs in the room and what doesn't. I think in order for people to be able to be positively critical to each other's work, they have to understand that *I* am not the work. There is a space between what I'm *doing* in the room, and what I *need* in my life, even though that sometimes feels very blurry». (Seidman, personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022)

Å definere eget arbeid vil bidra til å kontekstualisere tilbakemeldingene, hvor studentene kan lære en sunn grensesetting mellom det arbeidsfremmende, og ønsket om å få bekreftelse. Her lærer studentene å skille mellom det å like noen og det å like arbeidet deres, at refleksjonen skal preges av tilbakemeldingsstrukturene, å bli dyttet i rett retning og bli utfordret av fellesskapet. For å kunne bli utfordret må studentene være åpne med egne mål og forventninger til arbeidet, der *ulikhetene* mellom studentene gjerne fremheves, enn så lenge studentene tilhører «... a diverse group with people from different parts of the world, with different access and different things at stake» (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). I følge Seidman hjelper dette studentene til å finne sin plass, og letter kommunikasjonen mellom dem, som til tider kan være både direkte, ærlig og tøff.

Tilbakemeldingens form og innhold:

Seidman mener at tilbakemeldingssituasjonen bør preges av dialog: «You know, feedback is not something that you just throw out like a buckshot» (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). Denne dialogen bør ikke preges av at én autoritetsperson forteller skuespillerstudenten hva som er rett og galt, noe Seidman mener er en utdatert tilbakemeldingsform. Akademiet jobber flermetodisk og med flere former, hvor Seidman mener at prosjektet bør gi tilbakemeldingens form. Seidman opplever også mer generelt at skolens undervisning er sammenvevd med et kontinuerlig veiledningsarbeid, både knyttet til selvstendig arbeid, men også til arbeid med et mer eller mindre, tydelig regifokus.

Språkets betydning i tilbakemeldingssituasjonen er derfor viktig, hvor tilbakemelderens posisjon vektlegges. Avsenderen av en tilbakemelding skal unngå å kommentere hvor «flinke» noen har vært, og bør heller kommentere ut fra egen erfaring og bruke tid på å identifisere hva som bør blir sagt. Dette knytter Seidman til et refleksivt ståsted, hvor det handler om å stille gode spørsmål, ikke påstå noe om andres arbeid (statements):

It's like inquiring. Allowing something that's disturbing. If I see something in a process that doesn't feel right, or the work isn't where I want it to be, I'm allowing that disturbance, to push us to conversations that can get the work where we want it to be. That happens through questioning, not through me just taking a position and saying: "This is bad, this is horrible". That kind of labelling is not helpful. Language can be super limiting and uncreative, like when people talk about classical versus experimental, (...) that languages doesn't help. Everyone

has a different idea of what those things mean. They provoke different reactions (personlig kommunikasjon, 30. mai 2022).

Seidman mener at pedagogen bør lete etter et mer presist språk, som er detaljert, sensorisk og materielt, og som virkelig er nyttig når vi deler vår erfaring om verden slik vi opplever den. Tilbakemeldingsformer og -innhold er i konstant bevegelse, som ikke lander et sted hvor vi har kodifisert den perfekte kultformen for tilbakemeldinger. Et dynamisk perspektiv kan også sørge for at tilbakemeldingens form tar opp i seg viktige, etiske betraktninger, perspektiver som også er i bevegelse.

Seidman mener avslutningsvis at tilbakemeldinger bør få mer plass i utdanningssystemet, slik at pedagoger har tid til å utøve tilbakemeldinger som er sjenerøse og konstruktive, som igjen kan la skolene få «... a less hurried, institutional pace» (personlig kommunikasjon, 30. mai 2022). Seidman avslutter med å si at fremtiden for tilbakemeldingssituasjonen kanskje består i å gi skuespilleren mer suverenitet, i senter av tilbakemeldingen, preget av skuespillerens unike kunnskap. Det vil, kanskje, føre til at skuespillerstudenten får ledet tilbakemeldingssituasjonen mer kreativt, hvor pedagogens ego settes i bakgrunnen, og skuespillerne henvender seg til hverandre som medskapere.

4.2 Den kollektive tilbakemeldingssituasjonen

Kunsthøgskolen i Amsterdam, DasArts, har i en årrekke sett på nye, kollektive tilbakemeldingsformer for scenekunstnere i arbeid med eget materiale (DasArts, 2022). I 2013 begynte teaterskolen å samarbeide med psykolog og filosof Karim Bennamar for å utvikle workshoper som kunne se på nye former for tilbakemeldinger. Disse skulle kunne fungere mellom studenter og mellom studenter og andre som kommer med tilbakemeldinger på pågående arbeid. Daværende leder for DasArts, Barbara Van Lindt, mente at skolen befant seg i en situasjon der tilbakemeldinger i pågående arbeider ofte ble gitt på en rotete og ustrukturert måte, hvor følgene ble at studenter som mottok tilbakemeldinger responderte defensivt og fryktet selve tilbakemeldingssituasjonen (Van Lindt, DasArts, 2022, s. 4). Skolen ønsket en kollektiv tilbakemeldingsmodell som fungerte mer konstruktivt for den som fikk tilbakemeldingene, og der studenten som skulle motta tilbakemeldingen i større grad fikk påvirke hva tilbakemeldingen skulle handle om.

I filmen *A film about Feedback* (Faber, 2013) dokumenteres modellen mer detaljert og omhandler tilbakemeldingssituasjoner mellom masterstudenter i arbeid med et scenekunstprosjekt og inviterte tilbakemeldingsdeltakere. Van Lindt beskriver i filmen at målet med modellen er: «... to empower the one who is receiving feedback, to get more structure and self-discipline, to have more precision and more fun, and to raise the level of feedback, by going beyond the ventilation of judgements» (Van Lindt, i Faber, 2013, 04:41-05:08). Hennes samarbeidspartner, Bennamar, utdyper også at det å innføre en streng struktur for tilbakemeldingssituasjonen henger sammen med at mennesker ofte opplever at de er friest til å tenke når de er bundet av strenge regler (Bennamar, i Faber, 2013, 07:40-07:48). Menneskelig samspill i en kreativ hverdag trenger føringer, der kvalitet på dialogen mellom mennesker stadig utforskes, for å øke læringsutbyttet og for å skape et så spennende læringsmiljø som mulig (Bennamar, i Faber, 2013, 08:05-08.25).

Modellen prøves ut konkret i dokumentaren. Den har noen «playing rules», som beskrives under, skal ikke overstige 1,5 time, og følges nøye av en moderator, i tillegg til den som presenterer arbeidet sitt (studenten) og en utvalgt tilbakemeldingsgruppe (DasArts, 2022, s. 2). Studenten som viser arbeidet, får først ti minutter til å gi en kort introduksjon og stiller ett eller to spørsmål hen vil at gruppen skal fokusere på under visningen. Studenten viser deretter et utdrag på rundt tjue minutter. Etter visningen og i tilbakemeldingene skal deltakere som er enig i tidligere utsagn si: «plus 1», for på den måten unngå repetisjoner av tidligere kommentarer, og tilbakemeldingssituasjonen skal ellers skal være preget av «fun!» og produktivitet (DasArts, 2022, s. 2). Moderatoren/gruppen kan velge én eller flere av følgende tilbakemeldingsformater i tilbakemeldingssituasjonen, i kronologisk rekkefølge:

One-on-one (5 minutter): Studenten som har presentert forlater rommet og gruppen ventilerer første inntrykk, én til én. Formålet her er å fjerne den emosjonelle responsen hos publikum som ikke er nyttig for den som har presentert arbeidet sitt (Bennamar, i Faber, 2013, 15:45-16:40). Tanken er også at gruppen trenger tid på å forberede seg til å gi tilbakemeldinger.

Affirmative feedback (10 minutter): Studenten er i rommet og gruppen gir bekræftende tilbakemeldinger formulert i én setning som starter med: «Det som fungerte for meg var ...». Formålet med dette er at studenten skal kunne bygge fra det som fungerte godt. Bennamar (i Faber, 2013, 18:37- 18:50) beskriver at de i arbeidet med modellen fant at studenter i tilbakemeldingssituasjoner ofte satt og ventet på siste del av en setning som startet med noe

positivt, på et «men». Bennamar mener at slike tilbakemeldinger er unyttige, i og med at de er forkledde som positive tilbakemeldinger, men er ment kritisk. Det kan skape en tro på at arbeid forbedres med utgangspunkt i det dysfunksjonelle, heller enn det funksjonelle.

Perspectives (10 minutter): Tilbakemelderer gir tilbakemelding etter følgende retoriske formel: «som en ... trenger jeg at ...»⁴. Poenget er at man gir en tilbakemelding fra en bestemt posisjon, som gjerne kan være svært variert og til og med fiksjonell (DasArts, 2022, s. 2). Perspektivet kan bli sagt som en kvinne, en politiker, en regissør, en danser, et barn osv. Utgangspunktet for dette formatet er at tilbakemelderer skal kunne ta tak i det man ikke likte: «... the things that have irritated me» (Van Lindt, i Faber, 2013, 23:10-23:17). Van Lindt mener at tilbakemelderer må identifisere disse meningene og unngå å komme med dømmende utsagn. Analyseres utsagnet: «dette syns jeg var kjedelig», er det tydelig at utsagnet er relativt, subjektivt og tar utgangspunkt i én persons individuelle sfære. Refleksjonen fører en da til, «hva er det da jeg som tilbakemelder trenger fra den som har vist meg noe, for at det skal kunne fungere?» Dette mener Van Lindt (i Faber, 2013, 24:15-24:19) peker på en fremtid som er mer konstruktiv. Når en også ser på posisjonen som tilbakemelderer sier det fra, er det *perspektivet* til *den* posisjonen som utkrystalliserer seg, som både er mer imaginært og konkret for den som mottar tilbakemeldingen. Det vil også kunne være lettere å skille mellom de ulike tilbakemeldingene, og å sette søkelys på de som gir mening for den som har vist og som vedkommende ønsker å fokusere på.

Open Discussion (10 minutter): Studenten deltar i en åpen diskusjon som baserer seg på det som allerede er sagt. Formålet er å gi en friere ramme for diskusjonen, men likevel at den tar utgangspunkt i det som har kommet frem.

Modellen har også flere formater (*Concept Reflection*, *Open Questions*, *Gossip Round*, *Tips&Tricks* og *Personal Letter*). Disse presenteres ikke her, ettersom de ikke ble brukt i arbeidet med studentene på UiS. Van Lindt beskriver at modellen møtte en del motstand når den ble presentert for studentene på DasArts, først og fremst fordi studenter opplevde at den hindret den frie dialogen (DasArts, 2022, s. 5). Van Lindt opplevde likevel at studentene etter hvert så fordelene med modellen som større enn ulempene og at de i implementeringen av

⁴ «as a ... I need ...» (DasArts, 2022, s. 2)

den, så at det var mulig å leke med formatet, tilpasse den til stadiet de var på i arbeidet, og på den måten bruke en rigid form mer fritt (DasArts, 2022, s. 5).

4.3 Universitetet i Stavanger

I april 2022 gjennomførte jeg et feltarbeid med de tretten studentene på emnet *Drama- og teaterkommunikasjon i interkulturell kontekst* på Universitetet i Stavanger, i forbindelse med teaterprosjektet deres, hvor de satte opp to teaterforestillinger for ungdomstrinnet. *Drama- og teaterkommunikasjon* er knyttet til lærerutdanningen ved UiS, på institutt for grunnskolelærerutdanningen (IGIS), der lærerstudenter kan ta ett emne på høsten, eller ett emne på våren som en del av masterutdanningen sin som lærer. Våren 2022 var det kun én lærerstudent, mens de tolv andre studentene kom fra hele landet, tok begge emnene over ett år, og hadde en bred og variert erfaringsbakgrunn. Teaterprosjektet har heller ikke, tradisjonelt sett, hatt læreryrket i søkelyset, men det kunstfaglige, hvor studentene skal imitere en profesjonell teatersituasjon i størst mulig grad. Nytteverdien for en lærerstudent i et teaterprosjekt eller i skuespillerfaget behandles derfor ikke her. Den videre beskrivelsen prøver å fange erfaringer som preget tilbakemeldingsarbeidet mitt med studentene og gjennomføringen av feltarbeidet, der vi anvendte en individuell og en kollektiv tilbakemeldingsform som utgangspunkt for den utforskningen.



Figur 2. Studenter i arbeid med teaterprosjekt. Foto, Pia Wall (2022).

På UiS har det vært et mål for meg, i samarbeid med kollegaer, å styrke den teaterfaglige konteksten i årskurset, slik at vi bedre kan sette studenter i stand til å jobbe med scenekunst på høyt nivå i et flerfold av kontekster. Årskurset skal gi studentene erfaring og kunnskap til å lede teaterarbeid både i skolen og i tilknytning til andre kulturelle aktiviteter (Universitetet i Stavanger, 2022). Studentene får derfor en bred innføring i teaterfaget før teaterprosjektet, hvor de arbeider eksperimentelt, prøver ulike spillestiler og iscenesetter selvstendige teaterprosjekter, inkludert individuelt og gruppe-etydearbeid (Universitetet i Stavanger, 2022). Når det som kalles *teaterprosjektet* på våren kommer (de har ett på høsten og ett på våren), har ønsket vært at studentene skal kunne anvende robuste, teaterfaglige prinsipper og innhold, og at de kan kjenne seg frie nok til å utforske og prøve disse ut selvstendig i gruppene.

Min holdning som pedagog er også at studenter skal kunne oppleve at det å gjøre feil er befriende, og at klassefelleskapet bør applaudere det som ikke fungerer godt. Dette skaper, etter min mening, det største rommet for forbedring og utvikling. Gjennom de fjorten årene jeg har jobbet med drama- og teaterpedagogikk har jeg opplevd at klare oppgaver, sammen med en stor grad av autonomi, har gitt de beste resultatene og den høyeste graden av mestring hos mennesker i arbeidet med drama- og teaterfag. En god pedagog, etter mitt syn, er derfor en fasilitator av andres arbeid, ikke en som påfører sine meninger til studenters arbeid, eller som prøver å realisere egne visjoner gjennom deres arbeid. Teaterprosjektet er et arbeid uten bokstavkarakter, og ønsket har vært (selv om resultatet vises for et eksternt publikum) at det er deres prosess og lek i teaterrommet som skulle være det vesentlige. Jeg nevner dette, fordi jeg mener det gjennomsyrrer mitt arbeid som pedagog, og blir nesten umulig å ta ut av egen forskning i møtet med studentene. Selv om denne bakgrunnen er idealistisk, påvirker naturligvis også noen negative aspekter meg på daglig basis, og disse står i kontrast til min pedagogiske, idealistiske søken. Jeg har hørt at jeg kan være utålmodig, sta og overdrevent tydelig hvis det er noe jeg ikke liker, og kan nok oppleves som dømmende langs en rett/galtakse. Et forsøk på å imøtekomme dette er denne undersøkelsen, og den gjenspeiler naturligvis et forsøk på å bedre meg selv som pedagog.

Jeg ble ellers svært overrasket over hvor mye av meg selv som smittet over i arbeidet med studentene. Det ble særlig tydelig i gjennomhøringen av lydmaterialiet i etterkant. Min forståelse av individer, teatersyn og egen regibakgrunn skinte klart gjennom og farget feltarbeidet i stor grad. Det tror jeg både har vært en berikelse og en utfordring. I intervjuene i forkant prøvde jeg å stille strukturerte spørsmål, som ikke fungerte som en samtale, slik at jeg

kunne motvirke fristelsen til å hjelpe studenter med å formulere seg eller føre samtalen et spesielt sted. Det lyktes jeg delvis med. Svarene bærer preg av en allerede etablert relasjon. Jeg mener og håper at studentene likevel har opplevd at de kunne forholde seg mer eller mindre fritt i undersøkelsesfeltet, uten redsel for negative konsekvenser.

4.3.1 Intervju i forkant av feltarbeid på UiS

Intervjuene ble gjort separat. Student A var en ung kvinne med noe erfaring fra tidligere teaterarbeid. Student B var en kvinne med erfaring fra amatørteater, også i utlandet. Student C var en ung mann med lite skuespillererfaring. Student D var en ung mann, også med relativt lite erfaring. Intervjuene danner en form for inspirasjon i letingen etter mønster i teori og empiri som beskrevet i kapittel 2, og angir noen perspektiver på den videre teorigenereringen. For tekstflytens skyld refererer jeg til dem som A, B, C og D, og som informanter, for å skille dem fra diskusjonen senere knyttet til feltarbeidet.

De fire informantene mente at det var nyttig å få tilbakemeldinger som var spesifikke og konkrete, tilbakemeldinger som «... ikke rører for mye i grøten» (A) og som «... setter i gang en tankeprosess ...» (C). Informantene var også enig om at en kombinasjon av å få tilbakemeldinger fra pedagog og medstudenter var ønskelig. Dette var særlig med tanke på at de opplevde at tilbakemeldinger fra pedagoger ga noe annet enn de fra medstudenter; pedagoger kunne ha et sterkere faglig fokus (kompetanse), mens medstudentene lettere kunne sette ord på hvordan scenene *opplevdes*, og at medstudentene derfor ga en friere og mer direkte tilbakemelding enn den som kom fra faglærer (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). B mente også at medstudenters tilbakemeldinger var veldig viktige fordi de kom fortløpende i et arbeid og derfor kanskje var de mest nyttige fra minutt til minutt. A mente at en fare med medstudenters meninger var at de var påvirket av vennskap og at de derfor ikke turte å si «... de tingene som jeg burde gjøre» (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). B var enig i det og mente også at klassen var for snille med hverandre.

På spørsmål om når de syntes de var mest sårbare for tilbakemeldinger mente to av studentene at de var særlig sårbare for tilbakemeldinger når de eller gruppa ikke fungerte optimalt. D nevnte en situasjon fra tidligere på året der han hadde blitt presset av pedagogen (meg) til å yte i en scene han slet med. Han hadde da følt seg usikker og redd. B nevnte en situasjon der hun hadde tatt på seg ekstra ansvar innad i gruppa, og deretter fått mye tilbakemeldinger på

det arbeidet, som hverken var spesielt viktig for henne, eller som hadde ønsket å gjøre. I den situasjonen følte hun seg ekstra sårbar for andres kommentarer.

Uanmeldte, ustrukturerte tilbakemeldinger fra pedagogen var greit. To av informantene mente likevel at større tilbakemeldingsrunder bør være annonsert på forhånd. A knyttet særlig dette til at tilbakemeldinger gjerne kunne endre seg i prosessen, og at uanmeldte, ustrukturerte tilbakemeldinger sent i prosessen forstyrret skuespillerprosessen og kunne forvirre. Hun likte å få beskjed om tilbakemeldingssituasjonen på forhånd, slik at hun kunne ha en mer «... skjerpert tilstedeværelse» (A, personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). D var enig i det, men trakk frem at én fordel med den uanmeldte tilbakemeldingen, var at den gjorde at man ble mer vant til å få tilbakemeldinger og ikke hadde kjangs til å forberede seg i så grad.

Studentene hadde et sprikende syn på hvor ofte de ønsket tilbakemeldinger, og hvilken type tilbakemeldinger de ønsket å få når, i et teaterprosjekt over tre uker. A mente at tre tilbakemeldinger fra pedagog i uken var nok, og understreket viktigheten av å få tid til å arbeide med tilbakemeldingene. B og C mente at hver del av et teaterprosjekt hadde sin særegne karakter, der B tenkte at grupper i en tidlig fase trengte tilbakemeldinger som ga mer fremdrift: «... at det er ikke så mye på hva som er bra eller dårlig, (...) mer retningsgivende tilbakemelding.» (B, personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). Mot slutten mente hun at tilbakemeldingen bør ha en mer oppsummerende karakter: B mente at de mellom disse to, og i den perioden de befant seg i når intervjuet skjedde, trengte støttende, direkte tilbakemeldinger som fungerte som innspill.

C fremhevet viktigheten av at pedagogen må legge til rette for utforskningen i skuespillerfag. Han hadde opplevd det verre å jobbe som skuespiller hvis han følte seg dømt. D opplevde at tilbakemeldinger som hadde blitt gitt ham i forrige teaterprosjekt, høsten 2022, som dreide seg om hvor han skulle stå og om at han måtte snakke tydelig, hadde hjulpet ham stort. B hadde opplevd en tilbakemeldingssituasjon som spesielt konstruktivt, der hun i arbeidet med praktisk eksamen jul 2022 følte seg litt «lost», slet med negative tanker og hadde gått flere runder med selv for å se på alternative veier å gå. Da hadde veilederens tilbakemeldinger hjulpet, i og med at hen tok utgangspunkt i det gruppa hadde arbeidet frem og angitt en retning fra det. Det hadde fungert utrolig forløsende, særlig fordi han ikke hadde stilt så mange spørsmål om hvorfor de gjorde som de gjorde. Resultatet hadde også blitt veldig bra.

A nevnte at klassen de gikk i, hadde gått fra å være nølende til å bli mer sikre og at det nå opplevdes som greit å ytre seg direkte til andre. Hun opplevde at hun ofte ble hørt og akseptert, og syntes det var kjekt at andre prøvde ut hennes forslag i en scene. Hun opplevde at hun gjennom året på UiS hadde blitt mindre nervøs for å få tilbakemeldinger, noe hun hadde slitt med på videregående skole. D syntes spesielt at det hadde blitt lettere å ta imot tilbakemeldinger, også fordi han hadde fått et større kunnskapsgrunnlag i løpet av studiene, mens B tenkte at hun ikke hadde lært så mye om tilbakemeldinger, men at hun hadde blitt bedre på å snakke mer spesifikt om teaterfaget.

5. Diskusjon

På bakgrunn av beskrevet empiri og teori utformet jeg en modell for den individuelle tilbakemeldingssituasjonen, og avendte den overfor studentene som en del av teaterprosjektet på *Drama- og teaterkommunikasjon*. Jeg gjennomførte også to kollektive tilbakemeldingssituasjoner basert på modellen til DasArts, med meg som moderator, der de to produksjonsgruppene ga tilbakemeldinger til hverandre. Studentene i den individuelle tilbakemeldingssituasjonen arbeidet med Demian Vitanzas skuespill *Nå* fra 2021. Christian Lollikes skuespill *Kosmisk Frykt – eller dagen da Brad Pitt fikk noia* fra 2004, var sammen med *Nå* gjenstand for den kollektive tilbakemeldingen. Tilbakemeldingssituasjonene skjedde i uke to av tre i teaterprosjektet. Jeg var eneste faglærer knyttet til prosjektet og kjente derfor godt til hvor studentene befant seg i prosessen.

I arbeidet med studentene dukket det stadig opp nye perspektiver på problemstillingen, som i stor grad foregrep diskusjonen min om gitte tema. Feltarbeidet var på mange måter en kulminering av undersøkelsen, og var det arbeidet som preget refleksjonen rundt problemstillingen sterkest. Det virker derfor hensiktsmessig å presentere funn i sammenheng med diskusjonen av problemstillingen, hvor en undersøkelse av tilbakemeldingssituasjonen mellom meg som pedagog og studentene på UiS belyser tilbakemelding som metode.

Diskusjonen ses opp mot de tre hovedtemaene:

- *Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger*
- *Tilbakemeldingens form og innhold*
- *De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen*

Fra hovedkategoriene dannet hovedformålet seg med oppgaven: å genere teori basert på en sammenfatning av empiri og teori. Denne sammenfatningen avtegnet seg som modeller, og var utgangspunktet for feltarbeidet. Disse diskuteres fortløpende. Siden fokuset først og fremst ligger på den individuelle tilbakemeldingssituasjonen, anvendes data fra den kollektive tilbakemeldingssituasjonen for å belyse den individuelle, og avtegnes ikke i en egen modell.

Rammene for feltarbeidet, som jeg redegjør for her, knyttes til innholdet i de forestillingene som studentene arbeidet med, formen og de romlige betingelsene der tilbakemeldingene skjedde, og selve strukturen for tilbakemeldingssituasjonene.



Figur 3. Scenerommet til «Nå». Foto, Pia Wall (2022).

Scenerommet til *Nå*, valgt av studentgruppen, bestod av et firkantet spillområde på ca. 8 x 6 meter, hvor publikum satt på alle sider. Under tilbakemeldingssituasjonen posisjonerte jeg og de fire andre publikumsstudentene oss rundt de spillende for å dekke ulike vinkler sett fra publikum. Scenerommet bestod ellers av noen enkle bokser som markerte ulike strukturer i forestillingen, og rommet ble belyst med avskåret lys fra kastere for å vise ulike, fiktive rom karakterene befant seg i. Utdraget som ble vist av gruppen i den individuelle tilbakemeldingssituasjonen handlet om to karakterer som møtte hverandre etter mange år. Karakter/student C ventet på å dø, og ønsket å fortelle karakter/student E noe hun hadde båret

på lenge. Dette gjorde hun ved å vekke minner om deres felles fortid. E befant seg i et eget kaos av indre bilder og avviste C's tilnærminger i frykt for konsekvensene det ville medføre. Utdraget stoppet i det E viste C interesse og dannet grunnlaget for én scenisk handling vi så nærmere på.



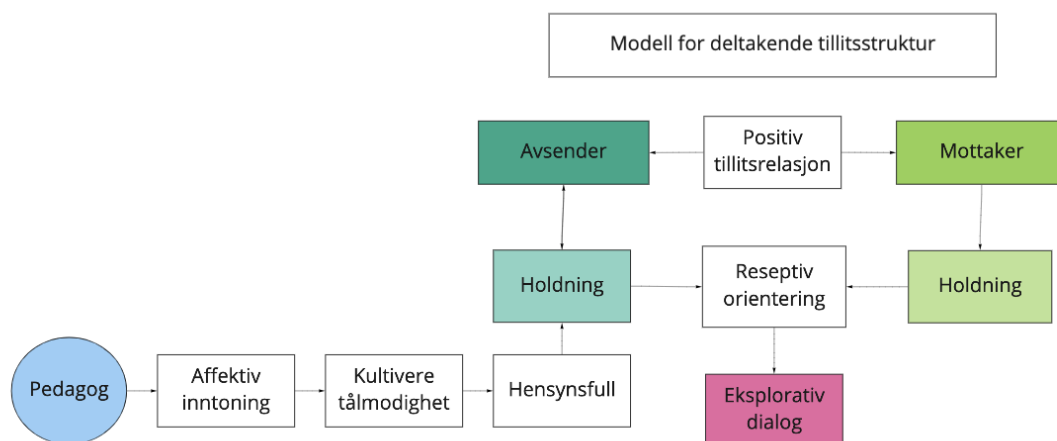
Figur 4. Scenerommet til «Kosmisk Frykt». Foto, Pia Wall (2022).

Scenerommet til *Kosmisk Frykt*, også valgt av gruppen, bestod av et sceneområde som strakk seg 5 meter i lengden og tre meter i bredden, der publikum satt på et opphøyet område på den ene langsiden, og spillområdet inkluderte det scenerommet skuespillerne befant seg i, i tillegg til gang, sidescene og dører. Gruppen viste utdrag av omtrent halvparten av forestillingen til den kollektive tilbakemeldingen. *Kosmisk Frykt* i deres versjon, handlet om en gruppe studenter på UiS som prøvde å sette opp *Et Dukkehjem* av Henrik Ibsen. I mangelen på aktualitet avbrøt de forestillingen og iscenesatte en forestilling med utgangspunkt i teksten til Christian Lollike. Der skulle heltene Brad Pitt og Angelina Jolie redde verden fra den sikre undergang, og de som studenter brøt stadig fiksjonslaget og problematiserte iscenesettelse av teater overhodet.

5.1 Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger

5.1.1 Modell for deltakende tillitsstruktur

På bakgrunn av innhentet teori/empiri forberedte jeg i den individuelle tilbakemeldingssituasjonen en struktur som skulle si noe om hvordan relasjonen mellom meg og studentene skulle preges. Siden teorigjennomgangen viste at en gjensidig og positiv tillitsrelasjon mellom mennesker kunne være en rik inngang til optimale tilbakemeldingsdialoger, tok jeg utgangspunkt i Bang og Midelfarts kjerneprinsipper (gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018), der jeg gjennom en aksial koding skapte et sett med *holdninger* som jeg inntok for å utforske denne relasjonen. Jeg bestemte også at den individuelle tilbakemeldingssituasjon mellom meg, eller meg og studenter som avsender og gruppen som mottaker, skulle ta utgangspunkt i en reseptiv orientert grunnholdning, basert på teori av Klinge (gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018). Klinge viser til at en reseptiv holdning skaper mer engasjement og fører til høyere delaktighet hos studentene. Dette knyttet jeg til valget av en studentdeltakende tilbakemeldingsform, hvor målet ved den reseptive orienteringen kunne føre til en eksplorativ dialog. En slik dialog fremheves av Neil Mercer (gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018) som en dialogform av høyere kvalitet. I tillegg til å innta en reseptiv orientering, som gjaldt for alle deltakere i tilbakemeldingssituasjonen, ønsket jeg som pedagog også å (1) anvende Sterns (gjengitt i Øiestad, 2019, s. 42) affektive inntoning ved behov, (2) kultivere tålmodighet, i tråd med Katie Mitchells (2009) prinsipper for regiarbeid, og (3) legge til rette for en profesjonell og respektfull holdning overfor andres arbeid, i tråd med Lars Erik Holters pedagogiske prinsipper for studenter i arbeid med skuespillerfag (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Dette avtegnet seg til slutt som en modell, en tillitsstruktur for deltakende, individuell tilbakemelding.



Figur 5. Modell for deltakende tillitsstruktur

Jeg trekker frem noen eksempler fra tilbakemeldingssituasjonene som særlig belyser relasjonen mellom avsender og mottaker og anvender disse eksemplene for å diskutere hvordan relasjon påvirker tilbakemeldinger som metode overfor studenter i arbeid med skuespillerfag.

5.1.2 Diskusjon

Den individuelle tilbakemeldingssituasjonen fant sted ettermiddagen 26. april, 2022. Scenerommet til *Nå* var preget av en positiv og livlig atmosfære. F møtte meg med et åpent og vennlig smil: «... der er du, ja! Vi har ventet i spenning på hva du nå skal påføre oss!» (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022). Studentene skapte humor over den litt kunstige situasjonen som den strukturerte tilbakemeldingssituasjonen var, og tegnet et slags bilde om at jeg var en type som utsatte dem for eksperimenter, og at det frembragte en nervøs forventning hos studentgruppen. Jeg responderte: «ja, nå skal dere grilles!» De andre studentene hadde etablert hensiktsmessige arbeidsprinsipper, en studioetikk i tråd med Malochevskajas (2008) prinsipper: Det var ikke lov å spise eller drikke i rommet, alle var presise og D, som var regissør, hadde rollen som den som fortalte meg hvilken scene de tok utgangspunkt i.

Helt fra starten av var rommet altså preget av visse *positive forutsetninger*. Den positive samhandlingen minnet meg atmosfæren jeg var vitne til i observasjonen på Teaterhøgskolen. Studentene anvendte humor, intern kommunikasjon og en grad av uhøytidelighet som lå tett opptil det jeg opplevde professor Holter beskrev; en relasjon beriket på profesjonalitet og hensynsfullhet (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Slik Holter også kunne gå inn i en relasjon som ga rom for vennlighet og toleranse, var det også enklere for meg som pedagog å utvise en profesjonell og respektfull holdning over studentene når de allerede hadde etablert et trygt rom for deltakerne. Ryan og Deci skriver at *relatedness* er en viktig, positiv faktor for å etablere et slikt rom, der de som inngår i relasjonen opplever «... that others care for them unconditionally, rather than conditionally and that they are accepted for who they are ...» (2018, s. 97). Dette er også noe som fremheves av Stone og Heen: «It`s the paradox at the heart of many feedback conversations: We find it hard to take feedback from someone who doesn`t accept us the way we are» (2014, s. 113). Jeg forestilte meg et rom med studenter som var preget av at fellesskapet fryktet eller mislikte situasjonen, der pedagogens tilstedeværelse hadde en negativ påvirkning på arbeidet. Et rom preget av slike *negative forutsetninger* ville

skapt et helt annet grunnlag å drive med tilbakemeldingsarbeid på. Dette er også noe Stanislavskij understreker:

Creative atmosphere is one of the powerful factors in our art and we must remember it is extraordinarily difficult to create a working atmosphere. (...) only the collective can create it. But it can be destroyed unfortunately by any person (gjengitt i Merlin, 2016, s. 50)



Figur 6. «Nå» under oppvarming før tilbakemeldingssituasjonen. Foto, Pia Wall (2022).

Å etablere en kreativ atmosfære krever altså innsats. I observasjonen på Teaterhøgskolen arbeidet Holter med å fremheve enkeltindividets mulighet til å bidra i fellesskapet, han skapte rom og toleranse for at studentene hadde ulike meninger, og ga en opplevelse av å bidra likeverdig i tilbakemeldingssituasjonen. Professor Seidman beskrev også hvordan pedagoger på Akademiet jobbet med å tilpasse seg studentenes behov, og at det i stor grad formet arbeidsprosessen. De felles erfaringene viser at deltakernes holdninger og arbeidsprinsipper (studioetikk) overfor tilbakemeldingsrelasjonen er essensielle for at den skal virke positivt. Pedagogens mulighet for å prege denne er kanskje likevel størst, og jeg vil argumentere for at relasjonen mellom student og pedagog i stor grad utgår fra pedagogens holdning. I denne sammenhengen skapte de positive forutsetningene og de valgte kommunikasjonsformene et rom som var preget av det Bærenholdt og Christensen (2018) kaller «... et godt emosjonelt

miljø ...» (s. 35). Et slikt emosjonelt miljø gjorde at studentene internaliserte regler og normer, ble mer selvregulerende og viste mer faglig engasjement, i tråd med funnene i Klinges forskning (2016, gjengitt i Bærenholdt og Christensen, 2018, s. 34). Det emosjonelle miljøet ga også tilbakemeldingssituasjonen en mer skjerpet konsentrasjon, et felles fokus og en letthet i kommunikasjonen (som humor og åpenhet), som samlet sett gjorde det lettere å fungere reseptivt.



Figur 7, En uhøytidelig og autonomstøttende pedagog i arbeid med studentene i tilbakemeldingssituasjonen (meg). Foto, Pia Wall (2022).

I det videre forløpet la jeg til rette for at studentene i størst mulig grad skulle få påvirke sitt eget miljø. De fikk bl.a. bestemme hvor det var best for meg å sitte, hvilken scene de ville vise, og hvor langt utdraget skulle være. Dette knyttet jeg til Ryan og Decis (2018, s. 161) forutsetninger om at autonom-støttende læring fører til at studentene får høyere motivasjon, evnepersepsjon og selvfølelse. At skuespillerne bør styre sine egne prosesser selv, er også noe

Katie Mitchell understreker. Hun mener feks. at skuespillere i arbeid med research bør gjøre samme research som regissøren, slik at de blir hjulpet til å «... go on a journey to find information, where the discovery can be satisfying» (2009, s. 146). En autonomistøttende pedagogstil virket spesielt fruktbart i tilbakemeldingssituasjonen hos *Nå*. Studentene var i en kreativ flytsone og gjorde det enkelt for meg å støtte deres arbeid.

Det var likevel øyeblikk hvor den autonomistøttende stilen ble utfordret. Før C og E viste utdraget de hadde valgt, hadde jeg bedt publikumsstudentene om å skrive ned tilbakemeldinger basert på parameter om intensjon og vurdering. Etter visningen ga jeg hver student mulighet til å komme med sine tilbakemeldinger på det de hadde sett. Dette var i tråd med Holters arbeid, som observert på Teaterhøgskolen. Når medstudentene ga sine tilbakemeldinger merket jeg at jeg ble trigget negativt. Disse triggerne gjenkjente jeg som identitetstriggere. I feltdagboken skrev jeg:

B beskriver en scene mellom to kvinner som har helt forskjellige intensjoner. B mener at det er flere vurderinger underveis, der én av de er «bør de kontrolleres av følelser?» B forstår ikke begrepet «vurdering». Jeg må korrigere og si at det hun snakker om er «strategier» i en scene, og at vurdering er når man kaster «hele tanken» fra seg. B virker litt nedslått når jeg retter på henne, og kommer ikke med flere tilbakemeldinger (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022)

I flere slike tilfeller, der studentene hadde feiloppfatninger av begrepsapparatet, eller kom med dømmende eller uriktige utsagn, ble jeg utålmodig og uinteressert, og jeg fikk et behov for å oppklare eller presisere studenters tilbakemelding. Jeg var klart ute etter å evaluere og kontrollere studentenes tilbakemelding, noe som hos Øiestad (2019, s. 27) beskrives som motarbeider et positivt arbeidsfellesskap. Nichols (2009, gjengitt i Øiestad, 2019, s. 41) skriver også, om aktiv lytting, at man noen ganger blir en dommer og ikke et vitne når man lytter, og at det å lytte på ordentlig handler om å sette det man selv er opptatt av på vent, og være genuint interessert i å fange meningen til den som sier den. B hadde kanskje lav selvtillit knyttet til fagterminologi. I stedet for å evaluere tilbakemeldingen hennes som upresis, kunne jeg ha coachet henne til å først formulere én klar vurdering, deretter verdsatt at hun klarte det, før jeg avslutningsvis kunne evaluert det som en god tilbakemelding i tråd med parameterne. Dette hadde også vært mer i tråd med Holters metode, hvor han legger vekt på at fellesskapet skal hjelpe studentene i *sitt* arbeid som skuespiller.

At jeg ble trigget negativt av det jeg opplevde som misforståtte eller dårlig gjennomtenkte tilbakemeldinger, viser at visse *identitetsforutsetninger* var i spill. Stone og Heen (2014, s. 94) viser at slike forutsetninger knyttes til identitetstriggere, og skriver at negative og ubevisste forutsetninger i denne relasjonen kommer til uttrykk som *blind spots*. Å trene på evnen til å se hele relasjonssystemet, der mottaker og avsender av tilbakemeldinger inngår i en kompleks dialektikk, og der begge stadig analyserer egne og andres forutsetninger, kan være essensielt for å få til en fruktbar dialog (Stone & Heen, 2014, s. 124). Én måte å klare det på er å *ta tre steg tilbake*, for på den måten å få øye på overhengende tema som påvirker relasjonen (Stone & Heen, 2014, s. 124). I første steg, skal man se på hva som preger den umiddelbare relasjonen mellom to mennesker: Jeg ble irritert fordi B ikke kunne fagstoffet, og det trigget meg muligens fordi jeg ikke hadde lyktes med å lære B et grunnleggende begrepsapparat. Tilbakemeldingen handlet om min egen forfengelighet og lyst til å lykkes som pedagog. Den var en form for «audience thinking», der jeg tenkte på hvordan jeg ville se ut hvis B ikke hadde en klar forståelse av begrepsapparatet. Et slikt fokus var ikke konstruktivt, og en refleksjon rundt dette kunne tatt bort det umiddelbare behovet for å evaluere B. I andre steg beskriver Stone og Heen (2014, s. 124) at man bør se på hvilke roller som preger relasjonen: Jeg var lærer og hadde et ansvar for å utvise forståelse for studenten som anvendte begrepene feil. Jeg kunne ha kontekstualisert relasjonen og lagt mer vekt på at jeg som pedagog innehadde mer makt enn B. En slik makt kan lett misbrukes, og få den uheldige effekten av at mottakeren «... gir opp, tildekker eller senker målene ...» (Hattie & Timperley, 2013, s. 21, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 14). I tredje og siste steg, skal man prøve å få øye på helheten i tilbakemeldingssituasjonen der et bredt spekter av omstendigheter påvirker denne (Stone & Heen, 2014, s. 126); B var en del av en større gruppe. En gruppe hun trengte å kjenne på mestring og autonomi i, også når jeg forlot prøverommet. Hadde jeg hjulpet henne til å formulere en klarere tilbakemelding, kunne det ha styrket henne i grupperelasjonen og gjort henne bedre i stand til å bidra konstruktivt.

Stone og Heen (2014) angir altså en enkel, men effektiv tre-stegsstruktur for å håndtere negative identitetstriggere i tilbakemeldingssituasjonen. I virkeligheten er det naturligvis ikke så enkelt å få øye på disse, ei heller har man i øyeblikket muligheten til å reagere spontant etter en analysemodell som i etterpåklokskapens lys gjerne gir mening. Likevel vil jeg argumentere for at det å trene på modeller internaliserer positive, psykologiske prosesser som avhjelper mottakeren og avsenderen i tilbakemeldingssituasjonen. Ved å øve, effektiviseres prosessen og kan hentes opp igjen på et senere tidspunkt i tilbakemeldingsarbeidet. Dette er

også noe Ryan og Deci (2018) kommenterer: «... people must feel ownership of the activities at which they succeed» (s. 95). Utsagnet tolker jeg dit at hvert enkeltmenneske må få kjenne på mestring ut fra egne forutsetninger. Hvis en pedagog definerer noe som riktig og noe som galt, vil individer som følger normen styrkes, mens individer som ikke evner å følge normen havne utenfor og stå i fare for å isoleres totalt fra fellesskapet. At det derfor er bedre å tillate rom for feil, også feil som ikke kommenteres, fremstår klart. Pedagogen må kanskje stole på at det finnes øyeblikk der også disse «feilene» kan adresseres, men at det å hele tiden minne seg på hensikten med situasjonen hen befinner seg i er viktigere enn å kommentere alt en får øye på. Sånn sett gir Bang og Midelfarts utsagn om at «... forskjellighet i ståsted og erfaring kan berike» mening (gjengitt i Øiestad, 2019, s. 104), fordi ulikhetene kan berike andre sider ved situasjonen enn den rent umiddelbare. Også professor Seidman fremhever i intervjuet et slikt perspektiv. Bs utsagn var berikende, både fordi hun viste at hun turte å si noe hun kanskje ikke var sikker på, som viser mot, men også fordi jeg som pedagog, eller andre i gruppen, kunne hjulpet henne til å få en bedre forståelse av begrepene.

På et senere tidspunkt fikk jeg mulighet til å prøve ut denne innsikten. Jeg og C gikk inn i en lengre diskusjon om hva en riktig spilt intensjon er. Idet C for tredje gang uttrykte noe som var motstridende med min definisjon, fikk jeg lyst til å rope, «ja, men bare gjør som jeg vil da!» Jeg husket skuffelsen til B og prøvde å anvende Stone og Heens (2014) tre steg for å skaffe meg bedre oversikt over situasjonen. Jeg brukte affektiv inntoning som strategi, hvor jeg, idet jeg tok opp i meg C's frustrasjon, så et menneske som ikke klarte å forstå min definisjon. Denne innsikten gjorde at jeg ble mer rolig og empatisk. Jeg kultiverte tålmodighet, både overfor meg selv, men også overfor C. Holter (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021) nevnte i intervjuet at for ham var holdningen om at studenter ikke kan si noe som gjør ham som pedagog sint, viktig. Etter å selv ha erfart hvor negativt det er når studenter føler seg avvist eller misforstått i tilbakemeldingen, vil jeg hevde at dette en praksis som bør vernes om.

Å nedtegne modeller, eller å gå ut fra visse prinsipper, er ikke en «quick-fix» på kompliserte relasjonsutfordringer, og det er lett å tenke seg mer krevende situasjoner som preger den komplekse, intersubjektive øvelsen det er å gå i dialog om noe man bør enes om. Likevel kan en enkel struktur med strenge prinsipper virke frigjørende. Dette er også noe Bennamar (i Faber, 2013, 07:40-07:48) nevner i *A film about Feedback*, at det å innføre en streng struktur

for tilbakemeldingssituasjonen henger sammen med at mennesker ofte opplever at de er friest til å tenke når de er bundet av strenge regler.

Er en streng håndheving av struktur og prinsipper likevel alltid mulig å få til? Hva om jeg som pedagog gjerne ønsker å uttrykke en tålmodig og reseptiv holdning, men egentlig koker på innsiden. Vil det da være nyttig å insistere på strukturen? Det å undertrykke det som likevel er dømt til å lekke ut kaller Stone og Heen (2014) «leaky patterns». Mennesker er trent til å tolke kroppsspråk og toneleie, og det kan være en krevende og kanskje umulig oppgave å undertrykke disse følelsene (Stone & Heen, 2014, s. 84). De mener likevel at blindspots kan nedtones, f.eks. ved å anvende en struktur som bidrar til at involverte hever blikket til formålet med tilbakemeldingssituasjonen. Dette kan bidra til å dempe egne, negative identitetstriggere på sikt (Stone & Heen, 2014, ss. 91-96). I situasjonen med C var det viktigst at C kom til enighet med seg selv om hva hun ønsket å gjøre. Når C så klarte å spille scenen ut fra egne forutsetninger, opplevde hun mestring og autonomi. Når C gjentok scenen, spilte hun klart den intensjonen hun selv hadde formulert. Effekten kom til syne som lettelse over å ha klart det som fremstod som vanskelig. Jeg spurte de andre studentene i rommet om de la merke til forandringen, og D sa at det var som å se et fiskesnøre som ble kastet ut fra C til E, og at jo mer C insisterte på kjærligheten overfor E, jo mer sårt ble det (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022). Selv om det kokte, hjalp det å innta en rolig lærerholdning. Det, sammen med at jeg anvendte en lyttende og affektiv holdning til C i en strengt, regulert situasjon, ble et viktig bidrag til at C opplevde denne mestringen. Og viktigere i denne sammenhengen, at relasjonen vi øvde på fremviste et eksempel på en relasjonsstruktur de andre i rommet kunne øve på til et senere tidspunkt.

Hvordan kan da en undersøkelse av relasjonen mellom deltakerne i en tilbakemeldingssituasjon om skuespillerfag belyse tilbakemelding som metode? Som jeg viser påvirkes tilbakemeldingsarbeidet sterkt av relasjonelle omstendigheter. Ved å analysere omstendighetene kan avsender og mottaker drive med mer effektivt tilbakemeldingsarbeid på høyt nivå. Jeg vil i den sammenheng fremheve at en god tilbakemeldingspedagog bør ha for øye (1) at det å bygge opp under positive forutsetninger, som skapes *med* og *fra* gruppen, i tett utvikling med pedagogen, vil i lengden føre til en nærere og mer konstruktiv relasjon som bygger opp under den enkelte studentenes selvutvikling. (2) At relasjoner må øves på, og at det bidrar til å klargjøre hensikten med tilbakemeldingssituasjonen. Og (3) at ved å anvende en autonomstøttende, affektiv holdning, der pedagogen kultiverer et miljø hvor feil skjer som

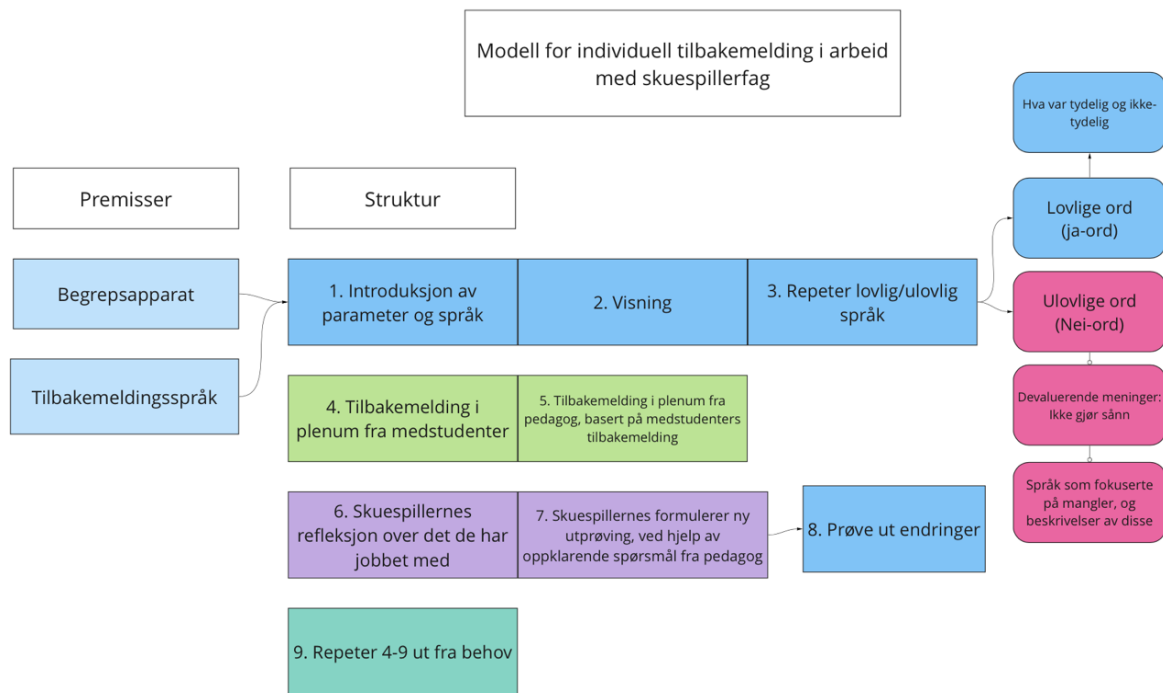
en berikelse til det beste for gruppen, vil kunne bidra til at alle studenter opplever mer mestring og bygger på hverandres ideer i en eksplorativ utforskning av skapende skuespillerarbeid. Disse tre nøkkelinnsiktene kan bidra til å skape en trygg tillitsrelasjon i tilbakemeldingsrommet.

Helt avslutningsvis vil jeg kort adressere den kollektive tilbakemeldingssituasjonen. Her var det andre relasjonelle forhold som gjorde seg gjeldende. Gruppene holdt en innledning som de ville at vi som tilbakemeldere skulle fokusere på, viste deretter et lengre utdrag og fulgte deretter de fremgangsmåtene som ble beskrevet i kapittel 4.3. Min rolle som tilbakemelder ble mer fraværende, mens formen i større grad preget hvordan studentene skulle relatere seg til hverandre. Formen presset studentene til å uttrykke seg mer *formelt*. Formen gjorde også at responsen fra gruppa ikke kom som et direkte resultat av en pågående samtale, hvor konsekvensen av dette ble at identitetsforutsetninger kom mindre til uttrykk. Slik sett fikk de prøvd ut det Malochevskaja betegner som en fri «kunstnerisk-polemisk atmosfære» (2002, ss. 39-40), der friheten bestod i at alle fikk komme til uttrykk og at det var strengt regulert hvordan den samtalen skulle finne sted. En slik regulering førte til et fravær av defensive utsagn, og at fokuset flyttet seg *fra* personer som mottaker av evaluerende tilbakemeldinger, *til* faglig innhold, altså visningen. Dette skapte et arbeidsmiljø som var preget av en profesjonell dialog der personer inngikk i en helhet. Uten å foregripe neste kapittels diskusjon var det slik Neil Mercer (1996, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 30) også beskriver, at en slik form fikk studenter som presterer på et lavere nivå til å bedre fange opp tilbakemeldingen. Dette var mulig å skimte, ved at studenter som ofte var tause, ble mer delaktige. Sett opp mot den individuelle tilbakemeldingssituasjonen, nevnte informant B i etterkant at den individuelle tilbakemeldingen gjorde gruppen mer passiv, og at flere fikk en funksjon i den strengt kontrollerte kollektive formen (personlig kommunikasjon, 27. april, 2022). Slik sett oppfordret den kollektive formen til enda mer autonomi, og som en egen modell fremstår den svært attraktiv i arbeid der større visninger skal skje.

5.2 Tilbakemeldingens form og innhold

5.2.1 Modell for individuell tilbakemelding i arbeid med skuespillerfag

I den individuelle tilbakemeldingssituasjonen utformet jeg også en modell, basert på kodingen av teori/empiri:



Figur 8. Modell for individuell tilbakemelding i arbeid med skuespillerfag

Modellen bygget på to premisser: (1) at et uniformt begrepsapparat kan påvirke tilbakemeldingene til å både angi en retning, men også å skape en felles forståelse av arbeidsspråket i tilbakemeldingssituasjonen. Dette var med utgangspunkt i professor Holter og Katie Mitchells (2009) prinsipper om bruken av ett klart tilbakemeldingsspråk. Det andre premisset var (2) at det finnes ord som er mer nyttige og ord som er mindre nyttige i selve formuleringen av tilbakemeldingen.

Modellen bestod ellers av ni faser, der de tre første dreier seg om forberedelsene før visningen i tilbakemeldingssituasjonen. Fase 4-5 dreide seg om rekkefølgen på tilbakemeldingene etter visningen. Fase 6-7 beskrev hvordan skuespillerne (de som viste) skulle inkluderes i tilbakemeldingssituasjonen og hvordan disse skuespillerne selv formulerte hva de ønsker å prøve ut i fase 8. Siste fase var en repetisjon av fase 4-9 ut fra de behovene som oppstod etter den nye visningen. Modellen ble utformet med utgangspunkt i observasjonen på Teaterhøgskolen, og den videre diskusjonen ser på styrker og svakheter i denne modellen.

5.2.2 Diskusjon om tilbakemeldingens form

Modellen tok utgangspunkt i en deltakende og strukturert tilbakemeldingssituasjon. At alle tilbakemeldingssituasjoner bør være strukturerte og deltakende, er ikke en selvfølge. Slik informant D fremhevet i intervjuet i forkant av feltarbeidet, vil også tilbakemeldinger som er ustrukturerte og uanmeldte øke eksponeringen av tilbakemeldinger overhodet, noe som i seg selv kan være positivt (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). De ustrukturerte og uanmeldte tilbakemeldingene sier noe om den *hverdagsdialogen* man har innad i arbeidsfellesskapet, og kan bidra til *effektivitet*, i det studentene ikke trenger å vente på pedagogen før tilbakemeldingene kommer. Etter min vurdering ligger det likevel noen åpenbare svakheter i en slik dialog: Den er strengt avhengig av (1) personene som inngår i miljøet, deres forutsetning og evne til å gi nyttige tilbakemeldinger, og (2) den kunnskapen gruppen som helhet har om faget det gis tilbakemeldinger i, og tilbakemeldingsarbeid i seg selv. Slik informant A også fremhever, i tråd med Løgstrup (gjengitt i Øiestad, 2019, s. 92), kan tilbakemeldingsarbeidet mellom studenter være preget av et ønske om å ikke tråkke inn i den andres urørlighetssone. Informant A formulerte det som at hun var redd for at vennskapet påvirket dem og gjorde dem for snille (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022).

I teaterprosjektet på UiS jobbet ofte gruppene selvstendig og uavhengig av pedagog. Synlige og usynlige hierarki preget dette arbeidet, der noen studenter kom mer i bakgrunnen av arbeidet, og noen tok en mer naturlig styring. Stort sett fungerte hverdagsdialogen godt som en ustrukturert, kontinuerlig tilbakemeldingsform. I gruppen som jobbet med *Kosmisk Frykt* opplevde jeg likevel at gruppetenkningen, beskrevet av Irving Janis (i Øiestad, 2019, s. 88), preget hverdagsdialogen, og gjorde at studentene glemte målene for arbeidet overhodet. Arbeidet ble krevende, gruppen uttrykte at de syntes det var langt til mål og begynte å grue seg til at publikum skulle komme. Gruppen klarte ikke fungere over et kumulativt nivå, hvor dialogen kun bygger på hverandres ideer og utsagn, men ikke tar stilling til dem (Mercer, 1996, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 30). Informant B nevnte, i etterkant av tilbakemeldingssituasjonene, at en fordel med *strukturerte* tilbakemeldinger var at gruppen slapp «nytteløse diskusjoner»; «Jeg er bare generelt litt tilhenger av strikte plenumsdiskusjoner» (B, personlig kommunikasjon, 27. april). At strukturerte tilbakemeldinger kunne bidra til en dialogform av høyere kvalitet, kom klart til uttrykk da vi arbeidet med den kollektive tilbakemeldingsformen. Selv om jeg prøvde å løfte blikket til gruppen som arbeidet med *Kosmisk Frykt*, ble det særlig avgjørende for mestring og

skuespillerarbeid at *Kosmisk Frykt* fikk tilbakemeldinger fra den *andre* gruppa, medstudentene på *Nå*. Umiddelbart etter visningen i den kollektive formen var D på *Nå* fra seg av begeistring, roste og *verdsatte* arbeidet til *Kosmisk Frykt* på en måte jeg sannsynligvis ville slitt med å klare. Effekten ble at *Kosmisk Frykt* følte stolthet over det de hadde laget. I øvelsen *Affirmative feedback* fikk *Kosmisk Frykt* flere slike bekreftende tilbakemeldinger som i stor grad økte forståelsen av arbeidet videre. Informant C sa i etterkant at: «... det hjalp på selvtilliten vår» (personlig kommunikasjon, 28. april, 2022).

Den forhåndsannonserte, deltakende og strukturerte tilbakemeldingen kan altså ha en positiv, og til og med voldsomt positiv effekt på gruppens mulighet for å nå et ønsket mål. Øiestad skriver i *Gi og motta tilbakemeldinger*, «Feedback handler dypest sett om å ta lengselen [etter anerkjennelse og fellesskap] på alvor, se den andre og formidle det vi ser på måter som skaper trygghet og utvikling» (2019, s. 14). Den uanmeldte, ustrukturerte tilbakemeldingen kan nok også oppnå det, ved at den svarer mer intuitivt til de behovene som melder seg fra sekund til sekund. Den strukturerte tilbakemeldingsformen kan likevel tenkes å ha en positiv innvirkning på hverdagsdialogen, en påvirkning hverdagsdialogen ikke kan ha på den strukturerte tilbakemeldingsformen. Hvis den strukturerte formen har blitt øvd på, fordi den forholder seg til et uniformt begrepsapparat og et innøvd språk, kan det bidra til at hverdagsdialogen påvirkes av dette språket og begrepsapparatet. I intervjuet i etterkant av den kollektive tilbakemeldingssituasjonen, ble dette særlig tydelig. Informant C, som akkurat hadde blitt spurt om hvordan hun opplevde den individuelle tilbakemeldingssituasjonen (og som nettopp hadde vært gjennom den kollektive tilbakemeldingsformen), svarte:

Veldig konstruktiv. Ja, altså for å bruke språket fra den kollektive tilbakemeldingssituasjonen, *som en som setter pris på direkte tilbakemeldinger*, så ga det meg veldig mye (informant C, personlig kommunikasjon, 27. april, 2022)

Som kursiveringen fremhever; I den kollektive tilbakemeldingen måtte alle, i øvelsen som heter *Perspectives*, gi tilbakemeldingen ut fra perspektivet man sa tilbakemeldingen fra, f.eks.: «*som en som setter pris på direkte tilbakemeldinger*, trenger jeg at du snakker tydeligere». Informant C viste at den strukturerte, kollektive tilbakemeldingen preget hennes måte å kommunisere på, og at svaret på spørsmålet hennes ble formet med den strukturen i tankene. Jeg vil derfor argumentere for at det å anvende strengt strukturerte tilbakemeldingsformer, kan bidra til å øke selvreguleringen hos studenter i arbeid med skuespillerfag. Dette er også i tråd med Bærenholdt og Christensens gjennomgang av tilbakemeldingsforskning: «... det eksterne arbeidet med tilbakemeldinger påvirker elevens

utvikling av tilbakemeldinger til seg selv» (2018, s. 56). Et slikt selvreguleringsnivå er ønskelig og bidrar til å optimalisere dialogen.



Figur 9. «Kosmisk Frykt» viser utdrag under den kollektive tilbakemeldingen. Foto, Pia Wall (2022).

Medstudenters tilbakemeldinger i den kollektive formen fungerte altså godt, likevel var det mer uklart hvor effektivt det ville være at medstudenter skulle bidra i den individuelle formen. Jeg hadde også her bestemt meg for å fremme selvregulering, spesielt knyttet til læringsforvaltningsnivået til Christensen (Bærenholdt & Christensen, 2018). Jeg ønsket også ta utgangspunkt i professor Seidmans refleksive holdning (4.2.1.1), der jeg som pedagog stilte spørsmål, heller enn å komme med påstander om studentenes arbeid. Dypest sett handlet det om at jeg ønsket å hjelpe studentene til å bli bedre til å gi og motta tilbakemeldinger til hverandre. Jeg visste likevel at forskning på medstudenters tilbakemeldinger er sprikende. Noen av undersøkelsene Bærenholdt og Christensen legger frem bekrefter inntrykket om at denne typen tilbakemeldinger er spesielt vanskelige. Undersøkelsene viser «... uro over tilbakemeldingens presisjon og troverdighet, når den gis av en medelev som ikke vet mer enn tilbakemeldingsmottakeren» (2018, s. 38). Dette avtegnet seg i *Kosmisk Frykt*, og preget gruppens problemer. Andre undersøkelser viser at medelever lærer like mye, eller til og med

mer fra medelevers tilbakemeldinger enn fra lærerens. Dette viste seg i arbeidet med den kollektive formen. Likevel fremheves det tydelig at «... den som *gir* tilbakemeldingen, faktisk lærer veldig mye» (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 39). Det var også noe som kom tydelig frem i observasjonen på Teaterhøgskolen. Noen studenter var svært kompetente som avsendere av tilbakemeldinger, som igjen styrket gruppens autonomi og kompetanse i tilbakemeldingsarbeid. At Holter også var til stede som pedagog gjorde at han kunne støtte opp under dette arbeidet og positivt bekrefte tydelige, konkrete tilbakemeldinger. Dette kom særlig godt til syne da F ga tilbakemelding til A etter etydearbeidet. Min erfaring var også at studentenes tilbakemeldinger bedret seg kraftig etter at vi hadde gjennomført den strukturerte, individuelle formen der studentene fikk gi sine tilbakemeldinger først. Det var også interessant å se hvordan disse tillærte formene ga en sjargong som gjorde seg gjeldende resten av studieåret.

Den omstendigheten som preget tilbakemeldingssituasjonen negativt, og som var opphavet til betenkeligheten om hvorvidt medstudenters tilbakemeldinger skulle være med i tilbakemeldingsformen, var *tiden*. På én time, fikk jeg tid til å se én scene på ca. 5 minutter. Når hver gruppe jobbet med to forestillinger á 45 minutter, sier det seg selv at tiden ikke strakk veldig langt. Tiden som omstendighet knytter jeg til tanken om at et teaterprosjekt vil ha et todelt formål. Det ene formålet vil være å gi studentene trening i å bedre seg selv som skuespillere, og å trene gruppen i å hjelpe medstudenter med å nå et høyere potensial, f.eks. gjennom tilbakemeldingsarbeid. Det andre formålet vil være å hjelpe studentene til å oppnå et godt resultat i møte med publikum. Disse formålene er ikke alltid forenlige. I den sammenheng er det interessant å knytte inn Mitchells perspektiver, i og med at pedagogen i skuespillerfag både må kunne fungere som pedagog, men også som regissør i visse prosjekter. En pedagog kan klare å oppfylle begge formålene, og dette er kanskje det mest hensiktsmessige selv om det ikke alltid er mulig. En utstrakt tilbakemeldingsvirksomhet der studentene får trene i tilbakemeldingsarbeid bør utgjøre en essensiell del av det å skape teaterforestillinger på en utdanning. Det bidrar også til at studentene har mindre fokus på resultatet, og mer fokus på sin egen læring og utvikling. Slik gjennomgangen min viser, kan også et konsentrert tilbakemeldingsarbeid bidra til at studentene driver selvregulerende, autonomt arbeid, noe som igjen vil føre til et bedre kunstnerisk resultat. Dette er også noe studentene bekreftet i intervjuet i forkant, at de opplevde at det tilbakemeldingsarbeidet som allerede var blitt gjort i løpet av studieåret (og som hadde en viss form), hadde gjort dem tryggere i å motta tilbakemeldinger. Det hjalp dem også til å bli mindre selvbevisste, at

kunnskapsgrunnlaget om det å gi tilbakemeldinger økte, sammen med at de skapte et mer troverdig skuespillerarbeid (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022).

En siste vurdering knytter seg til valg av parameter som bærende premiss i formen. Parameter snevrer inn fokuset til å dreie seg om noen konkrete aspekter ved tilbakemeldingen. Dette kan virke lite formålstjenlig med tanke på at studentene skal vise frem en forestilling. Slik Seidman beskriver, bør prosjektet angi formen tilbakemeldingsarbeidet skal operere etter (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). Her så jeg at det uniforme språket jeg valgte, og det klare fokuset på visse parameter, gjorde at prosjektet som helhet ga et klart fokus for studentene i deres skuespillerarbeid. Dette fokuset var mer riktig for gruppen som jobbet med *Nå*, fordi den tok utgangspunkt i den dramatisk-realistiske strukturen, enn for gruppen som jobbet med *Kosmisk Frykt*, fordi deres samspill en rekke ganger var rettet mot publikum, som enda ikke var en del av scenerommet. Slik sett vil valg av parameter måtte utformes ut fra det resultatet man ønsker fra teaterprosjektet som helhet. For gruppen som jobbet med *Nå* var arbeidet spesielt fruktbart, fordi det hjalp dem å rette fokuset på omstendigheter, intensjoner og vurdering som oppstod i spillet dem imellom. Bærenholdt og Christensen (2018) skriver at «lærerens tilbakemeldinger alltid kommer på et konkret tidspunkt og er rettet mot et konkret innhold» (s. 24). Valg av parameter er derfor et valg som handler om å konkretisere studentenes læringsutbytte, og passe på at læringsutbyttet er forståelig og oppnåelig. Slik informant D besvarte spørsmålet om han synes det snevre tilbakemeldingsblikket i den individuelle tilbakemeldingen hadde fungert:

Ja, for det hadde fort blitt overveldende hvis du skulle hatt fokus på alt, *samtidig*. Det er nok jobb å sørge for at du har fokuset inne i hodet: «Ok, jeg skal sørg for å spille den intensjonen, den vurderingen». Hvis du i tillegg skulle vært bevisst på hvordan du beveger kroppen, så kunne det bli litt mye (personlig kommunikasjon, 28. april, 2022)

Det utsagnet oppsummerer fint hvordan parameter kan bidra til at studenten opplever oppgaven som håndterlig. At antall parameter bør begrenses til én eller to er også en god idé, slik at parameterne ikke overvelder mottakeren. Andre styrker informantene fremhevet, var at arbeid med parameter ga mulighet for å arbeide i dybden, at mine tilbakemeldinger kommenterte konkret innhold, og at det gjorde det lettere å bli utfordret (personlig kommunikasjon, 28. april, 2022). Arbeid med parameter bidro til å innfri kravene i professor Sadlers forskning: Studentene fikk øye på sitt nåværende nivå og lærte hvordan de kunne

innhente avstanden til et ønsket, men også *konkret* nivå (Sadler, 1989, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 12).

5.2.3 Diskusjon om tilbakemeldingens innhold

Undersøkelsen har særlig sett på *kommunikasjonen* mellom avsender og mottaker i en tilbakemeldingssituasjon for å belyse tilbakemelding som metode. Jeg har vist at både relasjonelle og personlige forutsetninger kan prege den kommunikasjonen, og at valget av form har stor påvirkning på kommunikasjonens innhold. Et interessant utsagn fra Katie Mitchell (2009) i så måte er at regissøren skal skape en «... considerate, consistent and respectful atmosphere» (s. 118), og at dette er en forutsetning for å etablere «... the language of the process» (s. 125). I dialogen med C opplevde jeg f.eks. at den grunnleggende tillitsrelasjonen gjorde at vi kunne anvende en kommunikasjon som gjorde det trygt for henne å fremme sine synspunkter. Den videre diskusjonen om innholdet i tilbakemeldingssituasjonen i skuespillerfag, utgår derfor fra slike relasjonelle omstendigheter og formen de omstendighetene gir. Jeg prøver her å peke på noen innholdsmessige kvalitetsmarkører som fremstår som nyttige i arbeidet med tilbakemeldinger.

Inspirert av Das Arts feedbackmodell (DasArts, 2022, s. 2), utformet jeg noen «playing rules» som skulle gjelde for den individuelle tilbakemeldingssituasjonen. Disse reglene inneholdt først et lovlig/ulovlig språk i prøvesituasjonen, som både skulle gjelde for meg og studentene som ga og mottok tilbakemeldinger. At jeg brukte *lovlig/ulovlig* som ordpar har jeg i etterkant tenkt at går imot «playing» som begrep. Som Van Lindt (DasArts, 2022, s. 2) understreker i *A film about feedback* bør tilbakemeldingssituasjonen også innebære et element av «fun». Assosiasjonen til *ulovlig* går mer mot at det finnes noen sanksjoner ved bruken av ulovlige ord, og jeg mener derfor at ja/nei-ord bedre favner om dette «play/fun»-forholdet.

Det ene premisset mitt gikk altså ut fra at det finnes språk og ord som er mer egnet i tilbakemeldingssituasjonen. Mitchell (2009) nevner at uttalelser som er «value-judgments» ikke egner seg i et prøveromsspråk. Dette er ord som «good», «bad», «right» og «wrong», men også hyperboler som «excellent» og «brilliant» (s. 126). Holter uttrykker også at visse ord med fordel kan utelates fra vokabularet, i tråd Mitchells ordbruk (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Stone og Heen (2014) kaller et språk som oppsummerer for evaluerende tilbakemeldinger, hvor mottakerens prestasjon rangeres opp mot en standard.

De mener at avsenderen skal være forsiktig i bruken av evaluerende tilbakemeldinger, særlig hvis hensikten var å *coache* (s. 35). Pedagogen har altså en viktig funksjon i sin definisjonsmakt, i og med at hen bestemmer kommunikasjonen som anvendes i tilbakemeldingssituasjonen. Det å anvende et presist, definert språk fremmer en coaching-tilnærming og bidrar også til mindre «audience-thinking», som ifølge Mitchell (2009, s. 122) kan virke destruktivt for den skapende prosessen. Når jeg f.eks. sier til studentene at de skal «... dele arbeidet, og at vi som ser på kun er en flue på veggen», heller enn at de skal «... fremføre scenen for oss som publikum», kan ordvalg og formulering bidra til å coache studentens oppmerksomhet mot rett innhold. Slik som Holter i observasjonen, der han spurte studentene om det var noe de kunne *hjelp*e student A med (personlig kommunikasjon, 23. oktober, 2021), vil et presist ordvalg ha en nytteverdi ved at den sier noe om hvordan dialogen som helhet skal føres. Språket koder studentens tanker, og fremmer muligheten for «... å klargjøre, forstå og dele læringshensikter ...» (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 22).

I tillegg til en streng bevissthet rundt et språk, introduserte jeg tre andre føringer i fase 1, for å sikre en kommunikasjon som var i tråd med de overhengende mønstrene som avtegnet seg i teori/empiri. Den første føringen dreide seg om å ikke repetere poeng, noe som skulle hindre redundans og omfang på tilbakemeldingene. På DasArts opplevde de at tilbakemeldinger ofte ble repetert av flere avsendere av tilbakemeldinger (DasArts, 2022, s. 2). Holter mente også det var viktig å avslutte tilbakemeldingen hvis tilbakemeldingen var forstått. Han fortsatte tilbakemeldingen helt til mottakeren bekreftet at den var mottatt på en forståelig måte (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Jeg erfarte at når samme tilbakemelding ble repetert på flere måter, eller at flere tilbakemeldinger ble gitt samtidig i et kort tilbakemeldingsvindu, overvældet det mottakeren. Feltdagboken viser følgende passasje om avslutningen av den individuelle tilbakemeldingssituasjonen:

Jeg opplevde fremdeles at E slet med å identifisere seg med uroen til karakteren og at hun ble stillestående i spillet sitt. Jeg ønsket også å få E til å anvende scenen og gjenstandene mer. Jeg prøvde å formulere tilbakemeldingene som spørsmål ved å få E til å beskrive hvordan hennes kropp uttrykte indre uro. E sa at hun gjerne tok seg til hodet og arbeidet med hendene. Jeg spurte henne om hun kunne inkludere det i scenen. Jeg spurte henne også om hun ønsket å gjøre noe annet i scenen, og hun sa at hun ønsket å sette seg blant publikum. Dette gjorde jeg for å fremme hennes autonomi-behov og evne til selvregulering. Avslutningsvis ba jeg E om å formulere intensjonen sin: «jeg vil ha svar fra [C] på hva de forstyrrende bildene i hodet mitt betyr». Studentene viste scenen igjen, men jeg stoppet etter en stund fordi jeg opplevde at E virket ufokusert. Jeg ba henne om å følge impulsene sine og D skjøyt inn og sa at hun gjerne kunne rope «faen» for å få ut frustrasjonen. E virket overvældet, og når de så gjorde scenen igjen glemte E å ta ordet, vi lo og jeg sa at det handlet om at hun nå bearbeidet så mye at hun derfor glemte mye. Vi avsluttet deretter tilbakemeldingssituasjonen (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022).

Situasjonen viser at det kan finnes en viss tålegrense for en mottaker av tilbakemeldinger. E hadde allerede spilt scenen to ganger og slet helt fra starten av å huske teksten. Når jeg så rettet et så voldsomt fokus mot henne helt på tampen av tilbakemeldingssituasjonen, og inkluderte flere coaching-tilbakemeldinger knyttet til parameter om identifikasjon («identifiser deg med uroen» og «hva vil du gjøre») og samspill («hva er intensjonen din?»), ble E overveldet. Pedagogens tilbakemeldinger er avhengig og begrenset av omfanget på hva mottakeren kan motta. Mottakeren må være mottakelig i det øyeblikket tilbakemeldingen skjer. Her er informant As svar i intervjuet i forkant interessant, der hun mente at tre tilbakemeldingssituasjoner under teaterprosjektet fra pedagogen var nok (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). At pedagogen må begrense omfanget og innholdet på tilbakemeldingene, fremstår derfor tydelig. Jeg knytter behovet for å gi omfattende tilbakemeldinger til prosjektforutsetningen, f.eks. tidspress og ambisjonsjag som kan akselerere tilbakemeldingene, slik at tilbakemeldinger kommer for raskt. Tilbakemeldinger bør ikke bli kastet ut som «bucket shots», slik Seidman kommenterer (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). For å imøtekomme et slikt perspektiv utformet jeg i etterkant et *enkelthetsprinsipp*: én tilbakemelding til hver skuespiller i hver scene. Deretter: én utprøving og én tilbakemelding på arbeidet videre. Tilbakemeldingen kan gjerne pirke, ha flere meningslag eller henvende seg til flere øyeblikk i samme scene, men bør begrenses til å omfatte ett enkelt forhold i hver scene. Et slik prinsipp kan hjelpe til med å presisere og time tilbakemeldinger bedre.



Figur 10, studentene i arbeid med den individuelle tilbakemeldingen. Foto, Pia Wall (2022).

Den andre føringen i arbeidet med kommunikasjonen hang direkte sammen med sistnevnte konklusjon. Tilbakemeldingene skulle være (enkle), konkrete og *løsningsorienterte*. Dette var en føring som knyttet seg kodingen av et flerfold av teori og empiri, bl.a. hos Katie Mitchell som skriver: «Give notes in simple, short sentences. (...) Be specific and concrete» (2009, s. 128), og Holter, som mente at tilbakemeldingen bør være «konkrete og tydelige» (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Det løsningsorienterte er kanskje det mest interessante, i og med at den ikke var tydelig formulert i teori/empiri. At den skal være løsningsorientert knyttet jeg til Holters tanke om å fremme det positive i hver visning (personlig kommunikasjon, 15. oktober, 2021). Hvis jeg formulerer en tilbakemelding og kommenterer hva som er dårlig, hvordan fremmer det studentens mulighet for å bedre skuespillerarbeidet sitt? Hvis formålet er å evaluere, slik at studenten skjønner at det de har vist ikke holder mål, kan en evaluerende tilbakemelding virke fornuftig. Det er mulig å tenke seg at en negativt evaluerende utsagn kun kan virke konstruktivt så lenge tilbakemeldingen konkret formulerer hvordan det utydelige kom til uttrykk: «Intensjonen din om å få medspilleren til å si at hun elsker deg var utydelig, *fordi du så ned og ikke rettet oppmerksomheten din på medspilleren*». Det kunne ha bidratt til at studenten skjønnte at hen ikke skulle se ned, men heller rette oppmerksomheten sin på medspilleren. Likevel fremstår tilbakemeldingen som uhensiktsmessig negativ. Anvender jeg en løsningsorientert coachingstil kunne tilbakemeldingen fått et mer oppbyggelig uttrykk: «Kan du få behovet ditt for å fortelle medspilleren at du elsker henne tydeligere frem? Du kan f.eks. rette alt du har på hjertet til henne, ved å se henne i øynene. Få henne til å forstå hva du føler». En slik tilbakemelding mener jeg pulveriserer behovet for å si noe evaluerende.

Jeg gjorde også en observasjon av den ovenfornevnte konklusjonen. I starten av tilbakemeldingen uttrykket jeg en negativ evaluering i feltdagboken: «C spiller melodramatisk. Intensjonen hennes er på et sted som ikke er like konstruktivt for scenen» (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022). Her kunne jeg valgt å fortelle det til C: «det var uklart for meg hva som var intensjonen din, *fordi du spilte melodramatisk. Det kom til uttrykk gjennom en følelsesladd stemme og animert armbruk*». Den siste delen av tilbakemeldingen peker konkret på hva som gjorde spillet hennes melodramatisk. Jeg reflekterte likevel over hva som skulle være hensikten med å fortelle C dette. C ville kanskje hatt forutsetningene til å endre stemmebruk og kroppsspråk på egenhånd, men overfor studenter på en grunntrening på en drama- og teaterutdanning vil jeg argumentere for at en slik tilbakemelding er unødvendig negativ og naivt overlater alt arbeidet til studenten selv. Et mulig scenario kunne blitt at C

følte seg som en udugelig skuespiller, hvor hun ikke forstod hvordan hun kunne hente inn avstanden mellom det ønskede og det nåværende nivået: «Jeg trodde jeg fikk frem intensjonen, hvordan spiller jeg *ikke* melodramatisk?»

Å klare å gi enkle, konkrete og løsningsorienterte tilbakemeldinger handler altså om å analysere seg frem til den bakenforliggende årsaken til problemet, og klart formulere seg på en måte som gjør at mottakeren fokuserer på den foreslåtte løsningen, eller går i dialog om hva som kan fungere. Frank Hauser og Russell Reich skriver i *Notes on Directing*, at alle skuespillere har *tells*, kroppspråk som uttrykker klisjeer, eller som er ubevisste, slik som å dra hånden gjennom håret, eller vippe opp og ned på føttene for å uttrykke autoritet (2003, s. 35). De mener også at det er regissørens jobb å sørge for at skuespilleren holder seg til oppgaven, og at regissøren ikke skal latterliggjøre eller uttrykke seg gjennom emosjonelle utsagn (2003, s. 43). Jeg tolker utsagnene dit at et slikt fokus vil lede skuespilleren til å først og fremst forstå hva de ikke skal gjøre, og at et slikt fokus ikke er hensiktsmessig. Likeens vil pedagogens utfyllende beskrivelse av hva som var galt, eller pedagogens sammenligning med hva andre har gjort som er bedre, også være unyttig for den som mottar tilbakemeldingene. I denne sammenhengen må pedagogen internalisere øvelsen som i den kollektive tilbakemeldingsformen blir beskrevet som *One-on-one*; pedagogen ventilerer egne førsteinntrykk internt, for deretter å formulere et løsningsorientert forslag. Perspektivet vil bli oppbyggelig og saklig, hjelpe studenten til å håndtere utfordringen, slik at studentens fokus retter seg mot hva de *kan* gjøre.

I situasjonen med C identifiserte jeg årsaken til problemet: «intensjonen er på feil sted». Utfordringen deretter ble å få C til å spille en intensjon som var tydeligere og rettet til E, som hun spilte scenen med. På spørsmål om hva som var intensjonen uttrykket C: «Jeg vil fortelle E at jeg elsker henne» (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022). Det var, etter min definisjon, ikke en intensjon formulert i tråd med fagterminologi. Etter flere runder, der jeg først måtte få henne til å forstå hva en riktig intensjon var, formulerte C avslutningsvis: «Å få E til å si at hun elsker meg, sånn at hun blir» (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022). Det ble også det hun prøvde ut, og som fungerte (selv om vi gikk nok en runde, som jeg skal komme tilbake til). Jeg erfarte at jeg klarte å få frem hva en intensjon var, uten å latterliggjøre C, eller å få henne til å føle seg utilstrekkelig. C bekreftet senere i et intervju at tilbakemeldingen hadde vært nyttig, og at det hadde gitt henne et klarere fokus:

Jeg var nok ikke så tydelig før på at den intensjonen må være mot den andre personen, og det hjalp. Jeg synes det var gøy å se på også (...) den der følelsen når du ser at ballen detter ned hos noen, altså, det å gå fra å være fokusert på å øve på replikkene sine i den scenen til å faktisk tenke over: "Men hvorfor sier jeg det jeg sier" altså «hva er det jeg vil med scenen, som plutselig kan snu om på hele greia og gjøre det mindre viktig å huske den replikken?» (C, personlig kommunikasjon, 27. april, 2022)

Et slikt fokus manifesterer løsningen i arbeidet og virker positivt. Et interessant utsagn fra Katie Mitchell er i så måte:

Directors can often focus on the things that are not clear and forget to give feedback on the things that are going well. This can breed insecurity in actors who might read an absence of positive feedback as a sign of disapproval or bad work (2009, s. 129).

Dette understreker viktigheten av å være løsningsorientert. Det bidrar til å uttrykke det som trengs, og ikke det som mangler.

Den siste føringen handlet om (3) å stille spørsmål hvis noe var uklart, og ta utgangspunkt i studentenes refleksjon rundt intensjon/vurdering. Denne føringen knyttet jeg særlig til informant Bs utsagn i intervjuet i forkant, der jeg unngikk å problematisere eksamensgruppens valg, og tok utgangspunkt i hva de ønsket å få til (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). Å øve på en slik dialog mente jeg også var spesielt viktig for det Bang og Midelfart (gjengitt i Øiestad, 2019, s. 104) kaller for *perspektivbevegelighet*, der det å utforske hverandres synspunkter anses som positivt for å fremme en kommunikasjon basert på en nysgjerrig utforskning av andres synspunkter. En slik kommunikasjon opplever jeg ikke at kommer intuitivt for mennesker i arbeid med skuespillerfag. Slik Van Lindt (DasArts, 2022, s. 4) erfarte at studentene som mottok tilbakemeldinger oppførte seg defensivt og fryktet tilbakemeldingene var også min oppfattelse at det intuitive tilbakemeldingsspråket omfatter det å fremsette påstander om andres arbeid, og at det ofte ble en diskusjon over hvem som hadde rett. Bennamar understreker også, slik jeg også hevder, at det kreative samspillet trenger føringer for å øke læringsutbytte (i Faber, 2013, 08:05-08.25).

Å stille spørsmål henger også sammen med at tilbakemeldingssituasjoner i skuespillerfag handler mer om å coache studenter, enn å evaluere arbeidet deres. Å stille spørsmål gir studentene en mulighet til selv å definere hva de ønsker å coaches på, og kan bidra til å hindre plutselige og overraskende tilbakemeldinger som virker uhåndterlig overveldende for studentene å håndtere. Da hindrer man også behovet for å forsvare seg, som er uinteressant i arbeid med skuespillerfag. Slik Øiestad skriver mer generelt, bør tilbakemeldingssituasjonen dreies fra diskusjon til dialog, der dialogen preges av at «... folk [er] like opptatt av å lytte og

forstå andres synspunkter som å fremme sine egne, dialogen motiveres av ønsket om å forstå og lære (2019, s. 105). Der mener også Bang og Midelfart (2012, gjengitt i Øiestad, 2019, s. 105) at det er vel så viktig å prøve å forstå *hvordan* mottakeren av tilbakemeldingen havnet på det standpunktet de inntok.

I situasjonen jeg og C var i, opplevde jeg at jeg ved å vektlegge hennes ståsted, lettere kunne gripe tak i hennes forutsetninger for å arbeide videre med intensjonen. Det førte også til at kommunikasjonen tok mer form som en dialog, heller en diskusjon. Likevel erfarte jeg at jeg tidlig i samtalen strevde med helt og fullt å hensette meg til C's tenkemåte. Når jeg utfordret henne på hva hun ønsket fra E, (helt i starten av tilbakemeldingene fra meg) forløp følgende situasjon seg:

C uttrykte at hun syntes det var uklart hvilken intensjon hun hadde, og svarte på spørsmålet mitt med å filosofere over utsagnet mer generelt: «alle som forteller noen at de elsker dem håper at det gjengjeldes, så det håper jeg på, samtidig har jeg ikke noen større forhåpninger, fordi det er ikke et langt liv foran oss, om kjærligheten skulle gjengjeldes. Så det er kanskje heller det at jeg har et behov for å få gjort opp for meg, få vekk løgnene, få en god avslutning». Jeg klarte ikke helt å gripe den refleksjonen i øyeblikket, som jeg i etterkant opplevde som vakker og klok. Jeg satt i egne baner, noe som i etterpåkløkskapens lys, virker som lite egnet for å iverksette en dialog med C. Jeg foreslo derfor at intensjonen kanskje kunne være å: «Få E til å i at det er greit at jeg dør». C uttrykte ikke at hun syntes det var en god intensjon, og gjentok at hun kun ønsket å fortelle E at hun elsket henne. (personlig kommunikasjon, 26. april, 2022)

C's utsagn var en nysgjerrig utforskning av mitt spørsmål, og bærer preg av at C opererte på læringsforvaltningsnivået til Christensen, der faglig undring «... inneholder (...) element av vurdering og stillingstaken til fagets innhold» (Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 20). Jeg plukket ikke det opp. Hadde jeg vært åpen for og lyttet til C's refleksjon, kunne jeg kanskje ha utfordret (coachet) henne i å formulere en ny intensjon. Som passasjen viser fører min formulering til en avvisning av mitt forslag, og en tilbaketrekning til hennes opprinnelige påstand om hva intensjonen var. Kommunikasjonen bærer preg av å være disputativ, og kunne fått negative følger i og med at vi begge ønsket å få rett. Jeg oppfatter avvisningen, og bytter strategi til heller å stille spørsmål. Da skjer dette:

Jeg prøvde igjen, ettersom jeg visste at det ikke var nyttig for medspilleren at en intensjon spilles fra en part; «Hva vil du oppnå i E?» Jeg så at C begynte å tenke, og prøvde en siste gang å omformulere: «Hva er drømmen din?» Dette satte i gang noe hos C, hvor hun svarte: «Drømmen er å få henne til å si at hun elsker meg», noe som igjen skulle føre til at E ikke reiste fra henne igjen. Dette opplevde jeg som en tydelig formulert intensjon, og på bakgrunn av den foreslo jeg at en ny intensjon kunne være: «å få E til å si at hun elsker meg, sånn at hun blir». Student C bekreftet at det kunne være intensjonen hennes.

Ved å stille spørsmål og utforske hennes standpunkt, landet vi på en intensjon som kunne fungere. På overflaten kan det virke enkelt, og kanskje til og med lede til en mer ekstrem

konklusjon om at pedagogen overhodet ikke bør komme med påstander eller forslag om studentenes arbeid. Det stemmer naturligvis ikke. Det er som Seidman beskriver, at et godt tilbakemeldingsarbeid kan handle om at studenter tar pedagogen til der de befinner seg (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022). Jeg vil argumentere for at å legge til rette for det så tidlig som overhodet mulig i utdanningen, former studenter som blir gode på både å gi og motta tilbakemeldinger i skuespillerfag, men også mer generelt. En nysgjerrig utforskning av den andres utsagn må være et viktig premiss for at en god dialog kan finne sted. En avvisning av studentens utsagn (eller at pedagogen ikke følger med, som var det som skjedde i denne situasjonen), kan føre til en mindre fruktbar dialog, der studentens meninger blir devaluert og tilsidesatt. Det fremstår ikke hensiktsmessig. Hvis det skal forekomme dialog av høy kvalitet må alle parter oppleve at de kan bidra jevnbyrdig i den dialogen. Perspektivbevegelse er sånn sett en viktig faktor for at dialogen skal bli god.

Disse tre føringene var bærende for kommunikasjonen, og tydeliggjorde at tilbakemeldinger bør være enkle og omfangsbegrenset. Fokuset bør utelukkende ligge på å coache studenten gjennom konkrete, positivt formulerte løsningsforslag, der spørsmål anvendes for fremme egenformulerte løsninger.

Et siste spørsmål dreier seg om hvorvidt tilbakemeldinger med fokus på evaluering aldri er nyttig i den individuelle tilbakemeldingssituasjonen i skuespillerfag. Mitchells utsagn om språk tolker jeg dithen at evaluerende tilbakemeldinger uten utdypning, som kun sier at noe er bra eller dårlig, ikke er egnet for skuespilleren. Det kan forstås som at evaluerende tilbakemeldinger alltid bør følges opp med coaching. Jeg mener likevel at det finnes unntak fra denne regelen. Da jeg sa til C, idet hun fikk frem sin intensjon i scenen, at: «Det var veldig tydelig», reagerte hun positivt ved å bli lettet. Studenter, som opererer på et lavere nivå enn en profesjonell skuespiller, vil altså noen ganger ha godt av korte, positivt evaluerende tilbakemeldinger, uten ytterligere presisering. På samme måte vil jeg argumentere for at tilbakemeldinger som starter med «jeg likte dette fordi ...» også er nyttige setningsstartere, fordi de fungerer som en bekreftelse på at en viss standard er nådd. «Det var veldig tydelig», har en grad av *verdsettelse* i seg, fordi det sier noe om at studentens arbeid (som C som arbeidet med en krevende utfordring), ble *sett* av pedagogen. Mitchell (2009, s. 129) skriver mer generelt at alle skuespillerne etter en visning bør få tilbakemeldinger, selv om det er en helt enkel tilbakemelding, for å passe på at alles arbeid og innsats verdsettes. Det kan vitne

om at verdsettelsen av andres arbeid, noen ganger er viktigere enn coachingen. Slik sett kan det være individuelle forskjeller i mottakerens behov:

	Tilbakemeldingsbehov 1 (positiv evaluering)	Tilbakemeldingsbehov 2 (coaching)
Utsagn fra pedagogen:	Det var veldig tydelig	... fordi intensjonen din knyttet seg direkte til et behov hos medspilleren din

Figur 11. Individuelle forskjeller i mottakerens behov.

Fordi en tilbakemelding alltid vil ha en grad av evaluering og coaching i seg, bør pedagogen vurdere studentens tilbakemeldingsbehov. Stone og Heen (2014, s. 38) skriver at det er viktig at avsenderen er oppmerksom på det behovet som ligger hos mottakeren. At det stadig gis coaching-tilbakemeldinger kan lede studentene til å tro at arbeidet deres aldri er ferdig. Å uttrykke en umiddelbar positiv evaluering, som går ut fra ønsket om å se studentens arbeid, kan derfor innfri et umiddelbart behov for bekreftelse: «det du gjorde var godt nok, i mine øyne». En slik tilbakemelding ga jeg etter endt generalprøve i teaterprosjektet. Jeg så at studentene kikket alvorlig på meg, som om jeg satt med ti nedskrevne notatsider med tilbakemeldinger de nå skulle få. Når jeg da sa: «Dette var skikkelig bra! Dere er klare for publikumsmøte», var det som om noen dro to tonn med bagasje ned fra skuldrene deres. Ingen hadde behov for ytterligere tilbakemeldinger på hva som var bra, eller hva de skulle arbeide videre med, alt de ønsket var å vite at de nå var klare for et møte publikum.

Kommunikasjonen mellom mottaker og avsender av en tilbakemelding er altså komplisert, og bærer i seg noen særegne utfordringer. Jeg vil argumentere for at ingen kommunikasjonsstrategier er perfekte; at det ikke er én enkel modell som besvarer alle utfordringene, de mange behovene og de mange omskiftelige omstendighetene som preger kommunikasjonen mellom mennesker i et kreativt miljø. Stone og Heen skriver at «Whether we are givers or receivers, we can't script the conversation, and when we try, our counterparts have an irritating tendency not to follow the lines we've written for them» (2014, s. 229). Dette er et utsagn som jeg mener passer godt for min undersøkelse. Stone og Heen (2014, s. 302) fremhever likevel viktigheten av en kultivert samtale der mottakeren av tilbakemeldingen opplever at de har mulighet til å påvirke situasjonen de befinner seg i, og til å utvikle identiteten sin i møte med tilbakemeldingssituasjonen. Dette er jeg også enig i.

5.3 De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen

En utfordring med tilbakemeldingsarbeid i skuespillerfag på en pedagogisk rettet drama- og teaterutdanning, er at jeg som pedagog blir stående i en særlig stor spagat mellom studentenes ferdighetsnivå og de store kravene til utøvelsen av skuespillerfaget. På *Drama- og teaterkommunikasjon* skal studentene få undervisning i avansert skuespillermetodikk.

Undervisningen skal også favne om alle ferdighetsnivå, i tillegg til at læringshensikten nok kan oppleves mindre avklart. En student på *Drama- og teaterkommunikasjon* på UiS får også en begrenset undervisning i skuespillerfag. I undervisningsåret 21/22 fikk studentene på UiS rundt 50 klokke timer i teaterfag, hvorav ca. 20 av disse var i skuespillerfag. Da kommer riktignok prosjekter knyttet til annet arbeid med skuespillerfag i tillegg, selv om disse stort sett begrenses til ett teaterprosjekt hvert halvår. Mulighetene for å oppnå et høyt nivå i skuespillerfag, er derfor begrenset. Dette er en utfordring som synliggjør behovet for å gå teaterfaget nøyere i sømmene, og se på hvordan faget læres bort på *Drama- og teaterkommunikasjon*. Hva vil vi at studentene skal sitte igjen med? Jeg går ikke nærmere inn på den problemstillingen, men prøver heller å vise at tilbakemeldingssituasjonen overfor studenter i arbeid med skuespillerfag helt klart farges av denne undervisningens begrensede omfang og de svært varierte ferdighetsnivåene til studentene. For å anvende Hattie og Timperleys tilbakemeldingsstruktur (2013, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 4), kan det også argumenteres for at pedagoger i møte med så vidt forskjellige nivåer står i fare for å senke målene sine, og gi opp studenter som virker særlig uegnet til å drive med skuespillerfaget. Vi bør kanskje se på muligheten for å bli bedre kjent med studentene før opptak, og at det foretas en spissing av læringsinnholdet.

Studenter i arbeid med skuespillerfag på UiS arbeider med et bredt sett av ferdigheter og teknikker knyttet til teaterpraktikeren og -teoretikeren, Konstantin Stanislavskij. Slik teorijennomgangen viser, dreier det seg bl.a. om det å kunne håndtere psykofysiske prosesser i den sceniske handlingen, å ha evne til forvandling og forestillingsevne og kunne anvende en analytisk tilnærming til tekst og situasjon (se f.eks. Merlin, 2016; Øyen, 2015). Som pedagog på UiS kan jeg ikke forvente at studentene skal kunne prestere på et like høyt nivå som på en profesjonsrettet skole. Jeg må sette mål som er mulige å nå for mine studenter, og passe på at de avstemmes med gruppens potensial mer helhetlig. Det å kartlegge studentenes individuelle nivå er en viktig strategi i så måte, der den formulerte utfordringen må passe det nivået hver enkelt student har i øvelsen/prosjektet. Slik Malochevskaja uttrykker i *Regiskolen* skal en

skole «... formidle et helhetlig system bestående av kunstneriske ideer, metodikk og kunstsyn» (2002, s. 18). Å undersøke tilbakemeldingssituasjonen overfor studenter i arbeid med skuespillerfag handler altså om å belyse de individuelle nivåene som også preger tilbakemelding som metode. Å ha nivåinndeling på fagstoffet kan virke hensiktsmessig, slik at pedagogen står med klare verktøy idet de skal møte den individuelle studentens nivå. Siden teaterprosjektet først og fremst jobbet ut fra en kollektivt skapende form, der fokuset lå på ensemblet og hele gruppen arbeidet i scener sammen, tok tilbakemeldingene utgangspunkt i samspill, der studentene fikk tilbakemeldinger på parameterne: evnen til å spille en *intensjon* og evnen til *vurdering* i etterkant av en scenisk hendelse.

Som pedagog på UiS i et teaterprosjekt sent i semesteret, har jeg gode forutsetninger for å vite noe om det individuelle nivået til studentene. Likevel opplevde jeg et behov for å tydeligere definere hva jeg kunne forvente fra studentene i spillsituasjonen, og å bedre tilrettelegge tilbakemeldingen etter det nivået jeg møtte. Mitchell (2009, s. 101) skriver at hun i casting-situasjoner tester skuespillerens evne til å spille intensjoner, og at det gir henne en bedre pekepinn på deres skuespillermessige nivå. Hun bruker tre intensjoner i en improvisert utprøving, der tredje intensjon er spesielt krevende og virkelig tester skuespillerens evne til samspill. Ved å foreta en slik nivåvurdering kan det være enklere å vite noe om hvor høyt en kan sette et ønsket nivå, og gjennom teaterfaget finne de verktøyene som er mest egnet for studentene som skal anvende dem. Som et forsøk kategoriserte jeg derfor studentene etter ulike nivåer, der en score på 1-2 var lavt, 3-4 var middels og 5-6 var høyt nivå av skuespillerfaglig utøvelse. Av hensyn til studentenes fulle anonymitet viser jeg her et eksempel på en slik kategorisering, som ikke gjenspeiler den kategoriseringen jeg faktisk brukte:

	Samspill
Student 1	Lavt (2)
Student 2	Middels (4)
Student 3	Høy (5)

Figur 12. Nivåinndeling av studenter.

Et viktig poeng i så måte er det Bærenholdt og Christensen (2018, s. 31) skriver, om at elever som kun får en karakter, eller får en karakter sammen med en kommentar, ikke har noen fremgang i undervisningen. Å røpe for studenten hvilket nivå de ligger på, ut fra en

karakterskala, virker derfor uhensiktsmessig og ødeleggende. Å bruke en nivåvurdering kan kanskje også virke negativt ved at pedagogen da går inn med en viss forventning til studenten, og dermed ikke er åpen for at studenten kanskje likevel fungerer på et høyere nivå. Jeg vil likevel argumentere for, i tråd med Sadlers (1989, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 12) forskning, at det å ha grundig kjennskap til studentens nivå er essensielt for å kunne gi tilbakemeldinger som fører studentens læring videre.

I intensjonsarbeidet definerte jeg tre tilbakemeldingsnivåer, basert på nivåforståelsen jeg hadde av studenten. For studenter som arbeidet med intensjoner på et lavt nivå, ga jeg tilbakemeldinger i form av demonstrering og ba dem om å fokusere på det kroppslige, som at det å ha øyekontakt og at det å stå visse steder kunne hjelpe dem til å bedre spille en intensjon. Dette hang sammen med at jeg ønsket at studentene skulle oppleve at intensjonsarbeid i sin grunnleggende form handler om å konsentrere kroppen på en sånn måte at intensjonen kommer tydelig frem. Informant D, som hadde lite erfaring med teater, sa at han tidligere hadde hatt spesielt nytte av at jeg viste ham hvor han skulle stå og hvordan han skulle snakke (personlig kommunikasjon, 25. april, 2022). Stanislavskij mente også at det å fokusere på konsentrasjon var første skritt i å få riktig oppmerksomhet på scenen. Oppmerksomheten kommer på et senere tidspunkt (Merlin, 2016, s. 38). Å ikke sette søkelyset på komplekse, indre prosesser, virker derfor hensiktsmessig for studenter som opererer på et lavere nivå. Tilbakemeldingene kan derfor handle mer om ytre kjennetegn i sceneøyeblikket, hvor kroppens arrangement kan angi en kraft og retning for intensjonen. Tilbakemeldingene minner mer om det å gi enkel regi, der pedagogens regiforslag aktivt prøves ut med studenten.

For studenter på et middels nivå anvendte jeg coaching. Jeg prøvde å få studenten til å rette oppmerksomheten mot medspillerens ansikt og kropp, og ba dem om å selv formulere enkle intensjoner. Dette hang sammen med at jeg ønsket at studentene skulle forstå at intensjonsarbeidet formuleres fra den skapte skikkelsen og de gitte omstendigheter. Dette er et arbeid som utgår fra dem selv og som uttrykkes i den sceniske handlingen, hvor det å skape et samspill gjennom å endre den andre parts intensjon er det essensielle. Informant B nevnte at hun hadde likt å bli henvendt direkte til seg selv som rollen: «Jeg merker at det er bra vi blir utfordret. Ikke bare hvorfor ditten, eller hvorfor datten, men: hva er det *du* vil?» (personlig kommunikasjon, 27. april, 2022). Stanislavskij skriver også at konsentrasjon med riktig oppmerksomhet «... prompts you towards action» (Merlin, 2016, s. 38). Tilbakemeldinger på

dette nivået henvender seg altså mer til skuespillerens egne formuleringer, der tilbakemelderens jobb er å hjelpe studenten til å formulere seg. Slik også Holters tilbakemeldinger i observasjonen hjalp student A's handlinger til å dreie seg om en oppmerksomhet rundt tre forhold, fremstår det nyttig å konkretisere intensjonsarbeidet rundt noen spesifikke forhold.

For studenter på et høyt nivå evaluerte jeg arbeidet deres, og fungerte mer som et speil for de valgene de tok. Dette hang sammen med at jeg ønsket å gi fritt spillerom til studentens kreative arbeid, der intensjonsarbeidet ble jobbet ut fra at jeg kommenterte det spillet de viste, og ledet dem med spørsmål og antydninger mot nyere og mer komplekse intensjoner. Malochevskaja mener at en skuespiller på et høyt nivå identifiseres av hans «... kunstneriske mot, hans skapende frihet ...» (2002, s. 123). Dette knytter hun bl.a. sammen med evnen til å tenne på regissørens idé. Disse beskrivelsene er krevende å forstå, men gir likevel noen assosiasjoner. Ryan og Decis autonom-begrep kan igjen virke nyttig her, i og med at de ser på autonomi som noe som både kan være preget av en avhengighet, f.eks. pedagog-student-relasjonen, men likevel bygge opp under menneskers atferd som noe: «self-endorsed, or congruent with one's authentic interests and values» (2018, s. 10). Skuespilleren må omfavne sin egen sceniske prosess, og selv definere hva som gjør spillet til vedkommende autentisk. En høy grad av autonomi kan derfor virke tiltrekkende. Seidman (personlig kommunikasjon, 30. mai, 2022) trekker også inn behovet for å gi skuespilleren mer suverenitet, hvor pedagogens ego settes i bakgrunnen. Å reagere på skuespillerens eget kunstnerskap virker derfor nyttig. Jeg fortalte studentene hvordan spillet deres fungerte, og spurte dem om det var noe de ønsket å endre, hvorpå deres svar trigget den videre samtalen. Det var ikke alltid like enkelt, fordi fristelsen var stor etter å kommentere og regissere skuespilleren mer eksplisitt. Jeg tror også at pedagoger som møter spesielt begavede studenter blir inspirert og får lyst til å påvirke deres arbeidsprosess. Å inngå i en likestilt relasjon, som minner mer om skuespiller-regissør-relasjonen kan være en hensiktsmessig vei å gå.

De individuelle nivåene preger tilbakemeldingssituasjonen i stor grad, og det er en krevende jobb for pedagogen å adressere ulike behov i tilbakemeldingssituasjonen. Likevel vil jeg argumentere for at studenten kan være mottakelig for å lytte til tilbakemeldinger på et individuelt nivå, hvis relasjonen mellom pedagog og student oppleves trygg og tillitsbasert, sammen med at pedagog og student har en avklart tilbakemeldingsstruktur de forholder seg til.

6. Konklusjon

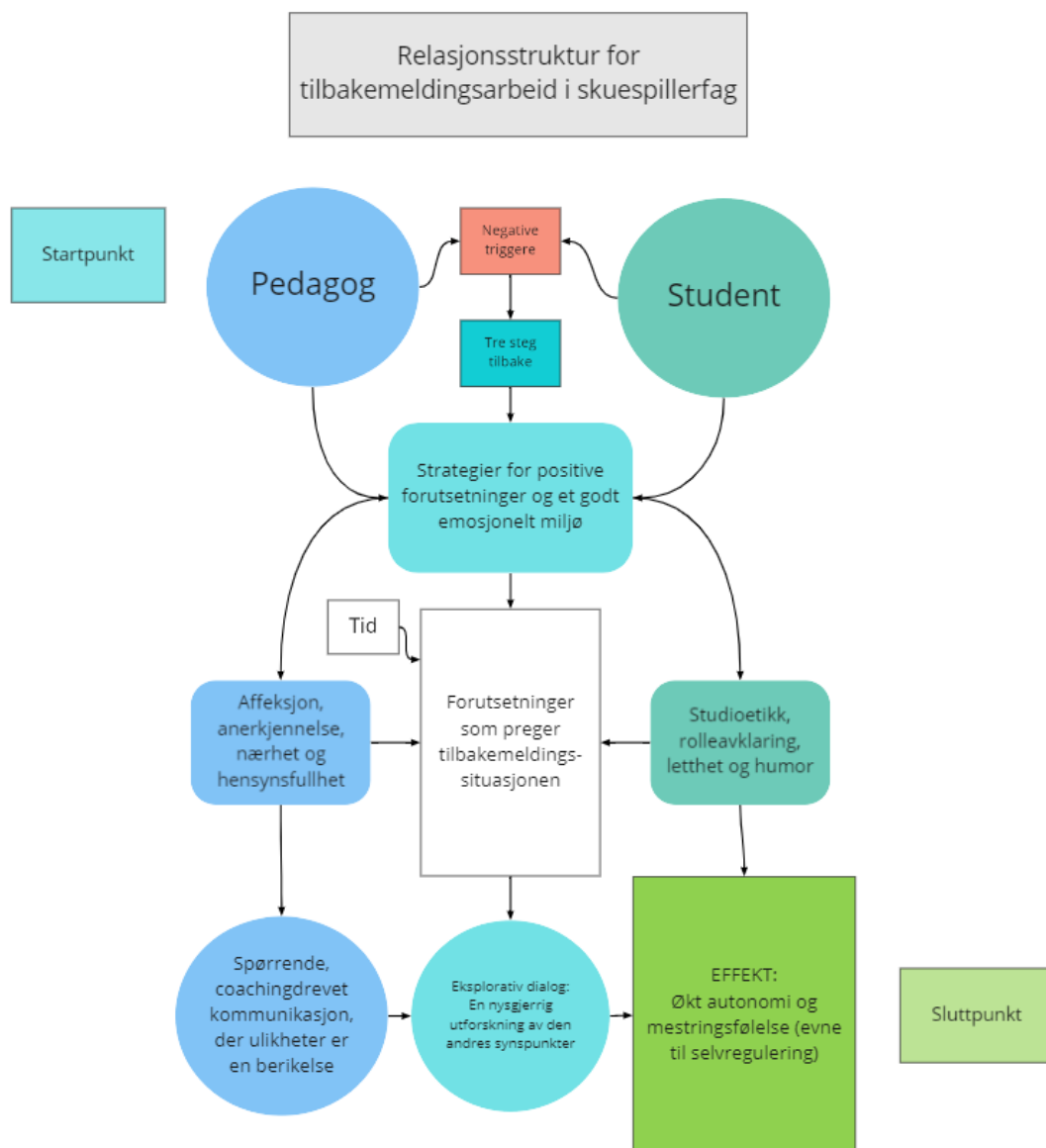
Jeg har i denne oppgaven sett på hvordan en undersøkelse av tilbakemeldingssituasjonen overfor studenter i arbeid med skuespillerfag kan belyse tilbakemelding som metode. Undersøkelsen har vært drevet av en teorigenererende behandling av empiri og teori, der teorier aktivt har blitt prøvd ut i et praksisledet feltarbeid. Med utgangspunkt i et fortolkningsbasert og kodet analysearbeid har jeg funnet frem til tre hovedtema som har dannet rammene for diskusjonen i oppgaven. Disse tre temaene har vært: *Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger, Tilbakemeldingens form og innhold og De individuelle nivåene i tilbakemeldingssituasjonen.*

Behandlingen av data har avtegnet seg som modeller, der en fenomenologisk-hermeneutisk utprøving av disse har vært utgangspunktet for studenters arbeid med skuespillerfag i sine respektive teaterprosjekter. Modellene og behandlingen av dem har skapt ny innsikt, som igjen gir et grunnlag for å skape nye modeller basert på denne innsikten. Jeg presenterer her modeller knyttet til temaene, og viser til sist en helhetlig modell som favner om noen av de perspektivene undersøkelsen har tatt utgangspunkt i.

Relasjonen mellom mottaker og avsender av tilbakemeldinger:

Arbeidet med relasjoner i tilbakemeldingssituasjonen synliggjorde noen negative og positive forutsetninger, som påvirket hvordan tilbakemeldingsarbeidet fant sted mellom avsender og mottaker av en tilbakemelding. Affeksjon, anerkjennelse, nærhet og hensynsfullhet var viktige faktorer som påvirket disse forutsetningene i positiv retning. Jeg så også at pedagogen har en særlig viktig funksjon i å bygge opp et godt emosjonelt nivå, og at pedagogens holdning påvirker studentenes egen atferd i etableringen av et slikt miljø. Ved å anvende visse prekontemplerte holdninger, basert på en aksial koding av innhentet teori og empiri, fant jeg at pedagogen som avsender av tilbakemeldinger bør anvende en spørrende coaching-drevet kommunikasjonsform, som fremmer studentenes individuelle behov for autonomi. Her fant jeg også at en reseptiv holdning i en kommunikasjonsform (som kjennetegnes av en tålmodig, nysgjerrig utforskning av den andre partens synspunkt) må øves på. En slik trening kan bidra til å hemme visse negative triggere som preger tillitsrelasjonen mellom pedagog og student i tilbakemeldingssituasjonen. En kollektiv tilbakemeldingsform med en streng struktur, der pedagogens rolle kommer i bakgrunnen, kan bidra til en sterkere, profesjonell tilbakemeldingsdialog mellom studentene om eget kunstnerisk arbeid. Den kan også bidra til å

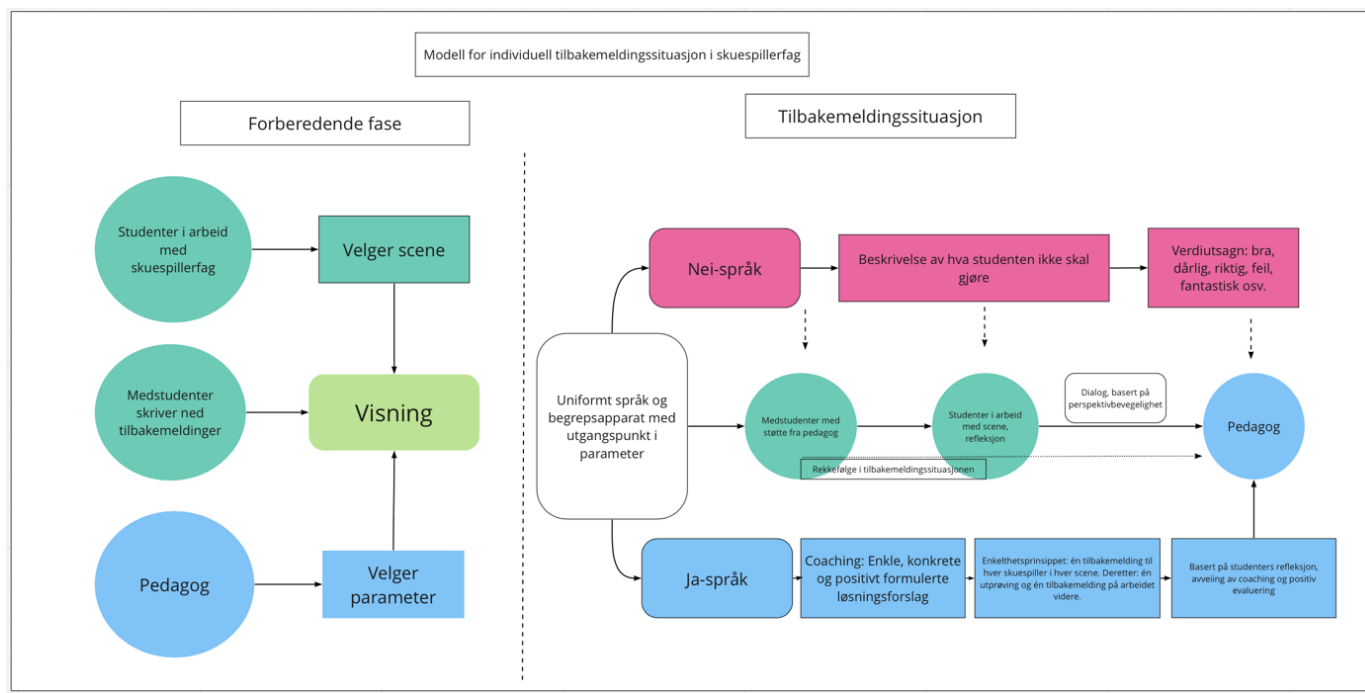
skape en relasjon som legger mindre vekt på personlige meninger og fremprovosere en dialog basert på et tiltenkt perspektiv. Til sist fant jeg at tilbakemeldinger som favner om ulikheter som en berikelse i arbeidet med skuespillerfag, bidrar til mer interessante tilbakemeldingssituasjoner og skaper en tryggere relasjon mellom avsender og mottaker av tilbakemeldinger. Siden undersøkelsen først og fremst har sett på den individuelle tilbakemeldingssituasjonen, har jeg utformet en relasjonsstruktur for den individuelle tilbakemeldingssituasjonen som favner om disse konklusjonene, og som kan være grunnlaget for en videre utprøving.



Figur 13. Relasjonsstruktur for individuelt tilbakemeldingsarbeid i skuespillerfag

Tilbakemeldingens form og innhold:

I arbeidet med den strukturerte, deltakende og individuelle tilbakemeldingsformen, så jeg at et uniformt begrepsapparat og et innøvd tilbakemeldingsspråk kan bidra til å optimalisere hverdagsdialogen mellom studentene i arbeid med skuespillerfag. Ved å øve på den foreslåtte strukturen ble studentene mer selvregulerende, de opplevde økt grad av kompetanse, og strukturen gjorde tilbakemeldingsarbeidet mer forutsigbart for deltakerne. At studentene bidro i tilbakemeldingsarbeidet gjorde også at klassen utviklet et mer robust tilbakemeldingsspråk, der arbeidet med parameter bidro til dybdelæring, økt fokus på visse aspekter ved skuespillerfaget og til å konkretisere studentenes læringsutbytte. Ved å anvende et positivt og negativt avgrenset språk (ja/nei-ord), sammen med en perspektivbevegelig tilnærming til mottakerens synspunkt, ble det skapt en dialog som bar preg av en nysgjerrig utforskning av den andres synspunkter, der en positiv og løsningsorientert pedagogstil bidro til å frigjøre essensielle refleksjoner hos studentene. Dette ga igjen en bedre forutsetning for studentens målformulering. Studentens motivasjon og fokus på ytre omstendigheter (som at et publikum skal se arbeidet) kan prege tilbakemeldingsarbeidet mellom student og pedagog negativt. Jeg fant i den sammenheng at pedagogen har et begrenset rom for sine tilbakemeldinger, der et enkelthetsprinsipp kan hjelpe pedagogen til å begrense omfanget av og innholdet i sine tilbakemeldinger. Jeg fant også at det å anvende en kollektiv tilbakemeldingsform, hvor medstudenter bidrar konstruktivt med sine innspill, i en streng struktur, kan ha en svært positiv effekt på studentenes arbeid. Belysningen av tilbakemeldingsmetodene kan avtegnes i følgende modell, som viser en struktur og et innhold for den individuelle tilbakemeldingssituasjonen i skuespillerfag:



Figur 14. Modell for individuell tilbakemeldingssituasjon i skuespillerfag

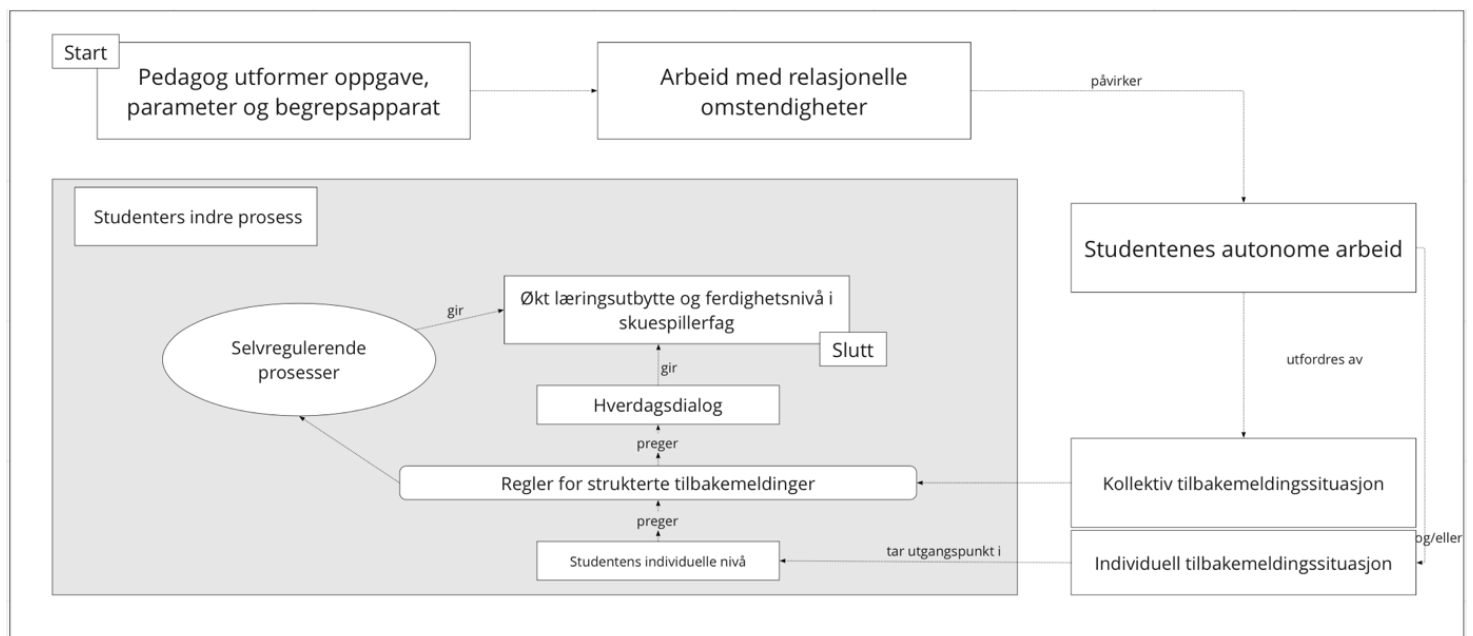
De individuelle nivåene i skuespillerfag:

Undersøkelsen viste at det var hensiktsmessig å ta hensyn til studenters individuelle nivåer i arbeid med tilbakemeldinger i skuespillerfag. På en institusjon som UiS vil det kunne være et bredt og variert erfaringsnivå blant studentene, hvor en nivåinndeling kan bidra til å synliggjøre de ulike studentenes ferdigheter. Dette kan igjen ses opp mot noen kategorier som gjør seg gjeldende i skuespillerfaget, og som til sist kan gi pedagogene effektive tilbakemeldingsstrategier knyttet til den enkelte students individuelle ferdighetsnivå. Her fant jeg at graden av autonomi, og en veksling mellom coaching og evalueringe tilbakemeldinger, vil prege hvordan denne tilnærmingen foregår.

Et siste perspektiv:

De tre temaene mine, som diskutert i oppgaven, er forsøksvis et bidrag inn i tilbakemeldingsdiskursen overfor studenter i arbeid med skuespillerfag. Ved å belyse tilbakemelding som metode har jeg synliggjort et komplekst nettverk av påvirkningsfaktorer som former tilbakemeldingssituasjonen mellom studenter, og mellom student og pedagog. Jeg har sett at relasjoner preger tilbakemeldingens form og innhold som en kontekstuell omstendighet, og at et viktig hensyn i så måte, er de ulike studentenes individuelle nivå. Jeg har også sett at struktur virker som en sterk og positiv kraft i arbeidet med

tilbakemeldingsarbeid, og at vellykket tilbakemeldingsarbeid i høy grad preges av både pedagog og medstudenters konsentrerte innsats. Undersøkelsen peker mot flere nye forskningsspørsmål: Hvilken hensikt har det å drive med tilbakemeldingsarbeid overfor studenter i arbeid med skuespillerfag på en pedagogisk rettet utdanning? I så måte: Hva er de innholdsmessige og strukturelle forskjellene på det tilbakemeldingsarbeidet som gjøres på en pedagogisk rettet utdanning og en profesjonsrettet, og burde det være en forskjell? Til sist: hvilke former og tilbakemeldingssyn har ikke blitt synliggjort i denne undersøkelsen, som igjen kan påvirke og bygge et enda sterkere fundament for fremtidig tilbakemeldingsarbeid i skuespillerfag? Disse spørsmålene krever en videre fordypning. Likevel; gjennom en kodifisering av teori/empiri, med utgangspunkt i et hermeneutisk-filosofisk ståsted, og i anvendelsen av grounded theory, avtegnes til sist en helhetlig modell som viser hvordan en undersøkelse av tilbakemeldingssituasjonen i skuespillerfag belyser tilbakemelding om metode. Modellen avtegner hele tilbakemeldingsprosessen fra start til slutt, de ulike faktorene som preger denne prosessen og til sist hvordan disse prosessene internaliseres i studentene og bidrar til å øke deres læringsutbytte. Modellen ligger som et utgangspunkt for videre forskning.



Figur 15. Oversikt over tilbakemeldingsprosessen i skuespillerfag

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (3 ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Barnard, D. (2020). Approaches to understanding and using Katie Mitchell's Events technique in professional and pedagogical context. *Stanislavski Studies* 8 (2), ss. 209-221. doi: <https://doi.org/10.1080/20567790.2020.1771667>
- Bærenholdt, J., & Christensen, V. (2018). *Dette vet vi om tilbakemelding*. Gyldendal.
- DasArts. (2022, juli 24). *Das Theatre feedback method*. Hentet fra Kaskdrama: <https://www.kaskdrama.be/praktische-zaken/nuttige-documenten/das-theatre-feedback-method.pdf>
- Faber, J. (Regissør). (2013). *A Film about Feedback* [Film]. <https://vimeo.com/97319636>
- Gürgens, R. (1999). *Å forske på annerledeshet - en metodisk utfordring*. Harstad: HIH skriftserie 1999/8. Harstad University College.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Piscataway, Routledge.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia incorporatnig Culture and Policy* (118), ss. 98-106. Hentet fra: <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/1329878X0611800113>
- Hastrup, K. (2012). Feltarbeid. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), ss. 81-112. doi: <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.3102/003465430298487>
- Hausser, F., & Reich, R. (2003). *Notes on Directing*. New York: Walker Publishing Company Inc.
- Hein, H. H. (2013). *Primadonnaledelse. Når arbeidet er et kall*. København: Gyldendal.
- Heltberg, J., & Lynne, E. (2013). *Drømmefabrikken*. (J. Heltberg, & E. Lynne, Red.) Oslo: Transit.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub forlag.

- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode. Kompendium*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunsthøgskolen i Oslo. (2020, 22. april). *Studieplan for bachelstudium i skuespillerfag*. Hentet fra Kunsthøgskolen i Oslo: https://khio.no/system/resources/W1siZiIsIjIwMjAvMDQvMjQvM2x0ajNrcmtmeF9CYWNoZWxvcnN0dWRpdW1faV9za3Vlc3BpbGxlcjZlZ19nb2RramVudF8yMi4wNC4yMDIwLnBkZiJdXQ/Bachelorstudium%20i%20skuespillerfag_godkjent%2022.04.2020.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori* (2. utg.). Oslo: Novus AS.
- Lambek, M. (2015). The hermeneutics of ethical encounters: Beteen traditions and practice. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 5 (2), ss. 227-250. doi: <https://doi.org/10.14318/hau5.2.014>
- Malochevskaia, I. (2002). *Regiskolen*. Vollen: Tell.
- Manen, M. v., & Manen, M. v. (2021). Doing Phenomenological Research and Writing. *Qualitative Health Research*, 31(6), ss. 1069-1082. doi: <https://doi.org/10.1177/10497323211003058>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Bokklubben.
- Merlin, B. (2016). *The complete Stanislavskij Toolkit. Revised Edition*. London: Nick Hern Books Limited.
- Mitchell, K. (2009). *The Director's Craft. A Handbook for the Theatre*. New York: Routledge.
- Nasjonalt fagorgan for drama og teater. (2022, 6. mai). *Referat fra møte i Nasjonalt fagorgan for drama og teater*. Hentet fra Universitets- og høyskolerådet: <https://innsyn.acosky.no/uhr/wfdocument.ashx?journalpostid=2021001762&dokid=47853&versjon=1&variant=A&>
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work* (3. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Norsk skuespillerforbund. (2022, mai 23). *Kriterier for medlemskap*. Hentet fra Medlemskap i Norsk Skuespillerforbund: <https://www.skuespillerforbund.no/medlemskap/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OsloMet. (2022, 22. mai). *Årsstudium i drama og teaterkommunikasjon*. Hentet fra OsloMet Student: <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/DT1/2022/HØST>

- OsloMet. (2022, 22. mai). *DT 1000 Drama og teaterkommunikasjon*. Hentet fra OsloMet Student: <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/DT1000/2022/HØST>
- Postholm, M.-B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prior, R. W. (2012). *Teaching Actors. Knowledge Transfer in Actor Training*. Bristol: Intellect Ltd.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praktisk-teori-relasjonen. I R. G. Gjørum, & B. Rasmussen, *Forestilling, framføring, forskning: Metodologi i anvendt teaterforskning* (ss. 23-50). Trondheim: Akademika forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory. Basic Psychological needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sæbø, A. (2011). *Drama - et kunstfag*. Otta: Tano Aschehoug.
- Skutvik, S. (2015). *En analyse av skuespillerutdannelsen ved Teaterhøgskolen og norsk teaterpolitikk 1993-2013*. Trondheim: NTNU.
- Slaata, C. M. (2008). *Coaching og veiledning: en sammenligning av sentrale trekk om coaching og veiledning*. Hentet fra UiO, DUO vitenarkiv: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31103>
- Stene, Ø. (2019). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Stone, D., & Heen, S. (2014). *Thanks for the feedback - the science and art of receiving feedback well*. New York: Penguin Group (USA) LLC.
- Tønnessen, T. (2009). *Planlagt Intuisjon. Dokumentasjon og kritisk refleksjon over stipendprosjektet: "Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste"*. Hentet fra Kunsthøgskolen i Oslo (arkiv): https://khioda.khio.no/khio-xmlui/bitstream/handle/11250/157468/2009_Planlagt_intuisjon.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Universitetet i Stavanger. (2022, 3. mai). *Drama- og teaterkommunikasjon*. Hentet fra Universitetet i Stavanger: <https://www.uis.no/nb/studier/drama-og-teaterkommunikasjon>
- Universitetet i Stavanger. (2022, 26. juli). *Drama- og teaterkommunikasjon i interkulturell kontekst MGL0083*. Hentet fra Universitetet i Stavanger: https://www.uis.no/nb/course/MGL0083_1
- Universitetet i Stavanger. (2022, 22. mai). *Drama- og teaterkommunikasjon MGL0080*. Hentet fra Universitetet i Stavanger: https://www.uis.no/nb/student/course/MGL0080_1

Universitets- og høgskolerådet. (2022, 31. august). *Nasjonale fagorgan for humaniora*. Hentet fra Universitets- og høgskolerådet: <https://www.uhr.no/strategiske-enheter/fagstrategiske-enheter/uhr-humaniora/nasjonale-fagorganer-for-humaniora/>

Universitets- og høgskolerådet. (2022, 31. mai). *Nasjonale fagorgan for UHR-kunst, design og arkitektur*. Hentet fra Universitets- og høgskolerådet: <https://www.uhr.no/strategiske-enheter/fagstrategiske-enheter/uhr-kunst-design-og-arkitektur/nasjonale-fagorganer-for-uhr-kunst-design-og-arkitektur/>

Utdanning.no. (2022, 23. mai). *Studier innen teater og drama*. Hentet fra Utdanning.no: https://utdanning.no/studiebeskrivelse/teater_og_drama

Øiestad, G. (2019). *Gi og motta tilbakemelding, om å bygge hverandre*. Oslo: Gyldendal.

Østfold University College. (2022, 7. juli). *Norwegian Theatre Academy*. Hentet fra Østfold University College: <https://www.hiof.no/nta/english/>

Øyen, T. (2001). *Grunnutdanning for skuespillere*. Oslo: Tell Forlag.

Oversikt over figurer og fire vedlegg følger.

Oversikt over figurer:

- Figur 1:** Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell, s. 20 (2013, gjengitt i Bærenholdt & Christensen, 2018, s. 4).
- Figur 2:** Bilde av studenter i arbeid med teaterprosjekt, s. 42. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 3:** Bilde av scenerommet til «Nå», s.47. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 4:** Bilde av scenerommet til «Kosmisk Frykt», s. 48. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 5:** Modell for deltakende tillitsstruktur, s. 49.
- Figur 6:** Bilde av «Nå» under oppvarming før tilbakemeldingssituasjonen, s. 51. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 7:** Bilde av en uhøytidelig og autonomstøttende pedagog i arbeid med studentene i tilbakemeldingssituasjonen (meg), s.52. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 8:** Modell for individuell tilbakemelding i arbeid med skuespillerfag, s. 58.
- Figur 9:** Bilde av «Kosmisk Frykt» viser utdrag under den kollektive tilbakemeldingen, s. 61. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 10:** Bilde av studentene i arbeid med den individuelle tilbakemeldingen, s. 66. Foto, Pia Wall (2022).
- Figur 11:** Individuelle forskjeller i mottakerens behov, s. 72
- Figur 12:** Nivåinndeling av studenter, s. 74.
- Figur 13:** Relasjonsstruktur for individuelt tilbakemeldingsarbeid i skuespillerfag, s. 78.
- Figur 14:** Modell for individuell tilbakemeldingssituasjon i skuespillerfag, s. 80.
- Figur 15:** Oversikt over tilbakemeldingsprosessen i skuespillerfag, s. 81.

Alle bilder og figurer er gjengitt ved samtykke.

Vedlegg 1: Intervjuguide fagpersoner

Tilbakemelding på institusjonen og faglærers forståelse

- *Hvordan endte du opp med å vite noe om tilbakemeldinger og undervise i det?*
- *Hvilke andre kilder brukte du, erfaringer/teorier som utviklet ditt syn?*
- *Er du enig i min opplevelse av tilbakemeldingssituasjonen i Norge, at den praktiseres ulikt og at det ikke finnes en spesiell diskurs om feedback?*
- *Hvilke metoder bruker dere for å gi tilbakemeldinger til studenter i skuespillerfag ved (institusjon)?*
- *Hvordan undervises det i tilbakemeldinger?*
- *Hva er, etter ditt syn, formålet med en tilbakemelding?*

Gjennomføringen av tilbakemeldingssituasjonen:

- *Man har en forberedelsesfase der tilbakemeldingen formuleres i hodet, en tilbakemeldingssituasjon der tilbakemelding gis, og en fase der man ser på virkningen av tilbakemeldingen. Er du enig i at det finnes disse tre fasene og at de skiller seg fra hverandre?*
- *Hvis en ser på forberedelsesfasen først. Hvordan bør man som lærerregissør forberede seg på å gi tilbakemeldinger? Skrive notater?*
- *Er det andre som bør/kan gi tilbakemeldinger i en undervisningssituasjon? Klassen?*
- *I selve tilbakemeldingen: Hvordan legger man til rette for en best mulig tilbakemeldingssituasjon? Hvordan sitter man? Hvem er tilstede?*
- *Hva er en god tilbakemelding?*
- *Hva ser du etter, etter at du har gitt tilbakemeldinger? Bør man gi studenten tid til å fordøye?*
- *Hvordan påvirker maktstrukturen mellom tilbakemelder og den som får tilbakemeldingen situasjonen?*
- *Hvordan erfarer du at en tilbakemelding har lyktes?*
- *Hvordan kan man erfare at en tilbakemelding er dårlig?*

Ulike former for tilbakemelding og definisjon på begrepet:

- *Er det forskjell på den tilbakemeldingen som gis når en trener på spesifikke skuespillertekniske ferdigheter, og det arbeidet man gjennomfører frem mot feks. en forestilling? Er det en forskjell i tenkemåter?*
- *Hvordan trener man på å bli en bedre tilbakemelder?*
- *Jeg bruker foreløpig «tilbakemelding» som begrep, for å sikre at man har en norsk forståelse av «feedback», men er åpen for at dette begrepet må omdefineres eller, at et annet begrep bør brukes. Hvilket begrep anvender du ovenfor studenter for den situasjonen der man gir og høster fra en tilbakemelding?*
- *Hva er de uløste spørsmålene rundt feedback? Hvor går veien videre?*

Vedlegg 2: Intervjuguide studenter

Første intervju, 25. april, 2022:

- Når opplever du at en tilbakemelding i skuespillerfag har vært nyttig?
- Vil du helst ha tilbakemeldinger fra faglærere, studenter eller en kombinasjon av disse?
- Stoler du mer på tilbakemeldinger fra studenter eller fra faglærere? Utdyp (feks. om det er personavhengig).
- I hvilke situasjoner føler du deg mest sårbar for tilbakemeldinger?
- Syns du det er greit med uanmeldte tilbakemeldinger, eller liker du best å vite om at du skal få tilbakemelding på forhånd?
- Når vil du helst ha tilbakemeldinger, i starten av en teaterproduksjon, underveis i en teaterproduksjon, eller mot slutten av en teaterproduksjon?
- Husker du en situasjon der du merket deg at tilbakemeldingen var god og at den hjalp?
- Hva er viktig for deg når du gir tilbakemeldinger til medstudenter?
- I løpet av studiet her, har du syns at det har blitt lettere, akkurat det samme, eller vanskeligere å gi og motta tilbakemeldinger i skuespillerfag?

Andre intervju, 28. april, 2022:

- Hvordan har du opplevd de individuelle tilbakemeldingene i dag og på tirsdag?
- Synes du at jeg har hatt noen spesielle fokuspunkt i den individuelle tilbakemeldingen?
- Er det greit når både jeg som pedagog og medstudenter gir tilbakemeldinger?
- Er det noe du kunne trengt mer fra de individuelle tilbakemeldingene?
- Hvordan opplevde du den kollektive tilbakemeldingen?
- Er det noe mer du trengte fra den kollektive tilbakemeldingen som du ikke fikk?
- Er det noe med disse erfaringene, enten fra den individuelle og den kollektive tilbakemelding som du vil ta med deg til senere bruk i arbeid?

Vedlegg 3: Opprinnelig godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Jens Smith Wergeland ▾

Vedlegg 3: Vurdering av NSD
[Meldeskjema](#) / [Master-oppgave Drama- og Teaterkommunikasjon V-22](#) / Vurdering

Vurdering

☰ 04.02.2022 ▾ 🖨 Skriv ut

Dato	Type
04.02.2022	Standard

Referansenummer
688766

Prosjekttittel
Master-oppgave Drama- og Teaterkommunikasjon V-22

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig
Rikke Gürgens Gjørsum

Student
Jens S. Wergeland

Prosjektperiode
15.09.2021 - 15.06.2022

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.02.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.


Kontaktperson hos oss: Henning Levold
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Søknad under behandling fra Norsk senter for forskningsdata

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Jens Smith Wergeland ▾

Vedlegg 4: Oppdatert vurdering NSD
[Meldeskjema](#) / [Master-oppgave Drama- og Teaterkommunikasjon V-22](#) / Vurdering

Vurdering

☰ 30.06.2022 ▾  Skriv ut

Dato	Type
30.06.2022	Standard

Referansenummer
688766


Prosjekttittel
Master-oppgave Drama- og Teaterkommunikasjon V-22

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig
Rikke Gürgens Gjærum

Student
Jens S. Wergeland

Prosjektperiode
15.09.2021 – 10.09.2022

[Meldeskjema](#) 

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen i projektsluttdato.

Vi har nå registrert 10.09.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med projektet!