

Å gestalte en rolle

En studie av en skuespillers rolle-gestaltning i dialogiske møter med:

- de andre
- erfaringene
- imaginasjonen
- dynamikken i rommet

Hovedfagsoppgave i pedagogikk våren 2003
Av Vibeke Solbue

Universitetet i Bergen – Høgskolen i Bergen
Det psykologiske fakultet

SAMMENDRAG

Denne studien har fokus på hva som kjennetegner en skuespillers prosess når hun gestalter en rolle. Jeg har beveget meg inn på en arena man vanligvis ikke benytter seg av i pedagogisk forskning, gjennom å følge prøvene på en oppsetning og å intervju en skuespiller og instruktøren på oppsetningen. Studien gir et innblikk i en prosess som blant annet vektlegger fantasien og leken i gestaltningsprosessen.

Oppgaven baserer seg hovedsakelig på teorier innenfor sosiokulturelle perspektiv, hvor Bakhtins teorier om dialogiske forhold, Vygotskijs teori om utviklingssonen og Deweys teorier om erfaringslæren og imaginasjonen er sentrale. I tillegg benyttes Labans teori om dynamiske rom.

Sentralt i skuespillerens gestaltningsprosessen er *imagasjonen*, en evne og kraft vi har for å utvide vårt erfaringsgrunnlag. Imaginasjonens evne og kraft gjør det mulig for skuespilleren å gestalte gjennom *dialogiske møter* med de andre. Gjennom et improvisert samspillet blir mye av det intuitive født. Hennes imaginative evner blir vesentlige når hun møter på noen barrierer i prosessen når hun er i *dialogiske møter* med erfaringene sine. Imaginasjonen er en transformativ kraft, en kvalitet vi har som gjør det ukjente til noe kjent i vår egen kjente sfære. Dermed blir imaginasjonen et viktig redskap for skuespilleren i hennes prosess å gestalte en rolle.

Vesentlig for skuespillerens gestaltningsprosess er instruktørens metoder, hvor han gir frihet og rom for at hun kan gestalte gjennom lek og improvisasjon i samspillet med de andre skuespillerne. Gjennom hans metoder skapes et sluttprodukt hvor alle tar del i prosessen.

En av hensiktene med studien er å beskrive skuespillerens gestaltningsprosess på teateret og forklare prosessen gjennom pedagogiske begreper sett med mine pedagogiske briller. Gjennom dette fokuset ønsker jeg å vise det vesentlige ved å ha en kreativ og åpen innstilling til læring, noe som bør og må få en betydning for læringsrommene som tilbys barn og unge.

1	INNLEDNING	3
	1.1 En ide blir født	3
	1.2 På vei mot en problemformulering	4
	1.3 Formålet med oppgaven	6
	1.4 Oppgavens oppbygning	7
	1.5 Oppgavens avgrensing	8
2	BAK SCENETEPPET	10
	2.1 Den Nationale scene	10
	2.2 Prosesser på teateret	11
	2.3 Mitt kjennskap til feltet	12
3	TEORI	13
	3.1 Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring	13
	3.2 Bakhtin og teorien om det dialogiske prinsipp	14
	3.2.1 Det dialogiske er alltid forbundet med eksistens.....	15
	3.2.2 Dialogiske møter	17
	3.2.3 Teaterdialogen	17
	3.3 Vygotskijs teori om en sone for nær utvikling	18
	3.3.1 Ulike tolkninger som er inspirert av teorien om utviklingssonen	22
	3.4 Deweys teori om erfaring	24
	3.5 Deweys teori om imaginasjon	26
	3.5.1 Stanislavskijs det magiske hvis	28
	3.6 Rudolf Labans teori om det dynamiske rommet.....	30
4	METODE	32
	4.1 Forskningsmetode	32
	4.1.1 Forskningsmetodens relevans i forhold til problemstillingen.....	32
	4.1.2 Inngang til feltet	34
	4.1.3 Tidsplan.....	35
	4.2 Gjennomføring av innsamling av data	36
	4.2.1 Møte med feltet	36
	4.2.2 Observasjon.....	36
	4.2.3 Feltsamtaler	38
	4.2.4 Intervju	39
	4.2.5 Loggboken som aldri ble skrevet	41
	4.3 Min egen innvirkning	42
	4.3.1 Ulike roller i feltet	42
	4.3.2 Min intuisjon som en innvirkende faktor på studien	43
	4.4 Analyseprosess.....	44
	4.5 Drøfting av undersøkelsen.....	46
	4.5.1 Etisk refleksjon.....	46
	4.5.2 Pålitelighet og gyldighet i forskningsarbeidet.....	47

5	PRESENTASJON, ANALYSE OG TOLKNING AV DATA.....	49
5.1	Innledning.....	50
5.2	Skuespilleren i dialogiske møter med de andre.....	51
5.2.1	Instruktørens rolle.....	51
5.2.2	De andres stemmer.....	59
5.2.3	Man etterlater seg små pote-trykk i rommet.....	60
5.2.4	Å leke seg fram til uttrykket.....	60
5.3	Skuespilleren i dialogiske møter med erfaringene sine.....	65
5.3.1	En åpen tekst.....	65
5.3.2	Skuespilleren søker etter svar i følelsene sine.....	68
5.4	Skuespilleren i dialogiske møter med imaginasjonen.....	71
5.4.1	Det magiske hvis.....	71
5.4.2	Skuespillerens verktøy.....	72
5.5	Skuespilleren i dialogiske møter med dynamikken i rommet.....	74
5.5.1	Det fysiske rommet.....	75
5.5.2	Rommet skaper formen man jobber i.....	75
5.5.3	Bevegelser i rommet.....	76
5.5.4	Energier i bevegelser i rommet.....	78
5.6	Sammenfatning.....	80
6	DRØFTING.....	82
6.1	”Å leve vil si å delta i en dialog”.....	82
6.1.1	Den monologiske teaterdialogen.....	83
6.2	”Det går en luft gjennom rommet som skaper bevegelse”.....	84
6.3	Imaginasjonen som en vesentlig faktor for å nå videre i den nære utviklingssonen.....	86
6.4	”Man er på leting etter et riktig uttrykk”.....	87
6.5	Implikasjoner ved studien.....	89
6.5.1	Bidrag til sosiokulturelle perspektiv.....	89
6.5.2	Pedagogiske begreper i teatervitenskapen.....	90
6.5.3	Identitetsdannelse.....	91
7	ETTERORD.....	96
	LITTERATURLISTE.....	97
	VEDLEGG.....	100

1 INNLEDNING

1.1 En ide blir født

Min venninne er skuespiller på Den Nationale Scene. Der har hun jobbet i mange år, i oppsetning etter oppsetning. Jeg møter henne med jevne mellomrom, oftest på kjøkkenet hennes over en kopp kaffe og røyk. Der snakker vi om barna våre, skolene de går på, om oss selv, og ting vi er opptatt av. Ofte snakker vi om jobben hennes. Jeg har alltid likt å høre om jobben hennes, få et lite innblikk i hvordan en skuespiller skaper rollene hun spiller.

En dag i oktober 2001 er jeg igjen på besøk hos henne. Jeg har vært på forelesning den dagen. Temaet er sosiokulturelle perspektiv, og hodet mitt er fylt av Bakhtin, Vygotskij og Dewey, og deres ideer om kontekstuell læring, om læring som er distribuert og situert. Flerstemmighet, polyfoni, erfaring, den nære utviklingszone er begreper som flyter i meg. Hun skal på jobb om noen timer, da skal hun igjen stå på scenen. Hun snakker om rollen hun spiller. Hun går fram og tilbake over gulvet. Med røyken i hånden gestikulerer hun med armene og snakker om denne kvinnen hun skal spille. Hun sier hun ikke er helt fortrolig med henne, lurar på hvor hun står politisk? Er spørsmål hun stiller seg denne dagen. Lurer på hvorfor hun er i dette ekteskapet i spillet? Hun snakker om medspillerne sine, eller motspillerne kan vi nesten kalle dem. Hun forteller om hvordan de ulike valgene de gjør i sitt spill påvirker hennes eget spill. Plutselig, nesten som magi, svitsjer hun over. Med ett *er* hun kvinnen hun skal spille senere den dagen. Fra å si *hun* sier hun *jeg*. Jeg vet ikke hvor bevisst hun er dette skiftet.

Fascinert lytter jeg til henne. For meg er det nesten som å få en "live" forestilling av det jeg nettopp har hørt om på forelesningen den dagen, nesten som at hennes skapingsprosess blir et eksempel på hvordan læring innenfor sosiokulturelle perspektiv skjer i praksis. Nesten før jeg får tenkt tanken, jeg tenker nærmest høyt, sier jeg at det hadde vært spennende for meg å se nærmere på hva som skjer når hun "blir" til en

annen. Hun griper denne tanken og er positiv. Sier at hvis jeg ønsker det, er det helt greit for henne. Hun ville til og med synes det var litt spennende!

Ideen til denne oppgaven ble født her, i stuen til min skuespillervenninne. Jeg gikk fra henne med en kriblende følelse i korsryggen, var jeg i nærheten av et spennende tema for mitt hovedfagsarbeid? Kunne jeg, ved hjelp av å se nærmere på prosesser på teateret, finne ut noe som kunne bidra til å utvide den pedagogiske forståelsen, eller sosiokulturelle perspektiv?

1.2 På vei mot en problemformulering

Ideen min ble positivt mottatt i fagmiljøet, og jeg begynte umiddelbart å jobbe med mulige vinklinger og problemformuleringer. Min første problemformulering med følgende underproblemstillinger var:

Hva karakteriserer skuespillernes læringsprosess når de øver inn en rolle i forbindelse med oppsetning av et skuespill på DNS?

Underproblemstillinger:

- Hvordan påvirker teksten i skuespillet skuespillernes rolletolkning?
- Hvordan formidler instruktøren sin visjon om stykket til skuespillerne, og hvordan påvirker dette rolletolkningen?
- Hvordan påvirker skuespillernes egne visjoner formingen av en rolle?
- På hvilken måte påvirker estetikken (kulisser, kostymer) tolkningen av en rolle?

Utgangspunktet mitt endret seg i mitt møte med konteksten jeg beveget meg inn i. Da jeg gikk inn i teaterverdenen hadde jeg en tanke om at skuespilleren skapte gjennom en slags direkte påvirkning fra teksten, instruktøren og kulissene. Da jeg avsluttet feltarbeidet og hadde gjennomført intervjuene, la jeg vekk underproblemstillingene mine og stilte meg åpen for hva analysen ville fortelle meg. I analyseprosessen forsto jeg at skuespilleren skapte sin rolle gjennom en dialog, et møte, med noe mer enn det jeg først tenkte. Jeg forsto prosessen som noe annet enn noe som påvirker, men noe som blir skapt i møter, i dialogen.

Videre i analysen fikk jeg problemer med læringsbegrepet. Skuespilleren gikk ikke gjennom en læringsprosess slik man tradisjonelt oppfatter begrepet. Læring blir ofte likestilt med undervisning, men det kan også oppfattes som resultatet av en læringsprosess. Uansett er begrepet læring knyttet tett opp til klasseromsundervisning. Dette ble feil, og jeg beveget meg inn i teaterfeltet for å finne det begrepet de benytter seg av for å beskrive denne prosessen. Etterhvert ble det naturlig for meg å benytte meg av begrepet gestaltning, eller rolle-gestaltning. En rolle-gestaltning er en levendegjøring av en tenkt skikkelse på scenen og en skuespillers formgiving og framstilling av en rolle (Reistad 1991, s. 270). Den rollen en skuespiller gestalter i forbindelse med oppsetning av et stykke, er en forestilling, på en måte skapes en fantasi.

Refleksjoner på bakgrunn av disse erfaringene, ledet meg til følgende problemformulering:

HVA KJENNETEGNER EN SKUESPILLERS PROSESS NÅR HUN GESTALTER EN ROLLE?

Hva påvirker prosessen?

Problemformuleringen endret seg fra å vise til en prosess som blir påvirket av noe, tekst, kulisser osv, til å vise til selve prosessen. Her åpner jeg opp for å søke etter å finne ut mer om denne prosessen og hva som påvirker selve prosessen. Jeg ønsker altså å finne mer ut om skuespillerens prosess når hun gestalter en rolle. I dette ligger dette som jeg opplever nesten som magisk, når hun svitsjer over fra å være seg selv; *jeg*, til å være rollen; *hun*.

Når jeg velger å benytte meg av begrepet *kjennetegne* framfor *karakterisere* som jeg startet med, er det på bakgrunn av hva disse begrepene viser til. Begrepene *kjennetegne* og *karakterisere* er svært beslektede begreper. I Bokmålsordboka (1993) blir *karakterisere* forklart som å beskrive eller framstille særpreget ved noe, og viser til noe som er typisk. Begrepet *kjennetegne* blir forklart med særmerke eller karakterisere, så skillet er ikke stort (Ibid). Ved å dele opp ordet *kjennetegne* til *kjenne* og *tegn*, kan jeg

forstå begrepet dypere. *Kjenne* kommer fra det norrøne *kenni* som betyr 'kjennetegn'. Med dette menes 'det å la forstå' eller 'la få vite' som i *gi sin mening til kjenne* eller 'røpe hvem en er' som i *gi seg til kjenne* (Ibid.). *Tegn* kommer fra det norrøne *teikn* eller *tákn*, og viser til antydninger, spor eller varsel (Ibid.). Ved å benytte meg av begrepet *kjennetegne* viser jeg altså til at jeg ønsker å finne ut hva i prosessen som gir seg til kjenne, og hvilke antydninger og spor jeg kan oppdage i skuespillerens gestaltungsprosess. Denne forståelsen og anvendelsen av begrepet gir pekere fram mot mitt empiriske materiale, og til et språk hos skuespilleren og instruktøren som er rikt på metaforer.

Med *en rolle* henviser jeg direkte til den personen skuespilleren skal framstille eller framstiller på scenen. Begrepet kunne ha vært utvidet til *rollefigur* som også rommer forståelsen av en skuespillers tolkning av rollen (Calmeyer 1991, s. 270). Jeg velger å holde meg til begrepet rolle, da jeg forstår det å tolke som et bindende begrep. Når noen tolker noe, har man en bevisst forklaring på noe, en bevisst måte å uttrykke noe på, eller fremføre dette på (Bokmålsordboka 1993). Jeg forstår skuespillerens gestaltungsprosess som mye mer enn tolkning. Ved å kun benytte meg av begrepet rolle, åpner jeg opp for en forståelse av en gestaltungsprosess som skjer i dialogen, i møter.

1.3 Formålet med oppgaven

Når jeg setter søkelyset på en skuespillers prosess når hun gestalter en rolle, fokuserer jeg på en prosess som vanligvis ikke blir forstått som pedagogisk. Den pedagogiske prosess blir ofte likestilt med den lærende prosessen som vi alle deltok i på skolen, i klasserommet. Skuespilleren blir ofte framstilt som en skapende og formgivende teaterkunstner (Calmeyer 1991, s. 5). Ved å se på gestaltungsprosessen som en *pedagogisk* prosess, utvider jeg forståelsen av det pedagogiske forløpet. Jeg vil dermed ha en mulighet til å utforske den estetiske og kreative utviklingen som skjer i en pedagogisk prosess. I en tid hvor kunnskapsspørsmålet er i fokus i utdanningsdebatten, vil dette være av interesse. Hva er kunnskap og hvordan oppnår vi kunnskap? Ved å ha

fokus på hva kunnskap er og hvordan vi oppnår innsikt, viten og lærdom, har man også fokus på hva som gir selvinnsikt. Det vil si hvordan man danner sin identitet.

Oppgavens formål er således å undersøke om jeg gjennom dette fokuset kan gi et bidrag til pedagogisk teori og praksis, eller det som Aasen kaller *det pedagogiske prosjekt* (1997). Sosiokulturelle perspektiv, som er det teorigrunnlaget som denne studien bygger på, gir et viktig bidrag til det pedagogiske prosjektet. Ved hjelp av å fokusere på gestaltningsprosessen har jeg muligheten til å sette søkelyset på litt andre prosesser enn det vi vanligvis finner innenfor pedagogisk teori og praksis. Jeg studerer i et felt som har andre rammer og et annet formål enn utdanningsinstitusjonene som vanligvis blir benyttet som forskningsfelt innenfor sosiokulturelle perspektiv. Dermed får teorier innenfor sosiokulturelle perspektiv en annen vinkling og vektleggelse, og andre forhold og prosesser kommer tydelig fram som vesentlige for vår utvikling som individer.

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gir jeg en kort beskrivelse av teaterets formål som institusjon og de ulike prosessene man finner der. Dette finner jeg formålstjenlig siden jeg forsker i et felt som for meg er relativt ukjent, og som er lite kjent som forskningsfelt innenfor pedagogisk teori og praksis.

I kapittel 3 viser jeg til relevant teori for å belyse problemstillingen. Teorien gir en teoretisk ramme rundt rolle-gestaltningen, og hvordan vi kan forstå en slik prosess eller de ulike prosessene vi finner her.

I metodekapittelet, kapittel 4, redegjør jeg for valg av forskningsmetode, samt gangen i innsamlingen av mitt empiriske materiale. Min egen rolle som forsker har opptatt meg under hele forskningsprosessen, noe jeg reflekterer over her. Videre kommenterer jeg analyse og tolkningsprosessen før jeg drøfter undersøkelsen.

I kapittel 5 presenterer, analyserer og drøfter jeg datamaterialet. Her viser jeg hovedmønstrene og nyansene jeg fant i materialet. Gjennom relativt lange intervjuutdrag kan man "høre" både skuespillerens og instruktørens stemmer, og man blir kjent med et fargerikt språk med mye metaforbruk.

I drøftingskapittelet, kapittel 6, drøfter jeg datamaterialet mitt og setter det inn i en teoretisk ramme og forståelse. Her viser jeg betydningen av mine "funn" i den teoretiske rammen jeg har satt opp, og utvider dermed den pedagogiske teorien. Til slutt drøfter jeg implikasjoner ved studien.

1.5 Oppgavens avgrensning

Denne studien kunne tatt mange veier, og for å kunne forstå og vise til hva som kjennetegner skuespillerens rolle-gestaltning, har jeg måtte foreta noen valg som avgrenser denne studien.

Siden jeg skriver en oppgave innenfor pedagogikk, har det vært vesentlig for meg å bevege meg innenfor pedagogisk teori for å forstå og beskrive gestaltningsprosessen. Dermed har jeg avgrenset mine teoretiske tilnærmelser til teorier innenfor sosiokulturelle perspektiv. Samtidig har jeg funnet det nyttig å berike det teoretiske bildet med begreper og måter å beskrive deler av prosessen med bidrag hentet fra teatervitenskapen og dansepedagogikken. Disse bidragene hjelper meg å beskrive vesentlige faktorer ved prosessen til skuespilleren og belyser dette på en mer "korrekt" måte enn det jeg kan finne i pedagogisk teori.

Psykologien er en vitenskap som ligger nær pedagogikken, og man kan forklare mange prosesser innenfor pedagogikken ved hjelp av psykologiske teorier og tenkning. Jeg har bevisst valgt å legge fokuset på denne studien *utenfor* den psykologiske rammen. Dette fordi jeg ønsker å belyse gestaltningsprosessen med andre "briller" enn de jeg kan få gjennom en psykologisk tilnærming.

Innenfor teateret foregår det mange prosesser, noe som jeg kort beskriver i 2. kapittel. Mange av disse kunne gitt et interessant bidrag til denne studien, som for eksempel en skuespillers eller en oppsetnings kommunikasjon med publikum. I denne studien har jeg valgt å fokusere på prosesser som skjer under prøvetiden, derfor belyser jeg for eksempel ikke publikums rolle eller påvirkning i skuespillerens gestaltningsprosess siden prøvetiden avsluttes på premieren.

2 BAK SCENETEPPE

2.1 Den Nationale scene

Jeg fikk lov til å komme bak sceneteppet til Den Nationale Scene i Bergen for å se nærmere på prosessen til skuespilleren når hun gestalter en rolle. Dette er et stort teater som fikk status som nasjonalt teater i 1993. Teaterbygningen har tre scener med nesten 800 seter fordelt på disse scenene. Her er det ansatt 140 personer som alle skal ivareta den kunstneriske ide og utvikling innenfor scenekunstmrådet (Opplysningene er hentet fra nettsiden til DNS, 2003).

Teateret forbinder man vanligvis ikke med en institusjon hvor pedagogiske prosesser foregår. Teateret og dets funksjoner i samfunnet blir heller beskrevet som en kunstnerisk institusjon med scenekunsten i sentrum, og en sosial instistuasjon hvor teaterets evner til å nå ut til publikum med sin kunst står sentralt (Nygaard 1977, s.VII). Dagens teatersjef ved Den Nationale Scene, Morten Borgersen, har sin definisjon av teaterets funksjon¹. Han mener at teateret er en forvalter av både tradisjon og fornyelse. Han hevder at samtalen med publikum gjennom kunstens ytringer er viktig i dagens

¹ Retningslinjer for Den Nationale Scenes kunstnerisk virksomhet 2001-05:

"Forutsetningen for å være et nasjonalteater er evnen til å ivareta tradisjon og fornyelse, gjennom fortid, samtid og fremtid. Som en av tre nasjonale teatre skal Den Nationale Scene både ivareta allmenne kulturelle forpliktelser og samtidig utvikle kunstnerisk arbeid som er spesifikt for dette teatret.

Vi bør være holdnings- og verdiskapende, ved siden av å være leverandør av opplevelser og kunnskap. Det er viktig å utvikle en helhetlig bevissthet om fag og form, om profilering og formidling. Den Nationale Scene skal ha både lokal, nasjonal og internasjonal profil og bygge på kontinuitet i modell for kunstnerisk ensemble og instruktørtilknytning.

Teatrets tilknytning til sin egen samtid er viktig. Teatret har i en historisk sammenheng vært med på å skape det offentlige rom. I dag har det offentlige rom og teatrets posisjon endret seg. Teater bør være en bearbeidelse av livsvilkår, både på det personlige og på det allmenne plan. Bearbeidelse er med på å gi innsikt og skape dialog. Dialogen med publikum gjennom kunstens ytringer blir viktige, ikke for bare å bekrefte det vedtatte, men for å bryte det opplagte og være en ubunden kraft i samfunnet." (Borgersen, 2001).

samfunn, og plasserer dermed teateret inn i debatten i det offentlige rom (Borgersen, 2001, s.1).

2.2 Prosesser på teateret

På teateret foregår det mange prosesser. I forbindelse med den skapende prosessen av en teateroppsetning, foregår denne i to perioder. Den ene er når forfatteren skriver, musikeren, scenografen og andre gjør sitt arbeid mer eller mindre ferdig. Den andre er prosessen under prøvetiden (Calmeyer 1991, s. 19). Prøvetiden er den tiden hvor skuespillerne, instruktøren og andre parter får forestillingen på plass, og er den prosessen jeg var og observerte. Når jeg i det følgende skriver om prosesser på teateret og om forestillingen, viser jeg til den forestillingen jeg fulgte, noe som nødvendigvis ikke trenger å gjelde andre oppsetninger.

Når et teater skal sette opp en forestilling, er det mange ulike aktører som er med på dette. Jeg vil gi en rask gjennomgang av de ulike aktørene jeg møtte bak sceneteppet for å gi et bilde av det mangfoldet som møtte meg. Foruten skuespillerne som jo er de opplagte aktørene, har vi også instruktøren. Hans oppgave er å instruere skuespilleren i sin prosess. Dramaturgen som er teater- og skuespillteoretiker er den kunstneriske rettleder ved teateret (Bokmålsordboka 1993). Videre har vi scenografen, den som er ansvarlig for scenografien, det vil si dekorasjon, kostymer og belysning i en teaterforestilling (Ibid). Inspisienten har ansvar for tekniske og administrative oppdrag i forbindelse med forestillingen (Ibid). Så har vi ansvarlige for lys og lyd, rekvisitører, kostymeansvarlige samt sufflør. Alle disse aktørene har ulike oppgaver å gjennomføre for at man kan sette opp en forestilling.

Når man skal sette opp en forestilling på teateret, har man et tidsskjema å følge. Innenfor dette tidsskjemaet blir forestillingen skapt, og jeg vil kort gi en oversikt over gangen i prosessen på oppsetningen jeg fulgte. Før prøvetiden startet, hadde instruktøren og scenografen sammen jobbet mye med teksten. Instruktøren hadde en klar visjon over hva han ville oppnå, og scenografen hadde skisser og bilder på hvordan

han så for seg scenografien. Første gangen alle aktørene møtte hverandre, var på leseprøven. Da presenterte alle seg for hverandre, før skuespillerne leste igjennom alle scenene i stykket. Så la instruktøren fram sine visjoner og tanker om stykket. Scenografen og kostymeansvarlige fortalte og viste bilder av sine ideer, og dramaturgen fortalte litt om forfatteren og sin tolkning av stykket. To uker etter leseprøven startet prøvene. Prøvene varte i åtte uker. De første ukene deltok kun skuespillerne og instruktøren. Deretter kom andre aktører til som hadde ansvaret for lyd, lys, kostymer, scenografi og rekvisitter. En prøvedag kunne vare i fem - seks timer med pauser.

Oppsetningen jeg fulgte var ikke så stor. Den besto av tre skuespillere, hvorav den ene var min venninne som jeg hadde hovedfokuset på. Hun har en lang tid bak seg som skuespiller. Selv om det ikke var en stor oppsetning jeg fulgte, var det 12 stykker på leseprøven, og enda flere som på ulike måter gjorde det mulig for denne forestillingen å bli til. Da tenker jeg blant annet på de som lagde kostymene, rekvisittene og sminkører.

2.3 Mitt kjennskap til feltet

Mitt kjennskap til feltet var heller liten. Jeg har vært publikummer på Den Nationale Scene, men aldri vært bak sceneteppet, ei heller stått på en scene. Gangen i prosessene, og de ulike ordene og begrepene som ble benyttet, var stor sett fremmed for meg. Dermed hadde jeg et nesten omvendt utgangspunkt enn mange andre som skal ut i et felt og forske. For meg var feltet fremmed, men jeg kjente hovedinformanten min.

Forforståelse min var selvfølgelig farget av dette. Jeg visste at jeg ville finne noe spennende ved å følge min venninne, det var jo mitt kjennskap til henne som gav hovedbidraget til min forforståelse. Samtidig hadde jeg muligheten til å møte et felt uten å være farget et nær kjennskap og forhold til feltet.

3 TEORI

Først gir jeg en kort presentasjon av sosiokulturelt læringsperspektiv som er utgangspunktet for læringssynet som oppgaven bygger på (3.1). Deretter diskuterer jeg begrepet *dialog* med utgangspunkt i Bakhtins anvendelse, og viser hvordan jeg benytter meg av begrepet *dialogiske møter* i denne studien (3.2). *Dialogiske møter* er et nøkkelbegrep for å forstå skuespillerens gestaltningsprosess. Det er blant annet gjennom skuespillerens *dialogiske møter* med medspillerne og instruktøren, sine egne erfaringer, imaginasjonen og dynamikken i rommet at gestaltningen skjer. Jeg tar utgangspunkt i Vygotskijs teori om *en sone for nær utvikling* og viser til ulike retninger som springer ut fra denne teorien for å gi en teoretisk forståelse av skuespillerens *dialogiske møter* med medspillerne og instruktøren (3.3). Deweys teorier om hvordan vi lærer gjennom rekonstruksjon av erfaringene våre er sentral for å forstå hvordan skuespilleren gestalter gjennom *dialogiske møter* med erfaringene sine (3.4). I en forlengelse av dette hører *imagasjonen* med, og for å gi en teoretisk forståelse av *imagasjonens rolle* i gestaltningsprosessen, viser jeg til Deweys teori om imaginasjonen. I en forlengelse av dette gir jeg en kort presentasjon av teatermannen Stanislavskijs begrep *det magiske hvis* som har store likhetstrekk med imaginasjonen (3.5). Til slutt har jeg benyttet meg av dansepedagogen Rudolf Labans teorier om *det dynamiske rommet* (3.6).

3.1 Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring

Som en teoretisk plattform for å belyse empirien min, tar jeg utgangspunkt i sosiokulturelle læringsperspektiv. Det å ha en teoretisk forankring i de sosiokulturelle perspektivene på kunnskap og læring innebærer at jeg forsøker å forstå: ”det komplekse *samspelet* mellom det indre og det ytre, mellom individ og fellesskap, mellom kognisjon og kultur, mellom tanke og språk, kommunikasjon og innhold” (Dysthe 2001, s. 10). Når jeg forsøker å forstå hva som kjennetegner, hva som skjer når skuespilleren gestalter en imaginær skikkelse, er min forståelse farget av denne tradisjonen, og begrepene relasjoner, samspill og dialog blir helt sentrale for å forstå prosessen.

Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring bygger på noen perspektiver og en forskningstradisjon som setter relasjoner og samspill mellom mennesker i fokus. I utgangspunktet er perspektivene preget av innsikter fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen fra Dewey og Mead og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotskij, Luria og Leont'ev, og fra Bakhtin (Dysthe 2001, s. 33, 36). Det er ikke tilfeldig at jeg i denne studien blant annet benytter meg av deler av Bakhtins, Deweys og Vygotskijs teorier.

Sosiokulturelle perspektiv legger vekt på at: ”*kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*” (Ibid. s. 42). For å forstå noe av det essensielle som skjer i gestaltningsprosessen til skuespilleren, må det utdypes hva som legges i begrepet *kontekst*. Dysthe viser oss veien ved å benytte seg av latin, og peker på ”*contextere*” som betyr å veve sammen (Ibid. s. 43). Å ha en forståelse av at noe blir vevd sammen, er noe annet enn å forstå at man blir påvirket av konteksten. Da forstår man at alle våre handlinger og vår forståelse er deler av kontekster. Alle deler, våre handlinger er integrerte, og konteksten kan sees på det som vever delene sammen (Säljød 2001, s. 138, Dysthe 2001, s. 43).

Sosiokulturelle perspektiv fokuserer på at individet, den lærende, er en integrert del av det interaktive systemet, altså at individet/aktøren er i samspill med en opplevd verden. (Dysthe 2001, s. 44). Når jeg har sett på skuespillerens gestaltningsprosess, har jeg så å si beveget meg i det sosiokulturelle rommet. Jeg har latt meg fascinere av skuespillerens prosess, og forsøkt å forstå noen av de *dialogiske møtene* hun beveger seg i, i sin opplevde verden.

3.2 Bakhtin og teorien om det dialogiske prinsipp

Begrepene relasjoner, samspill og dialog er svært beslektede begreper. Med begrepet relasjoner forstår man i forhold til noe, i sammenheng til noe, mens i begrepet samspill legges det vekt på å virke sammen i fellesskap. I denne oppgaven vil jeg benytte meg av begrepet *dialog* som er et spennende begrep å benytte i denne sammenhengen, men også et problematisk begrep. Det er et komplekst begrep med mange tolkningsmuligheter.

Den vanligste forståelsen av hverdagsbegrepet *dialog* er en muntlig, ansikt-til-ansikt samtale mellom to mennesker (Dysthe 1995, s. 61). Begrepet er problematisk å benytte seg av, siden denne hverdagsforståelsen er såpass allmenn, og farger hvordan man tolker *dialogen*.

Dialog er et begrep som er helt nødvendig å klargjøre for å vise til hvordan jeg tolker det i denne studien. Som utgangspunkt benytter jeg meg av Mikhail Mikhailovitsj Bakhtins (1895-1975) forståelse av begrepet *dialogen*. Nina Møller Andersen (2001) skriver i sin bok *I en verden av fremmede ord* at teoriene til Bakhtin er overordnet dialogiske, hvor han benytter begrepet *dialog* ved forskjellige anledninger². Begrepet er en nøkkelterm hos Bakhtin. Ifølge Andersen er *det dialogiske* den røde tråden i teoriene hans. Han gir selv ingen definisjon på *det dialogiske*, men det er en grunnholdning (2002, s.34 f.).

3.2.1 Det dialogiske er alltid forbundet med eksistens

Bakhtin (1971) mener noe mer med dialog enn samtale mellom forskjellige mennesker. Han skriver: ”Alt i livet er dialogisk, det vil si det består av dialogiske motsetninger og kontraster.” (s. 50). Bakhtin strekker begrepet dialog langt videre enn den klassiske forståelsen av dialog. Det være seg dagligtalen³ eller dialogen som omfatter den

² Ifølge Andersen (2002) kan det dialogiske prinsippet hos Bakhtin samles i fire teser:

1. Det dialogiske er forankret i språket.
2. Det dialogiske er et vekselvirkningsforhold, en interaksjon (eller gjensidig utveksling) mellom to posisjonsmanifesterte poler med ytringer som hovedmanifestasjon.
3. Det dialogiske er alltid forbundet med eksistens.
4. Det dialogiske har hos Bakhtin fått uttrykk i en polyfoniteori, en karnevalsteori og en ytringsteori hvor 'det fremmede ord' inngår som kjernebegrep for interaksjonen (s. 45, min oversettelse).

³ Den vanligste bruken og forståelsen av "dialog" i dagligspråket er en muntlig ansikt-ansikt samtale mellom to mennesker (Dysthe 1995, s. 61).

symbolbaserte interaksjonen⁴. Bakhtin legger vekt på: ”...det vage, det heterogene, det fleirtydige og flerstemmige, på motstand og spenningar” (Dysthe 2001, s. 14). Han er opptatt av den dialogisiteten som er en del av selve språket og tanken og som finnes i alle former for språklig ytring. Denne dialogisiteten er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss (Børtnes 2001, s 95).

Det er i boken om Dostojevskij han utvikler dialogbegrepet mest fullstendig. I denne studien av Dostojevskijs forfatterskap kan vi finne Bakhtins egen teori om dialogen som selve grunnlaget for mellommenneskelig forståelse (Børtnes 2001, s. 97). Her utdyper han ideen om at dialogiske relasjoner og forhold er et fenomen som strekker seg mye videre enn relasjonen mellom replikkene man finner i en komposisjon. Dialogiske relasjoner er for Bakhtin et nesten universelt fenomen som gjennomsyrrer og trenger igjennom all menneskelig tale, alle relasjoner og manifestasjoner i menneskenes liv (Bakhtin 1971, s. 48, Børtnes 2001, s. 97). Det dialogiske rommet mellom et *jeg* og et *du* blir kjernen i denne teorien. Med dette menes interaksjonen i rommet mellom et *jeg* og et *du*, hvor vi er individer i en verden av kollektive bevisstheter. Denne interaksjonene mellom individer kan kalles for et felles territorium hvor det dialogiske er sentralt. Dermed kan man forstå at det dialogiske trenger igjennom på alle plan som har med menneskelig adferd å gjøre. For Bakhtin vil derfor det å leve si å delta i en dialog. (Andersen 2002, s.34 ff.).

Det dialogiske får her en eksistensiell karakter hvor det legges vekt på selvpplevelsen vår. Ifølge Bakhtin opplever vi oss selv i samvær med andre og via andre. Det vil si at vi kan ikke nå inn i et menneskes sanne liv uten å trenge dialogisk inn i det. Vår bevissthet er dialogisk av natur, og der hvor bevisstheten begynner, begynner også dialogen. I følge Bakhtin kan vi altså ikke eksistere uten at vi forholder oss dialogisk til

⁴”Symbolbasert” betyr at det omfatter også andre typer språk enn verbalspråket, f eks matematisk språk så vel som gester (Dysthe 2001, s.29). Interaksjon betyr vekselvirkninger mellom fysiske legemer eller samvirke mellom mennesker (Lübcke 1983, s. 216).

hverandre. Når vi forsøker å se inn i vårt indre, ser vi: "*ind i øjnene på en anden eller med en andens øjne.*" (Bakhtin 1979, s. 312, i Andresen 2002, s. 37).

For at Bakhtin skal kalle et forhold dialogisk, kreves det en eller annen form for subjekter eller subjektiv gjengivelse eller tilgang. Det vil si at man ikke kan ha et dialogisk forhold med ting. Det kan heller ikke eksistere dialogiske forhold mellom objekter og logiske kvantiteter. Men man har muligheten til et ekte dialogisk forhold til seg selv hvis man setter seg selv utenfor, dvs objektiverer seg selv (Andersen 2002, s. 28).

Vekslevirkninger og gjensidighet er ord og begreper som ofte inngår i sammenhengen med Bakhtins bruk av det dialogiske. Det vil si at vekten legges på dynamikken, på bevegelsen mellom minst to poler. Mellom disse polene uttrykkes det en forståelse av det dialogiske som en gjensidighet og en ansvarlighet (Ibid. s. 35). Denne vektlegging er sentral for min forståelse og bruk av begrepet *dialog*.

3.2.2 Dialogiske møter

Jeg har altså benyttet meg av Bakhtins forståelse og bruk av det dialogiske som et utgangspunkt for å tolke det dialogiske inn i min studie. Når jeg så er ute etter å forstå hva som kjennetegner en skuespillers prosess når hun gestalter en rolle, blir det dialogiske et nøkkelbegrep i dette arbeidet. For å unngå at min benyttelse av begrepet dialog skal farge forståelsen ut fra hverdagstalen, velger jeg å benytte meg av termen *dialogiske møter*. Da forstår jeg *dialogiske møter* som møtene skuespilleren hadde i sin levde verden når hun gestaltet rollen sin.

3.2.3 Teaterdialogen

I denne oppgaven forsøker jeg å forstå noen av møtene skuespilleren hadde med seg selv og omverdenen. Det var i disse *dialogiske møtene* at rollen ble gestaltet. Derfor kan det oppleves som et paradoks at Bakhtin faktisk så på teaterdialogen som monologisk. Andersen (2002) skriver om Bakhtins forhold til teaterdialogen:

Det indre dialogiske findes kun i det ægte ”prosaord”, som ikke kan dramatiseres, ligesom romandialogen er væsensforskjellig fra dialogen i drama. Dette fører for Bachtin til det paradoksale resultat at han finder teaterdialogen fundamentalt monologisk fordi det her ikke sker et sammenstød mellem to betydningsinstanser, men et objektivert møte mellom to repræsenterte positioner som er underlagt forfatterinstansen, og fordi teaterformen i sig selv umuliggjør en konfrontation af skribent og aktører.
(s. 41).

Jeg har desverre ikke hatt anledning til å forfølge denne problematikken i Bahktin-forskningen, men i fotnoten til dette sitatet i Andersens bok står det at den er meget kontroversiell og omdiskutert. Uansett kan jeg si, til mitt eget forsvar, at jeg her i denne oppgaven ser på dynamikken mellom ulike poler. Jeg ser på dynamikken mellom skuespilleren og hennes opplevde verden i sin gestaltningsprosess, og ikke skuespillerens forhold til den skrevne teksten. Det interessante i denne sammenhengen er jo at jeg hadde dette som et av mine utgangspunkt. Jeg forsto det slik at skuespilleren ble påvirket og utviklet sin rolle blant annet gjennom sitt møte med teksten. I analysen gikk jeg bort fra dette temaet. Jeg så ikke *det dynamiske møtet* mellom skuespilleren og teksten. På en måte er teksten en vei å gå på for skuespilleren, en vei hun må gå på, mens selve rolle-gestaltningen skjer i møtene mellom ulike poler.

3.3 Vygotskijs teori om en sone for nær utvikling

Siden sosiokulturell teori setter dialog, relasjoner og samhandling i fokus, er det også lagt betydelig vekt på at læring skjer i samhandling med mennesker. Lev Semenovich Vygotskij (1896 – 1934) var opptatt av menneskelig bevissthet og dens utvikling gjennom danningen av høyere psykologiske prosesser. Gjennom en enorm vitenskapelig produksjon med bred faglig orientering kan man hevde at dette er selve brennpunktet for hans vitenskapelige innsats (Bråten 1996, s. 20 f.). Vygotskij hevdet blant annet at vi må forstå det unike ved mennesket ut fra menneskets historiske karakter. Samtidig

fremhevet han en sosial dimensjon, hvor han viser oss betydningen av det sosiale aspektet. Gjennom erfaringene vi gjør og mellom-menneskelig kommunikasjon kan vi ta opp i oss og bygge videre på andres erfaringer (Ibid. s. 21).

Det som blant annet slår meg når jeg leser bøker av og om Vygotskij, er det historiske og kontekstuelle elementet. Han ble født i Russland som fortsatt ble styrt av tsaren, og gjennomlevde revolusjonen av 1917. I bunnen for en søking etter en objektiv og materialistisk psykologi lå den marxistiske teorien. Russland hadde også innen kunst og vitenskap en kort og intensiv blomstringsperiode på 1920 tallet. Det var en periode som var preget av å være både politisk revolusjonær, og samtidig kunstnerisk avantgardistisk, og Vygotskij levde og arbeidet i denne brytningstiden hvor man stilte spørsmålsteget ved alle teorier og måter å se ting på (Ibid. s. 11 f.).

Jeg har en bestemor som bor på et aldershjem i Tyskland. Hun er 94 år gammel, og da jeg var liten, elsket jeg å høre på fortellingene fra oppveksten hennes. Det var historier fra før noen av forrige århundres verdenskriger utspant seg, og det vanligste transportmiddelet var hest og kjerre. Jeg kan se at Mutti er gammel. Hun har levd et langt liv i et samfunn som har endret seg enormt. Da Mutti ble født, var Vygotskij 13 år gammel. Hvordan levde folk vanligvis i Vygotskijs samfunn? Hva antok han som vanligvis? Under hvilke forhold og vilkår vokste datidens barn opp i Russland? En rask titt i boken: *Fantasi och kreativitet i barndommen* (Vygotskij 1995) kan gi oss et lite bilde på hvor forskjellig datidens oppvekst var. Her har Vygotskij blant annet lagt ved noen barnetegninger. Det er bemerkelsesverdig at de fleste av tegningene er anmerket med: "Flickan ritat inte hemma och har ingen böcker med bilder i", noe som er en selvfølge for oss (s. 101). Byene var fulle av fattige, sultne og krigsrammede barn som det vare en stor utfordring å gi mat og utdanning til. Samtiden var preget av revolusjon, borgerkrig, utenlandsk intervensjon og økonomisk krise, og denne sosiopolitiske konteksten var en viktig kilde til inspirasjon for Vygotskij (Dysthe & Ingeland 2001, s. 76).

Det er viktig å ha dette aspektet med videre når jeg går nærmere inn på teorien om *den nærmeste utviklingssonen*. Eksemplene jeg viser til er på mange måter nærmest instrumentalistiske. Han snakker om intelligensnivå og målemetode. Hvis man ikke har det historiske og kontekstuelle aspektet med seg, kan denne teorien lett misforstås. Da kan man bli for opptatt av at man skal finne det aktuelle utviklingsnivået og intelligensnivå. Da går man glipp av det geniale og vesentlige ved teorien.

"...Undervisningen må siktes inn mot fremtiden, ikke mot fortiden" (Vygotskij 2001, s. 167). Dette er en av konklusjonene Vygotskij trekker i en fremstilling og diskusjon om barnets nærmeste utviklingszone i sitt siste verk: *Tenkning og tale*. Denne boken blir av mange vurdert som hans hovedverk hvor han forsøker å sammenfatte de viktigste synspunktene han hadde kommet fram til (Skodvin 2001, s. 7, Forord i *Tenkning og tale*). I dette verket poengterer han at:

Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går forut foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne (s. 167).

Denne konklusjonen om at undervisningen må strekkes seg videre mot framtiden, og ikke dvele ved det vi allerede mestrer og behersker trekker han på bakgrunn av undersøkelsen hvor han tester barnets utviklingsnivå. Her tar han et oppgjør mot datidens målemetode som kun testet barnets utviklingsnivå ut fra det de kunne vise til på tester. Følgende sitat viser hvordan Vygotskij selv beskriver prinsippene for *en sone for nær utvikling*, eller utviklingssonen som den heretter vil bli kalt:

De fleste psykologiske undersøkelser som gjelder skoleundervisning, har målt barnets intellektuelle utviklingsnivå ved å få det til å løse visse standardiserte problemer. De problemene barnet kunne løse selv, antok man viste dets intellektuelle utviklingsnivå på det gitte tidspunktet. Men på denne måten kan bare den fullførte delen av barnets utvikling måles, og det er langt fra det fullstendige bildet. Vi har forsøkt en annen fremgangsmåte. Etter å ha funnet at to barns intelligensalder var for eksempel åtte år, gav vi hvert av dem

vanskeligere problemer enn de kunne løse på egen hånd, og gav dem litt hjelp; det første skrittet til en løsning, et ledende spørsmål eller en annen form for hjelp. Vi oppdaget at ett barn klarte å løse problemer beregnet på tolvåringer når det fikk slik hjelp, mens det andre barnet ikke klarte vanskeligere problemer enn de som var beregnet for niåringer. Forskjellen mellom barnets faktiske intelligensalder og det nivået det når ved problemløsning med hjelp, viser barnets nærmeste utviklingssone...*Denne målemetoden gir oss en nyttigere nøkkel til å forstå den intellektuelle utviklingens dynamikk enn intelligensalder gjør* (Vygotskij 2001, s. 166).

Den nærmeste utviklingssonen peker på det aktuelle utviklingsnivået som er innen rekkevidde for barnet. Samarbeid og samhandling med mer kompetente mennesker vil gjøre det mulig for barnet å nå sitt aktuelle utviklingsnivå. Han skiller altså mellom den *aktuelle* og den *potensielle* utviklingssonen.

I boken ”Mind in society” (Vygotskij 1978) definerer han *utviklingssonen* slik:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (s. 86).

Utviklingssonen er avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som man bestemmer ved hjelp av selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået som man bestemmer gjennom problemløsning under voksen veiledning eller gjennom mer erfarne jevnaldrende. Om et barn strever med å kneppe regnjakken sin, er det lett for den voksne å kneppe barnets jakke isteden for å hjelpe barnet til å utvikle ferdighetene slik at det kan kneppe jakken selv (Linden 1992, s. 31). Utviklingssonen blir da avstanden mellom barnets ferdigheter der og da til å kneppe jakken, og de ferdighetene barnet kan utvikle ved hjelp av veiledning fra en voksen.

Teorien om den nærmeste utviklingssonen aktualiserer hvordan vi mennesker lærer, at læringen skjer gjennom interaksjon med andre og oss selv. Eller som Gunilla Linqvist

(1999) skriver i sin kommentar i boken *Vygotskij och skolan*: "... hur själva övergången från det yttre till det inre, *internaliseringen*⁵, går till. Hur gestaltar sig lärandet?" (s. 279).

3.3.1 Ulike tolkninger som er inspirert av teorien om utviklingssonen

Teorien om utviklingssonen har vært til inspirasjon for ulike tolkninger. Jean Lave og Etienne Wenger peker på tre ulike tolkninger av teorien (1991).

Den første tolkningen handler om *scaffolding*; et begrep vi her i Norge oversetter med *stillasbygging* eller *det støttende stillas* (Linden 1992, s. 44). Det var Wood, Bruner og Ross som første gang anvendte dette begrepet i artikkelen "The role of tutoring in problem solving" (1976). Prinsippet her er at eleven lærer av mer erfarne andre i problemløsninger. De mer erfarne andre støtter eleven. Denne støtten bør gis i en virksomhet som eleven nesten får til, og Wood et al. analyserer denne støtten som et stillas rundt barnets virksomhet (Linden 1992, s. 44). Eleven får en modell eller en struktur for hva som skal læres, for deretter å kunne løse oppgaven uten hjelp. Vesentlig her er at eleven har satt seg et klart mål for virksomheten. Stillaset som bygges rundt eleven hjelper eleven gjennom de nødvendige handlingene for å nå målet (ibid. s. 47).

Den andre tolkningskategorien handler om forholdet mellom vitenskapelige og spontane begrep i skoleundervisningen, og vil ikke bli drøftet nærmere her.⁶

Den tredje kategorien fjerner seg fra den pedagogiske konteksten, og tolker den potensielle utviklingen ut fra den sosiale praksis vi befinner oss i. Engeström (1987) definerer den nærmeste utviklingssonen som :

⁵ I Pedagogisk-psykologisk ordbok (1991) blir internalisere forklart som: "innlemme, innkorporere; man etterlikner andre og begynner å oppleve omverdenes tanker og holdninger som ens egne."

⁶ For nærmer gjennomgang av denne tolkningskategorien, se i Lave&Wenger (1991) s. 48 og i Linqvist (1999) s. 279.

The distance between the everyday actions of individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in ... everyday actions (Engeström s. 174, i Lave&Wenger 1991, s. 49).

Engeström definerer altså den nærmeste utviklingssonen som den distansen som ligger mellom vår daglige virksomhet og en ny form for sosial aktivitet som man kollektivt skaper gjennom en dobbel binding som ligger nedfelt i vår daglige virksomhet. Det handler om forholdet vårt til omverdenen, hvor læring involverer hele individet. ”Kunskap handler inte bara om att lära sig nya saker utan att lära sig regler och normer och utveckla sin identitet, dvs. att vara delaktig i samhället,” (Lindqvist 1999, s. 280).

Løkensgard Hoel (2001) har i en artikkel benyttet seg av en utvidet tolkning av teorien om den nærmeste utviklingssonen som ligger tett opptil både stillasbegrepet og Engeströms tolkning⁷. Hun benytter seg av en tolkning som gjelder en *felles utviklings- og tolkningssone*. Her blir mening konstruert gjennom en interaksjon hvor ulike perspektiv møtes, og hvor partene bygger videre på tankene til hverandre. ”Gjensidighet og fellesskap i tankeutvikling, læring og meningsskapning er typiske trekk ved den nærmeste utviklingssone som *felles utviklingssone*” (s. 284). I artikkelen får vi innblikk i hvordan tre jenter i en responsgruppe hjelper hverandre videre utviklingssonen og hvordan de fungerer som dynamisk stillas for hverandre. De veksler mellom å være *den kompetente andre* for hverandre.

Også Bull Thorshaug (2002) har benyttet seg av en interessant tolkning av nærmeste utviklingssone. I sin hovedfagsoppgave har hun undersøkt endring i barns kreative dans blant annet med utgangspunkt i teorien om nærmeste utviklingssone. Hun diskuterer ulike tolkninger av *more capable peers*. Er den kompetent den som kan mer, den som mestrer mer? Hun legger seg på en tolkning som er spennende for meg i denne studien:

⁷ Engeström knytter sin tolkning i større grad til den sosiale praksisen enn tolkningen som Løkensgard Hoel bygger på.

”De andre barna i fellesskapet med andre ideer enn meg selv, som inspirerer meg til å utvikle mitt eget uttrykk.” (s. 27).

Dette fører meg nærmere feltet på teateret. Hva kjennetegner fellesskapet som skuespilleren befinner seg i under prøvetiden? Hvordan påvirker samhandlingen og samspillet med de andre skuespillerens gestaltningsprosess? Disse spørsmålene reises for å åpne opp for en videreføring av Vygotskijs teori om utviklingssonen. Både Løkensgard Hoel og Bull Thorshaug trekker inn en forståelse av at man kommer videre i den nærmeste utviklingssonen gjennom samspill og samhandling med andre som nødvendigvis *ikke* er voksne eller viderekomne jevnaldrende. Når skuespilleren gestalter sin rolle skjer dette blant annet gjennom samspillet med både de andre skuespillerne og instruktøren. Men hva kjennetegner så dette samspillet. Og hvordan blir prosessen påvirket gjennom skuespillerens møte med de andre?

3.4 Deweys teori om erfaring

Sosiokulturell perspektiv har blant annet røtter tilbake til John Dewey (1868 – 1931) (Dysthe 2001, s. 36). Han blir ofte framstilt sammen med George Herbert Mead, men jeg ønsker her å fokusere på Deweys teorier om hvordan vi lærer gjennom rekonstruksjon av erfaringene våre.

Læring hos Dewey må forstås som prosesser i intersubjektive felt. Intersubjektivt blir i Bokmålsordboka definert som noe som er felles for eller gjelder forholdet mellom flere subjekter (1993). Intersubjektive felt kan da forstås som det feltet som vokser frem mellom deltagerne, eller subjektene. Det er en møteplass for mennesker. Feltet er de ulike kommunikasjonsfellesskapene hvor mening blir skapt, og læringen foregår gjennom deltagelse i dette intersubjektive feltet. Det er her læringen blir skapt, hvor den enkelte utveksler erfaringer med andre gjennom deltaking og kommunikasjon (Vaage 2001, s. 133).

Dewey hevdet at læring er erfaring. Han argumenterte for at erfaring kan forstås som en pågående prosess hvor problemløsning står i sentrum, og at erfaring er samhandling i situasjoner (Vaage 2001). Vi kan altså forstå læringsprosessen som erfaringsprosessen, den prosessen hvor vi erverver ny kunnskap. I denne prosessen blir erfaringene våre konstruert gjennom samhandling med andre og i en kontekst.

Deweys teori om erfaring viser hvordan nye erfaringer forandrer erfaringsgrunnlaget vårt. På denne måten endrer og reorganiserer vi erfaringene våre. Dewey vektla de dynamiske og prosessuelle sidene ved læring ved å forstå læringen som kontinuerlige rekonstrueringer av erfaringene våre (Ibid. s. 129). Dewey hevdet altså ikke bare at erfaringene lever videre i etterfølgende erfaringer, men også hvordan våre nye erfaringer endrer erfaringsgrunnlaget vårt. Ved at vi lever våre liv i samspill med våre omgivelser, er vi i en stadig endring, i en stadig prosess.

Dewey kaller erfaringene våre for menneskenes samspill med omgivelsene. Den gode erfaringen har to kjennetegn; den er lystbetont, og den lever videre i etterfølgende erfaringer, noe han kaller for erfaringenes kontinuitet (Myhre 1992). Prinsippet om erfaringens kontinuitet innebærer at: "kvar erfaring tek opp i seg noko fra tidlegare erfaringar, samtidig som det på ein eller annan måte forandrar kvaliteten på dei etterfølgande erfaringane." (Vaage 2001, s. 144).

Erfaringene finner sted i det Dewey kaller situasjoner. I situasjonene møtes individ med individ, individ med ting og individ med samfunnet. "Sjølv når eit menneske bygger luftslott, er det i samspel med fantasikon-struksjonar" (Ibid, s.145). Situasjoner og samspill kan ikke skilles fra hverandre. Derfor kan vi si at erfaring og læring er situert og at vi må forstå disse prosessene kontekstuellt. Med dette menes at læring er knyttet til situasjoner og at læring skjer i situasjonene som et samspill av ytre og indre faktorer (Ibid. s. 145).

Dewey skiller mellom de situasjonene hvor *vanemessige* handlinger dominerer, og såkalte *problematiske* situasjoner. De vanemessige situasjonene krever ikke noe annet

enn vanemessige handlinger, mens de problematiske situasjonene krever en refleksjon. *Det er refleksjonene som bidrar til rekonstruksjon av erfaring.* Det vil si at vår evne til å overskride egne erfaringer bidrar til rekonstruksjon av erfaring (Vaage 2001, s.145 f.).

3.5 Deweys teori om imaginasjon

Begrepet *imagnasjon* ble jeg kjent med hos Dewey. I ordbøker forklares imaginasjon gjerne som en kraft eller evne til å se og forestille seg ting⁸. Dewey beskriver imaginasjon som *en energi, en kraft og en funksjon i vår relasjon og kommunikasjon med omgivelser og individer*. Han ser på imaginasjon som en selvfølgelig og naturlig del av læringen og kommunikasjonen, som en konstant tilstedeværende kraft i vår utvidelse og rekonstruering av erfaring (Krüger 2002, s. 188 ff.).

Deweys anvendelse av begrepet imaginasjon må forstås ut fra hans syn på erfaring og vekst (Ibid. s. 188). Det er ikke enkelt å skille begrepet fra erfaringsbegrepet, men det er nyttig i denne sammenhengen. Det kan hjelpe for å gi en forståelse og forklaring på hvordan skuespilleren kommer videre i sin prosess. Dette gjelder både det å gestalte i de vanemessige handlingene og det å gestalte i den fiktive læringssonen. Når skuespilleren skal *gestalte et liv*, gi karakteren et ansikt, blir *imagnasjonen* hennes redskap i denne prosessen. Målet til skuespilleren er å gestalte en rolle, men den presise utformingen av selve rollen er ikke et uttalt mål. Hun gestalter rollen uten at hun på forhånd vet hvordan rollen skal spilles.

⁸ I ordbøker blir det engelske ordet *imagine* oversatt som tenke seg, forestille seg, tro, innbille seg. *Imaginary* blir oversatt som imaginær, innbilt (Engelsk blå ordbok, 2000). I engelske ordbøker blir *imaginary* forklart som: "Something that is imaginary exists only in your mind and not in real life". Videre blir *imagination* forklart som: "the ability that you have to think of and for pictures of ideas in your mind of things that are different, interesting, or exciting" og videre: "the part of your mind witch allows you to form pictures or ideas of things that do not necessarily exist in real life" (Oxford Dictionary 1991).

I artikkelen *Imaginasjon – slik begrepet framtrer i Platons staten, Rousseaus Emilie og Dewey's Democracy and Education* skriver Krüger at vår evne til imaginasjon kan også sies å være *sinnets kvalitet og transformative kraft* (2002, s. 189 ff.). Denne evnen gjør det mulig for oss å virkeliggjøre det som ligger utenfor vår direkte fysiske erfaring. Det betyr at det er imaginasjonen som gjør det mulig for oss å gå utover våre fysiske sanseevner. Slik jeg forstår det gjør imaginasjonens kraft og våre imaginative evner det mulig for oss å skape det som ligger utenfor våre fysiske sanseevner til noe kjent i vår fysiske sfære.

Dewey påpeker forbindelsen mellom imaginasjonens transformative kvaliteter, og hvordan disse kvalitetene tjener som en drivkraft som bærer for eksempel et barns aktivitet framover.

If a child is making a toy boat, he must hold on a single, end, and direct a considerable number of acts by that one idea. If he is just "playing boat" he may change the material that serves as a boat almost at will, and introduce new factors as fancy suggests. The imagination makes what it will of chairs, blocks, leaves, chips, if they serve the purpose of carrying activity forward (Dewey 1916, s. 203).

Når et barn leker med en båt, vil imaginasjonens kvaliteter gjøre det mulig for barnet å skape nesten hva det vil av klosser eller møbler. *Det er barnets imaginative evner som gjør det mulig for barnet å bære aktiviteten vider fra det å leke med møbler og klosser til å leke med en båt.*

I *Democracy og Education* beskriver Dewey (1916) imaginasjon som en like normal og integrert del av den menneskelige aktivitet som muskulære bevegelser. Det vil blant annet si at imaginasjonen er i konstant virksomhet i våre liv (s. 37). Denne normale og integrerte delen av menneskers aktiviteter er det som skiller alle aktivitetene fra å være fullstendig mekaniske.

The imagination is the medium of appreciation in every field. The engagement of the imagination is the only thing that makes any activity more than mechanical (s. 239).

Imagasjonen er redskapet vårt for hvordan vi forstår vår levde verden. For å hindre at alle aktivitetene våre blir noe annet enn mekaniske, må vi ha tilknytning til imagasjonen vår. Slik jeg ser det, blir imagasjonen på mange måter vår døråpner, en kraft som bringer oss videre i vår erfaring og vekst. Imagasjonen har en involverende og engasjerende kvalitet som bringer oss utover tid og sted. Den er også: ”fundamental for å kunne nå det fulle potensialet av meningsinnhold som en handling kan komme til å bære i seg” (Krüger 2002, s. 191).

Dewey (1934) beskriver imagasjonens rolle i vår erfaringservervelse slik:

Its a way of seeing and feeling things as they compose an integral whole. It is the large and generous blending of interests at the point where the mind comes in contact with the world. When old and familiar things are made new in experience, there is imagination. When the new is created, the far and strange become the most natural inevitable things in the world. There is always some measure of adventure in the meeting of mind and universe, and this adventure is, in its measure, imagination (s. 267).

Imagasjonens rolle når vi gjør nye erfaringer, er når gamle og kjente ting blir skapt til noe nytt. Når det nye er skapt, blir det som er fjernt og underlig til det mest naturlige og uunngåelige i denne verden. Imagasjonen blir den kraften som i relasjon med verden transformerer erfaringene våre til det naturlige og uunngåelige. Denne kraften vil alltid være til stede når sinnet møter universet, og denne kraften er imagasjon.

3.5.1 Stanislavskijs det magiske hvis

På teateret ble jeg kjent med begrepet *det magiske hvis*. Den russiske skuespilleren, teaterlederen og iscenesetteren Konstantin Stanislavskij (1863 - 1938) bruker dette begrepet. Stanislavskij har blant annet utarbeidet en egen metode for tilegning av roller.

Teoriene hans har vært sentrale på alle steder hvor man har undervist og utdannet skuespillere (Naustenet 2001, s.2). Det kan være av interesse å påpeke at Stanislavskij levde i Russland på samme tid som Vygotskij. Vygotskij var da også påvirket av Stanislavskij (Dysthe & Igland 2002, s. 74).

Stanislavskij mener at *det magiske hvis* er noe av hemmeligheten i et godt spill. Han hevder blant annet at alt som skjer på en scene må skje på grunn av noe. Sitter man på scenen, må man sitte på grunn av noe, ikke kun for å sitte der slik at publikum kan se deg. Dette er ingen lett oppgave, men det er noe man må lære seg som skuespiller (Stanislavskij 1955, s.44). I boken *En skuespillers arbeid med en rolle* (1955, min oversettelse), beskriver han noen av vanskelighetene med dette *magiske hvis*. I denne boken beskriver han en skuespillers arbeid gjennom å vise til samtalene og situasjonene som skuespilleren er i ved tilegningen av en rolle:

"Kan dere ikke tenke ut noe som helst selv? Der har vi en kamin og ved. Gå og tenn på denne kaminen!"

Jeg adlød og la veden i kaminen. Men da jeg skulle benytte meg av fyrstikkene, kunne jeg ikke finne de verken hos meg eller på kaminen. Jeg måtte bry Torzow igjen.

"Til hva ønsker du fyrstikker, da?" undret han seg.

"Hvordan, til hva? For å tenne på veden."

"Jeg takker deg lydig! Kaminen er jo av papp, en rekvisitt! Eller ville du tenne på teateret?!"

"Nei, bare gjøre *som om* jeg tente på", forklarte jeg.

"For å late *som om* du tenner på, holder *som om* fyrstikker. Her er de. Ta de!"

(Stanislavskij 1955, s. 49, min oversettelse).

Teksten har jeg oversatt fra en tysk oversettelse av Stanislavskijs bok. På tysk blir *det magiske hvis* oversatt med *das magische Als ob*, det vil si at jeg har oversatt *Als ob* med *som om* og ikke *hvis*. I denne teksten blir det beskrevet hvor viktig det er med *det magiske hvis* når en skuespiller gestalter en rolle. Det er gjennom *det magiske hvis* at den indre og ytre handlingen i et stykke oppstår normalt, naturlig, organisk og av seg

selv. Dessuten begynner hver skapelse (schaffen) med *det magiske hvis*. *Det magiske hvis* fremtrer for en skuespiller som en hevarm eller løfte-arm som geleider oss fra virkeligheten og inn i den verden hvor bare skapelsen blir fullendt (Ibid. s. 55 f.). Jeg forstår Stanislavskijs det slik at *det magiske hvis* har store likhetstrekk med Deweys *imanasjon*.

3.6 Rudolf Labans teori om det dynamiske rommet

I intervjuet snakker skuespilleren om hvor viktig rommet hun spiller og beveger seg i er. Dette rommet har sin egen iboende dynamikk. Dynamikk (av gresk Dynamis; kraft) henspiller på læren om kreftene, særlig de som er årsaken til bevegelse. *Rommets iboende dynamikk aktiviseres gjennom samspillet mellom rommet og bevegelsene* (Hernes 2000, s. 83).

I min søken etter å forstå hvordan rommets dynamikk er med på å forme rollen skuespilleren gestalter, har jeg blant annet forsøkt å finne en teoretisk ramme eller et utgangspunkt som kan bygge opp under skuespillerens beskrivelser. På min vei kom jeg over Rudolf Laban (1879 – 1958). Laban var dansepedagog og var blant annet opptatt av dynamikken i et rom og hvordan vi beveger oss i samspillet til denne dynamikken. Laban tar for seg fire bevegelselementer; kraft, tid, rom og flyt. Disse er avhengige av hverandre og har alle sin motpol: *stor kraft* i motsetning til *liten kraft*, *kort tid* i motsetning til *uthalt tid*, *bunden flyt* i motsetning til *fri flyt* og *direkte rom* i motsetning til *indirekte (fleksibelt) rom* (Hernes 2000, s. 83)

På teateret skapes et dynamisk scenerom. Man foretar kunstneriske valg der sammenstillingen av de ulike estetiske elementer og rommets arkitektur skal fungere i en helhet. For en skuespiller er det viktig å være bevisst hva som skaper dynamikken i bevegelsene hennes og hvordan dette står i samspill med rommets tilstand og dynamikken som er i rommet (Hernes 2000).

Min oppfattelse av Labans bevegelselementer, er at vi er inne på deler av den skuespillertekniske arenaen. Med de fire bevegelselementene kan skuespillere lære seg å være bevisst hvordan de skaper dynamikk med rommet på scenen, for eksempel ved å bruke stor kraft når hun skal løfte en stor stein, versus liten kraft når hun gir et lite håndtrykk.

Utgangspunktet til Laban var dansens bevegelse i det dynamiske rommet, og hvilken relasjon bevegelsene har til denne dynamikken. Han mente at bevegelsene kan være både indre og ytre bevegelser. Det vil si at bevegelsen kan være en kraftfull dans, men også en tanke (Laban 1984, s. 39). Ved å ha en forståelse for at en tanke også kan være en bevegelse, gir det grunnlag for å forstå *dialogiske møter* i en veldig abstrakt form. *Dialogiske møter bygger på vekselvirkninger og gjensidighet mellom minst to poler, mellom skuespilleren og rommets iboende dynamikk.* Dialogiske møter kan være en ytre og en indre bevegelse. Tanken til skuespilleren setter i gang en kraft, en bevegelse i rommet som fører til en prosess, og det er en slik gestaltningsprosess skuespilleren har geleidet meg til å forstå.

4 METODE

4.1 Forskningsmetode

Det er problemstillingen som har vært styrende for valg av forskningsmetoden. I dette kapittelet gjør jeg greie for metoden.

4.1.1 Forskningsmetodens relevans i forhold til problemstillingen

Mitt mål med dette prosjektet har vært å forstå noe av det som kjennetegner en skuespillers prosess når hun gestalter en rolle. Jeg ønsket å gå i dybden på dette temaet, og fant fram til ulike metoder innenfor kvalitativ forskning som gav meg tilgang til nødvendige data og som egnet seg til å belyse problemstillingen (Fossåskaret et al. 1997).

Hele mitt arbeid med å få tilgang til datamateriale som kunne hjelpe meg å forstå noe av skuespillerens prosess har vært preget av tilgangen til feltet. Jeg måtte benytte meg av muligheten til å følge en oppsetning på teateret relativt tidlig i prosessen. Gjennom forelesninger og pensum på hovedfag i praktisk pedagogikk ved UIB hadde jeg kjennskap til ulike retninger innenfor kvalitativ orientert forskning, men jeg hadde ikke tatt noen standpunkt til hvor jeg plasserte mitt studie innenfor forskningsgrenene. Derfor kan man si at studien i høyeste grad plasserer seg innenfor eksplorativ forskning. Den er åpen og har minimalt med struktur (Kvale 1997, s. 55). Tilfeldigheter (at skuespilleren skulle begynne å prøve noen måneder etter at jeg hadde fått ideen til prosjektet), og et fremmed felt førte til at jeg la vekt på en metode hvor jeg kunne være fleksibel i mitt møte med feltet. Denne fleksibiliteten tok også hensyn til noen av formålene med studien. Jeg ønsket med dette fokuset å om mulig oppdage noen nye dimensjoner innenfor pedagogisk teori, noe som er et av hovedformålene med en eksplorativ forskning (Ibid. s. 58). Jeg måtte være fleksibel og åpen i mitt møte med feltet, og foreta valg underveis.

Det viste seg at en triangulering av metoder var mest hensiktsmessig for å kunne belyse skuespillerens gestaltningsprosess. Denne trianguleringen besto av observasjoner av leseprøve og prøvetid som kunne gi meg en forståelse og innsikt av feltet og prosessen. Oppholdet og observasjonene på teateret gav meg verdifull kjennskap til den fremmede kulturen skuespilleren beveget seg i. Denne forståelsen dannet bakgrunnen for intervju av instruktør og skuespiller. I tillegg hadde jeg feltsamtaler både under prøvetiden og etterpå. Her hører også mine tidligere samtaler med skuespilleren med som var med på å danne et bakgrunnstepp for min forståelse av hennes prosess (Ibid. s. 53).

Jeg måtte inn i feltet for å få kunnskaper om skuespillerens gestaltningsprosess. Ved å være til stede og observere under prøvetiden hadde jeg anledning til å komme i en posisjon hvor jeg kunne lære noe om prosessen til skuespilleren. Men det å være observatør hadde for meg en mye større betydning enn som så. Gjennom denne deltagelsen fikk jeg ett innblikk i et felt som for meg var fremmed. Jeg fikk komme bak sceneteppet og fikk være med på leseprøven og i prøvetiden. Gjennom mine observasjoner i feltet fikk jeg kunnskaper om skuespillerens arbeidsprosess, jeg fikk et redskap jeg kunne jobbe videre med i mitt prosjekt. Dette redskapet var blant annet et felles språk vi kunne snakke om under feltsamtaler og i intervjuet. Vi kunne henvise til felles opplevde situasjoner og uttype disse. På en måte fikk jeg via feltet kjennskap til deler av hennes kultur (Ibid. s. 53).

Min forskningsprosess har mange særtrekk som ligger tett opp til feltarbeid. Jeg har som metode benyttet meg av observasjoner, feltsamtaler og dybdeintervjuer foretatt i et avgrenset felt. Mitt analyseverktøy besto i å finne noen begreper som viste noe av hvordan skuespilleren i dialogiske møter gestaltet sin rolle, det vil si at de begrepene jeg har tatt i bruk og ønsket å utvikle stort sett er samhandlingsteorier. Dessuten kjennetegner hele studien en "runddans" i teori, metode og data (Wadel 1991, s. 13). Men kan jeg plassere min studie innenfor et feltarbeid? Jeg oppholdt meg i feltet i seks uker, mens ifølge Fuglestad (1997) er et av de karakteristiske trekkene ved å forske i et felt, at man oppholder seg over en lengre periode i feltet, helst et år eller lenger (s. 153). Dette står for meg som noe uklart. Repstad (1993) hevder at det er vanskelig å si noe

generelt om hvor lang tid feltarbeidsfasen i et felt bør vare. Når forskeren mener man har et bilde på prosessen, og lite nytt viser seg, kan det være et tegn på at perioden er over. Et annet karakteristisk trekk ved å forske i eget felt, er at feltnotater fra deltagende observasjoner er det viktigste materialet (Fuglestad 1997, s. 153). Observasjonene og feltnotatene mine er ikke mitt viktigste materiale. Hos meg er intervjuet med skuespilleren mitt hovedmateriale supplert av feltsamtaler og feltnotat. På bakgrunn av dette mener jeg at min forskningsprosess beveger seg helt på grensen av et feltarbeid.

4.1.2 Inngang til feltet

Samtidig med at jeg hadde valgt mitt problemområde hadde jeg valgt informant. For å kunne få en dypere innsikt i skuespillerens prosess, måtte jeg inn på teateret og få tilgang til å observere under prøvene til oppsetningen skuespilleren skulle spille i. Slik kunne jeg få muligheten til å finne prosessens grunntrekk og særtrekk. Dette var veldig tidlig i prosessen min, jeg hadde vært student på hovedfaget i kun noen måneder. Det var da snøballen begynte å rulle. Etter bare noen dager måtte jeg foreta et valg om jeg skulle følge skuespilleren i hennes nærmeste oppsetning. Når hennes neste prosjekt skulle gå var ganske usikkert. Uten at vi hadde snakket så mye om hva jeg egentlig skulle forske på kunne hun anbefale meg denne instruktøren. Leseprøven til denne oppsetningen var i begynnelsen av november 2001, og prøvene var satt til åtte uker i desember og januar.

Jeg måtte raskt foreta et avgjørende valg som kunne få konsekvenser for hele prosjektet mitt. Hvis jeg valgte å følge skuespillerens nærmeste oppsetningen, kunne dette få følger for hele gyldigheten av prosjektet. Jeg hadde ikke anledning til å fordype meg i de ulike metodene jeg kom til å anvende. Jeg hadde heller ikke tid til å bli kjent med det feltet jeg skulle inn i gjennom blant annet litteratur eller gjennom et pilotprosjekt. Samtidig kunne jeg benytte meg av dette møtet som et pilotprosjekt om det skulle vise seg at jeg ikke fikk svar på det jeg ønsket. Konsekvensene ville være større om jeg ikke benyttet meg av denne muligheten. Hva om skuespilleren ikke skulle være med på en oppsetning det neste året? Skulle jeg da bare sitte og vente og risikere å måtte forlenge hele hovedfaget? Så jeg grep denne muligheten, skrev en midlertidig prosjektplan som

ble godkjent, kontaktet feltet via instruktøren, og var dermed med. Dette har selvfølgelig fått konsekvenser for hele prosjektet mitt. Man vinner noe og mister noe ved alle valg man foretar seg. Noen av konsekvensene blir diskutert senere i kapittelet hvor jeg tar opp påliteligheten og gyldigheten i forskningsarbeidet.

Skuespilleren ble min vei inn til feltet. Det var hun som først kontaktet instruktøren på denne oppsetningen og fortalte om meg og mitt ønske. I neste omgang kontaktet jeg han på telefon og presenterte prosjektet mitt. Han kunne ikke på stående fot gi meg adgang til feltet. Oppsetningen var av et litt spesielt stykke, og instruktøren var usikker på hvordan min tilstedeværelse kunne få innvirkning på prosessen. Samtidig var han åpen for min deltagelse. Vi ble i første omgang enige om at han skulle snakke med skuespillerne, og så ta kontakt med meg. Det viste seg at noen av skuespillerne var skeptiske til at jeg skulle være der og observere. Instruktøren tok hensyn til denne skepsisen, og lot de første ukene av prøvene være hellige. Jeg fikk adgang etter noen uker.

4.1.3 Tidsplan

Jeg begynte å observere på teateret etter å ha vært student på hovedfaget i fire måneder, det vil i praksis si før jeg hadde avlagt min eksamen i metode. Jeg var tilstede og observerte under leseprøven. Fire uker etter startet prøvespillingen av oppsetningen. Denne prøvetiden varte i åtte uker, men siden jeg ikke fikk tilgang før etter to uker, kunne jeg være tilstede i en periode på seks uker. Hver prøvedag varte i gjennomsnitt i 5 – 6 timer med pauser. Omtrent en måned etter premieren på oppsetningen dro jeg til Oslo og intervjuet instruktøren. En måned etter det igjen intervjuet jeg skuespilleren. I tiden mellom premieren og intervjuene gikk jeg igjennom notatene mine fra observasjonene samt skrev ut intervjuet med instruktøren. I denne prosessen hvor jeg fikk mye spennende informasjon som satte igang så mange refleksjoner, gjennomførte jeg de også ulike eksamener på hovedfaget. Begrepet *fokustrengsel* beskriver godt den situasjonen jeg befant meg i.

4.2 Gjennomføring av innsamling av data

4.2.1 Møte med feltet

Mitt første møte med oppsetningen var på leseprøven. Her var alle som hadde en befatning med oppsetningen tilstede: instruktør, skuespillerne, lys og lydansvarlige, inspisient, dramaturg, scenograf og andre, til sammen tolv stykker. I en presentasjonsrunde, presenterte jeg meg selv og prosjektet. Jeg hadde med meg et skriv med informasjon om meg, hovedfaget og mitt prosjekt hvor jeg formelt ba skuespillerne og instruktøren om tillatelse til å følge oppsetningen (vedlegg 1).

4.2.2 Observasjon.

For å få kjenneskap til skuespillerens gestaltningsprosess, var det helt nødvendig for meg å observere hvordan prøvene skjedde i praksis. På forhånd diskuterte jeg min rolle med instruktøren. Hele rammen gjorde det jo umulig for meg å være deltagende, det vil si deltakende i aktivitetene, mens vi lot det være en åpning for at jeg kunne komme med mine meninger og tanker om det som skjedde under prosessen. Mitt formål med å observere prøvene var å direkte observere den samhandlingen som fant sted på prøvene. Jeg fant det formålstjenlig å la min grad av deltagelse være åpen. Ingen av oss kunne på forhånd vite hva som ville virke naturlig for meg og skuespillerne. Derfor dukket jeg opp på prøvene kun ikledd min rolle som personen og studenten Vibeke, og lot erfaringene mine på prøvene kle meg som observatøren. Det sier seg selv at jeg følte meg ganske naken i mitt første møte! (Wadel 1991, s. 46).

Leseprøven var mitt aller første møte bak scenen, og jeg visste faktisk ikke helt hva jeg gikk til denne dagen. Jeg hadde gjort klar en presentasjon av meg og mitt prosjekt som jeg kunne dele med de andre. Jeg opplevde virkelig et møte med en fremmed kultur bare ved å gå ned disse trappene og delta på denne leseprøven. Det virket som om alle de andre var fortrolige med sine roller på teateret, og alle hadde sitt felles kulturelle språk. Jeg visste ikke engang hvem som pleide å delta på en slik prøve, og var overrasket over at det faktisk var så mange tilstede! Jeg hadde fått forståelsen av at man leste igjennom stykket, og trodde at jeg kun kom til å treffe skuespilleren og instruktøren. Jeg var som

en tørr svamp som ble lagt i et kar med vann. Jeg svømte i inntrykk og opplevelser, sugde alt til meg. Mitt første møte gav meg en anledning til å tegne et kart over denne kulturen som jeg nå skulle bli litt bedre kjent med og som virket så utrolig fascinerende!

Den nærmeste beskrivelse av meg som observatør på prøvene, er å kalle meg for en tilskuer. Prøvene foregikk på scenen de skulle spille på, og jeg plasserte meg i salen. Her kunne jeg sitte ganske så uforstyrret og observere de ulike prosessene skuespilleren og instruktøren gikk igjennom. Dette var en meget spennende rolle å ha, for jeg fikk anledning til å se noen prosesser som man vanligvis ikke har anledning til å være vitne til som tilskuer på teateret.

Prøvetiden var satt til åtte uker, og siden jeg ikke kunne være tilstede de første ukene, ble min mulighet for å observere satt til et tidsrom på seks uker. Det var den tiden jeg hadde til rådighet for å få den informasjonen jeg trengte for å danne meg et bilde av prosessen. Jeg var hele tiden klar over at observasjonene i stor utstrekning skulle gi meg en grunninformasjon som kunne være et utgangspunkt for intervjuene jeg skulle ha.

Siden tidsrammen var såpass kort, måtte jeg finne en observasjonsmetode som gjorde at jeg relativt kjapt kunne se strukturene i prosessene. Jeg måtte få tak i de ulike elementene som kunne gi meg svar i forhold til problemstillingen (Fuglestad 1997, s. 154). Min måte å løse dette på, var å følge skuespilleren hele dager på teateret, fra begynnelse til slutt på dagen. Vi møttes utenfor, gikk sammen til prøverommet hvor jeg satt og observerte skuespillerne. I pausen var jeg sammen med skuespilleren og hadde mange fruktbare feltsamtaler. Dette førte til ganske lange dager med mye informasjon, og jeg kunne ikke notere ned alt jeg observerte. Her var det svært viktig at jeg var våken for å bruke meg selv som et viktig instrument. De første dagene jeg observerte, brukte jeg mye energi på bare å forstå gangen i en prøvetid og en prøvedag. Disse dagene prøvde jeg å finne noen kategorier som ville være viktig å observere utfra. Jeg vil si at det relativt kjapt pekte seg ut noen strukturer i skuespillerens gestaltningsprosess. Ved å være observant for når jeg så disse strukturene utspille seg i prøverommet, kunne jeg selv være et slags varslingsystem som fortalte meg når jeg skulle være våken og notere.

Dermed ble ikke observasjonstiden på teateret så veldig intens. Jeg fikk god tid til å bare dvele ved inntrykkene mine, tenke igjennom de og reflektere. Mange av refleksjonsnotatene mine skrev jeg i disse mellomrommene. Dette var gode timer, for det var spesielt i denne tiden jeg kunne lære og forstå noe av det jeg opplevde som den spesielle teaterkulturen. Et eksempel kan være den første dagen skuespillerne hadde på seg kostymene. Observasjonsnotatet mitt den dagen er ikke på mange sider, selv om jeg var på teateret i seks timer. Men jeg fikk et godt inntrykk av selv kulturen denne dagen som gav meg et viktig bilde av skuespillerens arbeidsmiljø og hverdag.

Mine første dager som observatør på teateret ble også brukt til å finne min rolle. Hva var naturlig for meg som observatør? Dette løste seg også veldig greit. Det var en god metode å gå så naken som mulig inn for å la meg kle etter hva som var naturlig. Dermed lot jeg skuespillerne og instruktøren selv få invitere meg med om de ønsket det. De gjorde det av og til, men det var ikke så ofte. På slutten merket jeg at jeg kunne tenke meg å være mer aktiv i de valgene som ble gjort i forhold til stykket og prosessene, men selv om jeg av og til ikke kunne dy meg og komme med innspill, forsøkte jeg å holde på min rolle som ikke deltagende observatør. Det var også denne rollen som var best tjenlig for meg, det var slik jeg kunne ha anledning til å se noen av strukturene i prosessen. Jeg skulle jo tross alt observere en skuespiller i hennes gestaltningsprosess, ikke selv kjenne denne prosessen på kroppen.

4.2.3 Feltsamtaler

Jeg hadde ulike former for feltsamtaler. Karakteristisk for disse samtalene var at de var ustrukturerte og ikke planlagte samtaler (Wadel 1991, s. 47). Samtalene kan jeg nesten dele inn i tre ulike typer. Den ene er de samtalene jeg hadde med skuespilleren *før* jeg observerte på teateret. Disse samtalene bar i stor grad preg av informasjon om teateret, om gangen i det hele, samt en ideutveksling omkring oppgaven min. Samtalene vi hadde *under* prøvetiden fant stort sett sted i pausene. Disse hadde jeg for det meste med skuespilleren, men også med instruktøren. De bar i stor grad preg av at vi snakket om prosessene som nettopp hadde funnet sted under en prøve, og hvor skuespilleren nesten tenkte høyt. Den siste samtaletypen er de jeg hadde *etter* premieren. Her valgte jeg

nesten ubevisst å trekke meg litt unna, men karakteristisk for disse samtalene var at jeg spurte skuespilleren om forhold jeg undret meg over.

Jeg opplevde alle typene av feltsamtaler som nyttige. De bar i stor grad preg av venninneprat, men var også faglig basert. Feltsamtalene gav meg mye informasjon som var med på å danne dette bakgrunnsteppet jeg benyttet meg av under intervjuene. Her kunne jeg spørre om ting jeg undret meg over, eller bare få de umiddelbare reaksjonene fra skuespilleren eller instruktøren. På teateret hadde de også en annen meget vesentlig funksjon. Siden jeg var så ny i dette feltet, var feltsamtalene med å gi meg en trygghet i rollen min. Når jeg for eksempel spiste lunsj med skuespilleren, kunne jeg gjemme meg litt bak henne. Jeg kunne legge vekk forsker/observatør rollen litt, og bare være venninne eller en som jobbet på teateret for den saks skyld. Jeg kunne bli litt anonym i hvilken rolle jeg hadde. Når vi så kom tilbake i prøverommet, var jeg igjen observatøren, og der noterte jeg ned viktige momenter fra feltsamtalene.

4.2.4 Intervju

Da jeg gikk ut i feltet, var jeg åpen for hvem jeg ville intervju. Jeg var i utgangspunktet ganske sikker på at jeg ville intervju min venninne, men holdt døren åpen for at jeg kunne intervju flere, eller andre. Et aspekt var at jeg var noe usikker på om vårt vennskap kunne stå i veien for informasjonen jeg kunne få. Tid og grad av fortrolighet samt problemstilling gav meg et enkelt valg. Jeg følte at jeg hadde altfor liten tid til å oppnå den grad av fortrolighet til de andre skuespillerne som jeg ønsket å ha før jeg eventuelt utførte et intervju. Samtidig opprettholdt min fascinasjon av skuespillerens prosess seg hos meg. Det var noe spesielt ved henne, kanskje var hun spesielt dyktig eller åpen, eller kanskje det var nettopp fordi jeg kjente henne fra før? I tillegg opplevde jeg å bli ganske fortrolig med instruktøren. Han var en engasjerende mann å snakke med, og jeg avtalte å intervju han i Oslo etter premieren på oppsetningen.

Jeg gjennomførte altså to intervjuer. Først ett av instruktøren, så ett av skuespilleren. Jeg så på dette som et utgangspunkt, og hadde døren åpen for å ha flere intervjuer med dem ved behov. Jeg benyttet meg av de strukturene jeg hadde sett under observasjonene

på prøvene samt min begrepsmessige og teoretiske forståelse som bakgrunn for utarbeidelsen av intervjuguiden når jeg skulle intervju instruktøren (vedlegg 2). Jeg syntes det var vanskelig å danne meg et klart bilde av hva jeg ønsket å spørre instruktøren om. Jeg hadde et tema, å finne ut mer om skuespillerens prosess. I dette intervjuet var det et mål for meg å få instruktørens refleksjoner og tanker rundt dette temaet (Kvale 1997, s. 55). Jeg valgte en ganske åpen intervjuguide, og satset på at jeg ville være så årvåken under intervjuet at jeg ville fange opp det essensielle som instruktøren sa, og bygge videre på det. Mitt mål var å være mest mulig åpen, og la oss sammen gå den veien som samtalen kunne ta. Mitt ønske var å få mest mulig svar om hvordan han oppfattet skuespillerens prosess, og jeg hadde hentet ut noen episoder fra prøvene som vi kunne diskutere rundt.

Det viste seg at dette intervjuet som varte i en time og ett kvarter bar stort preg av en samtale. Dette viser seg når jeg presenterer dataene mine. Mine spørsmål henger så nøye sammen med instruktørens, at jeg ikke kunne utelate spørsmålene mine for å benytte meg av svarene hans. Det ville være direkte misvisende å utelate mine spørsmål i presentasjonen. Vi satt på en kafé i Oslo og snakket sammen. I perioder glemte jeg hele intervjuguiden, jeg ble bare fanget inn i samtalen. Innimellom sjekket jeg i guiden, og sterkest virket skribleriene jeg hadde skrevet i margin på meg: ”Få han til å fortelle konkrete episoder” og ”hent ut spørsmål om skuespilleren” var mine viktigste retningslinjer under intervjuet. Jeg tok altså et valg under intervjuet om å slappe av. Om det skulle vise seg at vi hadde gått for langt utenom min løype, kunne jeg bare intervju han på nytt. Derfor løp samtalen av gårde, jeg lærte masse, og i mitt videre arbeid viste det seg at jeg fikk informasjon gjennom dette intervjuet som er gull verdt for meg. En positiv følge av dette intervjuet, var at instruktøren faktisk takket meg for samtalen. Han hadde hatt et utbytte av å snakke om denne ganske så intense prosessen han hadde vært igjennom. Han hadde satt ord på en del ting som han ellers ikke hadde snakket med noen om. Noe av dette kunne han snakke om fordi jeg garanterte konfidensialitet. Det var godt for meg å vite at jeg ikke bare hadde hentet informasjon av han, men faktisk gitt noe positivt tilbake.

En måned etter foretok jeg meg intervjuet av skuespilleren. I tillegg til å benytte meg av kunnskapen jeg hadde fått gjennom observasjonene, brukte jeg også intervjuet av instruktøren som et utgangspunkt i forberedelsene til intervjuet. Jeg hadde en helt annen ro i forhold til dette intervjuet enn jeg hadde til det første. Jeg visste at jeg ønsket å ha en mer tilbakelent rolle i denne samtalen. Jeg ønsket at den skulle være et mer presist intervju. Jeg var mer bevisst og klar over hva jeg ønsket å få svar på. Det var hennes svar, hennes refleksjoner omkring hennes prosess jeg ønsket å få uttalelser om. Intervjuguiden er mye kortere og mye mer presis enn intervjuguiden til instruktøren (vedlegg 3). Selv om jeg hadde et åpent design, var løypen mye tydeligere enn på det første intervjuet. Intervjuet varte i en time og ett kvarter.

Begge intervjuene ble tatt opp på bånd, og senere transkribert til skriftlig tekst. Siden jeg bare har to intervjuer å forholde meg til, hadde jeg ingen problemer med å *høre* hvordan skuespilleren eller instruktøren snakket når jeg leste igjennom intervjuene i analysefasen. Jeg hørte også gjennom båndene ofte i denne fasen. Dermed unngikk jeg å miste min opplevelse av konteksten intervjuene ble foretatt i (Kvale 1997, s. 102).

4.2.5 Loggboken som aldri ble skrevet

Etter at jeg hadde foretatt det siste intervjuet, fikk jeg greie på at skuespilleren skulle i gang med nye prøver til en ny oppsetning. Her hadde jeg muligheten til å følge hennes prosess via en loggbok. Jeg kunne enten be henne skrive ned noen kjappe refleksjoner underveis, eller ta noen mindre samtaler gjennom prosessen. Dette kunne gitt meg verdifull informasjon om prosessen hennes. Jeg nevnte dette kort for henne, men holdt noe igjen. Her følte jeg rett og slett på vårt vennskap. Jeg hadde fått ganske intime opplysninger om prosessen henne spesielt gjennom observasjonene. Vennskapet tålte vekten av denne intimiteten. Den tålte også intervjuet, men jeg var mer skeptisk til å føye enda flere vekter på vennskapet. Dermed valgte jeg å jobbe ut fra den empirien jeg hadde fra før av.

4.3 Min egen innvirkning

4.3.1 Ulike roller i feltet

Før jeg gikk inn i feltet og underveis, reflekterte jeg over min rolle, eller mine ulike roller i denne studien. Jeg var forsker i et felt jeg ikke kjente. Dessuten var jeg venninne. Det var viktig å ha en reflektert holdning til min rolle, være bevisst hvordan min tilstedeværelse kunne påvirke feltet og det jeg faktisk skulle forske på (Fuglestad 1997, s. 154 f.).

Min rolle som forsker endret seg underveis under prøvetiden. Som jeg har nevnt tidligere, valgte jeg bevisst å gå inn i feltet uten å være for tydelig som forsker. Jeg følte meg veldig naken i min rolle, og valgte å la de erfaringer jeg fikk i møtet med feltet få kle meg underveis. Det vil i praksis si at jeg viste feltet min egen usikkerhet som forsker. Ikke en ubevisst usikkerhet, men en bevisst valgt rolle. Jeg ønsket ikke å stå fram som en erfaren forsker når jeg faktisk aldri hadde gjort dette før. Det jeg ikke hadde reflektert over før jeg gikk inn i feltet, var at skuespillerne og instruktøren hadde sitt bilde på meg som forsker før de møtte meg, det vil si hvilke rolleforventninger feltet møtte meg med (Fossaskåret et al. , s. 49). Bortsett fra min venninne visste de jo ikke noe annet om meg enn at jeg skulle observere dem under prøvetiden til bruk i min hovedfagsoppgave. Dette viste seg i ulike uttalelser og møter. Et godt eksempel var da de gikk igjennom deler av skuespillet. Her hadde forfatteren tatt med noe om Bourdieu, og instruktøren spurte om ikke jeg, som akademiker, kunne fortelle dem litt om Bourdieu. Det var ikke mye hjelp å hente fra meg...

I ettertid ser jeg at det var et heldig trekk av meg å vise min usikkerhet. Jeg kom ikke inn i feltet med en tydelig definert rolle som de andre måtte forholde seg til. Jeg satt heller tilbaketrunkent og observerte prøvene. Deretter kunne jeg kle min rolle ettersom hvordan jeg tolket mitt møte med feltet. Noen av skuespillerne viste at de var noe usikre på min tilstedeværelse under prøvene. Dette forsøkte jeg å respektere. Jeg forsøkte noen ganger å nærme meg dem gjennom feltsamtaler, men fastslo ganske raskt at jeg ikke hadde tid nok til å opparbeide meg den tilliten jeg trengte for å kunne dra nytte av

samtalene. Overfor disse skuespillerne var det nok å vise meg som forskeren som satt og observerte med blokken og noterte innimellom. De hadde en oppgave å løse, en jobb å gjøre, og jeg ønsket i minst mulig grad å forstyrre dem i deres prosess. Overfor instruktøren og min venninne var jeg tydeligere, spesielt i pausene. Her kunne jeg enten spørre som forskeren Vibeke om ting som jeg undret meg over, eller bare være venninnen Vibeke som snakket om alt mulig rart.

For meg var det hele tiden viktig å være klar over når jeg var venninne og når jeg var forsker overfor skuespilleren. Det er helt klart at uten venninnen min hadde ikke denne oppgaven blitt til. Uten den tilliten vi har som venner kunne jeg ikke fått del i hennes opplevelser og tanker omkring prosessen. Dessuten var det gjennom henne jeg såpass lett og raskt kunne komme inn bak scenen på teateret. Hun kunne gå god for meg. Når jeg møtte denne fremmede verdenen, var det ikke bare en annen kultur jeg møtte, men et mylder av ganger, trapper og dører. Jeg ville ha gått meg vill om hun ikke hadde passet på meg! Derfor var det viktig for meg å passe på at jeg ikke misbrukte tilliten hun viste meg. For hun viste meg noe personlig og nært, og hvis hun betrodde meg noe som venn, kunne jeg ikke benytte meg av det som materiale til oppgaven.

4.3.2 Min intuisjon som en innvirkende faktor på studien

Vesentlig for hele forskningsprosessen, har vært de valg jeg som forsker har foretatt. Fuglestad (1997) nevner at forskeren er et viktig instrument i forskningsprosessen (s. 153). Wadel (1991) hevder at man som forsker må være bevisst hvilket instrument man er i forskningen, og at man må være i stand til å utnytte seg selv som informant (s. 59).

Jeg har under hele prosessen hatt en pågående diskusjon med meg selv. Hva har vært avgjørende for mine valg? Hvorfor valgte jeg akkurat dette feltet, denne teorien, denne problemstillingen? Hvordan kom jeg fram til akkurat de kategoriene i analyseprosessen? Og hvilket instrument er jeg som forsker i en eksplorativ forskningsprosess?

I min forskningsprosess har det vært avgjørende for meg å følge intuisjonen⁹ min. Det var intuisjonen som førte meg inn i feltet, da jeg umiddelbart grep ideen om å forske på skuespillerens gestaltningsprosess, og det er intuisjonen som har geleidet meg videre. Dette viser seg gjennom hele studien, og er et kjennetegn ved forskningsprosessen. Men hvordan kan jeg forsvare at jeg har fulgt intuisjonen i avgjørende valg i en forskningsprosess?

Siden jeg definerer meg inn i en eksplorativ forskning, vil jeg si at mine intuitive evner har ført meg på en vei hvor jeg virkelig har muligheter til å oppdage noen nye dimensjoner innenfor pedagogikken. Denne evnen har hjulpet meg til å ta noen valg som har ført forskningen inn i noen uventete retninger. Man kan muligens hevde at det å følge sin intuisjon i forskningen er å stole på tilfeldigheter. Men kanskje tilfeldighetenes vei ikke er så farlig å begi seg ut på i forskningen? Kanskje det å stole på tilfeldigheter handler om å la noen sammenhenger åpne seg opp for en, slik at man kan oppdage noe nytt i tingenes tilstand? På denne måten kan jeg være åpen for at forskningsprosessen tar en annen retning enn det jeg hadde tenkt eller trodd i starten.

4.4 Analyseprosess

Min analyseprosess var et hardt og langt møte med dataene mine og med teorien. Dataene var samlet inn og skrevet ut, nå skulle jeg hente informasjon ut fra dette. Jeg måtte forsøke å dele opp den helhetlige virkelighetsoppfattelsen av prosessen inn i mindre elementer. Min oppgave var å se de dybdene som fantes i materialet mitt. Jeg måtte finne noen kategorier, noen knagger som tydelig pekte seg ut i mitt møte med materialet. (Kvale 1997, s.112ff.).

Jeg la vekk min første problemstilling med sine underproblemstillinger. Jeg visste at i dette materialet kunne jeg forstå skuespillerens prosess som noe annet enn at hun lærte

⁹ Intuisjon blir i Bokmålsordboka (1993) beskrevet som: umiddelbar oppfatning el. forståelse av noe, umiddelbar innsikt

seg en rolle gjennom påvirkning. Dermed hadde jeg en følelse av at jeg ikke så noen ting. Jeg beveget meg i en tykk tåke, og opplevde denne prosessen som den mest uforutsigbare i hele dette arbeidet. Det følte som om jeg sto ved et stup, og for å se landskapet langt der nede under tåken måtte jeg kaste meg ut og falle fritt.

Jeg forsøkte slik å la dataene tale til meg. Først tok jeg intervjuet av skuespilleren og hørte og leste igjennom dette flere ganger. Hver gang jeg intuitivt så noe som pekte seg ut, noterte jeg det. Jeg skrev ned hva jeg umiddelbart tenkte ved gjennomlesing (vedlegg 4).

Det var spesielt i denne prosessen jeg stadig vekk spurte meg selv om hvem jeg egentlig forsket på, skuespilleren eller meg selv? Dette forteller også noe som er viktig å huske på i enhver forskning. Jeg som forsker er redskapet, verktøyet som skal skape data, som skaper hele studien (Fuglestad 1997, Wadel, 1991, Alvesson & Skjöldberg 1994). Dette gir meg som forsker betydelig makt, en makt jeg må være ydmyk og ha stor respekt for slik at jeg ikke manipulerer materialet.

Etter denne første og harde analyseprosessen, kunne jeg skimte noen humper i det ellers ganske så flate landskapet. Ut fra disse første og utydelige kategoriene, leste jeg på ulike teorier. Jeg utforsket det teoretiske landskapet, og forsøkte slik å bygge opp under de kategoriene jeg foreløpig hadde funnet fram til. Samtidig leste og hørte jeg gjennom intervjuene og så gjennom observasjonene mine.

Denne prosessen varte faktisk i nesten fire måneder, og min frustrasjon over hvor tåkelagt jeg følte at arbeidet mitt var, var godt merkbart. Jeg var konstant trøtt, og orket ikke å skrive en setning. Om noen spurte meg om prosjektet, kunne jeg bare famle fram noen tvetydige svar. Plutselig skjedde en voldsom endring. Jeg leste en artikkel om dynamiske rom, og la meg med ordene fra denne artikkelen i hodet mitt. Midt på natten, våknet jeg og visste hvilke grunnpilarer hele oppgaven min skulle bygges opp på. Med ett visste jeg at prosessen handlet om dialogiske møter med skuespilleren og hennes

opplevde verden. Jeg så tydelige konstruksjoner av landskapet! Etter denne dagen kunne jeg på en klar måte forklare hva jeg skrev om.

Ved å jobbe meg gjennom materialet mitt på denne måten, lot jeg dataene tale til meg uten at jeg selv la min forforståelse av læring få innvirkning av for stor grad. De kategoriene jeg hentet ut fra materialet styrte meg videre til hvilken teori jeg kunne bruke for å kle begrepene.

Hele denne prosessen opplevde jeg som krevende, men jeg opplevde det slik at jeg ikke hadde noen valg. Jeg ønsket å være ærlig i mitt møte med materialet. Jeg ønsket å gå inn i dette med åpne øyne, og la dataene få tale til meg. Derfor kunne jeg heller ikke planlegge hvordan analyseprosessen skulle foregå. Det måtte bare skje slik.

4.5 Drøfting av undersøkelsen

Både den etiske refleksjonen og et forhold til pålitelighet og gyldighet i forskningsarbeidet har vært en del av hele prosessen. Dette vises i de ulike kapitlene, og spesielt i metodekapittelet. Jeg vil her kort gi en sammenfatning av disse aspektene.

4.5.1 Etisk refleksjon

Den viktigste etiske refleksjonen i denne studien, har vært å være bevisst på og ha respekt for venninnerelasjonen. Denne refleksjonen har vært gjennomgående i alle stadier i studien, fra begynnelse til slutt. Jeg har vært bevisst på ikke å utnytte denne fortroligheten vi har som venner, men heller sett på fortroligheten som en ressurs til å komme noe nærmere det vesentlige ved gestaltningsprosessen. Dette har gjort seg gjeldende på ulike måter i prosessen: i feltet, under intervjuene og i skriveprosessen.

Å garantere for konfidensialitet hører også inn under den etiske refleksjonen. Jeg har ikke tatt med opplysninger som fører tilbake til denne spesifikke oppsetningen i oppgaven. Navnene jeg har benyttet meg av er fiktive, og jeg omtaler skuespilleren og instruktøren med titler og ikke navn. Siden teatermiljøet er ganske lite, har jeg heller ingen spesifikk omtale av personene jeg fulgte.

4.5.2 Pålitelighet og gyldighet i forskningsarbeidet

Underveis i prosessen har jeg hatt en pågående diskusjon om gyldigheten og påliteligheten i forskningen. Dette var spesielt i fokus under analyseprosessen hvor jeg tvilte på om det var hold i mitt materiale og metoden jeg hadde benyttet meg av. Jeg visste tidelig i prosessen at min studie plasserte seg inn under en eksplorativ forskning, men ville jeg finne noe? Alvesson & Skjöldberg (1994) mener at det blant annet kreves *is i magen* når man håndterer et empirisk materiale (s. 366). Jeg vil si at *is i magen* metaforen gjelder for meg i hele min prosess.

Det er viktig for meg å være bevisst de mulige svakhetene denne studien har. Dette for å unngå at jeg generaliserer på bakgrunn av faktorer som ikke er tilstede eller er svake i studien. Jeg må søke etter de styrkene studien har, og bygge oppgaven rundt dette.

Tidspunktet for feltperioden min startet såpass tidelig i mitt hovedfagsstudie at jeg ikke hadde muligheter for å ha en bred teoretisk og metodisk plattform før jeg gikk ut. Dette har vært et av de svakeste punktene ved hele studien, men det viser seg at det muligens har vært en av styrkene også. Hadde jeg forberedt meg mer, hadde min forforståelse endret seg, og jeg hadde kanskje vært mer på jakt etter å finne noe som kunne passe inn i en teoretisk forforståelse. I realiteten viste det seg at jeg var såpass åpen til det som møtte meg, at jeg oppdaget sammenhenger og dimensjoner jeg aldri ville funnet i teorien eller et annet forarbeid.

Fokustrengsel er et begrep som godt beskriver denne fasen hvor jeg var i feltet og når jeg foretok intervjuene. Siden jeg fulgte forelesninger og tok eksamener på hovedfaget samtidig med innsamlingen av datamaterialet, kunne det lett bli for mange fokus. Dette førte til at jeg i perioder måtte legge vekk materialet mitt og konsentrere meg om de andre studiene. Det er hevet over enhver tvil at det hadde vært en mer ideell forskningssituasjon for meg å kun konsentrere meg om datainnsamlingen.

En annen dimensjon som kan vise seg å være en svakhet ved studien, er materialmengden. Jeg bygger denne studien på en relativt kort observasjonsperiode, og to intervjuer. Jeg kunne ha valgt å intervju skuespilleren flere ganger, for eksempel da hun gikk inn i en ny prøveperiode, eller senere i prosessen etter analysen. Jeg har tidligere nevnt hvorfor jeg ikke fulgte henne i den andre prøveperioden. Dessuten opplevde jeg at skuespilleren på en måte beveget seg videre i sin egen prosess, mens jeg var opptatt av den perioden jeg hadde observert. Derfor snakket jeg ikke så mye med henne i tiden i og etter analysen, det virket både forstyrrende og forvirrende i min egen prosess. I ettertid ser jeg at det muligens hadde vært heldig med et intervju etter denne andre prøveperioden. Hun opplevde å jobbe med en helt annen instruktør som benyttet seg av en annen metode. Dette kunne gitt meg verdifullt materiale og muligens gjort mine "funn" gyldige på et helt annet grunnlag. Men det er lett å være etterpåkløkt!

Samtidig må jeg være bevisst at jeg i en slik studie kun kan formidle en liten bit av virkeligheten. Jeg kan gi et bilde av hvordan jeg oppfatter denne virkeligheten. Gjennom forskningsprosessen generaliserer jeg dataene mine. Jeg forsøker å si noe om hva som kjennetegner skuespillerens prosess når hun gestalter en rolle. Dernest knytter jeg dette opp til teorien og forsøker å finne noen nye dimensjoner og sammenhenger som kan være av interesse for *det pedagogiske prosjekt*.

5 PRESENTASJON, ANALYSE OG TOLKNING AV DATA

I dette kapitlet vil jeg presenter, analysere og tolke data jeg samlet inn i feltet. Feltarbeidet er gjennomført på teateret gjennom en periode på åtte uker hvor jeg fulgte prøvene på en oppsetning, samt intervjuer av skuespilleren og instruktøren. Utdragene fra observasjonene jeg tok under prøvetiden, er tatt med for å underbygge det som senere blir vist i intervjuene. Det var også slik jeg benyttet meg av observasjonsnotatene mine i feltarbeidet. De ble et utgangspunkt og et bakgrunnsmateriale for forberedelsene til intervjuene. Utdragene av intervjuene er forholdsvis lange. Dette er gjort bevisst for å gi rom for hvordan skuespilleren og instruktøren selv reflekterer over gestaltungsprosessen. Dessuten kan man bedre få en følelse av hvor engasjerte disse personene er, og få et innblikk i det frodige språket det benyttet seg av med mange metaforer. På denne måten kan jeg dele noe av den fascinasjonen jeg opplevde i mitt møte med disse menneskene på teateret som viste og gav så mye av seg selv i sitt arbeid. I noen av utdragene fra intervjuet av instruktøren har jeg tatt med mine spørsmål. Dette intervjuet var, slik jeg har beskrevet det i metodekapitlet, preget av en åpen samtaleform. Derfor er det nærmest umulig å gjengi disse utdragene uten mine spørsmål. Da vil svarene komme ut av sin mening, for mange av svarene til instruktøren kom gjennom en slags gjensidig høyttenkning omkring temaet. Jeg henviser etter utdragene av intervjuene om det er hentet fra intervjuet med skuespilleren eller instruktøren. Siden jeg bare har to intervjuer, velger jeg dette framfor å nummerere intervjuene.

I dette kapitlet har jeg også benyttet meg av utdrag av intervjuer av Nils Ole Oftebro og Toralv Maurstad. Utdragene er hentet fra boken "*Skuespillerkunst*" av Helge Reistad (1991). Denne boken er en av de få bøkene jeg fant som gir innsikt i og kunnskap om skuespillerens prosess på teateret. Utdragene er tatt med for å bygge opp under det materialet jeg allerede presenterer.

5.1 Innledning

For å forstå hva som kjennetegner skuespillerens prosess i gestaltningen av en rolle, har jeg forsøkt å se på de ulike faktorene som påvirker henne i denne prosessen. Når skuespilleren lever seg inn og levendegjør en fiktiv karakter, skjer dette i en prosess. Men hva forstår vi med prosessen?

I forbindelse med teater inntreder den skapende prosessen i to perioder. Den første er når forfatteren skriver, musikeren, scenografen og andre gjør sitt arbeid mer eller mindre ferdig. Den andre er den perioden hvor forestillingen blir til; *prøvetiden* (Calmeyer 1991, s. 19).

En prosess blir i Bokmålsordboka (1993) definert som et forløp, en utvikling eller en omdannelse. Skuespillerens prosess kan forstås på mange måter. Hun skal gi liv til en rolle, og det skal skje innenfor en bestemt tidsramme; prøvetiden. Prøvetiden varte i åtte uker, og hun visste at i løpet av denne tiden måtte hun gestalte en rollefigur. Sammen med sine medspillere skulle hun fram til et resultat, uansett.

Å forstå prosessen slik, gir meg et bilde av en lineær prosess, en prosess som starter ett sted, og som går videre til det tenkte målet eller resultatet er nådd. Men gjennom mitt møte med å forstå noe av skuespillerens gestaltningsprosess, forstår jeg prosessen som noe mer. Gjennom min forståelse og bruk av begrepet *dialogiske møter*, kan prosessen forstås mer dynamisk. Da kan prosessen forstås som bevegelser, som vekselvirkning og gjensidighet mellom poler, hvor motsetningene og kontrastene i prosessen er med på å gestalte rollen. Det er i prosessen at rollen blir gestaltet, og den prosessen består av *dialogiske møter*. Dermed kan prosessen sees på som ulike møter hvor fortid, nåtid og fremtid møtes gjennom dialogen.

For å kunne gi et bilde på hva som kjennetegner en skuespillers prosess når hun gestalter en rolle, har jeg kategorisert de dialogiske møtene skuespilleren hadde i sin prosess inn i fire grunnpilarer. Det er viktig å huske på at dette er en teoretisk inndeling som er nødvendig for å kunne beskrive og gi et bilde av virkeligheten. I virkeligheten

skjedde disse møtene gjerne samtidig og gikk over i hverandre. Jeg har sortert de ulike *dialogiske møtene* inn i fire kategorier:

- Skuespilleren i *dialogiske møter* med *de andre*
- Skuespilleren i *dialogiske møter* med *erfaringene*
- Skuespilleren i *dialogiske møter* med *imagasjonen*
- Skuespilleren i *dialogiske møter* med *dynamikken i rommet*

5.2 Skuespilleren i dialogiske møter med de andre

Alle aktørene rundt en oppsetning er opptatt av å nå et mål, å skape en forestilling. Prøvetiden, den prosessen jeg hadde fokus på, varte i åtte uker. Man kan forstå prøvetiden som en åtte uker lang samtale, et åtte uker langt møte, med mange, mange mindre møter og samtaler innenfor denne tiden. I mitt møte med denne gruppen aktører, ble oppgaven å forstå noen av disse samtalene som foregikk, hvilke møter skuespilleren hadde for å gestalte sin rolle.

Med *de andre* menes både instruktøren og de andre skuespillerne som skuespilleren spilte mot. Vesentlig for skuespillerens gestaltningsprosess, var samspillet med disse medaktørene. I disse møtene ble mange av uttrykkene skapt. Men hva kjennetegner fellesskapet som skuespilleren befant seg i? Hvordan påvirket samhandlingen og samspillet med *de andre* skuespillerens gestaltningsprosess?

5.2.1 Instruktørens rolle

Både instruktøren og skuespilleren nevner hvor viktig instruktørens rolle på en oppsetning er. Hvilke holdninger han har, hvilke visjoner han har og hvilke ønsker han har for å nå sine egne mål. Dette kom tydelig fram allerede på leseprøven hvor alle de som hadde noe med stykket å gjøre møttes for første gang:

Her er skuespillerne, instruktøren, en scenograf, en kostymeansvarlig, lysansvarlig, lydansvarlig, rekvisitør, inspisient og dramaturgen. Etter at alle har hilst på hverandre, setter vi oss ved et bord, alle med hvert sitt manus i hånden.

Instruktøren ønsker alle velkommen. Jeg opplever han som meget engasjerende, en mann som har en ide, en visjon, et klart mål for denne oppsetningen. Når han snakker, smitter engasjementet over på meg. Jeg opplever han som inkluderende, og har et ønske om å være med på dette løpet.

"Stykket gjør vondt i hjertet" sier han. "Stykket gjør vondt i hjertet, og det er ikke et lett stykke å spille. Det er viktig med konsentrasjon og samarbeid. Når vi jobber sammen, må vi kvalitets sikre." (utdrag fra observasjonene og refleksjonene mine).

Jeg forstår det slik at instruktørens oppgave er å ha et overblikk over oppsetningen. Han må kjenne stykket meget godt og ha en visjon over hvordan stykket skal ende opp. På en måte skal han være dirigenten i en oppsetning og må vite hvilke mål han ønsker å oppnå. Man kan forstå instruktøren som *den kompetente andre* som skal bidra til at skuespillerne når utviklingssonen, det vil si oppnår sitt *optimale nivå* i rollegestaltningen (se teori s. 19).

Leseprøven er for instruktøren et viktig møte. På leseprøven, hvor alle er samlet, kan han starte med å inspirere, sette opp noen mål som er et sted der borte. I dette utdraget fra intervjuet med instruktøren, snakker vi om leseprøven.

Jeg tror at det første møtet er alltid jævla viktig. Samme som at den første lesingen er viktig, så er det første møtet veldig viktig. Og da kommer jo alle til den leseprøven med, alle har lest stykket, alle har noen fordommer, noen oppfatninger, noen idealer, noen tanker, ikke sant. Noen babies, noen darlings liksom. Det aller viktigste er det første møtet, og å sette opp noen mål. At vi vil et sted der borte, som kanskje har en farge. I alle fall starte med å inspirere. Og starte med å sette opp noe som ligger utenfor det som noen hadde forventet seg i utgangspunktet. Det tror jeg er veldig viktig. At man starter med å på en måte ta livet av en del forventninger... I denne oppsetningen var alle skuespillerne på forskjellige planeter, og de er jo veldig forskjellige mennesketyper alle sammen. Så det var veldig viktig for meg å starte med å si at her...at man liksom kunne starte med å være enige! Sånn at vi starter med en visjon. En visjon som er uttafor, langt unna, sånn at alle skjønner at her må vi jobbe liksom! Her har vi

mye som skal gjøres, og vi skal nå langt! ...Man bruker sikkert hele livet på å utvikle det, men det er ganske imponerende de gangene jeg sjøl har opplevd det! Hvordan en regissør på første, altså... man står opp om morgenen og er trøtt og jævlig, og så kommer man på...hvordan man klarer å danne den derre konsentrasjonen i rommet med fokusmusikk. Og så begynner regissøren å snakke om dagens oppgaver, sånn at du plutselig bare glemmer verden. Og på leseprøven sånn sett var det jo en avansert form for start på dagen. Hvis man kan kalle hele prøvetiden en dag. Så er liksom leseprøven starten på dagen hvor man skal sette noe igang som skal være såpass inspirerende at det kan vare i åtte uker. Så jeg tenker at det må være ganske abstrakt, nesten litt religiøst motivert, sånn at man skjønner at dette her er store ting! Hvis man blir for konkret i en sånn... Det var morsomt på denne leseprøven med scenografen, som snakket om scenografien på en sånn måte at du ble litt usikker på hva vi holdt på med, hvor er vi, er vi i det hele tatt på teateret? Han er veldig innenfor det jeg synes er veldig bra. Han starter med jævla store ord, men med full overbevisning selv. Det er jo det at man må tro på det selv før man kan få andre til å tro på det. Man kan aldri ta et stykke uten at man virkelig tror på det, og vil det veldig sterkt, og har drømmer om at det faktisk skal bli bedre enn noe man har sett noen gang. Det må jo være sånn, ellers kan man bare slutte med det. (Intervju med instruktør).

På leseprøven var instruktøren opptatt av å tenne en felles visjon, slik at skuespilleren og de andre på oppsetningen fikk et ønske om å nå lengre enn det de hadde forventet seg i utgangspunktet. Hvis vi forstår instruktøren som *den kompetente andre*, blir dette første møtet viktig. Det er her han tenner en *felles visjon*, og dette er et vesentlig bidrag i skuespillerens oppnåelse av sitt *potensielle utviklingsnivå*. Alle som har en befattning med stykket samles på leseprøven, alle med sine egen ideer, tanker, fordommer og oppfatninger om stykket. Det instruktøren mente var noe av det viktigste ved dette møtet, var å sette opp noen *felles mål* slik at alle kunne starte med å være enige og ha en felles visjon. Denne felles visjonen var viktig å finne, slik at alle skjønnte at de måtte jobbe for å nå dette målet som lå *utenfor* det noen hadde tenkt. Denne visjonen kunne gjerne ha en farge. På en måte visualiserte instruktøren visjonen ved å sette en farge på den, eller ved å få de andre til å se denne fargen. Instruktørens oppgave var å sette noe i

gang på leseprøven som var såpass inspirerende at det kunne vare i åtte uker, altså under hele prøvetiden. Denne inspirasjonen kunne ikke være for konkret. Hvis visjonen blir for konkret binder han kanskje skuespillerne for mye til sin egen oppfatning av visjonen, og da fungerer ikke inspirasjonen som den stimulansen instruktøren ønsker. Som et eksempel på en inspirasjon instruktøren mener er god, viser han til scenografen. Scenografens oppgave på en oppsetning er å ha ansvaret for scenografien, altså kulissene på scenen. På leseprøven la scenografen fram bilder av hans ideer om scenografien på denne oppsetningen, og fortalte hvordan han så for seg dette på oppsetningen. Bildene han la fram var veldig vakre og *store* hvis man forstår store som visjonære. Det var tydelig at han var veldig inspirert og tent på denne oppgaven, og måten han la dette fram på var nettopp slik instruktøren forteller det i intervjuet. Han la det frem med veldig store ord, og man fikk en undring på om det var teater eller noe annet man holdt på med. Scenografens engasjement var troverdig, for han viste at han trodde helt og fullt på dette selv. For instruktøren var det viktig på denne leseprøven å ha dette troverdige engasjementet for å vise de andre hvor han ville med stykket, og hva han forventet av de i denne prosessen. Instruktørens eget ståsted er vesentlig slik at de andre forstår hva som forventes av de. Er han en instruktør som har det helt klart for seg hvordan alle rollene skal være, eller ønsker han at de sammen skal nå dette felles målet gjennom inspirasjonen og et felles ønske om å nå langt.

Men instruktørens oppgave er ikke bare å tenne en felles visjon og å inspirere. Som leder for oppsetningen er det han som legger forholdene til rette for *hvordan* skuespillerne gestalter en rolle. Det er hans arbeidsmetoder som legger premissene for hvor mye skuespillerne selv skaper. Toralv Maurstad sier dette i et intervju: ”*Talentet skal overta. Og talentet blir drept om en instruktør bare er ute etter å trumfe gjennom sin vilje. Da er det uinteressant og vondt å være skuespiller.*” (Rygg 1991, s. 16).

Under prøvene observerte jeg hvordan skuespillerne og instruktøren jobbet seg igjennom stykket, hvordan rollene ble gestaltet. Det var her stykket ble skapt. I denne prosessen opplevde jeg instruktøren som helt sentral. Han møtte de ulike skuespillerne og situasjonene på individuelle måter. Flere steder underveis i observasjonene har jeg

vært imponert over måten han leser situasjonene på. Et sted har jeg notert: "*Dette er et flott samspill. Alle prøver å bidra for å finne ut hvordan de skal løse dette. Instruktøren får ideer, men tar ledelsen, sier hva de skal gjøre, leder og styrer. Han er fantastisk god til å se helheten og potensialet i den enkelte.*" Et annet sted har jeg notert: "*Instruktøren sier når noe er bra, driver skuespillerne videre. Sier "fortsett" og "ja" og kommer med forslag til spillet.*"

Instruktøren på denne oppsetningen gav både *frihet* og *rom* for at skuespillerne selv kunne skape, eller la talentet overta, som Maurstad beskriver det som. Dialogen som skuespilleren og instruktøren hadde gav skuespilleren et rom hvor hun kunne gestalte rollen sin, ta i bruk verktøyet sitt og forme rollen. Instruktørens metode gjorde det mulig for skuespilleren å føde nesten all handling og intensjon selv. Selv sier skuespilleren i intervjuet at det betyr alt for henne som skuespiller at instruktøren har tillit til henne:

Det betyr alt at en instruktør har tillit til deg som skuespiller. Det betyr alt for det gir deg frihet til å gjøre hva man vil. Altså, det gir deg frihet og rom. Man blir ikke arrestert for å gjøre feil! Altså, det verste en instruktør kan gjøre, er å være på jakt etter det riktige. Det er vi jo alle, hele tiden. Alle sammen er på jakt etter det riktige: "Det er bra, det er fint, det er riktig!". Jo man kan godt si sånne ting, men ikke hvis man er så mye på jakt at man låser, at man ikke kan gjøre feil på veien. I det øyeblikket at noen viser en den tilliten, som sier: "Ja, det var jo interessant, men det var kanskje ikke det vi var på jakt etter? Nå prøver vi noe annet.". Uten at man stiller seg undrende til akkurat det, til hvorfor du gjorde det sånn. Instruktøren kunne noen ganger spørre: "Hvorfor gjorde du sånn?". Hvis man hadde en god forklaring på det, så kunne man kanskje jobbe videre med det, eller det kunne bli forkastet...

En instruktør som han, som gir så mye rom og som er så forberedt. Det har så mye å si! Man kan godt være godt forberedt og allikevel legge bånd på skuespillerne sine. Det var en instruktør som sa til meg en gang at han gjorde et voldsomt sprang som instruktør en dag. Han var blitt kritikerrost for sine oppsetninger osv, osv. Men plutselig en dag forsto han at hans visjon av stykket behøvde ikke å bli mindre, eller dårligere, hvis ikke skuespillerne gjorde alt det han hadde tenkt. Men hvis han klarte å fortelle hva han ønsket skulle skje,

hvilket uttrykk som skulle ut, hvilken historie som skulle bli fortalt, så kunne skuespillernes måte å fortelle den historien på være vel så bra, hvis ikke bedre. Bare den oppfylte den store, ikke visjonen med alle detaljene, men visjonen med... ja, visjonen av en forestilling!...

Det som instruktøren vår også gjorde, var at han var åpen for de gangene hvor det skikkelig butta, ikke sant! Altså, når alle bare satt der, og klødde seg i hodet, og ikke skjønnte noen ting, og ble helt null i hodet, så var han flink til å spørre om hva som var problemet. Så snakket man ut om det og så kunne man gå videre. Altså, ikke være redd for, jeg opplever instruktøren som en utrolig modig person! En modig instruktør for han tør å gå inn og være personlig i møte med skuespillerne, og ikke bare profesjonell. Og som ikke presser folk til å gjøre noe de absolutt ikke kan stå inne for over lengre tid. Gjerne presse folk til å yte mer i en retning, og prøve ut i en retning, som de kanskje ikke kan stå inne for, men som aldri vil gjøre noe som går over en skuespillers grenser likevel. Og når man har det, når man vet det som skuespiller, så er man også villig til å tøye sine egne grenser. (Intervju med skuespilleren).

Hvis en instruktør er for opptatt av å være på jakt etter det rette uttrykket, låser det skuespillerens frihet og rom til å skape, og hun blir redd for å gjøre noe feil. Da legger han bånd på skuespillerens prosess. Når en instruktør har tenkt ut alt det skuespillerne skal gjøre på en oppsetning, gir han ikke skuespillerne den friheten og det rommet til selv å fortelle historien. Gjennom sin *metode* viser instruktøren her at han har tillit til skuespilleren, noe som gir henne frihet og rom i hennes gestaltningsprosess. Når hun gestalter, er det viktig for henne å kunne skape i en åpen situasjon hvor hun kan prøve og feile. Og om hun prøvde ut ulike ting under prøvene var ikke instruktøren undrende til hvorfor hun prøvde dette. Han var heller åpen for at det kunne være noe interessant i dette, og at de sammen fant ut om det var noe å jobbe videre med eller forkaste.

Skuespilleren opplever også instruktøren som en modig person, for han tør å gå inn og være personlig i sitt møte med skuespillerne. I dette personlige møtet kunne han spørre skuespillerne hva som var problemet når de stoppet opp i prosessen og ikke kom videre. Sammen kunne de da finne ut hva som var problemet for så å gå videre. I sitt personlige møte med skuespillerne viste han de også respekt gjennom å akseptere de personlige

grensene til skuespillerne. Om instruktøren hadde en ide om at uttrykket kunne bli bedre om skuespilleren kunne yte mer i en retning, presset han henne litt til å prøve i den retningen, men aldri slik at det gikk over skuespillerens grenser. Med denne kunnskapen i seg førte dette til at hun også var villig til å tøyne sine egne grenser.

Selv var instruktøren bevisst hvor viktig hans metode er for at skuespilleren selv skal kunne gestalte sin rolle:

Instruktør:

"Jeg tror også at...for det som er, veldig mange regissører av den gamleskolen går jo inn og dikterer veldig mye mer, de har nesten tegnet ut hele stykket på forhånd. Men det som er fordelen med min og veldig mange yngre instruktørers metoder, det er at man lar skuespillerne føde nesten all handling og intensjon sjøl, utifra...selvfølgelig, man har jo lurt litt inn her at man har en overordna ide. Men man liksom tar den overordna ideen litt vekk, også prøver man liksom å gå unnenifra, og opp igjen på det samme nivået."

Vibeke:

"Men det synes jeg at jeg så under prøvene. Min oppfatning er at det virker som om du så potensialet til skuespillerne. Så prøvde du på din måte å trekke de, så de kunne skape selv. Er det noe sånn..?"

Instruktør:

"Ja, det er hele greia. Det er min overbevisning at det er teater."

Vibeke:

"Det virker på meg at du hele tiden, at du uansett, at av og til kunne du si: "bare lek", men du sa det ikke, du bare lente deg tilbake og lot de leke. Så så du, og så prøvde du å hente ut det du syntes var bra. Sånn at de hele tiden kunne prøve ut egne ting! Men det virket som om du hele tiden hadde oversikt over hva som fungerte og ikke fungerte?"

Instruktør:

"Og i det ligger det jo et ganske stort forarbeid. Så jeg har jo på en måte gått igjennom og definert hva hver scenes konflikt er. Sånn at når de leker, så tøtsjer de jo, plutselig, uten å vite det, innom det som er min slalåmløype til mål! Det er da man kan gå inn og si: det var bra. Det var ikke så bra. Det var en distraksjon.

Og klart, noen distraksjoner oppdager du under prøveprosessen er en veldig mye bedre distraksjon enn jeg hadde tenkt meg. Så du må jo være jævla klar i hodet. Men likevel, å gå den veien, det gjør at skuespillerne kan føle at de har gjort det sjøl! Jeg har skapt dette helt for meg selv! Og det tror jeg et utrolig mye bedre utgangspunkt for å stå der å forsvare det. At jeg har gjort dette sjøl. At man nesten kan eliminere seg selv, da. Det er en sånn idealtung... Det er to metoder å gjøre det på, og noen skuespillere liker jo den som han (en bestemt instruktør) holder på. Jeg hører hele tiden, at han driver jo skuespillerne til vanvidd! For hvis de ikke gjør på millimeteren det som han hadde tenkt, så nei! Og noen skuespillere elsker jo å skape i en sånn låst greie. Men de fleste hater det, for de får ikke lov til å delta. Og når det gjelder de tingene, i forhold til at en forestilling taper seg over tid, så tror jeg at jo mer ansvarlige de er for resultatet, jo mer vil de jobbe for å opprettholde. På samme måte som jeg mener i et aksjeselskap, at man gir aksjer til de ansatte, det er jo jævla basic, da." (Intervju med instruktøren).

Ved å forstå instruktøren som *den kompetente andre*, har han en stor betydning for hvor langt skuespilleren når i sin rolle-gestaltning. Hans åpne og frie metode blir ifølge skuespilleren vesentlig for henne i sin gestaltning, det er slik hun når sin *optimale utviklingszone*. Det er viktig at han viser tillit til skuespilleren, at han gir skuespilleren den friheten og det rommet hun trenger i gestaltningsprosessen. Han har ikke tegnet ut hele stykket på forhånd og dikterer skuespilleren til å gjøre slik han vil. I stedet tar han vekk den overordnede ideen litt. Han prøver å nå det samme nivået gjennom å gå nedifra ved at han lar skuespillerne føde nesten all handling og intensjon selv.

På denne måten gir han fra seg noe av kontrollen over stykket. Han tar vare på sin overordnede ide, men legger den litt til side og lar skuespillerne selv føde sitt eget uttrykk. Dette krever et stort forarbeid hvor han har gått gjennom hver scenes konflikt. Når skuespillerne spiller gjennom scenene, treffer de av og til det han kaller for sin slalåmløype til mål. Han må være våken og klar slik at han kan oppfatte når dette skjer, og geleide de videre i sin prosess. Når han går denne veien føler skuespilleren at de har skapt dette selv, og dermed kan de forsvare sitt spill. At han sammenligner dette med å gi aksjer til de ansatte, er en spennende sammenligning. Aksjene instruktøren gir sine

skuespillere, er at de selv har skapt innen for de rammene han setter, at de selv føler at de har skapt stykket.

5.2.2 De andres stemmer

På leseprøven leste skuespillerne stykket sammen for første gangen. Under intervjuet vektla skuespilleren betydningen av denne første gjennomlesingen:

Du ser teksten, så begynner du å prøve. Så leser du igjennom først sammen med de andre. Og når du der, når du da hører teksten sammen med andre, så får man ofte et helt annet inntrykk! Plutselig kan man oppdage mye mer humor, for eksempel. Man kan oppleve, oppdage andre sider. Man kan oppdage ting som man ikke ser alene, fordi man enten er opptatt av at man skal spille den og den rollen, eller avviser stykket på en måte. Og når man hører stykket sammen med andre, så hører man også andres stemmer, ikke sant! Og det gjør at stykket også får andre farger. Det blir et større bilde enn bare din egen stemme og din opplevelse av stoffet. De andres opplevelse beriker din egen opplevelse, ikke sant! Sånn er det jo med det meste. Og det er ganske interessant, når du sitter der og leser. Jeg synes kanskje i denne perioden så var det morsomt å lese. Det var forskjellige problematikker som ble mer eller mindre berørt der og da, og hvor alle var veldig åpne og snakket mye. (Intervju med skuespilleren).

Når skuespilleren leste igjennom stykket sammen med de andre, ble bildet hun hadde dannet seg større enn det bildet hennes egen stemme og opplevelse gav henne. Da hørte hun teksten sammen med de andre. Dette gav henne et annet inntrykk enn da hun leste stykket på egen hånd hvor hun gjerne ble styrt av at hun var opptatt av den rollen hun skulle spille eller at hun avviste stykket. Dette kan forståes som et eksempel på *en felles utviklingssone* hvor mening blir konstruert gjennom interaksjon (se teori s. 21). I denne felles utviklingssonen leste skuespilleren teksten sammen med de andre. Hun hørte de andres stemmer, og hennes egen forståelse fikk en annen farge gjennom denne gjensidigheten og felles tankeutviklingen. Da ble bildet større, og de andres opplevelse av stykket beriket hennes egen opplevelse.

5.2.3 Man etterlater seg små pote-trykk i rommet

Ifølge instruktøren var noen av prøvetidens spennende utfordringer å bygge videre på det han kaller spor, eller små *pote-trykk* de etterlot seg i rommet når de forlot det etter endt arbeidsdag. Kunsten var å finne disse små avtrykkene når de kom igjen dagen etterpå. På leseprøven delte han disse tankene med de andre:

For hver dag vi jobber, legger vi igjen små spor i rommet, noen små pote-trykk. Disse sporene sener vi når vi kommer tilbake neste dag. Vi kan sense de. Dette er med på å gi refleksjonsvolum og har en stor betydning for prosessen. Når vi jobber gjennom dette, er alle med på å påvirke hverandre. (Observasjoner gjort på leseprøven).

Slik jeg forstår begrepet *utviklingssonen* kan dette være en beskrivelse for nivået skuespillerne har kommet i sin gestaltningsprosess. Utviklingssonen peker på det aktuelle utviklingsnivået som er inne rekkevidde for barnet. Instruktørens og skuespillernes utfordringer var å bygge videre på disse små, usynlige *pote-trykkene* som lå igjen i rommet og ut ifra det forstå hvilket potensiale som lå i den videre utviklingen. Når de kom tilbake neste dag, satte de seg ned og snakket sammen om gårsdagens opplevelser. De gjorde sporene synlige for hverandre, og uttrykte hvilke *pote-trykk* hver enkelt kunne sense. Deretter jobbet de videre med de ulike scenene. Disse møtene mellom skuespillerne når de spilte seg igjennom scenene, kan være et bilde på den *felles utviklings- og tolkningssonen*, hvor de *dialogiske møtene* blir et sted der ulike perspektiv møtes og man drar nytte av og bygger videre på tanker og ideer som prøves ut og videreutvikles i fellesskap.

5.2.4 Å leke seg fram til uttrykket

Instruktøren gav også rom for at skuespillerne kunne gestalte i et lekent samspill med hverandre, hvor ideer og mulige måter å framstille rollen på ble født nettopp i disse *dialogiske møtene*. Det som ofte kjennetegnet samspillet rundt ulike scener var at

skuespillerne prøvde ut, lekte seg fram til de ulike uttrykkene. En gang prøver de to mannlige skuespillerne på en bestemt scene. I observasjonene har jeg beskrevet det som: "*Et typisk eksempel på samspillet hvor skuespillerne og instruktøren lekte og improviserte¹⁰ fram uttrykk*".

Vi er midt i prøvetiden. De to mannlige skuespillerne spiller og improviserer rundt en scene. Små detaljer rundt scenen kommer til, og den ene skuespilleren (Thomas) går med nøkler i hånden. Han gir de til den andre skuespilleren (Ørjan). Når han gir nøklene til Ørjan, lager dette en lyd. Dette gir instruktøren en ide: "Hva kan vi gjøre ut av dette?" Ørjan sier: "Ja, det gir meg et påskudd, jeg kan reise meg opp på grunn av lyden". Så prøver skuespillerne ut ulike ting. De følger bare impulsene sine. På bakgrunn av lyden som nøklene lager, forsøker Ørjan ulike måter å spille videre på. På spørsmål fra instruktøren på hvorfor Ørjan gjorde det han gjorde, svarer han: "Jeg gjorde det ut av en impuls, ville se hvordan jeg følte det, hvordan det oppleves." (Observasjoner fra prøvene).

Denne observasjonen gir meg et bilde på samspillet jeg opplevde at skuespillerne og instruktøren hadde. Skuespillerne jobbet med en bestemt scene. Denne scenen hadde de jobbet lenge med, og de forsøkte å finne et godt uttrykk for konflikten i denne scenen. De har på forhånd avtalt at Thomas skal gi nøklene til Ørjan. Det videre spillet vet de ikke hvordan de skal spille. Derfor prøver skuespillerne *intuitivt* å finne ulike uttrykk. De er åpne for at de gjennom denne leken kommer fram til uttrykk som føles og oppleves som riktige. Instruktøren gir skuespillerne anledning til selv å prøve ut i en leken improvisasjon. Han responderer positivt om skuespillerne prøver ut egne ting.

Skuespilleren presiserer i intervjuet hvor viktig det er for henne å kunne prøve ut i en lek og i en improvisasjon under prøvene. Her poengterer hun hvordan dette er med på å skape noe som er veldig viktig, "*fordi man i leken og improvisasjonen ikke har lagt bånd på seg*:"

¹⁰ Å improvisere kommer av latin, *improvisus*, og betyr uforutsett

Vi hadde lest en ukes tid hvor vi hadde begynt sånn forsiktig å tittle litte grann på et par av scenene... Og så kom vi på prøven dagen etter, og så sier han (instruktøren) at nå skal vi ha en gjennomgang av stykket. Og vi ble stående sånn..ehh? gjennomgang av stykket? Hva mener du med det? ... også begynte vi, vi gikk gjennom hele stykket, en langsom improvisasjon, men hvor hele stykket ble gått igjennom. Og hvor den eneste oppgaven var å bruke rommet. Og mange av de tingene som skjedde den dagen, ble brukt senere. Ikke nødvendigvis skritt for skritt, men en del av det, hovedelementer av det. Som det møtet mellom meg og Ørjan for eksempel. (Scenen skuespilleren beskriver omhandler at disse to skal ha et samleie. I stykket ble dette spilt ved at de røyker hver sin sigarett, og blåser røyken mot hverandre, slik at røyken flettes sammen.) Sigaretten som blir tent. Den ble laget der og da, at vi brukte det samme. Så instruktøren satt og skrev. Og det at vi skulle berøre hverandre, ikke sånn..vi skulle ikke ha et sånt samleie, men en berøring! ... Jeg tror at egentlig mange av de tingene som skjer på sånne prøver, hvor man på en måte stiller så åpent. Hvor man ikke har noen pretensjoner om å lese seg igjennom teksten, men gå den, gå og gjøre de tingene som faller en inn, ofte så kan de aller første små tingene som man gjør, de er ofte veldig viktige! For man har ikke lagt bånd på noen ting, ikke sant! Man har ikke tenkt at her skal det skje noe veldig spennede på en måte, her skal det være et utrolig uttrykk som ingen har sett før. (Intervju med skuespilleren).

I dette utdraget forteller skuespilleren om hvordan de ganske tidlig i prøveprosessen gikk igjennom hele stykket, etter allerede en uke. Denne gjennomgangen av stykket måtte de improvisere fram, siden de ikke hadde spilt seg igjennom alle scenene på forhånd. De fikk i oppgave å bruke rommet i denne improvisasjonen, og det var ikke viktig å lese seg igjennom alle replikkene, bare gå igjennom stykket. Noe av det som skjedde i denne improvisasjonen ble senere brukt i oppsetningen. Skuespillerne stiller så åpent for å improvisere seg gjennom stykket og har ikke lagt bånd på seg. De spiller det som faller dem inn, og har ikke tenkt ut scenene på forhånd.

Under prøvene kunne det av og til føles som om nærmest tiden sto stille, for i improvisasjonen og i samspillet kom de innom uttrykk som tangerte den optimale

formgivingen. Når skuespilleren bare lot følelsene styre seg og improviserte med sine medspillere, så traff hun bare uttrykket. For at skuespilleren skal nå *sitt potensielle utviklingsnivå* i rolle-gestaltningen, blir det altså viktig å gestalte gjennom improvisasjon med de andre. Hun når et *optimalt uttrykk* gjennom improvisasjonen hvor alt er åpent og hvor verken hun eller de andre har tenkt ut *hva* eller *hvordan* dette uttrykket skal se ut eller være.

I det neste utdraget fra intervjuet med instruktøren beskriver han denne måten å nå sitt optimale uttrykk som:” *Og da handler det om at sack, der er vi liksom.*”. Vi snakker om en spesiell scene hvor skuespilleren skal gå bort til Thomas. Under prøvene går hun bort til han og han prøver å holde rundt henne. Idet han gjør det faller hun sammen på kne. Under prøvene var denne scenen et eksempel hvor jeg opplevde at tiden nesten sto stille og jeg glemte hvor jeg var.

Så der, og spesielt for at skuespilleren er så flink som hun er, så er det eneste jeg kan gjøre å bare backe ut og bare gi henne 100% ansvar for å gjøre det hun føler er riktig. Også kommer hun jo dit noen ganger, og så kommer hun ikke dit noen ganger, og så er det ikke så farlig. For den scenen er, når vi jobba med den, jeg husker jeg var veldig klar i forhold til meg selv, at her skal jeg ikke ha noen, her skal jeg ikke planlegge noen ting! For her skal vi improvisere igang! Også kommer det noen intuitive bevegelsesmønstre, sånn som når hun går bort til Thomas, også prøver han å holde rundt henne, så glipper hun og faller på kne. Det er jo fantastisk fint! Så den har ikke, den kunne bare ha kommet som improvisasjon. Det kunne aldri vært tenkt! For da ville, det kunne til og med være nesten helt identiske ting man kunne tenke på forhånd, men det ville bare aldri vært så, det ville aldri ha truffet på den måten. For det kom i et øyeblikk hvor hun bare lot følelsene styre seg. Og da handler det om at sack, der er vi liksom. (Intervju med instruktøren).

Instruktøren hadde på forhånd en klar tanke om hans rolle i denne scenen. Han ønsket at skuespilleren selv skulle improvisere fram dette uttrykket, og hadde derfor en tilbaketrukket rolle når skuespillerne improviserte rundt denne scenen. Det uttrykket

hun klarer å skape ved å la følelsene styre seg gjør at hun treffer det optimale uttrykket i denne scenen. Slik treffer hun slalåmløypen han nevner tidligere.

Både instruktøren og skuespilleren fremhever altså hvor viktig leken og improvisasjonen er i gestaltningsprosessen. Dette bringer meg til et vesentlig spørsmål: Hvem er *den kompetente andre* i gestaltningsprosessen? Det ligger nedfelt i begrepene lek og improvisasjon at man skaper noe som ikke er tenkt ut på forhånd, noe ut ifra sin intuisjon.

Helt klart er det at instruktøren kan kalles *den kompetente andre* i gestaltningsprosessen. Det er gjennom hans metoder, og hvilke føringer han legger på prøvene, at skuespilleren får muligheten til å gestalte gjennom leken og improvisasjonen. Det er også han som støtter og oppmuntrer når hun er inne på et rett uttrykk, som trekker seg tilbake eller griper inn alt etter hvordan han tolker situasjonen. Toralv Maurstad sier det treffende i et intervju: ”Når det gjelder store skuespillere, skal instruktøren lokke frem deres fantasi”. (Rygg 1991, s. 17).

Ved siden av å forstå instruktøren som *den kompetente andre* kan man også si at skuespillerne veksler mellom å være *den kompetente andre* for hverandre. I samspillet fungerer skuespillerene som gjensidige stillas for hverandre. De spiller seg igjennom de ulike scenene, og når den ene skuespilleren spiller et uttrykk, kan det føre til at noe intuitivt blir født i den andre skuespilleren. På denne måten kan man forstå stillasbygging som et dynamisk samspill mellom skuespillerne.

I dette samspillet ble *fantasien* lokket fram. Det som kjennetegnet dette samspillet var at fantasien ble lokket fram i leken og improvisasjonen. Det var ved å høre de andres stemmer at stykket fikk andre farger. Dermed kan man forstå *utviklingssonen* og *den felles utviklingssonen* som noe som *nåes i samspillet gjennom leken ved at fantasien blir lokket fram* og bringer skuespilleren videre i sin gestaltningsprosess.

5.3 Skuespilleren i dialogiske møter med erfaringene sine.

Når skuespilleren skal gestalte en rolle, benytter hun seg av sine egne erfaringer for å kkle denne rollen. Rollen skal få sitt eget liv, og dette livet skal skuespilleren skape. Når skuespilleren i sin gestaltning av rollen går fra å si *hun* om rollen til *jeg* lever hun seg inn i rollefiguren. Hun kler rollen med seg selv. Dette er noe av det som hele tiden har fascinert meg med skuespillerens prosess.

5.3.1 En åpen tekst

Når skuespilleren gestalter en rolle, tar hun utgangspunkt i det skrevne skuespillet. Jeg har klippet ut et utdrag av teksten for å vise hvordan denne teksten som skuespilleren jobbet med var. For å anonymisere, har jeg valgt et utdrag som sier lite om selve handlingen. Jeg har også byttet på rollenavnene. Vi møter et ektepar som kommer hjem etter å ha vært på teateret. Jeg har forsøkt å gjengi utdraget så nært til originalen som mulig:

Lisa og Carl kommer sent hjem til leiligheten. Pyntet.

CARL hjelper henne av med kåpen.

Det var hyggelig at vi fikk se en så flott forestilling når vi endelig hadde tid til å gå i teateret sammen... men jeg blir så trøtt av trafikken... Jeg vet ikke om det går an å bo her lenger.

LISA

Ja... Det var kanskje det.

CARL mens kåpen glir ut av hendene hans

Men temaet er jo alltid interessant, blodig og interessant. Jeg blir like skremt hver gang jeg ser ham lete etter delene til sin egen totale undergang... men likevel ikke... for han går jo, selv om han er blind, mot et sannere liv ... *Ler*. Jeg identifiserer meg med alle tre.

LISA

Og mens du gjør det skitner du til kåpen... du mistet den. *Peker*. Der.

CARL

Unnskyld. *Plukker den opp*. Hvem identifiserte du deg med?

LISA

Hvem vil du at jeg skal identifisere meg med? Er du trett?

CARL

Bare med mennesket... Men så ribbet og naken som et skjelett som forestillingen var, så knapp som et skjelett blir jo nesten aldri vår egen innsikt. Det er bare i teateret at skjønnhet ligner forsoningen... Jeg skjønner ikke hvorfor pasientene mine ikke passer på å rope og skrike mer enn de gjør?

LISA

Jeg spurte om du var trett?

CARL

Ja, jeg er vel det... men bare på bunnen. *Går inn på rommet, tenner lyset*. Her bor ingen... Vil du ha et glass vin?

LISA

Her bor vi... trett av hva?

CARL

Den var så kort. Vi har en hel kveld... Men sannheten er alltid kort.

LISA

Virker det som den var for lang... Vet du ikke hva du skal finne på når du har så mange timer sammen med meg? Hva er det du er trett av?

CARL

Bare folks behov for meg.

LISA

Mine også?

CARL *en anelse skarpt*

Nei, selvsagt ikke... *Han sjenker vin, rekker henne glasset.* Hvordan var det på Fnac?

Utdraget av skuespillerteksten viser at den stort sett inneholder talen mellom skuespillerne. Det er gjennomgående i hele teksten at det er få pekere som viser retningen fra forfatteren, det vil si lite kursivtekst. Det som står i kursiv angir stort sett bevegelser, men noen ganger angir også forfatteren følelsene rollen skal uttrykke, som forskrekkelse eller at de sitter lamslått.

I intervjuet forteller skuespilleren om hvordan teksten til skuespillet er åpen for hennes bruk av *erfaringene sine*, og i følgende utdrag utdyper hun det:

Forfatteren skriver skuespillermat. For teksten er rik, og det er mange, det er gode scener, det er en god dialog. Man kan bli forført av hver enkelt scene. Det er gøy for en skuespiller, for det er scener som hele tiden...de er ikke opplagte. Det er ikke flatt! Forstår du det? Det er flere lag i teksten, så dermed kan man velge hvor man vil plassere teksten. Teksten er rik, du har et, man bruker det livet man har og utfra den forståelsen man har. Det er det som er bra med forfatteren. At selv om du kanskje ikke har ... eller bra med ethvert stykke som er godt skrevet tenker jeg, så jo større erfaring du har som skuespiller og som menneske, jo rikere kan du lage teksten. Sånn mener jeg det. Det er en generell mening fra meg. (Intervju med skuespilleren).

Skuespillet er en rik tekst som inneholder mange gode scener med en god dialog. Disse scenene er ikke opplagte, det vil si at skuespilleren selv kan være med på å plassere teksten i forbindelse med sine egne erfaringer. Her benytter hun seg av sine egne erfaringer og gjennom sine erfaringer kan hun gjøre teksten rikere.

5.3.2 Skuespilleren søker etter svar i følelsene sine

Skuespilleren nevner flere ganger i intervjuet hvor viktig det er for henne å skape noe *ekte*, hvordan hun forsøker å finne noen punkter i seg selv. Av og til kan det være vanskelig. Hun ønsker å vise noe av seg selv i spillet, og dette er noen av utfordringene hun møter i prosessen. Underveis i prøvene observerte jeg noen av barrierene hun kunne støte på i gestaltningsprosessen.

Vi er i prøverommet, det rommet de senere skal spille i, og rekvisitter som skal brukes i stykket har delvis kommet opp. De begynner å spille på noen av de emosjonelt vanskelige scenene i stykket. Midt i spillet stopper skuespilleren opp og sier: ”Jeg skjønner ikke meteren av hva som foregår oppi hodet hennes, eller jeg skjønner noe, men jeg skjønner ikke konsekvensene!” Skuespilleren virker søkende etter et svar, og er fortvilet. Hun blir sint, og roper ut fortvilelsen: ”Jeg vet ikke hvor jeg skal gå, jeg skjønner henne ikke! JEG VET IKKE HVA JEG SKAL GJØRE!”. Instruktøren lar skuespilleren få rope ut sin fortvilelse. Han virker rolig, men med litt undring i øynene.

I pausen denne dagen sier skuespilleren til meg: ”Du har kommet til grinedagen min. Jeg har alltid sånne grinedager, vanskelige dager. Men jeg reagerer sånn på dette, har aversjoner. Jeg begynner nesten å sove når jeg leser teksten, klarer ikke å lære teksten engang! Men jeg har alltid en sånn periode under prøvetiden, en gråteperiode. Jeg vil liksom være en sånn..flink jente...lære fort. Andre scener er det helt ok, da kan jeg prøve ut og ikke helt vite, men her....” (Observasjoner fra prøvene)

Skuespilleren viste meg her et eksempel på hvordan hun jobber. Hun forsøker å finne en forklaring i seg selv, i sine egne følelser som igjen kan fortelle henne hvordan rollen hun skal spille tenker og føler. Akkurat denne dagen spilte de igjennom noen vanskelige scener. Disse scenene krever mer av henne. Hun er i *dialogiske møter* med noen følelser i seg selv som skaper aversjoner i henne. Motstanden er så stor at hun nesten sovner når hun leser teksten.

I intervjuet med skuespilleren tok jeg opp denne spesielle dagen. I dette utdraget av intervjuet snakket vi om hvordan hun forholder seg til følelsesmessige vanskelige scener:

Vibeke:

”Du sa en gang under prøvene at du synes det var vanskelig å lære deler av teksten, og du knytta det til følelsesmessig vanskelige situasjoner.”

Skuespilleren:

”Ja, det er jo noen av de sperrene man kan få. Man får sånne sperrer når man jobber. Altså, fordi man ikke ønsker å nærme seg stoffet. Og man har ikke lyst til å vise seg frem! For jeg tror det å være skuespiller, det handler ikke om å ta på seg noe, men det handler om å ta av, å vise seg frem. Man kler av seg mentalt, og lar tingene komme. Det er det som er det kompliserte med å være skuespiller også. Å være...ja, fordi at... jeg vil alltid vise noe som er sant! Jeg ønsker å vise noe som er sant for meg. Og i det øyeblikket det ikke er sant for meg, så holder det på en måte ikke. Det blir ikke ekte, eller, man kan ikke... jeg har ikke opplevd å miste barnet mitt, men allikevel så må jeg, er man nødt til å finne noen punkter i seg selv, som man... Det var en som sa til meg at du trenger ikke å ha mistet barnet ditt. Du trenger ikke det i det hele tatt. Du trenger ikke å ha mistet noen som helst. Men du kan ha mistet en ballong! Og den følelsen som det fødte i deg, hvis det er stor nok sorg i deg til å kunne vise den sorgen som du tror det mennesket har der og da, eller som kommer senere, så er det faktisk nok for deg, men du viser noe av deg selv! Du viser din opplevelse av dette her. Og det trenger ikke være, det trenger ikke tangere det engang, ikke sant, annet enn ordet ”tap”. Og det er det som er ganske, altså... som skuespiller så kan man til tider i prøveprosessen og senere også, bli redd for de følelsene, de tingene som man viser, at de skal bli forbundet med en. Menn som spiller overgripere, og menn som... noen ganger så spiller de med en voldsom distanse, fordi :”jeg er i alle fall ikke overgriper, jeg bare spiller den som er overgriper! Jeg er ikke den som er sjalu! For det er bare hun som er sjalu!” Sant!” (Intervju med skuespilleren).

Ektheten i hennes spill avhenger av at det er sant for henne, og når hun så kler av seg mentalt, viser hun frem noe av det sanne og ekte som finnes i henne. Dette som

skuespilleren kaller for det *ekte og sanne* i henne, forstår jeg som noe av hennes *erfaringsgrunnlag*. I de *dialogiske møtene* med det ekte og sanne i henne, er det en stor utfordring for henne å utvide dette erfaringsgrunnlaget i gestaltningsprosessen. Det er de sanne og ekte punktene hun søker etter å vise, og det er disse punktene hun også er redd for å vise siden hun er redd for at de kan bli forbundet med henne. Når hun kler av seg mentalt, viser hun frem de sidene av seg som hun ønsker å vise frem, men også noen av de sårbare sidene, noen sider som hun ønsker å beskytte. I en feltsamtale fortalte hun meg mer om dette. I følelsesmessige vanskelige situasjoner åpnet hun opp for følelser hun visste hun hadde i seg, og for at hun skal kunne spille ekte, må hun finne noen av de ekte erfaringene hun har i seg. Men noen ganger var hun redd for å åpne seg, redd for følelsene hun hadde i seg.

Når skuespilleren jobbet slik, ble mange av uttrykkene som senere ble brukt i spillet skapt. I intervjuet med instruktøren snakket vi nettopp rundt denne måten å gestalte en rolle på. Han hevder at det var her han forsto at skuespilleren faktisk *føler det bedre enn han kan tenke det*. I dette intervjuutdraget med instruktøren snakker vi rundt en scene som er vanskelig for skuespilleren å spille.

Instruktør:

”For når det gjelder første eksempelet, så er det, den scenen der, står og faller på hvor hun putter, hvilke referanser fra sitt eget liv, hvilke emosjonelle forbindelsespunkter hun finner i sitt eget liv. ... Det er så subtilt, og det er så...sånn at akkurat den scenen som er veldig tung for en skuespiller. Eller veldig sånn nær, og også fordi skuespilleren tør å by på seg selv på den måten hun gjør, så er det viktig for meg å ikke... eller jeg synes det er veldig sjeldent man ser en skuespiller som har holdt på så lenge som hun har, som tør akkurat det! Og jeg tenker, at delvis så tør hun det fordi hun vet at hun kan tørre det i den sammenhengen. Delvis så gjør hun det for at... ”jeg har bare god smak”, eller hun skjønner hva det er å være skuespiller. Og da er det utrolig lett å ødelegge det for meg, det er utrolig lite jeg skal gjøre feil før det blir feil for henne.”

Vibeke:

”I en scene så spør du om ikke skuespilleren synes beskjeden hun får i spillet var så tung at hun skal knekke litt sammen. Hun forsøker det, og så sa du: ”Hvis du

ikke føler det, så blir det helt feil.” Jeg kan huske at det var en veldig stor forskjell på spillet da.”

Instruktør:

”Ja, for det var på en måte da jeg skjønnte at hun er, at hun føler det bedre enn jeg kan tenke det! Det viktigste med den scenen der er ikke hvordan det ser ut egentlig, det viktigste er at de kommer til bunns. ... Skuespilleren ligger veldig tett på det optimale uttrykket i den forestillingen, fordi hun bruker seg selv hele tiden. Samtidig som hun gjør det litt på avstand.” (Intervju med instruktøren).

Ifølge instruktøren er det avgjørende for selve spillet hvilket uttrykk skuespilleren velger å spille, hvilke emosjonelle forbindelsespunkter hun finner fra sitt eget liv. Skuespilleren tør å by på seg, vise noe som er veldig nært for henne gjennom å finne referanser fra sitt eget liv. Akkurat i denne scenen forsøkte instruktøren å "hjelp" skuespilleren til å føle noe ved å tipse henne om å reagere på en bestemt måte. Skuespilleren prøvde dette, men det stemte bare ikke, det ble helt feil. Etterpå spilte hun det slik hun selv følte det, og instruktøren sier jo også at det var her han skjønnte det at hun kan føle det bedre enn han kan tenke det. Da benytter hun seg av sitt levde liv, og bruker sine egne erfaringer og referanser til å levendegjøre rollen. Da *reflekterer* hun i sine *dialogiske møter* med de områdene av sitt erfaringsgrunnlag som er *problematisk*. På denne måten, ved å søke etter å spille det som var det sanne og det ekte for henne, *rekonstruerer hun erfaringene sine*. Og slik nærmer hun seg det som instruktøren kaller for det optimale uttrykket i forestillingen.

5.4 Skuespilleren i dialogiske møter med imaginasjonen

5.4.1 Det magiske hvis

Helt på slutten av intervjuet med instruktøren, nevnte han *det magiske hvis*, og i dette utdraget forteller han hva han mener med det:

Når du skal skape et liv, hele skuespillerkunsten handler om *det magiske hvis*. Hvis...altså, sett at den der sebraen (henviser til et bilde av en sebra på veggen)

er en stor truende satan! Ikke sant! Du må liksom våge å forestille deg, og det er dette *hviset* som er hele hemmeligheten (Intervju med instruktøren).

Instruktøren sier at hele skuespillerkunsten handler om *det magiske hvis*, og at du må våge å forestille deg dette *hviset* for å skape et liv. Når skuespilleren gestalter rollen, skaper hun et liv. Da er hele hemmeligheten å våge å forestille seg at bildet av sebraen på veggen faktisk er en stor og truende satan. Det er store likheter mellom *det magiske hvis* slik instruktøren beskriver det her, og *imajinasjonen* slik jeg har beskrevet det i teorikapittelet. Skuespillerens evner til imajinasjon er som en kraft som bringer henne videre i hennes erfaring og vekst. Imajinasjonen er et viktig verktøy i hennes gestaltungsprosess. Det er hennes *imajinative evner* som gjør det mulig for henne å skape det som ligger *utenfor* hennes fysiske sanseevne til noe som er kjent for henne.

5.4.2 Skuespillerens verktøy

Under intervjuet med instruktøren hevdet han at skuespilleren har et godt verktøy. Jeg spurte skuespilleren om hva hun mente var hennes verktøy, og i dette utdraget fra intervjuet med skuespilleren, forteller hun mer om dette:

Verktøyet mitt er kroppen min og stemmen min og tankene mine som enten er meg bevisste og ubevisste. Og de tankene som jeg vil dele eller har evnen til å dele med. Jeg tror at jeg har et godt teknisk apparat, det vil si kroppen min.

Hvis man skal gestalte en voksen dame, så er det noen arketyperiske trekk man er nødt til å ta tak i. Jeg sier ikke at man må være sånn hele tiden, men man er nødt til å bruke en del av det, av det arketyperiske for at man skal sette en karakter. En tenåringsjente fører seg på en helt annen måte enn en voksen kvinne. En voksen kvinne fra arbeiderklassen fører seg på en helt annen måte enn en kvinne fra det øvre sosiale skikt. Det høres ut som om jeg smaler inn veien, men det er ikke sant! Det er heller omvendt. For hvis man plasserer en skikkelse et sted, så er det akkurat som om man har et strikkemønster! Så innenfor det strikkemønsteret så kan man lage hva som helst. Man har en mal, men den malen kan man ta avstikkere fra, for å berike det mønsteret man har, og som vil overraske innenfor

den rammen. Man putter noe annet i den rammen. Men rammen har man allikevel (Intervju med skuespilleren).

Skuespilleren mener at verktøyet hennes er både kroppen, stemmen og tankene hennes. Kroppen hennes er det hun kaller et godt teknisk apparat, mens tankene kan være både de ubevisste og bevisste tankene hun har. Men de kan også være de tankene som hun ønsker eller evner å dele. Noe av verktøyet hennes, er at hun bygger rollen sin ut fra noen arketyriske trekk som hun legger i en grunnstruktur av rollen. Deretter bygger hun ut rollen sin innenfor denne malen.

Skuespillerens verktøy er kroppen og stemmen hennes, det vil si hennes tekniske apparat. Men det er også skuespillerens evne til å ta bruk *imanasjonens transformative kraft* når hun utfordrer følelsene sine, eller utvide erfaringsgrunnlaget sitt. Jeg synes hun tegner bildet klart når hun benytter seg av et strikkemønster som en metafor. Malen i strikkemønsteret er de arketyriske trekkene hun velger å ha som utgangspunkt når hun setter en karakter. Men det er hennes imaginative evner som gjør det mulig for henne å gå utover det fastsatte strikkemønsteret. Imanasjonen er vesentlig for at hun skal kunne berike mønsteret og overraske.

Det er også ved hjelp av imanasjonen at hun unngår det hun kaller for fallgropenes farer. I dette utdraget av intervjuet forteller skuespilleren om at noe av kunsten er å overraske seg selv og andre i gestaltningen av rollen:

Det er det som er kunsten, at man skal overraskes, de andre og seg selv også. Ikke minst seg selv tror jeg! For man lærer etterhvert. Vi har alle sånne fallgroper hvor vi havner oppi der det er trygt. Og der hvor vi kjenner: dette kan jeg, liksom! Og man må liksom hele tiden videre for å ha større områder man kjenner til. Enten som er skumle å bevege seg innpå, eller som... nå høres det veldig svevende ut, men det er ikke svevende i det hele tatt. Det er et ganske praktisk arbeid hvor man skal bruke følelsesapparatet sitt. Sånn opplever jeg min jobb. Den er konkret, man har en lek, men hvor man har kjente byggeklosser, mer eller mindre, og så må man ta de nye byggeklossene som man kanskje ikke

kjenner så godt, og prøve å passe inn, og så må man slipe litt på de andre.
(Intervju med skuespilleren.)

Når skuespilleren gestalter rollen, benytter hun seg av sitt levde liv, sine erfaringer. Noen av utfordringene hun møter på, er å unngå fallgropene hvor de vanemessige handlingene dominerer. Her er det trygt, hun kjenner dette spillet. Men hun er bevisst at for å skape noe ekte, må hun utfordre seg selv. Hun må møte de følelsesmessig vanskelige situasjonene og overraske seg selv og de andre hun spiller med. Hun må alltid søke å komme videre for å ha større områder å kjenne til i sitt erfaringsgrunnlag, og noen av disse områdene kan være skumle å bevege seg innpå. Hun må kle av seg mentalt og la tingene komme. Men hvordan klarer hun å komme seg videre, hvordan klarer hun å utvide erfaringsgrunnlaget sitt? Hvordan møter hun disse utfordringene i prosessen? *Hvordan lar hun tingene komme?*

Det er ved hjelp av *imajinasjonens kraft* hun utfordrer *erfaringsgrunnlaget* sitt. Imajinasjonen gjør det mulig for henne å benytte seg av de nye byggeklossene. På leting etter å nå det ekte, eller det rette uttrykket, gjør skuespilleren bruk av verktøyet sitt, det rent skuespillertekniske og erfaringsgrunnlaget sitt. Men for å nå utover sitt eget kjente erfaringsgrunnlag, for å gå utover det kjente strikkemønsteret, tar hun i bruk *imajinasjonen*. Hun beriker mønsteret og overrasker. Derfor er det nesten umulig å skille tanken om erfaringservervelse og imajinasjon. Man kan ikke utvide erfaringsgrunnlaget, hverken de problematiske eller de vanemessige uten en refleksjon, og denne refleksjonen innebærer å ta i bruk våre imajinative evner.

5.5 Skuespilleren i dialogiske møter med dynamikken i rommet

Når skuespilleren reflekterer over sin egen gestaltningsprosess, fremhever hun blant annet hvor viktig rommet er. Hun snakker om rommets betydning på ulike måter.

5.5.1 Det fysiske rommet

Skuespilleren forteller her i intervjuet om hvordan hun må forholde seg til det fysiske rommet når hun spiller:

Du har ikke bare medspillerne å forholde deg til, eller publikum, du har... det er et rom også som man skal forholde seg til, sant. Og noen ganger så er det store avstander, og noen ganger så er det mindre avstander. Vi spilte i Stavanger hvor rommet var halvparten så langt. Det var så behagelig! Det var så vidunderlig, at det var så trangt der! Det vakke spesielt mye trangere sånn i bredden, men på lengden! Det var betraktelig mye kortere, og det var superbehagelig. Man slapp liksom å gjøre ting stort, og jeg tror kanskje at det kledde stykket bedre. Det ble en helt annen spenning i rommet på grunn av det. (Intervju med skuespilleren).

Skuespilleren må forholde seg til det fysiske rommet de spiller i. Om rommet er stort må hun forholde seg annerledes til det enn om rommet er lite. De spilte på en ganske stor scene i Bergen, og når de så satte opp stykket i Stavanger, spilte de i et rom som var mye kortere enn på Den Nationale Scene i Bergen. Siden rommet i Stavanger var så mye kortere slapp hun å spille så stort som hun sier, og det oppleves som behagelig. Når hun sier at hun slapp å spille stort, mener hun blant annet at hun ikke måtte spille ut uttrykkene så tydelige og så store. Her er hun i *dialogiske møter* med det fysiske rommet. Det fysiske rommet har sin egen iboende dynamikk som skuespilleren må forholde seg til. Denne dynamikken oppleves annerledes for skuespilleren når rommet er stort eller lite.

5.5.2 Rommet skaper formen man jobber i.

Under intervjuet ønsket skuespilleren å fortelle meg litt om rommet og hva det gjør med henne når hun skal gestalte en rolle. Hun forteller her om hvordan rommet er med på å skape den formen man jobber i:

Rommet gjør noe med en. For det er med på å skape stykket det også, med på å skape formen som man jobber i. De elementene som er i et rom, om de er

naturalistiske, eller om de er... man leker at det er en stol. En forestilling av en seng, en forestilling av en stol. (Intervju med skuespilleren).

Når skuespilleren gestalter rollen, forholder hun seg til rommets form. Her har scenografien skapt en form som er med på å skape stykket. Noen ganger er formen naturalistisk, og scenen viser dette rommet gjengitt i en naturalistisk form. Da må skuespilleren forholde seg til de elementene som viser tydelig hva de er, om det er en stol, en seng eller et bilde. I dette stykket var scenografien ganske abstrakt, med mange symbolske elementer i rommet. Disse symbolene fikk en betydning for hvordan formen de skapte i var. Skuespillerne lekte mye med de elementene som skulle være med i stykket. Noen hvite kasser fulgte hver scene, de ble bare benyttet på ulike måter, og skuespillerne spilte rundt disse elementene ved å forestille seg at de var senger, bord, stoler eller elementer i et bybilde.

5.5.3 Bevegelser i rommet.

Det er ikke bare det fysiske rommet eller formen i rommet som skuespilleren fremhever når hun snakker om rommets betydning i gestaltningsprosessen. Hun snakker om at *bevegelser i et rom* også har mye å si. I utdraget fra intervjuet forteller skuespilleren om hvordan bevegelsene i rommet får betydning for henne:

Når man setter igang med å leke seg fram til et resultat, for det er jo det vi gjør! Vi skal fram til et resultat, okke som. Om det er et bevegelig resultat, eller ikke. Så er det mange ting som skal klaffe, ikke sant! Hvor bevegelsene i rommet faktisk har en del å si. Altså, en ting er hvordan ordene kommer ut, men det er også bevegelsene. Noen ganger så kan man lukke øynene, også...det er enkelte instruktører som gjør sånn. De setter seg ned, så lukker de øynene, så kan skuespillerne nesten gjøre hva som helst, for hvis det høres riktig ut, så har de gjort det riktig, sant. Men for instruktøren her var det også viktig å lage et fysisk språk, på en måte, men hvor... ja, en måte å bevege seg i et rom på! Og noen ganger så kan det være fremmed, som gjør det vanskeligere å komme fram til akkurat det man ønsker. Man glemmer liksom det at man lærer seg ikke bare ordene, men man lærer seg bevegelsen i rommet. Dersom man åpner et vindu,

skjer det noe! Det går en... luft gjennom rommet som skaper bevegelse. Og noen av de tankene vi lager oss, eller at noen springer gjennom rommet, så vil alltid det påvirke en! Det er også en del av det som gjør at man lærer seg situasjonene, eller forståelsen av situasjonen, sant! Hvis jeg forstår det som noen som kryper, og hvis en annen forstår det som noen som flyr, så må man møtes et eller annet sted! Man kan ikke spille de to tingene, altså, vi kryper her! Nei, vi flyr! Vi må bli enige om hvordan, er de der eller der, eller kanskje de er på hvert sitt sted? Men da må vi være enige om det i hvert fall. For jeg kan ikke spille som om den ene kryper når han vitterligten flyr! Det er en del av læreprosessen, sant. Man lærer seg hva som skjer på de forskjellige områdene i et rom. Og man lærer seg også utfra hvem man skal se på! Det handler ikke om meg nå, men det handler om deg som står der borte. Og hvordan skal jeg.... og selv om jeg skal gi mat til deg når du står der borte, så er det faktisk min oppgave, selv om jeg har stor avstand, å gi deg det. Enten ved hjelp av ord, eller ved hjelp av at jeg gir deg fokus. (Intervju med skuespilleren).

Skuespilleren nevner to ting når hun forteller om hvordan bevegelser i et rom får betydning for henne. For det første nevner hun at det skjer en bevegelse i et rom når man for eksempel åpner et vindu. Luften i rommet skaper en bevegelse, og denne bevegelsen påvirker henne. Da er hun i *dialogiske møter* med *dynamikken i rommet*, en dynamikk som aktiviseres i samspillet mellom rommets og skuespillerens bevegelser. Denne bevegelsen som påvirker henne kan også være en tanke eller at noen springer gjennom rommet.

For det andre nevner hun at hun også lærer seg bevegelsene i et rom, bevegelsene er med på at hun lærer og forstår situasjonene. Disse bevegelsene må være tydelige og avklarte skuespillerne imellom, de må bli enige om å spille at det er noen som flyr, for om de spiller ulike ting uten å være enige om det, vil det oppleves som feil. Hun henviser til at dette er noe av læreprosessen. Hun må lære de ulike situasjonene som skjer på de ulike områdene i rommet. Hun må også lære seg hvem hun skal se og fokusere på.

5.5.4 Energier i bevegelser i rommet

Et nøkkelbegrep i min forståelse av gestaltungsprosessen, er *dialogiske møter*. Når skuespilleren snakker om hvordan bevegelser i rommet påvirker henne, forstår jeg det slik at hun *i dialogiske møter med bevegelsene, med kraften, med dynamikken i rommet blir påvirket i sin prosess*. Skuespilleren nevner ikke bare den konkrete bevegelsen vi kan se. Energiene, eller bevegelsen kan også være en tanke, som for eksempel hvem hun skal se på i scenen, eller fokusere på.

Skuespilleren nevner at det var viktig for instruktøren å lage et fysisk språk hvor bevegelsene i rommet spiller en rolle. I dette utdraget fra intervjuet sier han at det handler om plassering i rom, og at det for han var viktig at skuespillerne var hundre prosent bevisst energiene, at det faktisk betyr noe for stykkets form:

Instruktør:

”Det ligger en estetisk dimensjon i teateret som ikke var der i samme grad som før. Det skal være, det blir en skulptur i en eller annen utstrakt tid og rom.”

Vibeke:

”Mener du det du sier om dialektikken, er det samspillet, at alle vet hvor de står i forhold til hverandre og den dialogen, at det er minst like viktig?”

Instruktør:

”Ja, og da blir det jo på en måte en posisjonering, eller liksom plassering i rom. Jeg skulle ønske vi hadde kommet med lenger med det. Men det at man snur seg, hvis man er hundre prosent bevisst i energiene, så betyr alt noe! Så hvis man rekker opp en hånd, eller snur seg, så betyr det også noe.” (Intervju med instruktøren).

Instruktøren forteller om noen av sine visjoner med teateret når han snakker om at det eksisterer en estetisk dimensjon i teateret som ikke var der i samme grad som tidligere. Da sikter han til at stykket også skal kunne fungere som en skulptur i en utstrakt tid og rom. I denne skulpturen er det viktig for instruktøren at skuespillerne er bevisst at alle bevegelsene faktisk betyr noe for skulpturens uttrykk. Slik at når skuespilleren snur seg i spillet, må hun være hundre prosent bevisst i energiene, og da får det en betydning.

Instruktøren forteller at man må være bevisst at alle bevegelsene betyr noe, og at man må være bevisst disse energiene. Da snakker han om det samme som skuespilleren. Men skuespilleren har også en annen opplevelse av bevegelsene enn instruktøren. Hun fokuserer mer på at bevegelsene er noe som påvirker henne og som får en betydning for henne når hun gestalter.

Det fascinerende med begrepet rom i denne sammenhengen, er at rommet skuespilleren spiller i faktisk er et fiktivt rom. Hun forholder seg til et fiktivt rom i et fysisk rom. Det fysiske rommet, altså scenen, påvirker på sin side spillet. Det vil si hvor ”stort” skuespilleren må spille, avstandene mellom skuespillerne og gjenstandene i rommet. Men det fiktive rommet er et tenkt rom, et imaginært rom som også er med på å forme rollen. Skuespilleren forteller litt om dette når hun henviser til at elementene i et rom også er med på å forme stykket, at forestillingen er med på å skape stykket.

I mitt arbeide med å forstå rombegrepet og hva det har å si for gestaltningsprosessen, har jeg hatt mine vanskeligheter med å gripe fatt i begrepet ettersom det har gitt meg mange assosiasjoner. Rom som begrep blir brukt mye i vår dagligtale, som ”det offentlige rom”. Andre assosiasjoner begrepet gir meg, er den energien jeg opplever når jeg går inn i ulike fysiske rom. Samtidig opplever jeg at skuespilleren og instruktøren er inne på noe vesentlig for forståelsen av prosessen. De snakker om kunst og skulptur, tanker, fokus og energier. Det vil si at rommet påvirker skuespillerens gestaltningsprosess på ulike måter. Det fysiske rommet påvirker gjennom avstandene i rommet, størrelsen. Det påvirker også gjennom formen som skuespilleren skal gestalte i, om det er i en naturalistisk eller i en mer abstrakt form. Men også bevegelsene i rommet er med på å påvirke gestaltningsprosessen. Dette gjelder både gjennom at hun husker situasjonene de skal spille gjennom plasseringene og bevegelsene i rommet, men også gjennom energiene som skapes i *det dynamiske rom* gjennom bevegelser.

5.6 Sammenfatning

Når skuespilleren gestalter en rolle, skjer dette gjennom *dialogiske møter* med de andre, erfaringene hennes, imaginasjonen hennes og dynamikken i rommet. Ved å forstå at en gestaltningsprosess skjer i *dialogiske møter*, forstås prosessen som bevegelser, som vekselvirkninger og gjensidighet mellom poler, hvor motsetningene og kontrastene i prosessen er med på å gestalte rollen.

Vesentlig for skuespillerens rolle-gestaltning var *instruktørens rolle* og *metode* under oppsetningen. Han tente en *felles visjon* slik at alle visste noe om målene de skulle jobbe mot. Ved å gi skuespilleren både *frihet* og *rom* i gestaltningen, kunne hun skape nesten all intensjon og handling selv. Dermed kan man forstå instruktøren som *den kompetente andre* i oppsetningen med betydning for hvor langt skuespilleren når i *utviklingssonen* og om hun tangerer sitt *optimale utviklingsnivå*.

Gjennom samspillet med de andre skuespillerne ble rollen gestaltet, og *leken* og *improvisasjonen* kjennetegner dette samspillet. I samspillet vekslet skuespillerne med å være *den kompetente andre* for hverandre, og slik ble noe intuitivt født i skuespilleren. Dermed kan man forstå *utviklingssonen* og *den felles utviklingssonen* som noe som *nåes i samspillet gjennom leken ved at fantasien blir lokket fram* og bringer skuespilleren videre i sin gestaltningsprosess.

Gjennom *dialogiske møter* med erfaringsgrunnlaget sitt, opplevde hun av og til å ha aversjoner mot spillet. For å overvinne disse barrierene, måtte hun reflektere i sine dialogiske møter med de områdene i sitt erfaringsgrunnlag som er problematiske. Slik kommer hun videre i sin gestaltningsprosess, og kan vise noe av det *ekte* og *sanne* i spillet.

Imaginasjonen, eller *det magiske hvis* er et viktig verktøy i skuespillerens gestaltningsprosess. Det er hennes *imaginative evner* som gjør det mulig for henne å skape det som ligger *utenfor* hennes fysiske sanseevne til noe som er kjent for henne. Slik unngår hun fallgropenes farer og kan berike strikkemønsteret.

Dynamikken i rommet har ulike betydninger i skuespillerens gestaltningsprosess. Det *fysiske* rommet påvirker gjennom avstandene i rommet, størrelsen. Det påvirker også gjennom *formen* som skuespilleren skal gestalte i, om det er i en naturalistisk eller i en mer abstrakt form. Men også *bevegelsene* i rommet er med på å påvirke gestaltningsprosessen. Dette gjelder både gjennom at hun husker situasjonene de skal spille gjennom plasseringene og bevegelsene i rommet, men også gjennom *energiene* som skapes i *det dynamiske rom* gjennom bevegelser.

6 DRØFTING

6.1 "Å leve vil si å delta i en dialog"

Når skuespilleren gestalter rollen sin skjer dette i *dialogiske møter* med seg selv og omverdenen. *Dialogiske møter* har dermed blitt et nøkkelbegrep i dette arbeidet. Sitatet i overskriften er hentet fra Bakhtin (1979, s. 318 i Andersen 2002, s. 33, min oversettelse), og forteller at det dialogiske er gjennomtrengende og altomfattende i alt som har med menneskelig atferd å gjøre. I mitt første møte med teateret på prøvene, tenkte jeg at skuespilleren mer ble påvirket av ulike instanser som tekst og instruktør i sin gestaltningsprosess. Gjennom prøvene måtte jeg legge dette vekk, og åpne meg for en annen forståelse av gestaltningsprosessen. Her skjedde noe annet som man ikke kan beskrive som en påvirkning hvor skuespilleren så å si gestaltet gjennom input fra omverdenen. Min forståelse gikk mer over til å se på gestaltningsprosessen som møter hvor gestaltningen fant sted. Disse møtene har jeg beskrevet som *dialogiske møter*, med bakgrunn i Bakhtins bruk av begrepet dialog.

Problemet med å benytte seg av et begrep som dialog, er at den har så mange ulike tolkningsmuligheter. Vi har alle en forståelse av hva en dialog er, og den vanligste er å forstå dialogen som en samtale mellom ulike parter. I dette arbeidet er begrepet dialog strukket langt. Bakhtin legger vekt på at det er en bevegelse mellom minst to poler i en dialog, som er preget av gjensidighet og motsetninger.

Å forstå skuespilleren som den ene polen, hvor hun deltar med hele seg selv, med sine: "øjne, læber, arme, sjæl, krop og ikke mindst handlinger" som er i *dialogiske møter* med andre poler som *de andre*, er helt i tråd med Bakhtins bruk av dialogen (Andersen 2002, s. 26). Men ved å strekke forståelsen av poler hvor skuespilleren er å forstå som et *jeg* i *dialogiske møter* med sitt eget *du*, altså sine egne erfaringer og sin egen imaginasjon, nærmer jeg meg helt på grensen av å tolke dialogen utover Bakhtins tolkning. Men her er det viktig å forstå sitatet fra Bakhtin i overskriften: "å leve vil si å delta i en dialog".

Vi er i nærheten av en eksistensiell forståelse av dialogen, hvor vi opplever oss selv i samværet med andre og via andre. Det er slik man objektiviserer seg selv og setter seg selv utenfor, og det er også slik Bakhtin ser for seg at vi kan ha ekte dialogiske forhold til oss selv (Ibid s. 37 f.).

Den russiske dikterfilosofen og klassiskfilologen Vjatsjeslav Ivanov omformulerte Descartes bestemmelse av jeget: Cogito, ergo sum – ”Jeg tenker, altså er jeg” med: Es, ergo sum – ”Du er, altså er jeg” (Børtnes 2001, s.1). Vi kan ikke leve og være uten andre. Dette er i tråd med Bakhtins tanker om eksistensen, med det å være. Han mener at mennesket ikke har noen indre suverent territorium. Man er for en annen gjennom en annen for seg selv (Andersen 2002, s. 37). Skuespilleren vil således aldri kunne endre sitt erfaringsgrunnlag eller være i kontakt med imaginasjonens kraft og egenskaper gjennom *dialogiske møter* i seg selv uten *de andre*. Det er gjennom *dialogiske møter* med *de andre* at hun gestalter rollen. Den imaginære karakteren blir gestaltet i dialogen. Gjennom dialogisiteten gir skuespilleren liv til den imaginære karakteren, og for å beskrive hva som kjennetegner denne prosessen er det viktig å ha en grunnforståelse av vår eksistens.

6.1.1 Den monologiske teaterdialogen

Gjennom teksten viser forfatteren veien som skuespillerne skal gå når de skal gestalte hele stykket. Bakhtin var kritisk til teaterdialogen, og mente den var fundamentalt monologisk fordi teaterformen i seg selv umuliggjør en konfrontasjon av skribent og aktør (se teorikapittelet s.) Men når skuespilleren sier at teksten er rik og at hun selv kan velge hvor hun vil plassere teksten, mener jeg at hun utfordrer Bakhtins ganske steile syn på teaterdialogen som totalt monologisk. Når skuespilleren går i dialog med teksten, åpner den opp for *dialogiske møter* med henne og hennes egne erfaringer. Det skjer en bevegelse mellom skuespilleren via teksten til hennes egne erfaringer, og det er gjennom denne dialogisiteten at skuespilleren gir liv til den imaginære rollen.

6.2 "Det går en luft gjennom rommet som skaper bevegelse"

Sitatet er hentet fra intervjuet med skuespilleren hvor hun forklarer hvordan det å åpne et vindu for eksempel, skaper en endring i rommet. Da går det en luft gjennom rommet som skaper en bevegelse. Denne bevegelsen påvirker henne i hennes møte med luften i rommet. Om det er en tanke som skaper bevegelsen, blir hun påvirket i møtene med bevegelsene denne tanken skaper.

For at Bakhtin skal kalle et forhold dialogisk, kreves det en eller annen form for subjekt eller subjektive gjengjeldelser (Andersen 2002, s. 38). Hvordan kan man da forstå at skuespilleren er i *dialogiske møter* med *dynamikken i rommet*? Ifølge Andersen (2002) er dialogiske forhold en slags semantiske forhold mellom ytringer som tilhører virkelige eller potensielle subjekter, det vil si ytringenes autorer¹¹. For at logiske forbindelser mellom saksforhold skal kunne bli dialogiske, må de bli til ytringer som tilhører et subjekt, en autor, en bevissthet (s. 39). I teorikapittelet (s. 28) beskriver jeg at et rom har sin egen iboende dynamikk, eller kraft som aktiviseres gjennom samspillet mellom rommet og bevegelsene. Det vil si at man på en måte kan forstå *dynamikken som aktiviseres* gjennom samspillet mellom rommet og bevegelsene som *dialogiske møter mellom poler*. Den ene polen er skuespillerens bevegelser som aktiviserer dynamikken i rommet. Dynamikken er en kraft, en energi, en bevegelse, og denne energien kan vi forstå som potensielle subjekter. Den har en ytring, men ytringen blir aktivisert gjennom skuespillerens bevegelser.

Noen av disse bevegelsene i rommet er viktige for hvordan skuespilleren lærer seg rollen. Hun benytter seg selv av læring som begrep, og jeg forstår henne dit hen at dette også handler mer om læring i tradisjonell forstand. For henne er det viktig å huske både ordene og bevegelsene i rommet for å kunne spille rollen. Da er det vesentlig at skuespillerne blir enige om hva de skal fokusere på og hvordan de skal bevege seg. Her viser skuespilleren direkte til dynamikken i et rom. Dynamikken henspiller på de

¹¹ Autor stammer fra latin; *autor* 'opphavsmann', av *augere* 'øke', og betyr forfatter (Bokmålsordboka 1993).

kreftene som er årsaken til en bevegelse. Om skuespillerne ikke er enige om hvilke bevegelser de skal spille, det være seg den konkrete bevegelsen, tankene eller fokuset, vil det være ulike krefter i rommet som ikke møter hverandre, eller ikke står i samsvar til hverandre. Det må være et samspill mellom rommet og bevegelsene, og da blir rommets iboende dynamikk aktivisert. Om skuespillernes bevegelser ikke er samstemte, vil dette oppleves som feil. Derfor er det vesentlig for skuespillerne å enes om dette i gestaltungsprosessen.

Dynamikken i et rom var for meg et nytt begrep. Samtidig er det ikke fremmed. Det oppleves nesten som helt selvfølgelig og naturlig at et rom har en iboende dynamikk som aktiveres gjennom bevegelse. En kraft og energi frigjøres i rommet, og vi mennesker er i stadige *dialogiske møter* med denne energien i rommet. Du kommer inn i et rom. Noen lukker opp et vindu og det blåser en frisk vind gjennom rommet som stryker deg over kinnene. Eller du sitter i et rom. I rommet sitter det flere mennesker, men dere snakker ikke med hverandre. Det oppleves aldri likt fra gang til gang. Om noen i rommet er sinte på hverandre eller noen andre vil det skape en helt annen energi og stemning enn om det sitter et nyforelsket par i rommet. Eller om noen er tilsynelatende totalt likegyldige til din eksistens i dette rommet vil det selvfølgelig være en helt annet opplevelse enn om noen er interessert i din tilstedeværelse. Selv når man sitter helt alene i et rom oppleves det ulikt fra gang til gang og fra rom til rom. Hvilken følelse har vi i oss? Disse følelsene vil skape en bevegelse i rommet, og påvirke oss. Eller er tv på? Radio eller musikk? Når noe virker så naturlig og selvfølgelig kan man spørre seg om det er vesentlig å trekke det fram her i en pedagogisk oppgave. For meg oppleves det som om skuespilleren viser meg noe som er gjenkjennelig og selvfølgelig, noe jeg ikke var klar over at jeg visste...

Hos meg har begrepet rom skapt en rekke spørsmål som jeg har undret meg over: Kan en tanke være en bevegelse? Hva er en følelse, kan en følelse være en bevegelse? Hva er et rom? Er det bare det fysiske geometriske rommet vi kan se? Eller kan vi også snakke om at vi har et slags mentalt rom, vårt eget personlige rom?

6.3 Imaginasjonen som en vesentlig faktor for å nå videre i den nære utviklingssonen

Det nytter ikke å lese seg til skuespillerkunsten. Man må forsøke å tilrettelegge stoffet i seg selv. Så krysser man fingre for at talentet har fått en impuls, slik at det spirer fram og gjør figurene levende. Den magiske overgangen fra beregning, forstand og intuisjon og over til liv – den er en gåte. (Toralf Maurstad intervjuet av Elisabeth Rygg 1991, s. 14).

Hele ideen til denne oppgaven startet med min fascinasjon av dette som Maurstad kaller for gåten, hvordan skuespilleren gir liv til rollen gjennom beregning, forstand og intuisjon. For meg betonet det seg nesten som magi, og min store utfordring har vært å forstå noe av denne magien og å beskrive denne gåten.

I mitt *dialogiske møte* med denne magien, denne gåten, har jeg kommet i kontakt med en yrkesgruppe som har som mål å blant annet å skape kunst, et kunstuttrykk. Samtidig opplever jeg at skuespilleren har et ganske konkret forhold til yrket sitt. Hun sier selv i intervjuet at hun har et praktisk arbeid hvor hun bruker følelsesapparatet sitt. Hun opplever jobben sin som konkret, en lek hvor hun skal gestalte en rolle, gi liv til en imaginær skikkelse.

I min søken etter å forstå noe av det som kjennetegner skuespillerens prosess når hun gestalter en rolle, trår *imaginasjonen* fram som et vesentlig og sentralt begrep, og jeg tror at noe av magien ligger her.

På leseprøven og underveis var det viktig for instruktøren å tenne en felles visjon. Når han tenner denne *visjonen*, tar han i bruk *imaginasjonen kraft*. Metoden instruktøren jobbet etter gav skuespilleren mye frihet og rom i gestaltningsprosessen slik at hun kunne gestalte nesten all handling og intensjon selv. Mye ble skapt gjennom

improvisasjon. *I dette improviserte samspillet er det imaginasjonen som gjør det mulig for skuespilleren å lokke fram fantasien.*

Dette samspillet mellom skuespillerne og instruktøren kan være et bilde på *en felles utviklings- og tolkningssone*. De fungerte som stillas for hverandre, og vekslet mellom å være *den kompetente andre* for hverandre. I noen av teoriene som bygger på Vygotskijs *en sone for nær utvikling* og som springer ut fra denne, har man beholdt utgangspunktet hvor man legger vekt på utviklingsnivået som er innen rekkevidde for den som lærer. Så har man åpnet opp for at dette utviklingsnivået nåes i samspillet med andre, hvor man veksler mellom å være *den kompetente andre* for hverandre. Men man har gått enda videre, og diskuterer at *den kompetente andre* ikke nødvendigvis trenger å være den som kan eller mestrer mer, men den eller de som inspirerer til å utvikle egne uttrykk. Og her nærmer jeg meg med min tolkning av teorien om *utviklingssonen*. *Den felles utviklings- og tolkningssonen* kan være det felles produktet de kommer fram til sammen. De hadde alle en felles visjon om å nå langt med dette stykket. For å nå dette spilte de gjennom de ulike scenene under prøvene. De hentet fram de små pote-trykkene som ble værende igjen i prøverommet etter endt prøvedag, og bygget så videre på disse. I et lekent samspillet hvor improvisasjonen spilte stor rolle, var det viktig å lokke frem fantasien i samspillet, å ha rom for imaginasjonens kraft i gestaltungsprosessen. Dermed blir *rammene* som blir gitt for å ta i bruk de imaginative evnene vesentlige for hvor *langt* man når i sin utvikling. Ved å gi rom og frihet til et lekent samspill hvor skuespilleren kan ta i bruk sine evner til imaginasjon, kan hun i samspillet med de andre få hjelp og hjelpe de andre videre i den nærmeste utviklingssonen.

6.4 "Man er på leting etter et riktig uttrykk"

Sitatet er hentet fra et intervju med Nils Ole Oftebro som er intervjuet av Bengt Calmeyer (1991, s. 21). Her henvises det til at ingenting er riktig eller galt i en prøvesituasjon, men man er på leting etter et riktig uttrykk. Dette mener jeg bekrefter noe av det skuespilleren viser meg ved at hun flere ganger i intervjuet sier at hun ønsker å skape noe ekte i seg selv, noen ekte følelser som hun kan kle rollen med.

Når skuespilleren gestalter en rolle, forsøker hun å finne noen referansepunkter i seg selv, slik at hun kan gjøre rollen ekte. Slik jeg forstår henne, tar hun noen dypdykk i følelsene sine. Hun kler av seg mentalt, og finner sine referansepunkter i det man kan kalle følelsererfaringene sine. Ofte var dette relativt uproblematisk. Det skjedde via dette lekne samspillet med mye latter og humor. I de uproblematisk scenene så det ut til nettopp å være en lek. Jeg kunne se at hun er en erfaren skuespiller med et godt verktøy som skuespiller.

De situasjonene hvor skuespilleren møtte på større utfordringer i gestaltningen, var når hun i dypdykkene i følelsene sine møtte på noen problematiske og vanskelige følelser. Når man kler av seg mentalt, føler man seg sikkert naken i slike sammenhenger. Det er nærliggende å tro at skuespillerens forsvarsmekanismer får henne til å beskytte sitt møte med disse følelespunktene i seg selv. Faren er at hun da holder seg strikt innenfor strikkemønsteret og faller i det hun kaller for en fallgrop. I denne fallgropen er det trygt, og hun trenger ikke å ha et oppgjør med seg selv og de følelsene møtet med stoffet skaper i henne. For å utfordre følelsene sine, blir imaginasjonens transformativ kraft helt vesentlig. Følelsene som skuespilleren opplever som problematiske, er for henne noe *ukjent* i hennes egen kjente fysiske sfære. Gjennom imaginasjonen er det mulig for henne å gjøre dette til noe kjent og ufarlig. Når skuespilleren og regissøren begge henviser til at skuespilleren har et godt verktøy, handler det altså ikke bare om at hun er dyktig til å benytte seg av tidligere erfaringer, men at hun har evner til å rekonstruere erfaringene sine med situasjonene og i konteksten. I dette bildet hører *imanasjonen* hjemme, som er et viktig verktøy for skuespilleren i gestaltningsprosessen. Skuespillerens erfaringservervelse gjør at de dialogiske møtene med disse vanskelige følelsene blir til en *utvidelse* av hennes erfaringsgrunnlag, og det er *imanasjonen* som gjør det mulig for henne å virkeliggjøre disse følelsene.

6.5 Implikasjoner ved studien

Da jeg først så det fascinerende ved å undersøke hva som kjennetegner en skuespillers gestaltungsprosess, forsto jeg også at jeg med dette fokuset muligens kunne finne noe som kunne bidra til å utvide perspektivet jeg hadde som utgangspunkt. Ved å fokusere på et annet felt enn det man vanligvis forbinder med felt hvor vi kan forske på pedagogiske prosesser ville jeg kanskje kunne tilføre noe til dette perspektivet, eller utvide det. Etter en stund i feltet opplevde jeg å forske på et felt som på mange områder ikke hadde et entydig begrepsapparat for å beskrive de ulike prosessene som skjedde. De benyttet seg ofte av metaforer og beskrev opplevelser og prosesser ved hjelp av bilder. I denne studien har jeg satt pedagogiske begreper på prosessen og undres om den pedagogiske tradisjonen og teatertradisjonen muligens ikke står så langt fra hverandre? Om teatervitenskapen har behov for et begrepsapparat kan dette muligens være et bidrag. Til slutt har jeg fokusert på hva denne studien kan tilføre en pedagogisk hverdag, det pedagogiske feltet. Jeg spør hva man legger i kunnskapsbegrepet i pedagogikken. Hva forstår vi med kunnskap, og hvordan oppnår vi denne kunnskapen? Dette leder meg videre inn på identitetsdannelsen til barn og unge. Her har jeg fokusert på hvor viktig barnehage og skole er for barns identitetsdannelse i en tid som av forskere kalles for *kulturell frisetting*. Vi har et ansvar for å tilby barn og unge en pedagogisk hverdag som gir dem muligheten til å mestre sin hverdag best mulig.

6.5.1 Bidrag til sosiokulturelle perspektiv

Sosiokulturelle perspektiv er merkelappen på den teoretiske tilnærmingen som denne studien bygger på. Vanligvis setter litteraturen som knytter seg til disse perspektivene søkelyset på pedagogiske institusjoner for kaste lys på de læringsprosessene som skjer der (Dysthe 2001, Säljö 2000). I denne studien hvor jeg har satt søkelyset på prosessene hos en skuespiller har jeg sett på disse prosessene med min pedagogiske briller. Jeg har oppholdt meg i *det sosiokulturelle rommet*, men siden jeg har oppholdt meg i feltet på teateret, har jeg sett andre prosesser i *det sosiokulturelle rommet* enn det man vanligvis ser i felt vi forbinder med pedagogikken.

Det å gestalte en rolle, innebærer at man levendegjør en tenkt skikkelse på scenen. Prosessen innebærer at en skuespiller gir form og en framstilling av en rolle. Bidraget dette fokuset kan gi sosiokulturelle perspektiv, *er vektleggingen av den skapende prosessen, hvor imaginasjonen blir helt sentral*. Ved å gi imaginasjonen en sentral rolle innenfor sosiokulturelle perspektiv, åpnes det opp for å forstå *de imaginative evnenes* plass innenfor læringsprosessene. Dette er ikke fremmede tanker og ord innenfor denne teoretiske tilnærmingen, men er ikke så sentralt for prosessen slik jeg har vektlagt det i denne studien¹².

Ved å vektlegge imaginasjonens rolle innenfor pedagogikken, må man forstå hvor viktig *rammene for læringmiljøet* er. Slik denne studien viser, er det vesentlig at læreren (les instruktøren) har en åpen og fri metode som gir elevene rom og frihet i sin skapende prosess. Dermed kan det åpne opp for at det kreative læringsmiljøet vil bidra til å gi imaginasjonens kvaliteter en vesentlig plass innenfor læringsprosessen. Her kan man bidra til å gi elevene en læringsarena hvor de kan være *den kompetente andre* for hverandre i læringsprosessen. Ved hjelp av en skapende prosess som gir rom for improvisasjon og lek, kan de hjelpe hverandre i å finne det skapende i seg selv, sine egne kreative løsningsforslag i en skapende læringsprosess.

6.5.2 Pedagogiske begreper i teatervitenskapen

Da jeg startet med å jobbe med denne oppgaven, var mitt kjennskap til prosesser innenfor teateret relativt begrenset. Mitt begrepsapparat for å forsøke å sette ord på de prosessene jeg så var like begrenset. I begynnelsen forsøkte jeg å fange opp de begrepene som skuespillerne og instruktøren brukte for å sette ord på prosessene i sitt eget yrke. Det jeg opplevde da, var å møte mange ulike begreper som forklarte det samme, eller viste til ulike tolkninger innenfor det samme begrepet. Jeg skal vise noen eksempler. Instruktøren brukte begrepet instruktør og regissør om hverandre. I

¹² Et eksempel på hvordan *imanasjon* blir benyttet og forstått innenfor sosiokulturelle perspektiv, er Etienne Wenger (1998). Hun skriver om *imanasjon* i sin bok: "*Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*".

begynnelsen rotet jeg med dette, det er ikke gitt at man forstår det som det samme, og hva er forskjellen? Videre brukte både skuespilleren og instruktøren ulike begreper på gestaltningsprosessen. De brukte begrepene læring, skaping og gestaltning på denne prosessen hvor en skuespiller skal gi en fiktiv rolle et liv. Andre begreper som ble brukt om hverandre var rolle og karakter, og teaterkunst og teaterkultur.

Det jeg likevel la mest merke til i dette møtet med teateret, var det frodige språket de benyttet seg av for å beskrive prosessene de gikk igjennom. De tegnet opp bilder ved hjelp av metaforer, noe som gjorde at jeg tross alt kunne forstå og ved hjelp av dette sette ord på prosessene. En metafor som jeg liker spesielt godt, er pote-trykk metaforen til instruktøren. Når han forklarer at de etterlater seg små pote-trykk i rommet når de går for dagen, kan jeg se for meg nesten usynlige pote-trykk som ligger igjen i rommet. Jeg ser hvordan de dagen etter ser disse små sporene, henter de fram og bygger videre på de.

Da jeg skulle begynne å kategorisere og skrive ned hvordan jeg forstår denne prosessen, måtte jeg finne brukbare begreper for å beskrive prosessen best mulig. Jeg har benyttet meg av begreper fra begge fagtradisjonene, mens hovedvekten ligger nok nærmere den pedagogiske fagtradisjonen. Dette viser at jeg i denne studien beveger meg helt i grenselandet for den pedagogiske og teatervitenskapelige fagtradisjonen. Jeg beskriver en pedagogisk prosess som skjer på teateret, en prosess som innenfor teateret blir beskrevet som en skapende prosess (Calmeyer 1991, s. 19). Det er nærliggende å spørre om avstanden mellom disse tradisjonene er stor. Det er videre nærliggende å spørre om tradisjonene kan bidra til verdifulle synspunkter som kan føre til at man ser og forstår prosessene innenfor fagfeltet med litt andre briller enn man vanligvis gjør. Jeg har vist at pedagogikken kan tjene mye på å se nærmere på prosessene innenfor teateret. Kanskje har teatervitenskapen noe å hente her også? Kanskje denne studien kan gi et språklig bidrag til et begrepsapparat innenfor teateret?

6.5.3 Identitetsdannelse

Gjennom å fokusere på hva som kjennetegner skuespillerens gestaltningsprosess, har et av formålene vært å utforske den estetiske og kreative utviklingen som skjer i en

pedagogisk prosess. I utdanningsdebatten er det fokus på spørsmålet om hva kunnskap er og hvordan vi oppnår denne kunnskapen: hva vil det si å ha en innsikt, viten eller lærdom?

I debatten omkring kunnskapsspørsmålet, settes ofte to dimensjoner opp mot hverandre. I den ene dimensjonen argumenteres det for at skolen skal ha et stramt design. Dette designet innebærer en ganske tradisjonell undervisning hvor læreren formidler kunnskapen til elevene via lærebøker. Kunnskapsnivået blir således målt utfra hvor mye av dette elevene klarer å lære og reprodusere, en objektivert og sosialisert kunnskap (Nørgaard 2000, s. 206). I den andre dimensjonen vektlegges de kreative og estetiske ferdighetene og evnene mer. Det er for øvrig i denne dimensjonen at denne studien plasserer seg.

Ved å fokusere på hva som gir innsikt, viten eller lærdom, har man også fokusert på hva som gir selvinnsikt. Dermed berører man ved vesentlige sider ved et individs dannelse av sin identiteten. Et individ danner sin identitet blant annet gjennom *dialogiske møter* med samfunnet og dets tradisjoner, hvor det å etablere en livskompetanse er vesentlig.

Kulturell frisetting er et begrep som benyttes for å beskrive resultatet av at tradert¹³ kultur er oppløst. Dette er et sentralt poeng hos den tyske sosialteoretikeren Thomas Ziehe. I tidligere samfunn ble individenes og institusjonenes måter å organisere sine liv på definert utfra de tradisjonelle sosiokulturelle norm- og verdisystemer og fastsatte livsmønstre. Disse er ikke lenger gyldige som forklaringer i vårt mangefoldige og ambivalente moderne samfunn¹⁴. Derfor får den kulturelle frisettingen en betydelig

¹³ I Bokmålsordboka (1993) blir det å tradere beskrevet som det å muntlig overføre eller formidle tradisjonsstoff.

¹⁴ Moderne samfunn/ det postmoderne samfunn: I det moderne samfunnet må den enkelte selv ta stilling til og vurdere og ikke ukritisk godta overleveringer av et bestemt sett ytre verdier/ tradisjoner. De siste tiårene har samfunnsendringene vært så omfattende og fundamentale med store integrasjonsproblemer, at man snakker om en overgang fra det moderne til det postmoderne samfunnet. Således hevder postmodernismen at vi lever i et samfunn der hver enkelt kan og må ta ansvar for sin egen fortelling (Aasen 1997, s. 43 ff.)

virkning for menneskets og samfunnets selvforståelse. Muligheter for å definere seg selv er både et gode og en utfordring i det moderne samfunnet. Man blir frigjort fra tradisjonelle forpliktelser, men man mister samtidig den tryggheten og stabiliteten som følger det å være en del av en kontinuerlig historie. I dette mangfoldet av muligheter må individene etablere en livskompetanse som gir det ferdigheter og styrke til å forholde seg til det moderne samfunnet uten å miste seg selv (Adam 1995, s. 11).

Dermed synes utfordringene for pedagogiske institusjoner å være klare. Petter Aasen (1997) hevder at *det pedagogiske prosjektet* har normative ambisjoner som skal bidra til kvalitet i læringsmiljøet. Kvaliteten kan analyseres i to perspektiv. Den ene kaller han for sosialiseringperspektivet som peker på de faktiske forholdene individene lever under, og de forutsetninger og utfordringer disse gir det pedagogiske arbeidet. Det andre perspektivet kaller han for kvalifiseringsperspektivet. Her er man opptatt av hvordan man setter individet i stand til å leve opp til de krav som samfunnet stiller. Oppgavene er å bidra til å gi barn og unge de nødvendige ferdighetene og den nødvendige styrken til å kunne mestre den kulturelle frisettingen.

Vi snakker om å danne en identitet i det moderne samfunnet. Uten de tradisjonelle mønstrene å definere seg utfra, må man danne identiteten innefor friere rammer. For å orientere seg i det moderne samfunnet, blir andre egenskaper enn før viktige. Man kan ikke lenger betrakte kunnskap som noe man kan "bytte" mot ulike goder som økt produksjon, økt konkurranseevne, bedre eksamen, stillingsavansement, mer innflytelse, høyere lønn osv. Man må også forholde seg til at tradisjonen ikke lenger alene kan danne grunnlaget for vår selvforståelse og samfunnsforståelse. Da må utdanningsinstitusjonene engasjere seg og være med på å gi barn og unge kunnskaper og ferdigheter som kan hjelpe dem i å orientere seg i det nye samfunnet (Aasen 1997, s. 55).

Den kunnskapen og de ferdighetene som blant annet blir etterspurt i denne sammenhengen, er *barn og unges kreative evner*. Ziehe etterspør *estetikken* i skolen, og mener at det altfor ofte fokuserer på den erkjennelsen som henger sammen med den

objektive og den sosiale verden. Ved å gi større plass til de estetiske læreprosessene, vil de unge i større grad oppleve at de inngår i læringssammenhenger eller –kultur hvor logikken er *med* dem og ikke *mot* dem. I estetikken ligger et alternativ og støttende fortolkningspråk i prosessen å danne en identitet, noen krefter som man kan anvende på en god måte (Nørgaard 2000, s. 206 f.).

Rita og Tom Tiller fokuserer på noe av dette i sin bok *Den andre dagen* (2002). Den andre dagen er en metafor de har hentet fra en tid da elevene gikk annenhver dag på skolen. I boken diskuteres behovet for *den nye andre dagen*, og det reises spørsmål om at rommet for læringen er for lite i dagens skole (s. 13). De mener at det virkelige livet har for liten plass i skolen, livsrommet har for liten plass og det begrenser læringsrommet. De presenterer et begrep som omfavner imaginasjonen, nemlig *lenergi*. *Lenergi* er forkortelse for læringsenergi, og det betyr den indre kraften som hele livet gjennom driver oss til stadig å søke nye erkjennelser og fornye våre kunnskaper. De hevder at læringsenergien henter kraft fra både det rasjonelle og det emosjonelle området, hvor fantasien også hører med (Ibid. s. 161 f.).

Man kan finne visse likhetstrekk ved skuespillerens rolle-gestaltning og individers identitetsdannelse. Skuespilleren skal kle rollen med en personlighet, en identitet, mens barn og unges identitetsdannelse dreier seg om å danne et selvbylde som de kan akseptere og leve opp til. Sentralt i dette bildet står *imaginasjonen*. Når barn og unge skal ”kle” sin identitet må dette skje via en innsikt og forståelse av dem selv som individer. Derfor må læringsrommet finne et betydelig *rom* for imaginasjonens virke. Når imaginasjonens rolle får en plass i læringsmiljøet, åpner man opp for en læring som vektlegger den energien og kraften som imaginasjonen representerer.

På samme måte som instruktørens metode var viktig for at skuespilleren skal kunne gestalte i en åpen og fri setting, blir lærerens metode¹⁵ vesentlig for det læringsrommet som tilbys elevene. Ved å gi barn og unge en mulighet til å være med på å skape nesten

¹⁵ Denne tankegangen må råde fra laveste nivå, det vil si den enkelte læreren, til skolen og videre opp til nasjonalt nivå som setter retningslinjer for læringsrommet.

all handling og intensjon selv i sin egen læring, gir man rammer til et læringsrom hvor elevene kan benytte seg av sin indre imaginære kraft til å utvide sin kunnskapshorison. Hvis læringsmetoden i for stor grad dreier seg om å *rekonstruere* kunnskap, vil ikke de unge ha en mulighet til skape noe ekte som kommer fra dem selv. Instruktøren sammenlignet dette med å gi aksjer til de ansatte. Gjennom en åpen og fri metode som gir rom for lek og improvisasjon i læringsrommet, gir man dagens elever aksjer i sin egen læring. De får en mulighet til å fungere som støttende stillas for hverandre i et samspill som også vektlegger den enkeltes imaginære evner. Gjennom dette samspillet blir mye av kunnskapen født i den enkelte i samspillet med de andre. Når elevene så møter på noe problematisk i sin erfaringsvervelse, kan et læringsrom med plass og rom for imaginasjonen nettopp være løsningen for at elevene skal kunne mestre dette problemet, og nå sitt optimale utviklingsnivå.

Gjennom å vektlegge det *creative* i skolen gir man altså barn og unge en mulighet til å benytte seg av *imaginasjonen* i læringsprosessene. Og her mener jeg ikke bare estetiske fag eller kunstfag, men en kreativ måte å lære på. Dette kan innføres i de fleste fag for å balansere de allerede rådende metodene for læring¹⁶. Da åpner man opp for en forståelse av at barn og unge ”gestalter” sin *identitet* gjennom *dialogiske møter* med sin levde verden. Dette vil igjen ha betydning for de unges identitetsdannelse da man gir dem et verktøy å møte det moderne samfunnet med.

¹⁶ Her mener jeg alle fag, men det er spennede å eksplisitt nevne mulighetene innenfor matematikk og fysikk.

7 ETTERORD

En dag i oktober 2001 ble ideen til denne oppgaven født etter et tilfeldig møte med min venninne. Det hele startet med min fascinasjon av dette skiftet hvor hun svitsjer over fra å være seg selv til å bli rollen. Her om dagen, en dag i mai 2003 og helt på tampen før jeg avslutter denne studien, var jeg igjen en tur på teateret. Det var en underlig følelse å sitte der som tilskuer og se skuespilleren og alle de andre på oppsetningen. Dette var en helt annen oppsetning enn den jeg fulgte, mye større og mer pompøs med mange skuespillere og med store og naturalistiske kulisser.

Mens jeg satt der og fulgte med på skuespilleren og de andre som spilte, begynte jeg å tenke på prosessen forut for *denne* oppsetningen. Jeg tror neppe hun hadde så voldsomme aversjoner i denne rolle-gestaltningen, eller at hun måtte ta så mange dyddykk i vanskelige følelser. Denne rollen hadde et helt annet uttrykk enn den hun spilte i oppsetningen jeg fulgte. Samtidig begynte jeg å undres over hvordan instruktøren her var, hadde han eller hun gitt rom og frihet i gestaltningsprosessen? Kan man gi et like stort rom og like mye frihet når det er så mange skuespillere med? Kanskje teksten styrte i mye større grad?

Og mens jeg satt der, på første rad i andre balkong, slo det meg at jeg gjennom denne studien har endret meg som tilskuer. Om det er bra eller ikke bra har jeg ingen formening om. Men jeg vet noe om hvordan fiksjonen skapes, så det er nok ikke siste gangen at jeg sitter der i salen og fokuserer mer på det som skjedde *før* under prøvetiden enn selve spillet som blir spilt.

LITTERATURLISTE

- Aasen, P. (1997). Pedagogikk og refleksiv modernitet. I J. C. Jacobsen (red.) *Refleksive læreprosesser : en antologi om pædagogik og tænkning* (s. 37-59). København: Forlaget politisk revy
- Adam, M. (1995). Kunstens bidrag til mestring av den moderne virkelighet. I M. Adam (red.) *Kunstfagene : til besvær eller begjær* (s. 10-28). Vollen: Tell forlag i samarbeid med Fellestrådet for kunstfagene i skolen.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, N. M. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Viborg: Akademisk Forlag
- Bachtin, M. (1971). *Probleme der Poetik Dostoevskijs*. München: Carl Hanser Verlag
- Bokmålsordboka. (1993). Oslo: Universitetsforlaget
- Borgeresen, M. (2001). Velkommen til Den Nationale Scene. I *Magasinet Den Nationale Scene*. Høsten 2001
- Bråten, I. (red.) (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. (s. 91-106) Oslo: Abstrakt forlag as
- Børtnes, J. (2002). *Om de kappadokiske fedre og russisk dialogtenkning hos Dostojevskij og Bakhtin*. www.hf.uib.no/i/russisk/skjervheim.html
- Calmeyer, B. (1991). Nils Ole Oftebro intervjuet av Bengt Calmeyer: Prøvesituasjonen – den skapende prosess. I H. Reistad (red.) *Skuespillerkunst* (s. 19-27). Asker: Tell forlag
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (2001). Om sammenheng mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. (s. 9-32). Oslo: Abstrakt forlag as
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag as

- Dysthe, O. & Ingeland, M-A (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag as
- Dewey, John (1934). *Art as Experience*. New York: G. P. Putnam's Sons
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Engelsk blå ordbok (2000): engelsk-norsk/norsk-engelsk. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., Aase, T. H. (red.) (1997). *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglestad, O. L. (1997). *Pedagogiske prosessar : empiri - teori – metode*. Bergen – Sandviken: Fagbokforlaget
- Hernes, L. (2002): Dynamiske rom. I H. Reistad (red.) *dd/dansdesign*. Oslo : Teater & Eftf..
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Krüger, T. (2002). Imaginasjon - slik begrepet fremtrer i Platons Staten, Rousseaus Emile og Deweys Democracy and Education. I S.-E. Holgersen et. al (red.) *Musikpædagogiske refleksjoner: Festskrift til Frede V. Nielsens 60-år*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Laban, R. (1984). *A vision of dynamic space*. London: Laban Archives in association with Falmer
- Lave, J. & Wengwe, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Linden, N (1989). *Stillaser om barns læring*. Rådal: Caspar
- Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskija Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur
- Myhre, R. (1997). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Naustenget, G. H. (2003). "Teaterrevolusjonen" 1899 – 1918.
[www. It-student.hivolda.no/prosjekt/v01_lokal/940Teater/sidene/teaterrevolusjonen.htm](http://www.It-student.hivolda.no/prosjekt/v01_lokal/940Teater/sidene/teaterrevolusjonen.htm)
- Nygaard, K. og Eide, E. (1977). *Den Nationale Scene 1931 – 1976*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Nørgaard, B. (200). Om Thomas Ziehe. I S. G. Olesen & P. M. Pedersen (red.). *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Pædagogiske UdviklingsCenter

- Oxford English dictionary (1991). Oxford: Clarendon Press
- Pedagogisk-psykologisk ordbok (1991). Oslo: Kunnskapsforlaget
- Reistad, H. (1991). *Skuespillerkunst*. Asker: Tell Forlag
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rygg, E. (1991). Mona Hofland og Toralv Maurstad intervjuet av Elisabeth Rygg: - Om å spille teater. I H. Reisdal (red.). *Skuespillerkunst*. Asker: Tell forlag
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Stanislavskij, K. (1955). *Die Arbeit des Scauspielers an der Rolle: Fragmente eines Buches*. Berlin
- Thorshaug, C. B. (2002). *Det ble en annen dans! : en undersøkelse av endring i barns kreative danser etter kombinasjon av Laban og Vygotskij*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Tiller, T. & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Vaage, S. (2001): Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring* (s.129-150). Oslo: Abstrakt forlag as
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- www.dns.no, 2003

VEDLEGG

Vedleggsliste:

Brev om tillatelse til å foreta feltarbeid på DNS:.....	vedlegg 1
Intervjuguide til intervju av instruktør:.....	vedlegg 2
Intervjuguide til intervju av skuespiller:.....	vedlegg 3
Utdrag av første ledd i analyseprosessen:.....	vedlegg 4

Til
Teatersjefen
Instruktør
Skuespillere

Bergen 07.11.01

Tillatelse til å foreta feltarbeid på DNS på prøver som starter 12.11.01.

Mitt navn er Vibeke Solbue, og jeg studerer hovedfag i praktisk pedagogikk på Universitetet i Bergen/Høyskolen i Bergen.

I den forbindelse ønsker jeg å forske på skuespillernes læringsprosess. Min problemstilling er: Hva karakteriserer skuespillernes læringsprosess når de øver inn en rolle i forbindelse med oppsetning av et skuespill på DNS?

I mitt fag, pedagogikk, fordypet vi oss i ulike teoriperspektiv på læring og kunnskap. Ofte ser vi i retning av de tradisjonelle læringsinstitusjonene for å se om vi der kan forstå noe om læring og hvordan læring foregår, men vi retter oss ofte mot andre institusjoner og retninger for å se om vi kan utvide synet vårt på læring, og utvikle vår forståelse.

Min interesse for hvordan læring skjer på teateret springer utifra en nysgjerrighet jeg har på læringsprosessen, og en fasinasjon av hvordan vi mennesker tilegner oss kunnskap. Det som spesielt fasinert meg er hvordan skuespillere tilegner seg rollen, hvordan de gjør det til sitt eget.

I den forbindelse ber jeg herved instruktør og skuespillere om tillatelse til å følge dere på prøver til oppsetningen. Jeg ønsker å foreta observasjoner under prøvetiden, og ved anledning å foreta intervjuer av dere. Intervjuene kan være i form av mer uformelle samtaler eller i form av mer formelle intervjuer med avtalt tid og med opptak av samtalen.

Jeg håper dere ser positivt på denne henvendelsen.

Vennlig hilsen Vibeke Solbue

Vedlegg 2

Intervjuguide til intervju av instruktør Fredag 02.03.02

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> - bakgrunn; utdanning, yrke
	<ul style="list-style-type: none"> - Du har jo dine visjoner når du setter opp et stykke; kan du si noe om hvordan dette påvirker og er med på å forme stykket?
Læringsprosessen/ instruktør	<ul style="list-style-type: none"> - På premieren sa du at prosessen var det viktigste for deg, at du egentlig ikke brydde deg så mye om kritikken, for prosessen har vært så viktig. Kan du fortelle om prosessen under prøvene på ---? - Hva legger du som instruktør spesielt vekt på? - Kan du fortelle meg om din rolle som instruktør i forhold til prosessen?
Læringsprosess/ skuespillere	<ul style="list-style-type: none"> - Under leseprøven sa du at skuespillerne skal få være med og påvirke og sette ”spor etter seg i rommet”. Kan du fortelle hvordan dette skjer? - Under prøvene reagerte ---- veldig emosjonelt noen ganger. En gang begynte hun å gråte da de spilte igjennom scenen hvor hun forteller --- at --- er sønnen. Kan du fortelle hva tenker omkring dette...hvorfør reagerte ---- slik? Og hvordan forholdt du deg som instruktør i forhold til dette? - Også tidligere i stykket reagerte ---- på ulike scener, og spesielt en dag var veldig følelsesladet. Hun sier ting som <i>Jeg opplever ordene hans sterkere enn handlingene hans. De er en fornedrelse. Jeg orker nesten ikke å lese på dette, jeg forstår det ikke!</i> Litt senere blir hun ganske fortvilet, det er i scenen hvor eric forteller om --- til --- Dere prøver ut ulike måter, først distansert, deretter fra --- perspektiv. Midt i spillet stopper --- opp og roper og er ganske fortvilet. Hun sier bla <i>jeg skjønner ikke meteren av hva som foregår oppi hodte hennes, eller jeg skjønner noe, men skjønner ikke konsekvensene! Vet ikke hvor jeg skal gå! Skjønner henne ikke Vet ikke hva jeg skal gjøre!</i> Hva tenker du om dette?

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken rolle har du i forhold til --- her? - Du referer ofte til følelser, spør skuespillerne om dette føles riktig, eller hva følte du nå. Kan du beskrive hva du mener med det? - En gang sa du at hvis ikke --- følte det hun spilte, blir det dårlig? - Du er også lydhør overfor skuespillernes egne grenser? - Jeg la også merke til at ofte lot du skuespillerne selv få ”leke” og prøve ut egne ting? -
<p>Estetikk (kostyme, kulisser lyd, lys) i forhold til prosessen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ”Kostymedamen” sa på leseprøven noe som jeg syntes var veldig spennende, at kostymene skal være endel av skuespillerne, at de skulle brukes under prøvene. Kan du fortelle hva du tenker om det? - Hun sa også at kostymene skulle ha et fototrykk som skal fortelle noe om stykket, noe om livene som er levd.--- har jo et fototrykk på kjolen. Det som fasinerte meg, var at det ikke nødvendigvis var poenget at publikum så fotoene, men at skuespillerne visste at de var der. Hva tenker du om det? - Ved --- er det mange deler som til sammen utgjør en helhet, vi har lys, lyd, tekst, kulisser, instruktør, skuespillere, alt i et fint samspill og samarbeid. Kan du beskrive hva som skjer i dette samarbeidet, hvilke tanker har du om det?

Vedlegg 3

Intervjuguide til intervju av skuespilleren 17.04.02

Innledning; bakgrunn, utdanning, yrke

Jeg skal forske på det imaginære; hvordan man gestalter en imaginær skikkelse, hvordan dette blir skapt.

Hvordan forholder du deg til teksten, hvordan påvirker teksten deg?

- hvor bundet er du til teksten?
- En gang sa du at teksten i ---- var vanskelig å lære seg, du nevnte det i forbindelse med de følelsesmessige vanskelige situasjonene, kan du fortelle mer om det?
- Du har også nevnt at teksten er bundet, at du må forholde deg til den. Men under prøvene så jeg deg skape mange ulike figurer på bakgrunn av hva dere valgte å vektlegge, hvilke følelser dere la i det etc.....på hvilken måte binder teksten?

Hvordan forholder du deg til medspillerne, hvordan påvirker de deg? Samspill, dialog.

- under prøvene stoppet dere ofte opp og snakket om det følte riktig det dere gjorde. Hva betyr det for deg?

Hvordan forholder du deg til instruktør, hvordan påvirket han deg?

- ---- er vel en åpen instruktør...lot dere skuespillere få mange ord med i laget, hva betyr det for deg når du skaper en karakter?
- Noen situasjoner i prøvetiden var mer lukket enn andre hvor dere fikk leke mer. Kan du fortelle hvordan du opplever det? Improvisasjon kontra "ferdig tenkte situasjoner"

Hva er ditt verktøy som skuespiller?

- følelser, dialog, å nullstille seg, hvordan gå ut og inn av følelser....
- Under prøvetiden var du i noen situasjoner veldig emosjonell, kan du huske at du hadde en "gråtedag"? det sa du at du alltid fikk, kan du fortelle meg litt mer om det og hvilken betydning det fikk for karakteren Lisa?

Hvilken betydning har leseprøven?

Hva er det viktigste for deg under prøvetiden, for at du skal kunne skape en karakter.

Som sagt, så forsker jeg på hvordan du gestalter en imaginær skikkelse. Kan du forsøke å beskrive for meg hvordan du som skuespiller skapte Lisa, skaper en figur?

Vedlegg 4

Tanker jeg får når jeg leser intervjuet av skuespilleren. onsdag, 11. september 2002

(1) svar 10

Hun svarer her på spørsmålet om hvordan teksten påvirker henne, om jeg tenker på arbeidsprosessen, eller i hennes private liv. Det er et underlig spørsmål, som jeg husker jeg reagerte på under intervjuet. Videre ut i intervjuet snakker hun mye om ektehet, om

å være ekte, om å bruke seg selv i denne skapingsprosessen. Hvordan påvirkes vi av prosessene? Hvordan påvirker arbeidet ---- private liv? Hvordan påvirker -----private liv arbeidet hennes?

(2) svar 11

Hva betyr et partitur? Bokmålsordboka forklarer det slik:

partitu´r n3 (fra it., eg '(inn)deling', se **partitiv*) noter for større musikkensemble (orkester, kor) der alle stemmene er oppført samlet under hverandre, dirigentnoter .

(3) svar 12

På hvilken måte er teksten vanskelig å forholde seg til? Hva betyr det at det i teksten er så store sluk, store dybder...? Hva mener hun her? Hun kommer inn på det senere, hvor hun henviser til at det følelsesmessig er vanskelig å forholde seg til teksten. Jeg tror hun mener at det for henne personlig er så mange store sluk og dybder, det berører henne personlig.

(4) svar 13

Det at teksten er rik....mange lag tror jeg hun sier etterpå.

(5) svar 15

Skiller mellom flat og rik tekst. Snakker om flere lag i teksten slik at man kan velge hvor man vil plassere teksten.

(6) svar 16

Henviser til sitt liv i hvordan hun velger å lage teksten rik. Snakker om sin egen forståelse, sin egen livserfaring, og at hun bruker det i sitt arbeide med teksten.

(7) svar 16

Snakker om sin egen motstand til stykket, og at hun har måttet holde den unna. Det er vel en personlig motstand, som igjen henviser til at det vel ikke er skille mellom arbeidslivet og privatlivet. Hun blir påvirket som menneske.

(8) svar 17

Bekrefter at teksten er kompleks, og at hun har hatt et komplekst forhold til teksten.

(9) Spm 18

Henviser til observasjoner, feltsamtaler. Knytter prosessen opp mot følelser.

(10) Svar 18

Hun snakker om en sperre hun får når hun jobber, hun vil ikke nærme seg stoffet. Hun vil ikke vise seg frem.

(11) Svar 18

Men samtidig sier hun at utfordringen er at hun som skuespiller alltid vil vise noe som er sant for henne. Snakker om at hvis det er sant for henne, blir det også ekte. At hun kler av seg mentalt.

(12) Svar 18

Hvilke punkter snakker hun om? De ekte punktene?

(13) Svar 18

Relaterer til sine egne og ekte følelser. Og bruker de i prosessen å skape Lisa.

(14) Svar 18

Når hun viser noe av seg selv, blir det ekte.

(15) Svar 18

At følelsene blir forbundet med en...vi bruker alle våre erfaringer og fortolker det vi ser. Når hun snakker om at hun blir redd for å bli forbundet med de følelsene...når publikum ser dette, så kan vi også kjenne igjen følelsene ved å kjenne våre egne følelser. Vi bruker våre erfaringer i ervervelsen av nye erfaringer. Som skuespiller, publikum, menneske.

(16) Svar 21

Leser teksten med andre, og uttrykket endrer seg, hører de andres stemmer. Og stykket får andre farger, hennes opplevelse blir beriket. Flerstemmighet.

(17) Svar 22

Respondere.

(18) svar 22

relaterer til det virkelige livet. Men jeg forstår det som annet enn denne ektheten. Her snakker hun mer om at det er likheter mellom det virkelige livet og det spilte livet.

(19) Svar 22

uvissheten i det virkelige livet. Vi vet ikke hvorfor våre medmennesker gjør og sier det de gjør, og responderer i forhold til hva vi tror de gjør, vi tolker utifra vår måte å se virkeligheten på.

(20) Svar 22

Tilbake til teaterstykket, og hensikten som er å fortelle en historie.

(21) Svar 22

Historien de spiller er bundet opp til teksten, kan ikke ta en annen vending av teksten, men tidligere har hun sagt at teksten er rik, og man kan spille på flere lag i teksten, men innen for en gitt ramme.

Bevegelser skaper energibaner.

Bevegelser i teksten forteller bevegelser i scenen.

(22) Spm 23

Spiller seg fram til en enighet. Kontekst? Gjennom bevegelser, spill mot hverandre, kommer enigheten fram. Under prøvene så jeg det. Så hvordan de spilte seg fram til enighet. Og jeg merket det jo selv, når det faktisk stemte, når det var riktig. Og hva kjennetegnet det?

(23) Svar 23

Se punkt 19 og uvissheten i det virkelige livet.

(24) Svar 23

Enighet i spillet, om grunnrisset i spillet, og begynner å spiller rundt det. Akkurat denne scenen nevner hun sener i intervjuet, svar 41. Denne scene lekte og improviserte de seg frem til.

(25) svar 23

vendepunktet, hvor situasjonen snus. Bevegelse. Punktum. Stopp. Energien endres.

(26) Svar 23

vendepunktene er bevegelige. Hovedvendepunktet er som en kraft som man spiller opp mot.

(27) Svar 23

historien tar en annen retning. Energien endres. Banen endres.

(28) Svar 25

Overraskes for å komme videre. Ut av tryggheten, ut av de kjente og trygge banene I oss. Slik kommer vi videre, og slik erverver vi nye erfaringer jmf Dewey. Følelsene spiller inn. Det er følelsene som skal overraskes. Det er via følelsene hun kommer videre. Byggekløssene er en god metafor. Snakker et annet sted om sperrer i forhold til vanskelig stoff, vanskelige følelser.

(29) Svar 27

Begrensningene fordi hun synes noe ved rollen er usympatisk. Imaginasjonen blir viktig for å komme over disse begrensningene, for å ta i bruk de nye byggeklossene. Imaginasjonen er viktig for å vedkjenne seg det vanskelige og problematiske.

(30) Svar 28

På veien for å finne sitt rette uttrykk, måtte hun finne noe i situasjonen som kunne få henne til å føle dette. Tidligere i svaret sier hun at man må akseptere at ikke alt er ekte, mens hun her sier at hun fikk det til å være ekte og riktig for seg selv.

(31) Svar 29

Hva utfordrer hun? Seg selv for å nærme seg de ukjente byggeklossene?

(32) Svar 29

Spiller stort, her snakket instruktør om å spille i et stort uttrykk. F eks hvis man begynner med å skrike, høyt og tydelig, blir følelsen klar og tydelig, deretter, når man minimaliserer uttrykket, kan det bare så vidt sees, som et lite klynk, men skuespilleren vet hva det betyr.