

# Peripeti

tidsskrift for dramaturgiske studier

15 - 2011

---

Kunstpædagogik

# Peripeti

© Peripeti og forfatterne

## Temaredaktion

Thomas Rosendal Nielsen, Ida Krøgholt, Falk Heinrich og Kjersti Hustvedt

## Redaktion

Janicke Branth, Erik Exe Christoffersen (ansv.), Michael Eigtved, Solveig Gade, Louise Ejgod Hansen, Falk Heinrich, Birgitte Hesselaa, Kjertsi Hustvedt, Thomas D. Kragebæk, Jens Christian Lauenstein Led, Thomas Rosendal Nielsen, Laura Schultz og Mads Thygesen.

Layout: Christian Brink Christensen og Thomas D. Kragebæk

Omslag: Guldfeber, NyAveny 2010. Foto: Søren Meisner.

Tryk: Werks Offset

Oplag: 500

ISSN: 1604-0325

Peripeti udgives af Afdeling for Dramaturgi (Aarhus Universitet) i samarbejde med Teatervidenskab (Københavns Universitet) og Dramatikeruddannelsen (Aarhus Teater). Tidsskriftet udgives med støtte fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Alle temaartikler er fagfællevaluerede.

## Redaktionsadresse

Peripeti

Afdeling for Dramaturgi

Institut for Æstetisk og Kommunikation,

Aarhus Universitet,

Langelandsgade 139,

DK – 8000 Århus C.

E-mail: [aekexe@hum.au.dk](mailto:aekexe@hum.au.dk)

[www.peripeti.dk](http://www.peripeti.dk)

## Bestilling og abonnement

[peripeti@hum.au.dk](mailto:peripeti@hum.au.dk)

Abonnement (to numre): 150 kr.

Løssalg 100 kr.

**Internet:** <http://www.dramaturgi.au.dk/forskning/publikationer/peripeti>

Peripeti udkommer to gange om året.

# Indhold

|                     |   |
|---------------------|---|
| Redaktionelt forord | 5 |
|---------------------|---|

## Temaartikler

---

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| På spor av en tredje poetikk i teater<br>for de minste | 9  |
| <i>Af Siemke Böhnisch</i>                              |    |
| Lek som musisk kommunikasjon                           | 19 |
| <i>af Lise Hovik</i>                                   |    |
| Levendegørelse og publikumsdeltagelse                  | 31 |
| <i>Af Ingrid Vatne</i>                                 |    |
| Realitet på spill                                      | 41 |
| <i>Af Kjersti Hustvedt</i>                             |    |
| Remediering som kunstpædagogisk<br>strategi            | 53 |
| <i>Af Erik Exe Christoffersen</i>                      |    |

## Essays

---

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kunstuddannelser i forandring                                               | 67  |
| <i>Af Janikke Branth, Rasmus Malling Skov<br/>Jeppesen og Anne Geertsen</i> |     |
| Manifestgenerator                                                           | 91  |
| <i>Af Sune T. Sørensen og<br/>Thomas Rosendal Nielsen</i>                   |     |
| Sisters Hope                                                                | 105 |
| <i>Af Gry Worre Hallberg og Anna Lawaetz</i>                                |     |
| I Love it!                                                                  | 115 |
| <i>Af Anne Müller og Alette Raft Rasmussen</i>                              |     |

## Værket

---

|                           |     |
|---------------------------|-----|
| Melodrama på Borgen       | 123 |
| <i>Af Vibeke Pedersen</i> |     |

## Kritik

---

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| Don Juan, Misantropen, Tartuffe | 131 |
| <i>af Bent Holm</i>             |     |
| Manson - Det Kongelige Teater   | 139 |
| <i>Af Niels Lehmann</i>         |     |

## Anmeldelser

---

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| Anmeldelse: Intervention & Kunst | 147 |
| <i>Af Elin Andersen</i>          |     |
| Anmeldelse: Tjechov och friheten | 150 |
| <i>Af Kjetil Sandvik</i>         |     |
| English Summaries                | 156 |
| Tidligere udgaver af Peripeti    | 157 |



## Redaktionelt forord

Kunst- og teaterpædagogik er konsoliderede discipliner i de nordiske universitetsuddannelser indenfor kunst- og æstetikvidenskab. Kunstpædagogik som særskilt faglighed bygger idéhistorisk på Friedrich Schillers vision om den æstetiske opdragelse af mennesket. Schiller fremhæver i *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1793-1795) den æstetiske leg som formidler mellem formdriften, der transcenderer tid og partikularitet på den ene side og den sanselige, perceptuelle drift som forudsætning for nærvær på den anden side. På dette filosofiske vesterlandske grundlag har kunstpædagogikken udviklet sig til en separat disciplin og en særlige kompetence i opdragelsen af især børn og unge. Sideløbende har kunsten dog også formået at definere sig selv som en autonom del af samfundet med kunstens professionalisering til følge. Begrebet kunstpædagogik knytter i dag an til tre forskellige professioner: 1) pædagogen, der anvender kunstneriske og æstetiske virkemidler i skole- og fritidsundervisningen; 2) pædagogen, der uddanner kommende professionelle kunstnere og 3) den professionelle kunstner, der via kunstprojekter som fx teaterforestillinger, henvender sig til børn og unge. Disse kategoriers 'familielighed' etableres i (paradoksalt) forskel til det professionelle kunstværk, der typisk er adresseret til et voksent publikum. Men spørgsmålet er om denne sociologiske opdeling stadig er holdbar, eller om interferenserne mellem disse tre kategorier og mellem kunstpædagogik og det professionelle kunstværk får nye pædagogiske former og værkformater til at opstå?

Dette temanummers forskningsartikler undersøger kunstpædagogiske strategier, som lader sig forstyrre af nye kunstneriske udtryksformer, medier eller teorier, såvel som kunstformer, der lader sig forstyrre af pædagogiske strategier med underliggende poetologiske temaer som autenticitet, realitet og fiktion, forholdet mellem scene og sal, samt spillbegrebet som en slags Schillersk mediator. Sådan gransker Siemke Böhnischs artikel "På spor af en tredje poetikk i teater for de minste" to tilsyneladende dikotomiske positioner i drama- og teateræstetik, hvor performative og postdramatiske strategier ses i modsætning til poetikker, der beror på klassiske skel mellem scene og sal. Böhnisch udpeger en tredje vej i sin undersøgelse af, hvordan den sceniske handling genererer performative åbninger og lukninger i sin relation til børnenes tilskuerpositioner. Med udgangspunkt i egen praksis undersøger Lise Hovik et musik legbegreb i teater for de mindste, der gestalter 'rytmisk transparens' mellem børnenes tilskuerhandling og performerens improvisationer. Hun tager på den baggrund kritisk stilling til forskellige definitioner af leg. Exe Christoffersen undersøger i "Remediering som kunstpædagogisk strategi" remedieringen af filmen på en teaterscene som en ny universitetspædagogisk, æstetisk gruppedannelsesstrategi med inspiration i aktuelle kunstprojekter, der ikke bare teatraliserer filmiske narrativer men tilmed 'iscenesætter' dem med amatører (hverdagseksperter) som skuespillere. Et analogt omdrejningspunkt har Ingrid Vatnes artikel, "Levendegørelse og publikumsdeltagelse", der undersøger dramaturgiske strategier ift. tilskuer-/deltagerpositioneringer i museumsformidlingen. Til sidst i denne sektion præsenterer og diskuterer Kjersti Hustvedt i artiklen 'Realitet på spill' to teaterpædagogiske strategier for iscenesættelsen af såkaldte hverdagseksperter og deres virkelighed, hvor hverdagsvirkeligheden enten bliver anset som værende en scenisk konstruktion eller som dokumentation med potentiale for kritik.

I den anden sektion har vi en række essays, som også forholder sig til temaet kunst- og teaterpædagogik. Janicke Branth har i samarbejde med Rasmus Malling Skov Jeppesen og Anne Geertsen spurgt rektorerne på fire danske kunstuddannelser, hvilke udfordringer og muligheder de ser for udvikling af kunstpædagogik på deres skoler. Sune Tønning Sørensen og Thomas Rosendal Niel-

sen har udformet en "Manifestgenerator" for rollespil, som med sin invitation til interaktion med læseren i sig selv kan ses som et kunstpædagogisk bidrag til refleksion over rollespilsgenren. "I love it" er titlen på Alette Raft Rasmussens og Anne Müllers redigerede mailkorrespondence, der både er en erfaringsudveksling omkring underviserroller, -strategier og æstetiske hierarkier, og tillige et eksempel på, hvordan samtidens kunstpædagogik kan diskuteres ud fra opstillede sokratiske spilleregler, som udfordrer traditionen. Anna Lawaetz og Gry Worre Halberg trækker ligeledes på egne erfaringer fra deres arbejde med det fiktive, parallelle læringsunivers, Sisters Hope. Forfatterne fremlægger en række af de overvejelser, de har gjort sig, omkring deltagernes gennemlevelse i og refleksion over sådanne virkelighedskonstruktioner. Værket præsenteres af Vibeke Pedersen, som ser nærmere på DRs tv-serie "Borgen". I "Koncept, kritik, optik" af Bent Holm finder vi refleksioner over kunstneriske strategier i tre Molière-opsætninger, som har fundet sted på de Københavnske scener i indeværende sæson. I Niels Lehmanns anmeldelse af "Manson" på det Kongelige Teater, bliver Jokum Rhodes tekst og iscenesættelsen af den beskrevet med ubestemthedsdramaturgi som omdrejningspunkt. Til slut ser Elin Andersen nærmere på Solveig Gades bog, *Intervention & Kunst – socialt og politisk engagement i samtidskunsten* mens Kjetil Sandevik anmelder Lars Klebjergs *Tjechov och friheten*.







# På spor av en tredje poetikk i teater for de minste

*Af Siemke Böhnisch*

**Teater for barn mellom seks måneder og tre år er på mange måter et spesielt produktivt felt for en reforhandling av kunstneriske og kunstpedagogiske strategier. Blant annet kan man her gjenkjenne performative og postdramatiske strategier som krever nye perspektiveringer i møte med førstegangstilskuere. De yngste barnas inntreden i teaterets univers fremprovoserer en rekke grunnleggende spørsmål om kunstens hvordan og hvorfor. Samtidig settes synet på barna på spill. Det blir tydelig i divergerende kulturpolitiske begrunnelser for å utvikle teater for de minste.**

## Reforhandlinger

Teater som henvender seg til barn mellom null og tre år er et nokså ungt fenomen. I Norge ble det initiert av Norsk kulturråd på slutten av 1990-tallet med prosjektet *Klangfugl – Kunst for de minste*. Her sto argumentasjonen i en egalitær tradisjon: Alle har rett til å oppleve kunst, også de minste barna. Mangelen på kunstproduksjon for denne aldersgruppen ble derfor tolket som et uttrykk for en uakseptabel utestengning fra kunstens offentlige rom. Denne tilnærmingen bygger på dogmet om det kompetente barn. I Tyskland, hvor teater for de minste startet enda litt senere enn i Norge, dominerer derimot et utviklingsperspektiv på barna. Under slagordet *ästhetische Bildung* trekkes det veksler på OECDs aktuelle utredninger av *Early Childhood Education* og nevrokognitiv forskning. Mens man i Frankrike, hvor feltets pionerer lagde de første forestillinger for barn fra null år på midten av 1980-tallet, ofte møter en psykoanalytisk tenkemåte.

Ulike syn på kunst for de minste diskuteres intenst i en rekke nasjonale og tverreuropeiske netverksprosjekter. Dette beriker den kunstneriske (selv)refleksjonen på et ungt teaterfelt. Blant de mange ulike tilgangene legger jeg spesielt merke til performative, postdramatiske strategier.

Flere har påpekt at de minste barna kan være et utmerket publikum for performativ, postdramatisk estetikk med likestilt dramaturgi, konkretisme, favorisering av materialitet, det sanselige og teaterets her-og-nå situasjon. Samtidig oppstår det nye perspektiver på denne estetikken når den møter de minste barna som publikum. Det skriver for eksempel Lisa Nagel (f. 1977) om "Postdramatisk teater for et predramatisk publikum" (2007). I møte med de minste kan det ikke dreie seg om å bryte dramaturgiske forventninger siden barna ikke bærer disse forventningene med seg (ibid.: 14). Et lignende argument finnes hos Sinje Kuhn (f. 1981) som skriver om partisipatoriske strategier i teater for de minste (2009). Mens slike strategier for voksne ofte sikter på å bryte med tilskuernes resepsjonsvaner, kan konvensjonsbrudd som sådan ikke være av interesse i møte med de minste barna (ibid., s. 188). Spørsmålet er derimot hvordan teaterkunsten henvender seg til førstegangstilskuere og hva barnas deltakelse gjør med denne kunsten.

Min tese er at slike nye perspektiveringer kan føre en på spor av en tredje poetikk som skiller seg fra avantgardistisk tenkning, uten å være anti-avantgardistisk. Jeg antar at en åpning mot en tredje poetikk vil kunne være produktiv i både kunstteoretiske og kunstpedagogiske sammenhenger, siden mange posisjoner – "nye" så vel som "gamle", er knyttet til denne binære forskjellsdannelsen. En tredje poetikk erstatter den binære med en graduell forskjellsdannelse. Det vil dreie seg om å se på forestillinger som både planlagte og spontane, lukkede og åpne, intensjonelle og kontingente. Men før jeg begir meg ut på sporet av en slik tredje poetikk, vil jeg kort skissere noen kunstpedagogiske implikasjoner av en avantgardepoeitikk og dens klassiske motstykke.

En avantgardepoetikk impliserer et frigjørings- og likestillingsprosjekt knyttet til ideen om overskridelsen av grensen mellom scene og sal. Selve tilskuerposisjonen anses å være potensielt undertrykkende og skal overvinnes eller transformeres. Idealet er en aktiv deltakelse i et møte her-og-nå mellom likeverdige ko-subjekter. Med henblikk på barn vil derfor ikke bare tilskuerposisjonen, men også voksenkulturens normer og konvensjoner, kunne fremstå som undertrykkende.<sup>1</sup> Barns tilgang til kunsten tenkes å være umiddelbar, med fokus på sansing og kroppslig nærvær. Den fremste kunstpedagogiske oppgaven ut fra dette tankesettet vil være å fjerne hindringer for en likestilt og frigjort deltakelse for å muliggjøre at barn kan delta "på egne premisser". Kunst for barn vil bedømmes etter hvor mye aktiv påvirkning barn får og hvor mye selvstyrt egenaktivitet den åpner opp for.

Avantgardepoetikk definerer seg i diametral motsetning til en klassisk verk-estetikk som setter kunstens intensjonalitet, koherens og meningsdannelse i høysetet. Det klassiske motstykket til avantgardens umiddelbare deltaker i prosessen er den kyndige resipienten av produktet: en tilskuer som evner å tolke det sceniske forløpet og er fortrolig med teatrets usynlige ytre ramme (jf. Bennett 1997). Kunstpedagogisk sett innebærer det at tilskuere behøver systemkompetanse som må læres. I dette tankesettet fremstår barn generelt i et mangel- eller utviklingsperspektiv. Kunstpedagogikkens oppgave blir da å formidle de nødvendige kompetansene som uerfarne tilskuere fremdeles mangler. I tillegg vil kunst for barn måtte tilrettelegges i forhold til manglende kompetanser. Sett fra denne posisjonen er de aller minste barna så langt fra å være approberte tilskuere, at det kan virke hasardiøst å velge dem som "målgruppe". Derimot kan denne aldersgruppen fremstå som et drømmepublikum i et avantgardistisk tankesett.

### En ikke-diskré publikumsstil

Barn mellom null og tre år kan være svært markant tilstede som tilskuere. De kan gi tydelige uttrykk for både engasjement, misnøye, redsel og/eller kjedsomhet. Jeg har tidligere beskrevet deres hørbare og synlige nærvær som en ikke-diskré publikumsstil, med markante, varierte og delvis egenrådige bidrag til teaterhendelsen (Böhnisch 2010, s. 7, 74ff, 169-173). Denne stilen aktualiserer teaterets her-og-nå situasjon på en spesiell måte. Barnas hørbare og synlige bidrag kan ha en egendynamikk som gjør at forestillingens uforutsigbarhet, åpenhet, unikhet og kontingens blir påfallende. I det henseende kan teater for de minste ses i forlengelse av en avantgardistisk tradisjon hvor kunstnere leter etter et aktivt publikum, knyttet til et ønske om å utfordre eller overskride grensen mellom scene og sal. Denne grensen ble for fullt etablert på 1800-tallet, blant annet med hjelp av en publikumsstil som fortsatt preger mye av vår teaterkultur, når tilskuere sitter og tier stille som tause, diskre vitner til den sceniske handlingen.

Regissøren Peter Brook (f. 1925) skriver i 1968 i sin berømte programmatiske tekst *The empty space*: "Nutildags synes spørsmålet om publikum at være det viktigste og det vanskeligste man kommer ud for. Vi ser at det sædvanlige teaterpublikum normalt ikke er særlig livligt, og absolut ikke særlig loyalt, derfor prøver vi på å finne et 'nyt' publikum" (Brook 1988, s. 141). Teaterkunstnerne som i de senere år har begynt å henvende seg til barn fra null til tre år kan sannelig sies å ha funnet et nytt publikum. Mange av barna er på teater for aller første gang, og samtidig er tilskuere i denne alderen en ny publikumsgruppe sett i teaterhistorisk perspektiv.

Det må presiseres at barns markante tilstedeværelse ikke kan beskrives som en naturgitt stil

1) I slekt med denne avantgardistiske tenkningen er den barnekulturelle vendingen bort fra profesjonell kunst for barn og hen til barns egne kulturelle uttrykk (se for eksempel Juncker 2006: s. 46 og s. 86-87). For en nærmere sammenligning av Junckers barnekulturelle tilnærming med en avantgardistisk tenkning innen teaterteori se Böhnisch 2010, s. 60.

(Böhnisch 2010, s. 173-175). Selv om førstegangstilskuere møter opp uten den såkalte ytre teater-rammen (jf. Bennett 1997) er barna selvfølgelig ikke kulturløse når de kommer til teateret. Barna står i en etablert sosial relasjon til de voksne som ledsager dem, og – om de kommer i en gruppe – også til de andre barna som er tilskuere i forestillingen. I disse relasjonene har de ulike måter å forholde seg på som også gjør seg gjeldende i teatersituasjonen. Derfor kan det ikke overraske at barna opptrer forskjellig i ulike sosiale konstellasjoner og kulturelle kontekster. Jeg nevner ikke slike forskjeller for å vende analysen mot kulturelle differanser i de minste barnas publikumsstiler, men for å presisere at mitt fokus på en ikke-diskré publikumsstil kun skal forstås ut fra en interesse for en dominant hendelsesdimensjon i performativ og postdramatisk estetikk. I det følgende ser jeg nærmere på én norsk produksjon for de minste hvor barnas ikke-diskré publikumsstil blir spesielt produktiv.

### **Dråpene (Lund & Ousland 2000)**

*Dråpene* av og med Steffi Lund (f. 1961) og Turid Ousland (f. 1964) ble utviklet som en del av Klangfuglprosjektet. Produksjonen hadde premiere i 2000 og ble spilt ca. 50 ganger frem til 2006.<sup>2</sup> Lund og Ousland, utdannet som henholdsvis danser og billedkunstner, betegner *Dråpene* som en visuell konsert. Iscenesettelsen har markante performative, postdramatiske trekk. I sentrum av det sceniske forløpet står vann som materiale. Det spilles på lyder som oppstår når vannet spruter, strømmer, drypper, bobler, skvalper, skvetter, surkler eller fosser. Scenografien og rekvisittene består av en rekke fargesterke hverdagslige plastobjekter: en vannslange, flere plastkar og hagekanner, et par gummistøvler, paraplyer, en vannbøtte, luftballonger i ulike størrelser og farger fylt med vann, samt et basseng som danner scenografiens sentrum. *Dråpene* bygger ikke på en fortelling i tradisjonell forstand. Det brukes ikke verbalspråk og aktørene er performere heller enn skuespillere. Det sceniske forløpet følger en visuell-akustisk komposisjon hvor iverksettelse av handling, materialitet og sanselige kvaliteter står i fokus.

Jeg så *Dråpene* for første gang på avslutningsfestivalen til Klangfuglprosjektet, høsten 2002 i Kristiansand. De svært unge tilskuerne i denne forestillingen var åpenbart fascinerte av det sceniske forløpet og gikk uten tvil inn i tilskuerrollen. De så på og lyttet til det som skjedde på scenen, og det med stor intensitet. Som godt synlige og hørbare tilskuere satte de samtidig preg på atmosfæren og enkelte hendelsesforløp. Deres iøyne- og iørefallende tilstedeværelse gikk dermed også inn i min egen tilskuererfaring som voksen tilskuer (Böhnisch 2009, s. 172). Ut fra dette første møtet med *Dråpene* og barn mellom null og tre år som publikum, valgte jeg å undersøke nærmere hvordan svært unge tilskueres hørbare og synlige bidrag kan bli produktive i teater for de minste. Mitt inntrykk var at det oppstår en merverdi gjennom barns deltakelse; en egen kvalitet som er knyttet til tilskuernes ikke-diskré publikumsstil.

Det etterfølgende eksemplet er fra en *Dråpene*-forestilling som ble spilt på en turné høsten 2003.

<sup>3</sup> Det er en lukket forestilling, publikumet består av flere barnehagegrupper, omtrent 35 barn mellom åtte måneder og tre år, samt 15 ledsagende førskolelærere. Barna er plassert på teppe og puter på gulvet, frontalt overfor sceneområdet. Bakerste rad er stoler. De voksne sitter ytterst og bakerst i publikumsområdet, noen med barn på fanget. Rett før forestillingen skal starte er det mye uro i publikum, både fysisk og lydmessig. Jeg beskriver starten av forestillingen.

2) Premiere 22. oktober 2000 i steinerbarnehagen Solsikken på Nesodden, siste forestilling på Festsplillene i Nord-Norge, Harstad 26. juni 2006.

3) Jeg har vært tilstede som tilskuer og videofilmet denne forestillingen. Beskrivelsen er basert på en analyse av et split-screen-redigert videoopptak hvor det ene bildet viser publikum og det andre bildet, synkront, scenen. Om min analysemetodiske fremgangsmåte se Böhnisch 2010, s. 140-168.

Aktøren, Turid Ousland, har vært på scenen siden tilskuerne kom inn i rommet. Hun spør: "Ser alle bra nå?" Det blir stillere, noen få svarer: "Ja." Hun går til en vannslange med en hagesprøyte noen få meter unna, tar hagesprøyta og går mot fem vannkanner som er satt opp på rekke og rad etter størrelsen, parallelt til første publikumsrad. Hun nærmer seg den første kanna, bevegelsene hennes er rolige og tydelige. På veien til kannene ser hun på publikum, det er fortsatt en del uro. Hun stopper rett vis-à-vis den første og største kanna, står i profil, bøyer overkroppen sakte ned til kanna og sikter med sprøyta inn i den. Hun ser ned i kanna, så vender hun hodet og ser på publikum, uten noen kommenterende mimikk og uten å forandre kroppsposisjonen, så tilbake til kanna. Publikum har blitt stille.

Plutselig spruter vann i en fin, hard stråle ut av sprøyta og inn i kanna. Det trommer mot inn-siden av den tomme kanna. Ett barn gapskratter, kort og høyt. Et annet gjør det samme, mens vannet stopper. Ousland ser kort på barna, så tilbake på kanna, og vannet spruter igjen. Noen flere barn begynner å le, litt hysteriske latterskrik, litt skrekkblandet fryd, høye hvin. Ousland har til nå ikke forandret posisjonen sin, står foroverbøyd over kanna som hun spruter i. Så retter hun overkroppen sakte opp, setter høyre foten ett skritt bak og øker dermed avstanden til kanna, mens hun fortsatt spruter. Vannstrålen blir lengre, plaskelydene sterkere og dypere, flere barn skratter og hviner. Hun ser på barna når hun har økt avstanden maksimalt, akkurat da kommer det ingen lyder fra tilskuerne.

Når hun bøyer overkroppen igjen ned til kanna og strålen blir kortere, er barna igjen med, med litt mindre intense lyder. Hun stopper vannstrålen når hun har kommet tilbake til utgangsposisjonen, nær kanna, og sammen med henne stopper også barna. Det siste som høres, er en litt langtrukken, bløt, nesten sunget lyd fra ett barn. Aktøren begynner å gå mot den andre kanna i rekken, med noen små skritt, mens et barn klart og bestemt sier: "Ikke gjør *det*!". Ousland snur, mens hun går, hodet og blikket mot publikum. Hun ser litt spørrende, så vender hun seg mot den andre kanna og bøyer seg ned. Hun spruter forsiktig inn i den. Barna setter i med latterskrik og hvining, de skoggerler og hikster. Aktøren ser kort på dem, før hun igjen øker avstanden til kanna. Latterkoret overdøver nesten vannets lyd. Ousland øker avstanden til kanna maksimalt. Så stopper vannsprutingen brått når bevegelsen er på det høyeste punktet og avstanden til kanna er størst. Barnas intense latterkor stopper fullstendig samtidig med vannet. Det eneste som vedvarer minimalt lenger enn all annen lyd, er en veldig høy hvining fra ett barn som avsluttes med det samme. Så er det stille.

### Latterkoret / barnas bidrag

Her ser vi et livlig publikum i aksjon. Ut fra den første markante spontane individuelle reaksjonen utvikler det seg en kollektiv aksjon. Barnas latterkor viser ikke bare at tilskuerne er dypt engasjert, den bidrar også på flere plan til selve teaterhendelsen. Barnas lyder preger atmosfæren – en sentral kategori i performativ estetikk. Man kan vende blikket bort fra medtilskuerne, men man vil uansett høre lyden. De iørefallende innslagene tilfører sterke affektive kvaliteter. Det første latterskriket gir uttrykk for skrekkblandet fryd. Barnet skvetter og gleder seg samtidig over vannet som spruter for første gang. Så smitter reaksjonen over til et annet barn og kort tid senere til store deler av gruppen. Latterkoret uttrykker tiltagende gruppegleder. I tråd med Gunvor Løkkens (f. 1952) forskning på *toddlerkultur* kan vi si at barna her dyrker gruppegleden i et felles uttrykk (1996, s. 9-13). Samtidig er latterkoret tett på det sceniske forløpet. Det viser seg ikke minst i det oppsiktsvekkende stoppet i slutten av den beskrevne sekvensen, samtidig med vannet, og i stillheten som følger. Det er som om alle holder pusten samtidig.

Den kollektive (re)aksjonen er en høylytt variant av hva vi kan kalle den kollektive oppmerksomhetens lyskaster (Böhnisch 2010, s. 177). Latterkoret fungerer her som en avansert pekegest, siden det utpeker objektet til den kollektive oppmerksomheten. Felles oppmerksomhet skaper intersubjektivitet, altså en opplevelse av samhörighet. Tilskuerne etablerer, sammen med aktøren, en ytterst tett kontakt mellom scene og sal.

Barnas bidrag inngår dessuten i forestillingens lydbilde. På det estetiske planet er dette svært relevant siden det sceniske forløpet i *Dråpene* legger så stor vekt på lyden som lages med vannet. Det sceniske forløpet som er beskrevet ovenfor, er en komposisjon av lyd og bevegelse. Det er derfor spesielt følsomt for publikums lyder. Om for eksempel barna ikke stopper med sin lydproduksjon når vannet stopper, oppstår ikke stillheten som danner kontrasten til vannstrålens sterke plaskelyder. Latterkoret blir her til en form for medmusisering med det sceniske forløpet. Når man anvender Daniel N. Sterns (f. 1934) kategorier for såkalt inntoning<sup>4</sup> på denne medmusiseringen, får man øye på de estetiske kvalitetene i lydproduksjonen. Inntoningsatferd skiller seg fra så vel kommentar som imitasjon. Inntoning kan skje intramodalt eller kryssmodalt, det vil si på tvers av persepsjonsmodaliteter, når for eksempel en vokalisering matcher en fysisk bevegelse. Inntoningsatferd kan matche den opprinnelige atferden med hensyn til tre grunnleggende amodale egenskaper: intensitet, timing og form. Mer spesifikt skiller Stern seks typer matching: med hensyn til uttrykkets absolute intensitet, til dets intensitetskontur, timing, rytme, varighet og spatiale form (1985, s. 146).

Når det første barnet ler kort og høyt som en reaksjon på det sceniske anslaget, er barnets lyd like overraskende og brå som vannets lyd og bevegelse. I den forstand kan den også beskrives som en inntoning, nærmere bestemt en delvis kryssmodal inntoning som matcher med hensyn til vannsprutings intensitetskontur. Når Ousland for første gang spruter lenge i den første kanna, og flere barn setter i gang med latter og hvining, forsterker barna lydene sine parallelt med aktørens bevegelse. Barnas vokalisering matcher dermed kryssmodalt dynamikken i aktørens kroppsbevegelse. Også her gjelder matchingen intensitetskonturen, men denne gangen aktørens bevegelse, som i sin tur påvirker vannets bevegelse og lyd. Det samme gjelder for resten av denne sprutingen: Barnas lyder stopper kort opp når aktøren er på det høyeste punktet i sin bevegelse bort fra kanna, på bevegelsens vendepunkt, og starter igjen når aktøren igjen beveger seg, denne gang nedover til kanna. Ved sprutingen i den andre kanna matcher latterkoret både med hensyn til den absolute intensiteten, til intensitetskonturen og til varigheten av selve vannsprutingen. Denne inntoningen blir produsert av koret i sin helhet, altså av flere barn i fellesskap. Samtidig finnes det noe som kan beskrives som solistinnslag ved de to avslutningene av den første og den andre lange sprutingen. Ved første kanna avsluttes lyden fra barnas latterkor med en litt langtrukken, bløt, nesten sunget lyd fra ett barn. Dette matcher både lyd- og bevegelseskvalitet ved avslutningen av sprutingen helt nede ved kanna. Ved den andre kanna avsluttes koret med en lyd i et meget høyt register og i en oppoverbevegelse som kryssmodalt matcher vannstoppet på det høyeste punktet av aktørens bevegelse bort fra kanna, og som intramodalt matcher vannets lyd kvalitet når det gjelder absolutt intensitet.

Næranalysen viser hvordan barnas høylytte bidrag i denne forestillingssekvensen skriver seg på et meget differensiert plan inn på forestillingens formnivå. Inntoningen inngår i formgivningsprosessen og etablerer samtidig interpersonlig samhörighet, en opplevelse av å dele erfaringer, både mellom tilskuerne og mellom aktør og publikum. En analyse av latterkoret som inntoning kan ut over det også belyse hvordan barnas lydmessige bidrag tilfører energi og bidrar til animasjon av det i utgangspunktet livløse materialet vann (Böhnisch 2010, s. 200-202).

### Tilskuerposisjon og publikumsstil

Tilskuernes hørbare og synlige bidrag skriver seg inn i forestillingen, likevel kan ikke *Dråpene* betegnes som partisipatorisk teater i gjengs forstand. Susan Kattwinkel (f. 1966) definerer fellesnevneren for teaterformer som faller under dette begrepet slik: "[P]roduktet ville blitt sterkt fragmentert uten publikums avgjørelser" (2003, s. x, min oversettelse). Kuhn formulerer tilsvarende: "Med sine egne

4) Den US-amerikanske psykologen og psykiateren utviklet inntoningskategoriene for å analysere interpersonlig relatering mellom mor og barn i spedbarnsalderen (Stern 1985).

handlinger er [tilskuerne, S.B.] i vesentlig grad med på å bestemme hendelsesforløpet” (2008, s. 28, min oversettelse). Det ville vært drøyt å påstå dette om *Dråpene* selv om barnas bidrag inngår i forestillingene. Her er det aktørene på scenen som iverksetter det sceniske forløpet. Dette forløpet følger et nokså fastlagt mønster som lett kan gjenkjennes fra forestilling til forestilling.<sup>5</sup> Det er heller ikke lagt inn ”hull” i dette mønsteret hvor det behøves en avgjørelse eller et svar fra tilskuerne. Det sceniske forløpet faller altså ikke fra hverandre, stopper ikke opp og blir ikke fragmentert om tilskuerne skulle forholde seg helt tause og stillesittende.

I den forstand legger *Dråpene* opp til en relativt tradisjonell tilskuerposisjon. Til dette bidrar også den valgte struktureringen av rommet. Publikum er plassert på sitt eget område, frontalt overfor scenen. Aktørene holder seg fysisk på sceneområdet og går ikke i verbal dialog med publikum etter at forestillingen har begynt. Samtidig bidrar barna mye mer hørbart og synlig enn et ”diskré” publikum ville ha gjort. Man kan si at barna utfyller tilskuerposisjonen på en måte som iscenesettelsen i seg selv ikke nødvendiggjør. Men – og det er et avgjørende poeng med hensyn til en tredje poetikk – den *muliggjør* at barnas ikke-diskré publikumsstil kan inngå og bli betydningsfull i kombinasjon med en tradisjonell tilskuerposisjon.

Jeg har tidligere analysert betydningen av spesifikke innrammingsstrategier i teater for førstegangstilskuere som går på en samvirkning av skarpt markerte grenser og smidige overganger (Böhnisch 2010, s. 245-272). Det handler om lukning og åpning i selve teaterhåndteringen. Her vil jeg se nærmere på åpninger og lukninger på forestillingens mikronivå.

### Åpninger og lukninger

*Dråpene* krever ikke hørbare og synlige bidrag fra tilskuerne, men det er lagt inn et element som signaliserer mottakelighet for slike bidrag, nemlig aktørens direkte henvendthet til tilskuerne i blikket. Som oftest er disse direkte blikkene åpne, uten kommenterende mimikk. Blikket verken bremser eller provoserer frem publikums (re)aksjoner. Når man ser flere forestillinger av *Dråpene*, kan man legge merke til at slike blikk enkelte steder er et fast element i forløpet, mens de i de fleste tilfeller brukes variabelt fra forestilling til forestilling. Iscenesettelsen innebærer altså en systematisk åpning. Både tidspunkt, varighet og retning av direkte blikk, om aktøren fokuserer på enkelte eller på flere tilskuere, kan tilpasses barnas (re)aksjoner her-og-nå i forestillingen. Når aktøren velger å se på publikum rett etter et hørbart innspill, er det åpenbart iaktatt og i den forstand bekreftet som del av teaterhendelsen. Dessuten legger det direkte blikket til rette for at aktøren på best mulig måte får med seg hva som faktisk foregår i publikum.

Når det direkte blikket er etablert som opsjon, blir et lengre fravær av slike blikk en mulighet til lukning – noe som aktørene i *Dråpene* bruker like variabelt som åpninger med hjelp av blikket. Valg og bortvalg av blikket er dermed et viktig element i aktørenes *ad hoc*strategier i møte med det ikke-planlagte og ikke-forutsigbare i barnas bidrag her-og-nå (Böhnisch 2010, s. 184). Den systematiske åpningen i iscenesettelsen gir aktørene mulighet til å styre åpninger og lukninger i kontakten med publikum underveis i forestillingen.

*Dråpene* følger en visuell-akustisk komposisjon. Komposisjonen etablerer, gjentar, varierer og bryter bevegelses- og lydmønster, som for eksempel forløpet med å sprute i den første kanna fra nært hold, stoppe, starte igjen, øke avstanden sakte til et maksimum, så tilbake til utgangspunktet. Den sceniske handlingen er altså utviklet på forhånd og i den forstand lukket, men iscenesettelsen innebærer også på dette planet en systematisk åpning: forløpet kan varieres på mikronivået. Det gjelder nyanser i dynamikk, tempo og intensitet, samt varighet og frekvens av enkelte handlingselementer. I den ovenfor beskrevne åpningssekvensen varierer aktøren for eksempel det vanlige forløpet

5) Jeg har vært tilskuer i 13 forestillinger av *Dråpene* i tidsrommet 2002 til 2005, hvorav jeg videodokumenterte syv.



idet hun stopper vannsprutningen i den andre kanna på høyeste punkt av bevegelsen. Vanligvis er sprutningen i den andre kanna en formmessig gjentakelse av sprutningen i første kanna. Den valgte variasjonen kan tolkes dit hen at aktøren gir en spesiell utfordring til barna, som i denne forestillingen – sammenlignet med barn i andre forestillinger av *Dråpene* – er ekstremt tett på forløpet og når hurtig et høyt energinivå. I stedet for å gjenta bevegelsesmønsteret, avbryter hun det. Barna er fullstendig med i det uventede bruddet, noe som sannsynligvis øker opplevelsen av interpersonlig samhörighet.

Rett etter det ovenfor beskrevne forløpet, velger Ousland noen variasjoner som tar opp det høye energinivået i barnas latterkor (Böhnisch 2010, s. 188) – en form for innntoning fra aktørens side med hjelp av spesifikke nyansevariasjoner i forløpet. I den sammenheng er det interessant at det som kan varieres i forløpet, er akkurat de amodale kvalitetene som kan matches i en innntoning. Innntoning kan altså skje begge veier, fra barna til det sceniske forløpet og aktøren som iverksetter det, og fra aktøren via dette forløpet til barna. Begge deler inngår i forestillingens formnivå og tjener samtidig etablering, vedlikehold eller bekreftelse av interpersonlig samhörighet og kontakt.

Kontakten mellom scene og sal kan ikke tas for gitt i møte med førstegangstilskuere. Det blir spesielt påtakelig når barnas bidrag får en stor egendynamikk. Mens latterkoret innntoner det sceniske forløpet, dyrkes samtidig gruppegleden i et felles uttrykk. Gruppegleden er knyttet til det sceniske forløpet og tilfører sterke affektive kvaliteter – ikke bare for de involverte barna, men for alle tilstedeværende. Kort tid etter den ovenfor analyserte sekvensen forskyves balansen og egendynamikken i barnas aksjon fører til at latterkoret er i ferd med å miste kontakt med det sceniske forløpet. I den situasjonen reagerer aktøren med en ny adhoc-strategi. Hun går fra en innntoning til det som Stern (1985) kaller *tuning*. Tuning ligner en samlende innntoning, men med en viss grad av intendert disharmoni som sikter på å forandre atferden det relateres til. Nyansevariasjoner av det planlagte sceniske forløpet kan altså også brukes til en form for lukning som fortsatt er relatert til barnas (re)aksjoner. Igjen ser vi at systematiske åpninger i iscenesettelsen, muligheter for variasjoner og adhoc-tilpasninger, er forutsetningen for at aktøren kan bruke både åpninger og lukninger her-og-nå i møte med tilskuerne. Begge deler er viktige redskaper i forhold til den dynamiske, kollektive oppmerksomhetsprosessen som aktøren har ansvar for å styre.

Næranalysen kan vise hvordan aktøren justerer og varierer adhoc-strategier i møte med barnas markante bidrag. En nødvendig forutsetning for at styringsstrategier lykkes er at aktøren er meget oppmerksom på publikums nærvær. Det krever et spesielt nærvær også av aktøren. Hun må være lydhør overfor publikum og må ikke miste sin ledighet om enkelte adhoc-strategier mislykkes underveis. Hun varierer det sceniske forløpet på mikronivået. Det forutsetter at formen er tøyelig, - men den kan bryte. Det samme gjelder kontakten med barna. Merverdien som oppstår gjennom barnas ikke-diskré publikumsstil i *Dråpene*, er avhengig av at aktøren tar denne risikoen og samtidig makter utfordringene.

### Mot en tredje poetikk

Binær forskjellsdannelse mellom intensjonalitet og kontingens, styring og spontanitet, lukkede og åpne verk, er gjengangere i teaterets og kunstpedagogikkens univers. Den tyske teaterforskeren Erika Fischer-Lichte har i *Ästhetik des Performativen* (2004) knyttet den performatives estetikk til de unike, ikke-planleggbare, og derfor prinsipielt åpne dynamiske prosessene mellom publikum og aktørene.<sup>6</sup> En ikke-diskré publikumsstil passer i utgangpunktet inn i denne avantgardistiske verdisettingen. Barnas bidrag kommer på eget initiativ, har en egendynamikk, kan være egenrådige

6) I Fischer-Lichtes teori er det denne urådbarheten som kjennetegner den såkalte feedbacksløyfen (2004, s. 80f). For en alternativ feedbacksløyfetese som inndrar både det planlagte og det ikke-planlagte, se Böhnisch 2011.

og uforutsigbare og sette i gang unike dynamiske prosesser mellom scene og sal. Men næranalysen av *Dråpene* har vist at denne ikke-diskré publikumsstilen ikke blir produktiv – så å si – av og for seg selv. Barnas bidrag møter en scenisk struktur som er utviklet og gjennomprøvd på forhånd. Det er aktørenes adhoc-strategier og de spesifikke nyansevariasjonene av det sceniske forløpet som muliggjør at barnas bidrag innskriver seg på forestillingens formnivået og at formgivningsprosessene samtidig tjener interpersonlig relatering, kontakt og en opplevelse av å dele erfaringer. Den enkelte forestilling er i dette perspektivet mer enn en unik dynamisk prosess mellom aktører og tilskuere og samtidig også mer enn det gjenkjennbare sceniske forløpet. Det er ledetråden mot en tredje poetikk mellom avantgarde og anti-avantgarde.

Poetikker er knyttet til verdier. Idet *Dråpene* inndrar en ikke-diskré publikumsstil, gjør produksjonen seg selv sårbar. Merverdien som oppstår i møte med denne publikumsstilen, oppnås ikke uten at aktørene tar en kalkulert risiko. En tredje poetikk verdsetter at det står noe på spill, at aktørene gjør seg selv og sitt prosjekt sårbare, men at de samtidig klarer å makte utfordringene. At de *kan* mislykkes, men ikke *at* de mislykkes – om de gjør det. Utfordringene er reelle og krever aktørenes profesjonelle kunnen og robusthet. De må tåle å møte det ikke-kontrollerbare og uforutsette, å ta imot sterke uttrykk for engasjement, misnøye eller redsel, å mislykkes med enkelte adhoc-strategier og å møte den kollektive uoppmerksomhetens tåke. Også det planlagte sceniske forløpet må være robust. Det må tåle og gi rom for variasjoner på detaljplan. Robustheten er i stor grad knyttet til muligheten for adhoc-strategier med både åpninger og lukninger.

Når utfordringene betraktes som reelle, er vi langt fra en romantisering av de minste barna som teaterpublikum. Førstegangstilskuere kan være et utmerket publikum for postdramatisk, performativ estetikk, men det skjer ikke uavhengig av aktørenes profesjonelle kunnen. Spørsmålet er derfor ikke om det er mulig å oppheve asymmetrien mellom aktør- og tilskuerrollen, men hvor stor risiko aktørene er villig til å ta og evner å møte. Samtidig er vi også langt fra å se på barna i et mangel- eller utviklingsperspektiv slik avantgardens klassiske motstykke innebærer. De minste barna kan være usedvanlige tilskuere som bidrar til et usedvanlig teater. Utfordringene går begge veier: Barnas hørbare og synlige bidrag kan være utfordrende for aktørene, men aktørenes aktive styring kan også være utfordrende for barna. En tredje poetikk fokuserer på betydning av både åpninger og lukninger i den dynamiske prosessen mellom scene og sal. Siden denne prosessen ses i relasjon til det sceniske forløpet, forfeiktes ikke et ideal om åpning per se. Det samme gjelder for lukning.

I et kunstpedagogisk perspektiv er det dessuten relevant at en tredje poetikk rehabiliterer tilskuerposisjonen. *Dråpene* er et godt eksempel på at hørbare og synlige bidrag som kommer på barnas eget initiativ, kan bli produktive på forestillingens formnivå uten at tilskuerposisjonen oppløses. Til forskjell fra en avantgardetenkning vil en tredje poetikk ikke ta sikte på å overvinne den institusjonelle asymmetrien mellom aktør- og tilskuerrollen. Tvert imot vil denne asymmetrien anses å være en viktig forutsetning for at tilskueres bidrag kan inngå i forestillingen. Samtidig skiller en tredje poetikk seg også fra en klassisk tenkning om tilskueren som mottaker av verket siden publikums hørbare og synlige bidrag oppfattes som potensielt betydningsfulle på forestillingens formnivå.

En slik rehabilitering av tilskuerposisjonen vil for eksempel kunne gi nye perspektiver i den pågående debatten om *Den kulturelle skolesekken* (DKS) i Norge hvor ”kunstens premisser” blir satt opp imot ”barnas premisser” (jf. Gulbrandsen, 2010a og b). Ett av de sentrale kunstpedagogiske stridsspørsmålene i denne debatten er hvor meningsfylt det er at barna i hovedsak er tiltenkt publikumsrollen i DKS-tilbudene. En tredje poetikk vil derimot kunne lede oppmerksomheten til spørsmålene om hvordan barna inntar denne rollen og hvordan kunstnerne balanserer åpninger og lukninger, både med hensyn til barnas måter å være tilskuere på og til det sceniske forløpet i forestillingen.



## Litteratur

- Bennett, Susan: *Theatre audiences. A theory of production and reception*. Routledge, London and New York 1997.
- Böhnisch, Siemke: "Feedbacksløyfer og henvendthet", i: Szatkowski, Janek (red.) *Performative former*. Peripeti, særnummer, Aarhus 2011.
- Böhnisch, Siemke: *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse*. (Ph.d.-avhandling). Institut for Æstetiske Fag, Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet, [Århus] 2010.
- Böhnisch, Siemke: "Feedbacksløyfer i teater for de minste", i: By, Ragnhild (red.): *Form møter form. Lek møter teater*. Cappelen akademisk, Oslo 2009, s. 171-190.
- Brook, Peter: *Det tomme rum. Tanker om teatret og tiden* (overs. J.J. Jensen). Munksgaard, København 1988.
- Brook, Peter: *The empty space*. New York, Atheneum, New York 1968.
- Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2004.
- Juncker, Beth: *Om processen. Det æstetiske betydning i børns kultur*. Tiderne Skifter, København 2006.
- Gulbrandsen, Morten Stenseng: "Skolesekk med passivt innhold", i: Molven, Nina (red.): *Q-barnekultur*, 4, 2010 [a], vol. 7, s. 40-41.
- Gulbrandsen, Morten Stenseng: "Kulturdepartementet avviser kritikk: - Skolesekken er en ressurs", i: Molven, Nina (red.): *Q-barnekultur*, 4, 2010 [b], vol. 7, s. 42.
- Kattwinkel, Susan: *Audience Participation. Essays on inclusion in performance*. Praeger, Westport, Conn. 2003.
- Kuhn, Sinje: "Audience participation in children's theatre performances", i: *IXYPSILONZETT. Magazine for Children's and Young People's Theatre*, 1, 2008, s. 27-29.
- Kuhn, Sinje: "Partizipation im 'Erlebnisgarten' des Theaters für die Allerkleinsten", i: Droste, Gabi dan (red.): *Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit*. Transcript, Bielefeld 2009, s. 187-191.
- Løkken, Gunvor: *Når små barn møtes. Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Cappelen akademisk, Oslo 1996.
- Nagel, Lisa Marie: "Postdramatisk teater for et predramatisk publikum. En analyse av danseforestillingen 'Inni min klode' og 'Se min kjole' med henblikk på Hans-Thies Lehmann og postdramatisk teater teori", i: *DRAMA. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 3, 2007, s. 12-15.
- Stern, Daniel N.: *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books, New York 1985.

---

### Siemke Böhnisch

er førsteamanuensis i teater/drama ved Universitetet i Agder, Norge. Hun har en PhD i performativ teater teori og analyse av teater for de minste fra Aarhus Universitet, Akademiet for Æstetikfaglig forskeruddannelse, og en kunstnerisk-vitenskapelig MA fra Universität Hildesheim, Tyskland.

---



# Lek som musisk kommunikasjon

af Lise Hovik

**Lek er et viktig begrep i kunstpedagogikken, både i feltet kunst for barn, barneteater, dramafaget og i førskolelærerutdanningen. Barns lek betraktes som så grunnleggende og viktig at det kjennes nesten unødvendig å stille spørsmålet: Hva er lek? Hvis vi likevel gjør det avdekkes et slikt kaotisk mangfold at det kan virke umulig å definere, og mangfoldet avslører også noen svært motstridende diskurser om lek. Disse sirkulerer for eksempel i den velkjente pedagogiske debatten omkring lek som en formålstjenlig eller fri virksomhet.**

Å gi en presis definisjon av lek er vanskelig (Spariosu 1989, s. 3; Lillemyr 2011) og det er lettere å beskrive hva leken gjør enn hva den er (Guss 2000). Målet her er allikevel å finne fram til, samt formulere et kunstnerisk og teoretisk ståsted i et kunstpedagogisk felt, som er preget av motsetningsfylte diskurser, mye romantikk og gamle forsvarsposisjoner. Det som står på spill er nødvendigheten av å finne et produktivt møtested mellom kunst og pedagogikk, som gir rom for både barn, kunstnere og forskere. Lek kan være et begrep som åpner for en slik felles diskurs, denne artikkelen vil undersøke om det er mulig.

Som forsker med basis i kunstnerisk praksis ser jeg det som en spennende utfordring å undersøke begrepet "lek" i møte med min egen kunstpraksis, som er arbeid med barneteater for de minste<sup>1</sup>. Dette er et forholdsvis nytt kunstfelt og har (i Skandinavia) utviklet seg raskt siden 1998, i et ganske tett samspill mellom kunstnere, pedagoger og forskere. Det nasjonale prosjektet *Klangfugl*, initiert og finansiert av Norsk Kulturråd, og EU-prosjektet *Glitterbird – Art for the Very Young* (Hernes, Os et al. 2010), har dermed gitt muligheter for en kunstpedagogisk refleksjon. Denne er i mindre grad enn før preget av den tradisjonelle holdningen til barneteater som en "lavere" form for kunst. Disse prosjektene har i stedet inspirert kunstnere til å utvikle nye uttrykksformer og til å interessere seg for en ny publikumsgruppe.

I min egen praksis, som er direkte inspirert av de ovenfor nevnte prosjektene, har leken vært en veiviser i det prosessuelle og dramaturgiske arbeidet. Når vi åpner for leken og det uforutsette i den skapende prosessen med en forestilling, erfarer vi at det åpnes nye kanaler for kommunikasjon, og en opplevelse av kroppslig felleskap i lyttende musikalsk samspill. Når vi også gir rom for barns lek innenfor barneteaterforestillingens rammer og dermed utfordrer teaterets konvensjoner, oppstår det spennende møter mellom voksne og barn. For å finne språk til disse kunstneriske erfaringene har jeg tatt utgangspunkt i begrepet lek, men oppdaget ganske raskt at begrepets mange motsetningsfylte diskurser henger med, og skaper friksjon.

Det har derfor vært nødvendig å ramme inn vår forståelse av lek mer presist som en form for *musisk kommunikasjon*. Det musiske kan i vårt prosjekt forstås som en enhet av lyd, rytme og bevegelse i samspill mellom barn og voksne. Det musiske er i følge musikkpedagogen Jon Roar Bjørkvold en grunnbetingelse i menneskelivet helt fra unnfangelse til død (Bjørkvold 2007).

Denne forståelsen av lek er marginalisert i pedagogen Brian Sutton-Smiths gjennomgang av lekens retorikker (Sutton-Smith 1997), men kan kanskje gjenfinnes i Hans Georg Gadamer's kunst-

---

1) Teater Fot ble etablert i Trondheim i 2004 som en virksomhet der egne barneteater-produksjoner og oppdrag innen regi, dramaturgi og scenografi er de viktigste arbeidsområdene. Den største produksjonen har vært *De Røde Skoene* fra 2008, som har spilt over 100 forestillinger i Norge og utlandet.

filosofi, som beskriver leken som en grunnleggende kroppslig rytmisk erfaring av bevegelse uten en bestemt målrettet hensikt (Gadamer og Schaanning 2010). I filosofisk estetikk spiller lek generelt en viktig rolle som *metafor* for kunsterfaringen (Spariosu 1989). På den andre siden, i praksisfeltet kunst for de minste, spiller leken en konkret og *kroppslig* rolle i møtet mellom barna og kunsten. Det er i spenningsfeltet mellom den mest abstrakte kunstfilosofi og den mest konkrete kroppslige kunstpraksis at lekbegrepet her settes i spill. Artikkelen vil argumentere for en sterkere vektlegging av de kroppslige og musikalske kvalitetene i lekbegrepet, og gjennom dette en sterkere forbindelse mellom lek og kunstnerisk praksis.

### De Røde Skoene som kunstbasert forskningsprosjekt

*De Røde Skoene* (Hovik 2008), som er en teaterforestilling for de aller minste (1-åringer) og et praktisk kunstnerisk forskningsprosjekt, tar i bruk lek både som kunstpedagogisk metode og kunstfilosofisk credo. I arbeidet med å utvikle en interaktiv teaterform<sup>2</sup> for de minste har lek vært en drivkraft både i den skapende prosessen og i den ferdige forestillingen.

Det er nok ikke uvanlig å bringe lek og improvisasjon inn i arbeidet med en barneteaterforestilling, men det jeg aldri hadde sett før, og som var nytt i dette feltet, var å åpne opp for barnas lek og medvirkning på scenen under forestillingens gang<sup>3</sup>. Selve teaterforestillingen ble på denne måten en arena for utforskning av møtet mellom voksne profesjonelle utøvere (dansere, skuespillere og musiker) og de minste barna. I tillegg spiller de voksne omsorgspersonene en viktig rolle for barnas opplevelse, og danner dermed en pedagogisk ramme for teaterhendelsen. Før forestillingen starter informerer vi derfor de voksne om at vi ønsker at de slipper barna fram på scenen dersom de selv ønsker det. Med denne innrammingen sørger vi for fokus på det samspillet som ofte oppstår, en rekke hendelser som ikke er planlagt, men som det gis rom for og som underveis innarbeides i forestillingens estetikk.

Det er fullt mulig å betegne dette som en eksplisitt *performativ estetikk* (Fischer-Lichte 2008), der tilskuere blir deltakere og der den gjensidige responsen (feedback-loop) mellom scene og sal er synlig for alle (Böhnisch 2010; Hovik 2011a). *Relasjonell estetikk*, basert på menneskelig sosial samhandling (Bourriaud 2007), er også en betegnelse som er relevant å ta i bruk, for både performativ og relasjonell estetikk refererer til samtidskunsten og til møtet mellom kunst og publikum. Selv om disse estetiske teoriene gir interessante perspektiver til analysearbeid og teoriutvikling i feltet kunst for barn, har jeg innenfor disse teoriene savnet begreper som fanger inn det musiske og lekne som preger den kunstneriske praksis jeg her refererer til.

Et kunstbasert forskningsprosjekt trenger begreper som kan synliggjøre praksis som et gyldig kunnskapsfelt, og som kan fungere både som redskap for å snakke om og formulere teorier om praksis. Ofte er det stor avstand mellom teori og praksis og det kan være et mål i seg selv å bringe pedagogisk og kunstnerisk praksis inn i en fruktbar utveksling med teori. I den teoretiske delen av forskningsprosjektet *De Røde Skoene* blir det kunstneriske arbeidet gjenstand for en begrepsliggjøring, der kunst- og performativitetsteori danner grunnlaget (Hovik 2011a, 2011b). Innenfor en slik ramme fungerer teorier om lek og estetikk som et slags lim mellom feltene pedagogikk og

2) Alle teaterforestillinger er selvsagt interaktive i en viss forstand. Å putte denne merkelappen foran innebærer i dette tilfellet at forestillingen åpner for fysisk interaksjon.

3) I 2006-08 da dette prosjektet ble formulert og produsert, fant jeg ingen andre liknende referanser innenfor det profesjonelle scenekunstheltet. Det fantes imidlertid erfaringer om kunstmøter med de minste gjennom prosjekter som *Klangfugl* og *Glitterbird* (1998-2006), som først ble formidlet i 2010 (Hernes, L., E. Os, et al. (2010).

kunst. Forskningsprosjektet inngår på denne måten i et større vitenskapelig metodearbeid omkring kunstbasert praksis som forskning, ofte betegnet som *practice as research* eller *practice-led research* (Freeman 2010). Innenfor dette kunstneriske forskningsprosjektet forsøker jeg å forbinde en reflekterende praksis (Schön 2001) med teorier om lek i det kunstpedagogiske feltet.

### Lek som kunstpedagogisk metode

I mitt arbeid med førskolelærerstudenter, dramastudenter og profesjonelle scenekunstutøvere bruker jeg (i likhet med mange andre dramapedagoger) lek som kunstpedagogisk metode. Jeg kaller det lek, selv om vi også benytter mer velkjente improvisasjonsmetoder, og selv om vår lek ofte er preget av et mer målrettet arbeid mot en kunstnerisk form enn barns lek er. Barnas lek fungerer likevel alltid som inspirasjon, impuls og veiviser i dette arbeidet. I forbindelse med *De Røde Skoene* møttes kunstneriske ideer og pedagogiske utfordringer på en slik måte at det oppsto et konkret spenningsfelt. Leken ble i denne sammenhengen et åpent, uforutsigbart, risikofyllt og spennende spillerom for utøverne. Med fokus på lek som et felles språk mellom voksne og barn har vi funnet en vei å gå i det videre arbeidet med barneteater.

La oss likevel ikke romantisere leken, for nettopp her ligger det en kulturell felle! Lek er positivt ladet, det er gøy, stimulerende, fritt og herlig. Leken motiverer seg selv, og er per definisjon frivillig (Huizinga 1938/1993, s. 36). Men hva skjer egentlig når vi voksne tar lek på alvor, og ”pedagogiserer” den? Hva skjer når vi bruker lek som et instrument i det pedagogiske arbeidet? Blir den et skalkeskjul for å styre barna eller deltakerne dit vi vil ha dem? Hva skjer når lek blir en metode? Er det da fortsatt lek?

Hvis vi betrakter lek som en kunstpedagogisk metode<sup>4</sup> stiller vi oss midt inni det Brian Sutton-Smith kaller ”the rhetorics of progress”, som vi skal se har sterke røtter i romantikkens pedagogiske idealer om øvelse til fornuft og moral. Men begrepet kunstpedagogikk bærer i seg to svært ulike disipliner, kunst og pedagogikk, og hvis vi i stedet vektlegger lekens forbindelse med kunsten havner vi lett i ”rhetorics of the imaginary”, der fantasi, poesi og kreativitet er gode stikkord som peker i motsatt retning av utviklingsretorikken. Kunstpedagogikk er på denne måten et konfliktfylt begrep, som ikke bare beskriver et sammensatt felt, men som også bærer med seg de mange motstridende diskursene omkring lek. Det er verdt å merke seg at verken utviklingsretorikken eller fantasiens retorikk i særlig grad omfatter eller omtaler lekens kroppslige dimensjon, selv om begge disse retorikkene i høy grad er knyttet til skapende virksomhet.

Det finnes en lang tradisjon for å bruke lek som et redskap for læring, for barn er generelt interessert i både lek og læring. Lek kan med andre ord lett underkastes voksne, rasjonelle, målrettede og institusjonelle behov. Lek som pedagogisk metode kan gi gode resultater i form av læring, og kan i tillegg gi pedagogene både innflytelse, kontroll og makt over barna. Bevisst eller ubevisst kan den pedagogisk tilrettelagte leken bli en mekanisme som tjener helt andre hensikter enn leken. Jo Ailwood beskriver hvordan våre språklige kategorier rasjonaliserer leken inn i formålstjenlige kategorier (spontan, parallell, fri, fantasi, utforskende etc.), for på denne måten å ta kontroll over den.

*... understandings of play can be considered as technologies of governmentality that shape the conduct of both adults and children in early childhood educational settings. (Ailwood 2003, s. 278)*

4) Gunilla Lindqvist beskriver for eksempel det hun kaller lek-pedagogikk i barnehagen i boka *Lekens Muligheter* Lindqvist, G. (1997).

Så lenge lek og kunst inngår i en rasjonell ramme, og får sin begrunnelse fra skoler og kunstinstitusjoner, kan den aksepteres og verdsettes. Den frie leken er derimot alltid tvetydig og marginalisert. Det må vel regnes som et faktum at både kunstnere og barn har liten eller ingen makt, og at begge grupper marginaliseres i samfunnslivet på mange ulike måter.

Maria Øksnes påpeker at psykologisk forskning på lek har en tendens til å fremmedgjøre leken ved å trekke den ut av det virkelige liv. Ved å betrakte den som et øvelsesrom for kunnskaper og ferdigheter uten risiko, ufarliggjøres den, og

*ser ut til å bli institusjonalisert, stabilisert, organisert, formatert, normalisert og pakket inn i mye flott teori og gode verdier som skal hindre oss i å få øye på de undergravende, kritiske og karnevaleske elementer den bærer i seg. (Øksnes 2010, s. 198)*

Øksnes skiller mellom psykologiske og filosofiske perspektiver på lek. Psykologien og pedagogikken har en epistemologisk og individualistisk tilnærming til lek og betrakter den som en formålstjenlig virksomhet. På den filosofiske siden avvises en slik instrumentell holdning til lek og den knyttes i stedet gjerne til kunsten, slik som hos Hans Georg Gadamer. For ham er leken åpen og dialogisk og kjennetegnes nettopp av frihet fra bestemte mål eller hensikter. Den åpner for tilstedeværelse i øyeblikket, og for menneskets behov for frihet.

En slik polarisering av perspektivene (Øksnes 2010, s. 198) synliggjør hvordan vår forståelse av lek er kulturelle konstruksjoner. Både den rasjonelle tanken om at lek kan brukes til å fremme barnas utvikling, og den idealistiske tanken om lekens frie vesen, er med på å fastlåse posisjoner i det kunstpedagogiske feltet. Det kan være grunn til å undersøke dette med et kritisk eller alternativt blikk.

Teorier om lek finnes innenfor mange vitenskapsgrener, og i pedagogisk faglitteratur skiller man gjerne mellom utviklingspsykologiske, sosiokulturelle, samfunnskritiske, antropologiske og filosofiske teorier (Lillemyr 2011). I dette feltet finnes det mange mellomposisjoner der både den frie leken og pedagogenes tilrettelegginger møtes og spiller sammen. I det følgende vil jeg presentere noen av de mest anerkjente teorier om lek og kunst. Jeg vil vise hvordan de kan brukes til å forstå det kunstneriske praksisfeltet som henvises til her, men også hvordan disse teoriene kan komme til kort i forhold til en kunstpraksis som bygger på kroppslig og musisk kommunikasjon. Det er et poeng å vise at kunstpraksis kan gi andre og mer brukbare tilganger til teoridannelse i dette feltet.

### Lek i estetisk filosofi

I boka *Dionysos Reborn* presenterer Mihai Spariosu et kritisk historisk perspektiv på lekens estetiske dimensjon i moderne filosofisk og vitenskapelig diskurs (Spariosu 1989). Hans hovedgrep er en fremstilling av den vestlige kulturs idéhistorie som en historie som beveger seg mellom ulike rasjonelle og pre-rasjonelle verdisett. Han tegner opp et bilde av lekens idéhistorie fra klassisk til moderne tid som en slags kamp mellom lek som en rasjonell, fornuftig, nyttig og konstruktiv virksomhet, og den pre-rasjonelle, frie, ukontrollerbare, og potensielt destruktive leken. Den rasjonelle historien går via Schiller, den irrasjonelle via Nietzsche, og Spariosu konstruerer på denne måten to parallelle idéhistoriske linjer for lekens estetikk som det er vanskelig å holde i én hånd.

Estetikken som vitenskapsgren er tett forbundet med 1700-tallets romantiske idéstrømninger, som opphøyet leken til et essensielt ideal for estetikken. Friedrich Schillers berømte sitat "Mennesket leker bare når det i ordets fulle forstand er menneske, og det er bare menneske når det leker." (Schiller 2001, brev 14), viser hvordan leken idealiseres og opphøyes til en fullkommen menneskelig tilstand, men befinner seg fjernt fra den virkelige leken, som ikke alltid er poetisk eller idyllisk, men kan romme både maktspill og destruktive krefter.

Begrepet lek har med Baumgarten, Kant, Schiller, Nietzsche, Heidegger og Gadamer inntatt en nøkkelposisjon i filosofien og i kunstner-metafysikken (Spariosu, s. 124). Den viktigste talsmannen for det irrasjonelle i leken og i kunsten er i følge Spariosu Nietzsche. I *Tragediens Fødsel* fra 1872 (Nietzsche 2010) beskrives det hvordan kunsten oppstår i spenningsfeltet mellom Dionysiske og Apollinske krefter. Leken er hos Nietzsche forbundet med det dionysiske prinsipp av naturlig kraft, selvforglemmelse og villskap. Lekens dionysiske krefter innebærer også på den annen side destruktivt kaos, og gir derfor det irrasjonelle en grusom karakter (Steinsholt 2009, s. 129). Nietzsches estetikk bygger på en forståelse av lek som en prerasjonell livgivende kraft som er nødvendig i all skapende virksomhet, men som også kan være voldsom, farlig og tilfeldig i sitt uttrykk (Spariosu 1989, s. 99).

Også i Gadamers estetikk bindes leken sammen med kunsten på en svært betydningsfull måte. I hans hermeneutiske tilnærming får lek en ontologisk status. Leken er universell, og danner grunnlaget for menneskers evne til å forstå gjennom å overskride sin subjektivitet. Leken kan ikke fullt ut kontrolleres, den er bare noe som skjer (Steinsholt 2001; Gadamer og Schaanning 2010). Leken er kunstens opprinnelige kraft, og den finner sin høyeste form i kunstverket, slik også Schiller har beskrevet det. Det mest interessante med Gadamers hermeneutiske lekbegrep, er hvordan han definerer leken som subjekt i en form for hendelse eller "happening". Barnet og kunstneren blir lekt med av leken selv, leken står i sentrum og de som leker må gi seg hen. Kunst og lek involverer begge en erfaring av å gi slipp på seg selv og egne rasjonelle målrettede handlinger. De har begge en dialogisk struktur og kan beskrives som en bevegelse fram og tilbake og eller hit og dit mellom kunsten og tilskueren, mellom leken og lekeren. Selve den estetiske erfaringen og spillerommet står i fokus, og overskrider dermed romantikkens ideer om kunstner-geniet. Det er samspillet og mellomrommet mellom leken, kunsten og mennesket som virker transformerende i en estetisk erkjennelse.

Hos Gadamer representerer leken dermed *både* noe irrasjonelt i mennesket, og en rasjonell bevegelse mot orden og struktur. Transformasjonen fra kaos til struktur, fra barns lek til kunstnerens verk, blir dermed et idealistisk bilde på menneskets bevegelse mot en høyere sannhet. Allikevel har Gadamer tatt høyde for det kroppslige og musikalske ved leken. Hans beskrivelse av lekens bevegelse var direkte inspirert av antropologen Buytendijks tanker om barns spontane bevegelsestrang, en trang som ikke tjener noen bestemt hensikt men som på mest grunnleggende vis er uttrykk for "lekens vesen og mening" (Åm 1989)<sup>5</sup>. Både Buytendijk og Gadamer anerkjenner lekens kroppslige, sanselige karakter.

Som en oppsummering kan vi si at lek som kunstnerisk drivkraft befinner seg i et spenningsfelt mellom det rasjonelle og det prerasjonelle i den filosofiske estetikken. En gjenklang av denne polariseringen finner vi igjen både i pedagogikken (jfr. Øksnes) og i kunstneres motvilje mot formålstjenlig eller "nyttig" kunst. For å finne et mer pragmatisk utgangspunkt for det praktiske kunstneriske arbeidet med lek vil jeg se nærmere på lekens ulike kulturelle diskurser. Det bakenforliggende spørsmålet vil være om det finnes leketeorier med rom for en kroppslig og musisk estetikk.

### Lekens diskurser

Hvem leker, hvor og når lekes det, hvilken form og funksjon har leken, hvem støtter opp, hvem forsvarer leken og hvordan kommer de ulike lekene til uttrykk i ulike kulturer? Hvis vi legger til spørsmålet om hvem som skriver om lek, aner vi et flertydig svar. En av dem som har interessert seg

<sup>5</sup>) Gadamer har hentet sin beskrivelse av lekens kroppslige bevegelser fra antropologen Buytendijk, som Eli Åm bruker som teorigrunnlag i boka "Jakten på barneperspektivet" Åm, E. (1989).

for dette fenomenets mangfold, er pedagogen Brian Sutton-Smith som har skrevet over 50 bøker relatert til lek. Hans viktigste verk *The Ambiguity of Play* har stor innflytelse innen lekforskning i pedagogiske miljøer, og her skiller han mellom sju ulike diskurser, eller det han kaller "retorikker", omkring lek. I forsøket på å sirkle inn diskursen om lek i det kunstpedagogiske feltet har jeg stilt spørsmålet om hvilke av retorikkene som er relevant i kunstpedagogiske diskurser om lek. Fordi jeg antar at Sutton-Smiths retorikker til dels er ukjent i kunstfaglige miljøer, velger jeg å presentere dem skissemessig her (Sutton-Smith 1997):

**Lek som utvikling:** Lek er en øvelse til det virkelige liv. Lek styrker bånd mellom individer. Dyr og barn tilpasser og utvikler seg gjennom lek. De som leker sammen holder sammen, og sosiale bånd skaper sosiale individer. Pedagoger de siste 200 år har tolket barns lek som sosialisering og vekst mot moralske, sosiale og kognitive verdier. Lek må tas på alvor og barns lekelyst må utnyttes til læringsmål. Voksne leker vanligvis ikke og barn kan utvikle egne subkulturer for å unnsnippe voksnes instrumentelle kontroll over leken (child power).

**Lek som skjebne:** Lek er knyttet til sjansespill og tilfeldigheter (ALEA)<sup>6</sup>, og er på denne måten fullstendig motsatt av utviklingsretorikken: i leken utsetter man seg for livets uforutsigbarhet og skjebne. Det er gud, kaos, atomer, stjerner, magi eller hell som styrer oss. Religiøs skjebneretorikk motsetter seg ideen om frihet og menneskers egne valg; den er den eldste retorikken om lek og fungerer som en subkultur i det moderne (for eksempel astrologi).

**Lek som maktspill (AGON):** Lek er et spill om makt og representerer konflikter. Lek uttrykker seg gjennom konkurranser som styrker lekens vinnere og helter. De som vinner kontrollerer leken og dens regler. Maktlek utvikler felles verdier i en kultur, styrker nasjonalisme og patriarki og stimulerer krig. Forsvarere av sport, idrett og lekeslossing benytter denne retorikken.

**Lek som identitetsskaping:** Lek er fellesskapsdannende tradisjoner som skaper, bekrefter og opprettholder maktstrukturer og deltakernes identitet. Gjennom feiringer, ritualer, fester og festivaler styrkes fellesskapet gjennom lek. Felles kulturell identitet bringes videre i lek blant både barn og voksne.

**Lek som imaginasjon:** Lek er en form for fantasi og forestillingsevne. Lek og kunst er tett sammenvevet og betraktes her som fantasifull, kreativ, oppfinnsom, spontan og fleksibel. Kunsten er en slags lek (MIMICRY) knyttet til romantikkens estetikk og innebærer dermed en idealisering av lekbegrepet. Lek er en idé knyttet til litteratur og poesi og senere til moderne kunst, men også til "primitiv" kunst og barnekunst. I kunsten oppstår en lek mellom det rasjonelle og det irrasjonelle i mennesket, og improvisasjon kan være en viktig dimensjon.

**Lek som selvets opplevelse:** Lek er en personlig opplevelse av moro, avslapping, flukt, flyt, estetisk nytelse eller indre tilfredsstillelse gjennom for eksempel hobbyer, fritidsaktiviteter, opplevelsesorienterte ferier eller risikosport (ILINX). Denne retorikken er knyttet til moderne forbruksmentalitet og sekulær selvtilstrekkelighet.

**Lek som frivolitet:** Lek er frihetstøvelse, en protest mot orden, makt og kontroll på mange nivåer i samfunnet. Den frivole leken utøves for eksempel i karneval og narrespill av gjøglere og trixters, eller av latsabber, dagdrivere og idioter. Sammen med skjebne, makt og identitet utgjør frivolitet en av de eldste lekeretorikkene, og står i opposisjon til alle de andre retorikkene.

Den pedagogiske retorikken om lek som utvikling er sammen med imaginasjon og selvets opplevelse utpregede moderne og vestlige retorikker, og det er hovedsaklig disse som er i spill rundt feltet kunst for barn. Et slikt raskt overblikk kan ikke på noen måte yte rettferdighet til det mangfoldet av

6) ALEA (sjansespill), AGON (konkurranse), ILINX (svimmelhet) og MIMICRY (etterlikning) er de fire spillkategoriene lekforskeren Caillois operer med Caillois, R. (2001).



eksempler, praksiser og betydninger som Sutton-Smith viser til, men det er allikevel mulig å bruke oversikten som et kart over feltet.

Med tanke på lekens rolle i estetisk teori, er det mest nærliggende å plassere kunst for barn i fantasiens eller imaginasjonens retorikk, men det er problematisk at små barns kroppslige og sensoriske lek har liten betydning i denne sammenhengen. Av de tre moderne retorikkene er det selvets retorikk som i størst grad rommer det kroppslige sansende aspekt, men her er det gjerne individets opplevelser og ikke nødvendigvis den lekne musiske kommunikasjonen som står i fokus.

Sutton-Smith forsøker til slutt, med utgangspunkt i evolusjonsteori, å gi oss en mer "universell" definisjon av lek. Hans sju retorikker utgjør til sammen et vidt spekter av lekefenomener. Hver for seg kan disse ha lite med hverandre å gjøre, men ved hjelp av et system av variabler med hensyn til historisk kontekst, bestemt funksjon, distinkt ludisk form, spesialiserte spillere, tilhengere og forkjempere, samt tilhørighet i akademiske disipliner, danner han et sammensatt kulturelt bilde av lekens mange uttrykksformer. Han går også systematisk igjennom alle de ulike begrepene som er knyttet til de ulike retoriske tradisjonene. Når han til slutt formulerer sin egen retorikk om lek er det på bakgrunn av dette store og flertydige mangfoldet:

*In looking for what is common to child and adult forms of play, to animal and human forms, to dreams, daydreams, play, games, sports and festivals, it is not hard to reach the conclusion, that what they have in common, even cross culturally, is their amazing diversity and variability. The possibility then arises, that it is this variability that is central to the function of play throughout all species. (Sutton-Smith 1997, s. 221)*

Kort oppsummert framstår Sutton-Smiths mer overordnede definisjon på lek som en åpen og kulturelt mangfoldig definisjon; en *tilpasningsdyktig evne til variasjon* som kjennetegnes av *brudd på konvensjoner, varierte repetisjoner og høy fleksibilitet*.

På tross av en umiskjennelig klang av utviklingsretorikk og evolusjonslære (noe Sutton-Smith tar ansvar for som et uttrykk for sin egen retorikk) er det faktisk lett å bruke hans teori om variabilitet i forhold til kunstnerisk praksis og kunstnerisk improvisasjon. Som vi skal se blir en slik universal definisjon likevel for vag, for eksempel i møte med spørsmålet om lek som fri eller formålstjenlig virksomhet.

I det følgende går jeg over til den utøvende siden, og forsøker å nærme meg en forståelse av lek som knytter an til improvisatorisk kunstpraksis.

### Lek som improvisasjon

I boka *Homo Ludens* påpeker lekforskeren Huizinga at det finnes mange språk som ikke har et eget ord for lek. Det er bemerkelsesverdig at lek og musikkutøvelse i mange språk benytter det samme ordet (eng.: *play*, fr.: *jouer*, ty.: *spielen*). Det er ingen tvil om at lekens begrepslige forbindelse med musikk er sterk, men i praksis er lek også en viktig dimensjon i utøvende kunstarter som teater og dans. I alle tilfeller kalles det som regel improvisasjon: im (u/ikke) pro (før) visare (sett) (Alterhaug 2006, s. 80) og regnes både som en metode og en sjanger.

I sin avhandling om fri improvisasjon skriver bassisten Michael Duch<sup>7</sup> om musikalsk improvisasjon som metode og sjanger (Duch 2010). Med støtte i den eksperimentelle kunstneriske Avant Garden på 1960-tallet, og med John Cage og Cornelius Cardew som viktige referanser, er Duch

7) Michael Duch spiller også i trioen EN EN EN sammen med Tor Haugerud, komponist og musiker i *De Røde Skoene*.

selv en viktig eksponent for den frie improviserte musikken. Han har i avhandlingen sin formulert noen grunnleggende erfaringer fra sitt kunstneriske arbeid. Fri improvisert musikk skapes og framføres samtidig, og er derfor i høyeste potens en øyeblikkskunst. Likevel vektlegger han blant annet prøving og feiling som en viktig og integrert dimensjon i det å skape og utvikle sin egen personlige stemme i musikken. De misforståelsene og feilene som oppstår, leder ofte til nye variasjoner og overraskende vendinger i musikken. Det er interessant å legge merke til at Duch, i vektleggingen av prøving og feiling, flytter fokus fra instrumentene og spillerne og over til improvisasjonen selv. Det er først i det øyeblikket det improviseres at den frie leken oppstår, og den oppstår på en måte av seg selv i det de uforutsette handlingene skjer. Det er improvisasjonen selv som tar over styringen, og friheten ligger i å la dette skje, slik også Gadamer har beskrevet leken (*spielen*).

I likhet med spørsmålene omkring fri lek diskuterer også Duch i hvilken grad den frie improviserte musikken virkelig er fri, siden musikernes kunnskaper om musikk og om hverandre ofte er høy. ”Is free improvisation only truly free when the performers involved do not know each other at the moment when they first meet on a stage to improvise together?” (ibid., s. 26). Selv mener han at jo bedre han kjenner sitt instrument og sine medspillere, jo høyere vil nivået av frihet i improvisasjonen være.

Det samme kan vi si om små barn i deres sosiale samspill; jo bedre de kjenner hverandre og leken de leker, jo tryggere og friere vil de kunne leke. At også fri lek kan falle inn i vaner og mønstre, eller slå over i maktspill, indikerer at lekens preg av variabilitet trenger å styrkes, også hos barn. Spørsmålet om risiko i leken eller ”the ambiguity of risky play” (Sandseter 2010) er alltid et spørsmål om en finstilt balansegang mellom det kjente trygge, og det å tørre å kaste seg ut i det ukjente.

De fritt improviserende musikerne viser i aller høyeste grad *tilpasningsdyktig evne til variasjon*, og selv om de øver mye på akkurat dette, er det lett å se likheten mellom musikerne og de lekende barna. De liker alle sammen å leke, gjerne med noen fastsatte rammer og konvensjoner, men med varierte repetisjoner og høy fleksibilitet. Å bryte konvensjoner kan nok være litt mer av en øvelse for Duch og vennene hans, enn det er for små barn under 3 år, som enda ikke har fått prentet alle kunstens konvensjoner inn i kroppen. Musikere og dansere må på nytt lære å hengi seg til øyeblikket og leken. Tone Pernille Østern, som var koreograf i *De Røde Skoene*, skriver i sin avhandling om danseimprovisasjon:

*The experiences in dance improvisation contexts are deeply lived through many and inseparable bodily processes that happen at once. Improvisation is a moving, sensing, feeling, thinking, communicating and relating activity. (Østern 2009, s. 135)*

I danseimprovisasjon vektlegges kroppens evne til å lytte, føle, tenke og kommunisere. På samme måte som i musikalsk improvisasjon oppstår det en bevegelse i danseimprovisasjon fra kroppsinstrumentet og til det som faktisk skjer i samspillet. De samme prinsippene som i dans (Østern), musikk (Duch) og lek (Sutton-Smith) vil gjelde i et barneteaterensemble der man arbeider med improvisasjon som metode. Man vil vanligvis bruke god tid på å bli kjent, og etter at man har funnet et felles kroppslig, musikalsk og tematisk utgangspunkt for leken kan man starte arbeidet med å utvikle ideer samt å forme bilder, rytmer og samspillsituasjoner.

I arbeidet med *De Røde Skoene* improviserte dansere, skuespillere og en musiker sammen mot en felles forståelse av lekens prinsipper. Instrumentene var her kropp, stemme, lyd, rom og sko. Øvelsene, som var både kroppslige og musikalske, handlet helt kort og prinsipielt om følgende: Å starte og stoppe samtidig, å etterlikne i kor (call & response), å følge opp en impuls med en annen relatert eller motsatt impuls, å repetere og transformere rytmer, å bygge en felles *maskin* eller *organisme* av rytme, lyd og bevegelse som transformerer inn i det ukjente.

Å øve seg på lytting var kanskje den mest grunnleggende øvelsen av dem alle. I arbeidet med øvelsene var vissheten om at den samme lydhørheten utøverne utvikler overfor hverandre er nødvendig i møtet med barnepublikummet. I starten av forestillingen improviserer skuespillerne med lyder og bevegelser hver for seg, men i lyttende samspill med hverandre. Disse improvisasjonene inneholdt brudd, der alle samtidig skulle gi fra seg en lang klar tone i en tilfeldig akkord av ikke-synkroniserte intervaller, med nøyaktig like lang varighet fra alle tre. Utfordringen her er å både lytte og samtidig holde fast ved sin egen tone. Denne øvelsen kan sies å representere en hovedutfordring i vårt arbeid med å finne en form som inkluderer de små barnas uforutsigbare innspill i forestillingen. Det er nødvendig å lytte til alt som skjer i rommet, samtidig som man utfører sine egne innøvde handlinger. Det å øve seg i improvisasjon er for voksne å øve seg i øyeblikkets tilstedeværelse, våkenhet og variabel fleksibilitet.

Spørsmålet som nå melder seg er hvorvidt lek og improvisasjon som kunstpedagogisk metode kan regnes som instrumentell, og dermed hører hjemme i den utskjelte diskursen omkring lek som utvikling (Sutton-Smith 1997; Øksnes 2010)? Det å bruke lek som inspirasjon eller prinsipp i kunstnerisk arbeid tjener også en målrettet hensikt og virksomhet. Å kritisere kunstpedagogiske metoder for å være instrumentelle, åpner for en metoddebatt der også en fri, skapende og leken pedagogikk er avhengig av tilnæringsmåter, øvelser, refleksjon og ikke minst dyktige kunstpedagoger.

Det er uansett kunstpedagogikkens oppgave å forbinde leken med kunsten på en praktisk og kroppslig måte. Gjennom improvisatorisk arbeid oppstår en mer konkret metodisk sammenheng mellom lek og kunst, der både frihet og formål kan uttrykkes og oppleves gjennom øyeblikkets erfaring av kroppslig musisk samspill.

### Lek som musisk kommunikasjon hos de minste

*We live, think, imagine and remember in movement. To capture the essence of movement and its values we use the metaphor of "musicality". To recognize that our experience in movement is shared by a compelling sympathy we call this activity "communicative". We believe that our learning, anticipating and remembering, our infinite varieties of communication including spoken and written language, are all given life by our innate communicative musicality. (Trevvarthen and Malloch 2009, s. 1)*

Gjennom mikroanalyser av samspillet mellom mor og spedbarn har Colwyn Trevvarthen m.fl. oppdaget de yngste barnas kommunikasjonsformer i stemme, blick og bevegelser. Ofte foregår dette samspillet slik at moren gir babyen en "ledende puls" som babyen fanger opp og beveger seg i forhold til med kropp og stemme, men babyen kan også innlede en slik "samtale". Samspillet kan beskrives som en slags protosamtale med rytmiske mønstre og timing som minner om samspill mellom musikere. Trevvarthen kaller dette musikalske samspillet mellom voksne og små barn for *communicative musicality* forstått som en grunnleggende evne hos mennesker.

Bjørkvold knytter i tråd med Trevvarthen de små barnas lek til en grunnleggende musisk og eksistensiell uttrykkskraft, som like gjerne omfatter Duke Ellington og Pavarotti som det nyfødte barnet. "Uten struktur, ingen kommunikasjon. Uten struktur, ingen ordnet virkelighetsforståelse. Uten struktur, ingen menneskelig bevissthet." skriver Bjørkvold om det musiske samspillet mellom mor og barn. "Det er lydenes musikk som gir sammenheng, nyansene i intonasjonsmelodier, i rytme-forskyvninger, tempo, stemmefarge og dynamikk" (Bjørkvold 2007, s. 31). Med en slik forståelse av lekens musiske kvaliteter oppløser han grensene mellom de ulike kunststartene og uttrykksformene, og gir rom for en interdisiplinær kunstnerisk tilnærming.

Erfaringene fra barneteaterprosjektet *De Røde Skoene*, der grensen mellom scene og sal ble ut-

fordret gjennom fysisk interaksjon, pekte i retning av performance og installasjonskunst som mer sjangeroverskridende kunstformer. Et spørsmål som meldte seg underveis i prosjektet var: Trenger de minste barna teatret? Ville det vært mer tilfredsstillende for dem å bruke hele sitt kroppslige sanseapparat i en mer åpen, romlig og leken kunstform?

Med oppfølgingsprosjektet *Rød Sko Savnet* (Hovik 2011c) har vi fått mulighet til å utforske utstillingsrommet og de romlige bevegelsene installasjoner gir i samspillet mellom barn og kunst. Tanken er at utstillingsrommet vil gi videre og bedre rammer for musisk kommunikasjon, enn teatrets konvensjonelle skille mellom scene og sal gir. Et åpent utstillingsrom inviterer til mer egenaktivitet og lek fra barnas side. Gjennom sterkere fokus på fri improvisasjon og på mer lekne former for hendelser, er tanken at barna vil få et større spillerom for deltakelse, men fortsatt innenfor en kunstnerisk ramme (Bishop 2005; Bishop and Barthes 2006). Dette prosjektet er i skrivende stund i ferd med å ta form, og den kunstneriske ideen må derfor betraktes som et nytt forskningsspørsmål om små barns behov for kroppslig medvirkning i kunsten. Det nye feltet *kunst for de minste*, er blitt et spennende sted for utvikling av nye kunstneriske ideer og prosjekter, og et sted for kunstpedagogisk forskning. Det aner meg at feltet vil vokse og gi grobunn for nye og mer fristende kunstpedagogiske diskurser.

## Litteratur

- Ailwood, J. (2003). "Governing Early Childhood Education through Play". *Contemporary Issues in Early Childhood*. 4(3).
- Alterhaug, B. (2006). Mellom panikk og kjedsomhet. Om improvisasjon i jazz. *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. K. Steinsholt and H. Sommerro. Oslo, Damm.
- Bishop, C. (2005). *Installation art: a critical history*. London, Tate.
- Bishop, C. and R. Barthes (2006). *Participation*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske*. Oslo, Freidig forl. 1. utg. 1989
- Bourriaud, N. (2007). *Relasjonell estetikk*. Oslo, Pax.
- Böhnisch, S. (2010). *Feedbacksløyfer i teater for svært unge tilskuere. Et bidrag til en performativ teori og analyse*. Institut for Æstetiske Fag, Det Humanistiske fakultet, PhD-avhandling. Århus Universitet.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games*. Urbana and Chicago, University of Illinois press.
- Duch, M. F. (2010). *Free improvisation - method and genre: artistic research in free improvisation in experimental music*. Trondheim, NTNU, Department of Music.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The transformative power of performance: a new aesthetics*. London, Routledge.
- Freeman, J. (2010). *Blood, sweat & theory*. Libri Publishing.
- Gadamer, H.-G. og E. Schaanning (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. [Oslo], Bokklubben.
- Guss, F. G. (2000). *Drama performance in children's play-culture: the possibilities and significance of form*. *Institutt for kunst og media, avd. drama og teater*. Trondheim, Dr. art degree. NTNU.
- Hernes, L., E. Os, et al. (2010). *Med kjærlighet til publikum: kunst for barn under tre år*. Oslo, Cappelen akademisk.
- Hovik, L. (2008). *De Røde Skoene. En interaktiv teaterforestilling for de aller minste*. [www.teaterfot.no](http://www.teaterfot.no). Trondheim.

- Hovik, L. (2011a). "Grenser og terskler i barneteater for de minste" Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna. M. S. Liset, A. Myrstad and T. Sverdrup. Tromsø, Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011b). "Nærværets betydning i barneteater for de minste". Møter i bevegelse. Å improvisere med de yngste barna. M. S. Liset, A. Myrstad and T. Sverdrup. Tromsø, Fagbokforlaget
- Hovik, L. (2011c). Rød Sko Savnet. En interaktiv utstilling for de aller minste. Trondheim, Et samarbeid mellom Teater Fot og Sverresborg Folkemuseum.
- Huizinga, J. (1938/1993). Homo ludens: om kulturens opprinnelse i leg. København, Gyldendal.
- Lillemyr, O. F. (2011). Lek på alvor. Universitetsforlaget.
- Lindqvist, G. (1997). Lekens muligheter. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Nietzsche, F. (1872 / 2010). Tragediens fødsel. Oslo, Spartacus.
- Sandseter, E. B. H. (2010). Scaryfunny: a qualitative study of risky play among preschool children. PhD-avhandling. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Schiller, Friedrich von (1795 / 2001). Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev. Originaltittel: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen; oversatt og med innledning av Sverre Dahl. Bind nr 14. Oslo, Solum.
- Schön, D. A. (2001). Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder. Århus, Klim.
- Spariosu, M. I. (1989). Dionysus reborn: play and the aesthetic dimension in modern philosophical and scientific discourse. Ithaca, N.Y., Cornell University Press.
- Steinholt, K. (2001). "Kunst og lek hos Hans Georg Gadamer." Nordisk Pedagogik. 1.
- Steinholt, K. (2009). Lev farlig!: innføring i Friedrich Nietzsches utidsmessige pedagogikk. Trondheim, Tapir akademisk forl.
- Sutton-Smith, B. (1997). The ambiguity of play. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Trevvarthen, C. and S. Malloch (2009). Communicative musicality: exploring the basis of human companionship. Oxford, Oxford University Press.
- Øksnes, M. (2010). Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Østern, T. P. (2009). Meaning-making in the Dance Laboratory. Exploring dance improvisation with differently bodied dancers. PhD-avhandling. Teaterhøgskolan, Helsinki.
- Åm, E. (1989). På jakt etter barneperspektivet. Oslo, Universitetsforlaget.

---

### Lise Hovik

Stipendiat og Høgskolelektor i drama ved Dronning Mauds Minne Høgskole for førskoleutdanning i Trondheim, Norge. Hun har i tillegg arbeidet som regissør, dramaturg og skuespiller, og har særlig vært opptatt av nye former for barneteater. Hun er også en av forfatterne av fagboka Dramaturgi - forestillinger om teater (2005).

---



# Levendegørelse og publikumsdeltagelse

## En undersøgelse af deltagelsens effekt på betydningsdannelsen

Af Ingrid Vatne

Øget anvendelse af brugerdeltagelse på frilandsmuseerne har skabt et behov for at betragte den konkrete formidlingssituation mellem museet og dets brugere som en cirkulær betydningsproces. Den traditionelle måde at se den betydningsskabende proces, som værk-recipient forhold, rummer ikke umiddelbart tilstrækkelige muligheder, når det gælder om at se selve publikumsdeltagelsen som væsentlig for den betydning, som skabes i mødet. Med udgangspunkt i en dramatiseret rundvisning ved frilandsmuseet Den Gamle By i Aarhus set i forhold til en dramatiseret rundvisning ved Warwick Castle i England, vil artiklen fokusere på at afdække, hvordan brugerens deltagelse bidrager til den betydningsproces, som frilandsmuseernes formidlingsstrategi sætter i gang.

*På torvet står vægterkonen Maren Jensen og kigger op på Møntmestergården, medens hun fortæller om møntmesteren, der bor der. Han har en flot lysekrone, som skinner og oplyser næsten hele torvet. "Og han har lys i vinduerne, således at vi fattigfolk også kan få glæde af det. Møntmesteren er så rig, og det kan ske, at han tænder lys selv i måneskin og somme tider også ved højlys dag." Maren fortæller om festerne ved Møntmestergården. Medens hun kigger op på den store bygning, fortæller hun om gæsternes kjoler af silke, ikke sådan noget uldent noget som hun selv har, men den fineste silke. "De rige kvinder ved at vise sig frem i vinduet, sådan at vi fattigfolk kan nyde synet," fortæller hun.*

Maren Jensen repræsenterer vægterens kone anno 1864, som ved nattetid har til opgave bl.a. at hjælpe sin mand vægteren med at passe på købstadens belysning, sørge for at der ikke opstår brande eller alarmere, hvis ilden alligevel skulle være løs. Den ovenfor beskrevne seance er et uddrag fra den dramatiserede rundvisning *Lys i Mørket*, som er del af den dramatiserede museumsformidling, der finder sted i købstadsmuseet Den Gamle By i Aarhus. Den aktuelle rundtur, som her beskrives, oplevede jeg en kold eftermiddag i november måned 2008.

I *Lys i Mørket* foregår største del af rundvisningen udendørs. Her er publikum generelt en gruppe tilhørere, som har fået rollen som *herskabet*, der lige er ankommet til byen, og som får en tur i købstaden med *Maren*, der alligevel skal gå sin runde og udføre en vægters pligter i aftentimerne. Enkelte af gruppens mænd har fået lygter, som de skal bære og lyse vej for hele gruppen. I den del, som foregår ude i gaderummet, er publikums deltagelse knyttet til det forhold, som de får til Maren og hendes virkelighed. Der bliver også etableret en form for bånd publikum imellem. Det, at nogle skal lyse vej for resten og at publikum som gruppe er sammen om at blive Marens "medsammen-svorne", skaber et samlende fællesskab i gruppen, som får et højdepunkt ved rundvisningens sidste stop. Her træder publikum sammen med *Maren* indenfor i præsteenkenes hus, og fra at være baseret på monolog indtil dette punkt, skiftes der til dialog mellem karakterer fra to forskellige sociale lag. Her skifter også publikums deltagelsesperspektiv, og publikum får en mere afgørende rolle i det, der formidles. I præsteenkenes lille stue, hvor gruppen på ca. tyve voksne mennesker presser sig sammen for at få plads, er der et eneste lys. Publikums blik er styret hen imod dette ene lys og det, der sker mellem de to formidlere. Her bruges de aktuelle effekter, som interiøret kan byde på, for at få mest mulig ud af det ene lys. Lysedugen trækkes frem fra skuffen og placeres på det lille bord

foran spejlet mellem de to vinduer, genskinnet øger effekten af dette enkelte lys. Der etableres en ro i gruppen. Den intime sfære, som her skabes, rummer nogle sanselige kvaliteter, som kun kan kommunikeres i form af handling og i samspil mellem publikum og formidlere i den aktuelle formidlingssituation. Eksempelvis formidles stilheden som en sanselig kvalitet, ved at de to karakterer står på hver sin side af det brændende lys, uden at sige noget. Den stilhed, som her etableres, er i høj grad afhængig af, at publikum er med på at løfte den frem, ikke blot som fravær af lyd, men som stilhed udtrykt som en samværsform, der tilhørte denne tid på døgnet, den såkaldte *skumrings-timen*, for de mennesker, som levede i en købstad anno 1864. Det, der her foregår, er en form for deltagelse, hvor publikum ikke blot er fortolkere af et stykke dramatiseret formidling, men er med på at etablere grundlaget for den mening, som kan tilskrives det formidlede indhold. På den måde opleves her det, som den danske teaterforsker Janek Szatkowski (2006) formulerer som *at gøre noget, der i princippet ikke er kommunikerbart, nemlig sansningen, tilgængelig for den samfundsmæssige kommunikation* (p. 151). Publikums deltagelse knyttes her til den handling, som bærer en sanselig substans frem som del af det kommunikative indhold, der bliver formidlet.

### Dramatiseret rundvisning – mellem teater og rollespil

Det er almindeligt at skelne mellem første- og tredjepersons fortolkning, når der differentieres mellem forskellige former for ansigt-til-ansigt-formidling i en museumssammenhæng. I en formidlingssituation som benytter førstepersons fortolkning, agerer formidleren i rolle fx som en karakter fra fortiden. Formidleren fortolker derved historien og formidler den i nutid via gennemlevelse. Formidleren benytter sig altså af en fiktiv karakter, som gestaltes med henblik på at knytte de faktuelle historier sammen til en subjektivt oplevet virkelighed. Når formidleren agerer i tredjeperson, fortolkes og formidles historien derimod i datid. Både første- og tredjepersons fortolkning åbner mulighed for at publikum kan inddrages men på forskellig måde. Tredjepersons fortolkning formidler typisk *for* et publikum, hvor publikums primære rolle bliver som tilhørere og tilskuere til det formidlede objekt, mens førstepersons fortolkning åbner for formidling *med* publikum, hvor publikums deltagelse i højere grad indskrives som betydningshandling i selve det formidlede objekt.<sup>1</sup> Dette skal ikke forstås som en inddeling, der placerer førstepersons og tredjepersons fortolkning i hver sin lejr, for der kan i samme rundvisning veksles mellem første- og tredjepersons fortolkning, så det er snarere en pointe at publikums primære rolle i formidlingssituationen kan veksle mellem disse to positioner.

I min undersøgelse af, hvordan publikums deltagelse i den dramatiserede rundvisning bidrager til betydningshandlingen, forholder jeg mig her til publikum netop ud fra deres deltagende position som del af den dramaturgiske opsætning i en form for *formidling med publikum*. Det er her relevant at se den dramatiserede rundvisning i lys af begreber, som tilhører rollespillet, fordi der her er udviklet måder at forstå den deltagendes rolle i forhold til den fortælling, som fortælles/skabes. Mit spørgsmål vil være *hvad* det så er, publikums deltagelse genererer i forhold til at forstå formidlingssituationen som en cirkulær betydningsproces. Går vi tilbage til artiklens indledende seance på torvet i Den Gamle By, bliver *Maren* en form for øjenvidne til historien og historiske hændelser. Publikum, som følger med hende på vandringen rundt i byens gader, får etableret en position,

1) Szatkowski (2006) arbejder med en lignende inddeling af teatret, idet han skelner mellem teater *for* publikum og teater *med* publikum. Forskellen beskriver, hvorvidt publikum forholder sig beskuende til en dramatisk opførelse eller om rampen mellem den dramatiske handling og publikum er brudt ned. I en formidlingssituation er det ikke altid tydeligt, hvilken rolle publikum har i forhold til den formidling som foregår, hvilket skaber en spænding, der netop peger på publikums fortolkning af situationen.



hvorfra denne virkelighed erfares. Publikum bliver delagtige som hendes ”medsammensvorner”, som står og kigger ind til møntmesteren og hører sladder om hans frås af lys. Den virkelighed, som publikum møder som *Marens* virkelighed, former en position, hvorfra dele af historien ses. Derudover tilbyder den subjektive vinkel, som Maren konstituerer, atter en position, hvorfra et bredere socialt perspektiv på en købstad anno 1864 udfoldes. Maren fortæller om og gestalter den virkelighed, hun bebor, samtidig med at hun placerer sig selv i forhold til denne virkelighed via det performative greb. Publikum forholder sig på samme tid til Marens oplevelse af egen virkelighed og af publikums oplevelse af Maren i denne virkelighed. Således er det ikke blot en bestemt måde at se dette uddrag af historien på, der kommer til syne, men også hvorfra denne historie ses og fortælles. Der, hvor jeg tillægger rollespillet særlige kvaliteter i forhold til en dramatiseret rundvisning som formidling, er bl.a. i form af etablering af positioner, hvorfra historien ses og reflekteres. Det er dens evne til at inddrage mennesker i et narrativt forløb på en måde, hvor der foregår en form for gennemlevelse i det narrative forløb.

Det særlige ved denne type realitetsfordobling i en museums kontekst er forventningen og antagelsen om, at den imaginære realitet, som bliver skabt, har en forankring i en faktisk fortid. Dette forhold har været genstand for kritik fra flere hold. Blandt andet rettes en kritik imod denne dobbelte realitet, som er, at den bliver et forfalsket, fordrejet eller idylliseret udsnit af en fortid, vi ikke vil kunne få tilgang til på fortidens egne præmisser, og som derfor falsificerer det produkt, som en formidling genererer<sup>2</sup>. Inden for erindringsforskning ses dette emne diskuteret i forhold til gyldigheden af denne form for erindring.<sup>3</sup> Dette er bl.a. et af den tyske professor i komparativ litteratur, Andreas Huyssens pointer i *Twilight Memories. Making Time in a Culture of Amnesia*, 1995. Her angriber Huyssen en forståelse af museerne som en vogter over skatter og artefakter fra fortiden, og han problematiserer forståelsen af, at erindring knyttet til genstandene er mere sand end en produceret erindring som skabes via anden form for formidling. Dette fordi han tager udgangspunkt i publikums måde at skabe betydning af sin omverden på, som ikke forholder sig til verden som en homogen størrelse, men hvor omverdenen forstås i kraft af sin diversitet. Han taler for at museerne må forholde sig til de postmoderne måder at være i verden på, hvor menneskers forhold til tid, både kognitivt og sanseligt, ændrer deres strukturer i forhold til, hvordan de forstår sine omgivelser. (p. 26)

Hvis vi skal forstå formidlingsbegrebet ud fra de præmisser, som er gældende i en ansigt-til-ansigt-formidlingssituation som eksempelvis den dramatiserede rundvisning, er det nødvendigt, som også Huyssen gør det, at udfordre den tankegang, som forstår formidling som et forsøg på en gengivelse af virkeligheden. At forstå en formidlingssituation som at museet formidler et udsagn til publikum via den dramatiserede rundvisning som medie, vil være en forenkling af formidlingssituationen i en grad, der ikke tager højde for de mange betydningslag, som en formidlingssituation indebærer. Min pointe er, at det i denne kritik netop er publikums deltagelse som medskabere i

2) Helt siden frilandsmuseernes start i sidste del af 1800-tallet har intentionen om at skabe et holistisk billede af mennesker og deres livsvilkår været knyttet til kritik. Den tidligere direktør af det svenske frilandsmuseum Jamtli, Sten Rentzhog, beskriver udviklingen af frilandsmuseerne og deres særlige måde at formidle på i sin bog, *Friluftsmuseerna: en skandinavisk ide erövrar världen* (2007). Den Danske Etnolog Mette Skougaard behandler i sin artikel ”Folkekulturen på museum” (2005) de tidligere frilandsmuseers inspiration fra de store internationale verdensudstillinger samt de kritikker, som denne nye måde at formidle på genererede i sin samtid. Den danske antropolog Mads Daugbjergs kritik af den måde, som frilandsmuseerne fastfryser bestemte billeder af fortiden og dermed kommer til at fremkalde et utilsigtet billede af historien som *de gode gamle dage*, redegør han for i artiklen ”De gode gamle dage genoplivet! Frilandsmuseerne og spillet om fortiden” (2005).

3) Huyssen, Andreas: *Twilight Memories. Making Time in a Culture of Amnesia*, 1995. P. 26. Huyssen koncentrerer sin artikel omkring kunstobjekter og kunstformidling.

denne fordobling af virkeligheder, som bliver udeladt. Kritikken tager ikke højde for den betydning for refleksionen, som perspektivskiftet og realitetsfordoblingen genererer. Jeg vil derfor foreslå at se den dramatiserede rundvisning i lys af en henholdsvis dramaturgisk og en rollespilsteoretisk vinkel, som åbner nogle muligheder, når det gælder om at forstå publikums deltagelse som betydningsgenererende i en formidlingssituation.

### Fiktionskontrakt og interaktivitet

Nødvendigheden af at etablere en fælles ramme for formidlingssituationen og en fiktionskontrakt, som tydeliggør de gældende adfærdsmuligheder, øges i takt med graden af interaktion som formidlingssituationen lægger op til. Der vil være forskellige måder at forholde sig til interaktion ved henholdsvis teater og rollespil, netop fordi interaktionen tjener forskellige formål. I rollespillet ligger der bl.a. en motivation i at konstruere og afprøve regler for spil i et kollektivt rum. Som lektor i dramaturgi Ida Krøgholt (2006) påpeger, vil det være vægtningen af denne *gøren* frem for at *repræsentere* handlingen, som vil være den tydeligste sondring mellem teatret og rollespillets intention.<sup>4</sup>

Selv om formålet med interaktionen er forskellig i hhv. rollespil og teater *med* publikum, pointeres inden for begge lejligheder en nødvendighed af, at skabe en fiktionskontrakt, som etablerer en relation mellem det dramatiske værk/spillet, publikum/rollespilleren og skuespilleren/gamemasteren.

Den danske spiludvikler Nina Riis (2006) beskæftiger sig med spørgsmålet om, hvorfor rammesætningen skal være i orden og underskrevet af alle parter. En af hendes pointer i forhold til fiktionskontrakten i liverollespillet er at knytte rollespillets struktur og rammesætning an til graden af interaktivitet. Hun opstiller en model<sup>5</sup>, som gradbøjer interaktivitetsniveauer i forhold til fortællingens struktur. Tre grundlæggende parametre benyttes for at indkredse deltagernes muligheder for at interagere i spillet. *Frekvens* er parameter for, hvor tit man kan interagere med det givne medie. *Omfang* er parameter for, hvor mange muligheder, der opstilles og kan vælges i mellem. *Konsekvens* er parameter for, hvor stor indflydelse ens handling har på den videre kommunikation og den videre proces. Ud fra disse tre parametre inddeler hun interaktivitetskontinuumet i tre planer: mikro-, mellem- og makroplanet ud fra graden af konsekvens, som deltagerens interaktion har for fortællingen/det narrative. I forhold til dramatiseret rundvisning som en formidlingsform på frilandsmuseer vil det være mest aktuelt at forstå dette ud fra mikroplanet, fordi interaktionen på frilandsmuseer, set i forhold til ramme og struktur, må anses at være begrænset. Beskrivelsen af mikroplanet som at: "Spillerne har ingen reel indflydelse på rammerne eller den overordnede historie, som er skabt af spillederen/spildesigneren" (ibid., p. 190) kan som generelt udgangspunkt overføres på en dramatiseret formidlingssituation på et frilandsmuseum. Riis pointerer endvidere som karakteristisk for mikroplanet, at det, der driver spillet fremad, er plottet, og at karaktererne og spillerne til enhver tid er underlagt dette. I forhold til den dramatiserede rundvisning, *Lys i Mørket*, svarer det til, at Marens historie sådan set er udviklet og fastsat på forhånd, og at publikum bliver brikker i den store fortælling. I en rollespilssammenhæng fremstår dette plan som mindre interessant for deltagerne, begrundet ud fra faren for pacificering af spillerne, hvor spildesignet ikke efterlader nogen plads til deltagernes ideer og historier. Jeg vil vove at påstå, at det forholder sig anderledes i en dramatiseret formidlingssituation ved et frilandsmuseum, netop fordi det ikke er rollespillet i sig selv, som er attraktionen, men de kvaliteter rollespillet har, når det gælder at formidle en historie og etablere forskellige positioner, hvorfra publikum kan betragte og interagere med denne historie. Rollespillet som en kollektiv handling i formidlingssituationen evner at gøre fortiden nærværende, så man nærmest formår at træde ind i den.

4) Krøgholt, Ida: "Spillets Attraktion", i: *Rollespil- i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. 2006 p. 172.

5) Modellen bygger på model for computerspil, udarbejdet af Brenda Laurel.

### Lys i Mørket – kontrakten som grundlag

*Lys i Mørket* indebærer, i lighed med teaterfiktion, en kontrakt mellem publikum og formidler. Kontrakten i denne dramatiserede rundvisning fungerer på den måde, at der etableres en konsensus omkring formen. Der skabes en form for optegning af den historie, rundvisningen handler om og en fælles idé om, hvordan man hhv. deltager og forholder sig fortolkende gennem rundvisningens enkelte faser. Formidleren begynder rundvisningen i rollen som karakteren *vægterkonen Maren Jensen* anno 1864. Efter kort tid skifter formidleren position og fortæller om Maren Jensen ved hjælp af tredje persons fortolkning. I dette greb skabes et rum, hvor mere faktuelle oplysninger, der er knyttet til rundvisningens fokus, bliver meddelt publikum, og der lægges derved endnu et lag til det fælles udgangspunkt for rundvisningen. Herved skabes en form for kontrakt mellem publikumsgruppen og formidleren, der kan potensere en fælles forståelse af museets intention med rundvisningen og dermed også fungerer som en invitation til indlevelse. Ved rundvisningens slutning skifter formidleren atter fortolkningsposition og forbinder den oplevelse, som publikum har fået gennem sin deltagelse i rundvisningen, med en refleksion over, hvor mørkt det må have været at bevæge sig rundt i en købstad ved nattetid i 1864. Denne refleksion rettes hen mod publikums indlevelse i det historiske univers ved at trække på den erfaring, publikum selv lige har fået. Herfra går formidleren over i en perspektivering, hvor det pointeres, at rundvisningen ikke gengiver det virkelige lys, som det har været, fordi museet ligger midt i Aarhus by med refleksioner fra byens lyskilder. Kontrakten handler således om den imaginære realitet og veksler mellem nærhed og distance i forhold til både den reale og den imaginære realitet. For at skabe det fælles udgangspunkt, der skal til for at rundvisningens udsnit af historien skal forstås, får publikum redskaber i form af de historiske fakta, som rundvisningen bygger på.

### The Dungeon – kontraktens fravær

At denne form for konsensus anses som et nødvendigt udgangspunkt for den dramatiserede rundvisning som form tydeliggøres eksempelvis ved den dramatiserede rundvisning *the Dungeon* ved Warwick Castle i England.<sup>6</sup> Her kan der argumenteres for, at den kontrakt som etableres netop konstituerer *fraværet* af en kontrakt. Eller rettere sagt fremhæver forståelsen af kontrakten som en oplevet nødvendig del af formen, for derefter at punktere den; et greb som retter opmærksomheden hen på selve de forventninger, som knyttes til det kollektive rum.<sup>7</sup> Her er hensigten blandt andet at fokusere på selve oplevelsen af utryghed, på det ikke at vide, hvad der skal ske, samt på usikkerheden i forhold til, hvor langt arrangørerne er villige til at gå i formidlingen af denne følelse. Rundvisningen introduceres ved, at en formidler i rolle som sortklædt munk opholder en afgrænset publikumsgruppe uden for indgangen til slottets fangekælder. Det er først her, at gruppen bliver etableret som gruppe, adskilt fra køen af mennesker, der venter på at komme ned i slottets fangekælder. Ved dette første stoppested bliver der etableret en form for uvished i forhold til, hvad rundvisningen vil byde på. Den narrative strategi er bygget op på en måde, hvor munken i det ene øjeblik fortæller en historie, som han i næste øjeblik trækker tilbage med en mine, som kan tolkes som undersøgende i forhold til, hvorvidt publikum accepterer fiktionen eller ej. I denne

6) Warwick Castle er ikke et frilandsmuseum, men en oplevelsesattraktion med afsæt i et historisk sted. Formidlingen ved museet tager udgangspunkt i stedets historiske højdepunkter. Stedet ejes af forlystelsesgiganten Merlin Entertainment, der bl.a. også er ejere af Legoland i Danmark, samt Legoland i England, Tyskland og USA, flere Sealife centre, Madame Tussauds London, mfl. Den aktuelle rundtur som jeg fulgte, foregik 20. juli. 2011, kl. 1415.

7) Den dramatiserede rundvisning i Warwick Castle er en version af konceptet *the Dungeons*, som også findes i London, York, Edinburgh og Amsterdam, og som har til formål at kombinere historie, frygt og humor for at levendegøre grusomme historiske hændelser. Pointen med at tydeliggøre den handling, der indebærer at *undgå* enighed og konsensus, påpeger også Ida Krøgholt (2006, p. 172), i forhold til at sammenholde performance-teatergruppen Forced Entertainments (Sheffield, England) og visse liverollespil.

rundvisning spilles der op til en form for bevidst brud med de pædagogiske principper, som vi finder i *Lys i Mørket*, og hvor netop dette brud bliver det centrale greb. Bruddet bliver tydeligt i det videre forløb i *the Dungeon*. I modsætning til *Lys i Mørket*, hvor publikum følger en bestemt karakter, bliver publikum i *the Dungeon* sendt ud på egen hånd og møder en ny karakter og et nyt torturinstrument ved hvert stoppested. Rytmissk er de to dramatiserede rundvisninger bygget op efter samme mønster, hvor der skiftes mellem stop ved forskellige fysiske lokaliteter, hvis rum knyttes til bestemte funktioner. I fangekælderens bevæger gruppens deltagere sig i smalle, trange og mørke gange og trapper for at komme fra det ene torturkammer til det næste. Man kommer forbi lukkede døre, fængselsceller, og den enkelte må koncentrere sig om at undgå, at komme bort fra resten af gruppen.

### Kontrakten og dens effekt på det formidlede indhold

Hvor der i *Lys i Mørket* arbejdes med gruppen som et samlende kollektiv, noget der skal skabe et "vi", en følelse af et fællesskab som skal opleve tiden 1864 sammen, synes der netop at ske en opløsning af disse rammer i rundvisningen *the Dungeon*. Ved begge rundvisninger bliver en enkeltperson udpeget til at gå sidst. Ved *the Dungeon* har dette greb den effekt, at der skabes en opfattelse af gruppen som enkeltstående personer i udsatte positioner. Grebet forsøger at ophæve fællesskabet, som i en eller anden grad forventes etableret ved denne form for aktivitet. Ved *the Dungeon* forstærkes denne splittelse af gruppen til enkeltindivider i udsatte positioner, idet tilfældige fra publikum bliver udpeget til at være dem, de fremviste torturedskaber demonstreres på. I et af fangekælderens rum møder vi en kvindelig skikkelse, som foregiver at arbejde med mennesker, der er døde af pesten. Luften i rummet er tung og trykkende. På et bord ligger et "lig", som kvinden inspicerer. Dette rum får særlig betydning i forhold til det at skabe udsatte positioner og etablere en usikkerhed om, hvordan rammerne er sat sammen, og om der overhovedet er nogen rammer. Rundvisningen skaber undren over, i hvilket omfang og hvordan formidlingen er rammesat, og på den måde lægger denne formidling ikke op til et enigt fortolkningsfællesskab, men bygger snarere på idéer om magt og afmagt, idet publikums muligheder for interaktion tydeligvis ikke er valgfrie, men påtvungne. Denne påtvungne interaktion er det, der udgør det stærkeste kommunikative greb. I dette pågældende rum møder publikum en kvindelig karakter, lille af vækst og med en skarp, gennemtrængende stemme. Hun bevæger sig frem og tilbage foran gruppen og adskiller sig sådan set gruppen fysisk fra scenen, hvor liget ligger. Hun kigger ikke ud over den samlede flok men stirrer enkeltpersoner ind i øjnene, således at der ikke er tvivl om, at jeg er mig og ikke en af mængden. Der er helt stille, indtil hendes eksplosive stemme skyder hen imod vedkommende, der ved rundvisningens start, var udpeget til at gå som den sidste. Han bliver hevet frem, placeret på en stol og et blåt forhæng bliver trukket for. Der foregår noget bagved forhænget, men uden at publikum får visuel adgang til det. Efter et kort stykke tid høres et skrig bag forhænget, før det trækkes fra igen og vedkommende viser sig at holde sig om armen. Det er dette forhold, som får mit fokus som observerende deltager i det efterfølgende, hvor jeg forsøger at finde ud af, hvad der skete med vedkommende. I det næste rum, hvor gruppen bevæger sig hen, er vedkommende, der blev hevet frem af kvinden med den eksplosive stemme, ikke til stede. Når gruppen træder ud herfra, står han ude i gangen og venter. Han følger med videre herfra og holder sig fortsat om armen. Og man må igen undre sig: er han én af os eller tilhører han "dem"?

I *the Dungeon* ses en form for konstruktion af det rum, hvor konsensus forventes etableret, hvilket sker med negativt fortegn. Taktikken er således at undgå konsensus, hvilket stiller publikum søgende og reflekterende til det, der sker, snarere end til det, handling og følelserne repræsenterer. Ifølge Ida Krøgholt (2006, p. 173) foregår der inden for liverollespillet en form for kommunikation, der ikke stiller individet i spillets centrum, men påpeger, at kommunikationen foregår mellem

deltagerne og spillet. I *the Dungeon*, hvor netop konsensus udebliver, ser det ud som om, det er det, der sker med de enkelte publikummer, som trækkes frem fra gruppen, som er det stærkeste kommunikative element. Det er ikke sådan, at interaktionen opleves valgfri, men spillerne/publikum er bundet af spillets rammer, som i dette greb opleves tydeligere og stærkere, fordi der gøres opmærksom på fraværet af konsensus. Netop dette fravær af konsensus er et greb, som tydeliggør et magt-afmagt forhold som en situationsbestemmende ramme for rundvisningen. Dette forhold udleveres i handlingen, ved at enkeltpersoner bliver trukket frem og bliver den, der får ”gennemlevet” historien. Jeg vil mene at denne rundvisning spiller på en spænding mellem *gøren* og *representation* af historien. Dette bliver i høj grad gennem den betydning, som skabes ved at *se*, at publikum bliver inddraget i handlingsforløbet, og som er med til at etablere handlingen og fungerer som formidlingssituationens fremadskridende element.

### Deltagelse – mellem fysisk og kognitiv handling

Til forskel fra *Lys i Mørket* er der ikke bygget et refleksionsrum ind i *the Dungeon*. Det sidste rum, som gruppen kommer til i sin vandring gennem slottets fangekælder, er en spejsal, som, ifølge stedets katalog, skal demonstrere den forvirring og uro, som fanger i 1300-tallet havde følt, inden de skulle afrettes. Spejsalen ligger for enden af en vandring i mørket, og hvor publikum, efter formæssig gentagelse, har en forventning om, at de vil komme til at møde en karakter. Men det, publikum her møder, er deres eget spejlbillede. Idet man ser sig selv i øjnene, kikker man sig til siderne og opdager, at også her er der et spejl. Energien bliver lagt i at finde ud af, hvor gruppen bevæger sig hen, og forsøge at følge trop. I det man ser sig selv til alle fire sider, bliver et af spejlene åbnet som en dør, og en boddellignende karakter med læderhætte og økse står og griner. Efter at have grinet lidt viser han vej frem til en dør, som fører ud igen til slottets cirkelformede borggård. Det vil sige, at publikum står tilbage med denne oplevelse, uden at den afsluttes som led i det dramatiske forløb. Det at skabe mening ud fra den erfaring, som har foregået i slottets fangekælder, bliver overladt til den enkelte.

Det er tydeligt, at rollespillet i de to rundvisninger har to forskellige hensigter. I *Lys i Mørket* er formålet at etablere det fællesskab, der skal til, for at der skal være bedst mulig chance for at kunne træde ind i den fiktive virkelighed. *The Dungeon* benytter sig på den anden side netop af en forventning omkring dette fællesskabs selvfølgelig tilstedeværelse ved denne aktivitet og bryder eksplicit med denne. Publikum bliver brikker i to forskellige spil, hvor begge sådan set må kunne placeres på mikroplanet i Riis’ model, dvs. som spil, der ikke levner deltagerne indflydelse på spilrammen. Men hvor selve handlingsakten forholder sig meget forskellig til den dobbelte realitet. Ved *Lys i Mørket* omhandler den anden realitet *Marens* købstad anno 1864, og publikum inviteres med her. Der etableres positioner, hvorfra man kan betragte både den reale og den imaginære realitet. Der spilles i høj grad på publikums evne til at indtage flere perspektiver og kunne reflektere over disse på baggrund af den sanselige kommunikation som foregår. I *the Dungeon* omhandler den anden realitet ikke i samme grad et holistisk billede, men mere en bestemt oplevelse knyttet til et fælles emne om forbrydelser og straf i 1300-tallets England. Det, som formidles her, er frygten, usikkerheden, forvirringen, samt forholdet mellem magt og afmagt som sanselige størrelser.

Formidling på museerne har tradition for at blive forstået ud fra litterære termer, som eksempelvis hos den amerikanske skuespiller og adjunkt, Cathrine Hughes (2010), som opstiller en skalamodel for at forstå, hvordan publikum skaber betydning i mødet med et performativt værk eller objekt. Skalamodellen skal synliggøre, hvordan publikum i deres læsning af værket skifter positioner mellem et æstetisk eller sanseligt og et kognitivt forhold til det formidlede objekt<sup>8</sup>. Mo-

---

8) I skalamodellen bruger hun begreberne *aesthetic* og *effe-  
rent reading*.

dellen har til hensigt at synliggøre publikums mange forskellige betragtningspositioner i forhold til et værk. Dog er der i modellens struktur indbygget en form for *reader-response* forhold mellem publikum og værk, uden at tage højde for den udsigelse, som sker i det kollektiv, som er med til at gestalte fortællingen i det konkrete tid og rum.<sup>9</sup>

I de to rundvisninger synliggøres udsigelsen som betydningsskabende i sig selv. Hvor det i *Lys i Mørket* arbejdes med en forståelse af fællesskabet som grundlaget for det, der kan kommunikere det sanselige ukommunikerbare, ser vi en modsat bevægelse i *the Dungeon*. Her er det netop det, at bryde med forventningerne og et fællesskab, at det sansbare kommunikeres.

### Formidlingsbegrebet i et pædagogisk perspektiv

Tendensen til at se publikums rolle udelukkende som læsere fanger efter mit skøn ikke den produktion af mening, som sker i selve den kollektive handling. Min pointe med at sammenstille de to rundvisninger er at tydeliggøre det, der ligger i selve publikums deltagelse i det dramatiske forløb, som betydningsproducerende i sig selv. Det er ikke nok at se selve handlingsforløbet som en form for gengivelse af en historie. Derimod er det nødvendigt at udvide forståelsen af begrebet, således at det også indbefatter den produktion af mening, som foregår i den kommunikative proces. I dette ligger der også en implicit hentydning til pædagogiske problemstillinger knyttet til museet som et sted for læring.

Den måde *Lys i Mørket* er bygget op på, med den tydelige kontraktindgåelse og den afsluttende perspektivering af erfaringen, er stærkt inspireret af den engelske dramapædagogik repræsenteret via dramapædagog Dorothy Heathcotes metode *lærer i rolle*.<sup>10</sup> Her knytter fiktionskontrakten an til lærerens mulighed for at arbejde i fiktion og at organisere læreprocesser, som skifter perspektiv mellem den reale og den imaginære virkelighed. Denne metode kan sammenlignes med bevægelsen mellem indlevelse og distance i rundvisningens dramaturgi. Sociolog Erving Goffman har i sin forskning pointeret det forhold, at mennesker læser sociale situationer ind i meningsgivende rammer (frames), som hjælper med at forstå den rammesatte virkelighed (Kristiansen 2005). Rammerne bliver således både organiseringsprincipper og perceptionsprincipper, som afgør, hvilken mening vi tilskriver sociale begivenheder. I *Lys i Mørket* bliver disse rammer ekspliciteret, medens de påpeges negativt i *the Dungeon*. Dog må man konkludere, at begge rundvisninger forholder sig til forståelsen af rammernes betydningskabende funktion. Et interessant perspektiv her er, at trods det, at der ikke etableres konsensus i *the Dungeon*, forstærkes rammerne ved hjælp af af magt/afmagt-strukturen, som præger den oplevelse, man kommer ud med på den anden side af rundvisningen.

Kritikken af frilandsmuseernes måde at formidle på har i vid udstrækning forholdt sig til den måde, hvorpå det formidlede objekt forholder sig til den historiske virkelighed. Selve begrebets oprindelse i det tyske *vormiddelen*, eller ordet *mellemed*, forklares ud fra at "tjene som forbindende mellemed og derved opnaa et vist resultat" (ODS), og jeg har derfor fokuseret på det *forbindende mellemed* ud fra et kommunikativt og processuelt perspektiv, hvor publikums deltagelse i formidlingssituationen har indflydelse på, hvilken mening som til enhver tid produceres i det konkrete dramatiske objekt. Jeg vil konkludere, at der er behov for at forstå en formidlingssituation ud fra

9) Udsigelse forstås her i lys af Benvenistes fokus på betydningsproduktion som et resultat af den kommunikative handling. Præmisserne for udsigelse forstået på denne måde er at det sker i en relation mellem en afsender og en modtager, og at det er betinget af et *her og nu*. Benveniste, Émile. *Människan i språket. Texter i urval av John Swedenmark*, 1995.

10) Dorothy Heathcote er kendt for sin dramapædagogiske metode som har skabt tradition knyttet til Newcastle i England. Metoden, den såkaldte *lærer i rolle-metode*, vægter især lærerens mulighed til at stoppe spillet og etablere refleksionsrum, hvor forskellige gennemlevede positioner diskuteres og perspektiveres. Branaas, Nils: *Dramapædagogisk historie og teori. Det 20. århundre*. Trondheim, Tapir Forlag 1999, p. 210.



andet end den bagvedliggende historie, som museerne ønsker at fortælle. Selve udsigelsen er mere end at fortælle et budskab. Med den dramatiserede rundvisning som form set i lyset af rollespil og teater som vinkler på den interaktivitet, som foregår, har jeg forsøgt at synliggøre, hvordan selve formidlings*handlingen* kan være betydningsproducerende i sig selv, når det gælder om at formidle historie. På denne baggrund foreslår jeg en forståelse af formidlingsbegrebet, som inddrager denne handlingsdimension.

### Litteratur

Benveniste, Émile, 1995. *Människan i språket. Texter i urval av John Swedenmark*. Stockholm: B. Östlings Bokförlag. Symposion.

Braanaas, Nils, 1999. *Dramapædagogisk historie og teori. Det 20. århundre*. Trondheim: Tapir Forlag.

Daugbjerg, Mads, 2005. De gode gamle dage genoplivet! Frilandsmuseerne og spillet om fortiden. *Nordisk Museologi*. Museumshøjskolen. DK. 1.

Hughes, Cathrine, 2010. Theatre Performance in Museums: Art and Pedagogy. I: *Youth Theatre Journal*. 24. Routledge, UK.

Huysen, Andreas, 1995. *Twilight Memories. Making Time in a Culture of Amnesia*. Routledge, New York.

Kristiansen, Søren, 2005. Erving Goffman – Hverdagslivets rollespil. I: *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. Hans Reitzels Forlag, København.

Krøgholt, Ida, 2006. Spillels attraktion. I: A. M. Waade & K. Sandvik. *Rollespil: i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.

Magelssen, Scott, 2004. Performance Practices of Living Open-Air Museums (And a New Look at "Skansen" in American Living Museum Discourse). I: *Theatre History Studies*. vol. 24. University of Alabama Press.

Ordbog over det Danske Sprog (ODS), 1928. Bind 5. Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.

Rentzhog, Sten, 2007. *Friluftsmuseerne. En skandinavisk ide erövrar världen*. Carlsson Bokförlag, Stockholm.

Riis, Nina, 2006. Rollespillets fiktionskontrakt. I: A. M. Waade & K. Sandvik. *Rollespil: i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.

Skougaard, Mette, 2005. Folkekulturen på museum. I: B. Ingemann & A. H. Larsen. *Ny dansk museologi*. Aarhus Universitetsforlag.

Szatkowski, Janek, 2006. Rollespillets udfordring – udfordring til rollespillet. I: A. M. Waade & K. Sandvik. *Rollespil: i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.

[www.merlinentertainments.biz/en/brands/dungeons.aspx](http://www.merlinentertainments.biz/en/brands/dungeons.aspx) (17.01.11)

---

### Ingrid Vatne

Ph.d. stipendiat i samfinansieret projekt mellem Kulturarvsstyrelsen, Den Gamle By og Aarhus Universitet. Cand.mag. i Æstetik & Kultur fra Aarhus Universitet. Cand.mag. i Kulturbæring og Kulturformidling, Universitetet i Bergen. Tidligere publikationer: Vatne, Ingrid: "Et utvidet autentisitetsbegreb", i: *Dansk Tidsskrift for Museumsformidling* nr. 22, Forlaget Hikuin, Moesgaard, 2002. Vatne, I & Linde, K: "Det lyser *nye* i stille grender", i: *Tidsskrift for kulturforskning*, nr. 3. Novus Forlag. 2007.

---





# Realitet på spill

## Iscenesettelse av det reelle i teater og teaterpedagogikk

Af Kjersti Hustvedt

På Schaubühne står 17 prostituerte på scenen og forteller om deres erfaringer med å selge sex, og 25 straffedømte forteller om deres kriminelle fortid; på Hans-Otto Theater i Potsdam forteller femten tidligere DDR-borgere om tiden de tilbrakte i Stasi-fengsler; i Hamburger Schauspielhaus forteller 24 arbeidsløse om deres vilkår på Harz IV; på *Bürgerbühne* på *Staatsschauspiel Dresden* forteller seks vietnamesere og én tysker om deres erfaringer med arbeidsutveksling mellom Vietnam og Tyskland.<sup>1</sup> Disse forestillingene har for det første til felles at enten alle eller flere av de medvirkende er "hverdagseksperter", nærmere bestemt ikke-utdannede skuespillere, som ikke spiller en rolle, men forteller om deres eget liv. For det andre dreier det seg om regulære teaterforestillinger, som inngår i de respektive teatres repertoire. For det tredje er de del av en bølge av dokumentar- eller virkelighetsteater, som de siste ti årene har bredt om seg på teaterscenene i Tyskland. Hjemløse, arbeidsløse, innvandrere og asylsøkere er for tiden stjerner på de tyske scener.

Denne realitetstrenden i teatret, som innebærer å bringe alminnelige mennesker uten skuespillerutdanning på scenen, bryter ned det vante, deltakerbaserte skillet mellom det profesjonelle teateret og teaterpedagogikken. Hvor det profesjonelle teatret vanligvis er forbeholdt de skuespillerutdannede er de samfunnsmessige marginaliserte grupper vanligvis henvist til å være deltakere i teaterpedagogiske prosesser. Hva innebærer denne realitetstrenden i teatret for teateret og for teaterpedagogikken? Har teatret latt seg inspirere av teaterpedagogikken, har grensen mellom pedagogikk og kunst blitt overskredet, eller er det tale om en teatergenre i sin egen rett?

Ulrike Hentschel, professor i teaterpedagogikk ved *Universität der Künste* i Berlin, peker på at det hun refererer til som vendingen mot det reelle i teatret, innebærer en nærhet mellom samtidsteatret og teaterpedagogisk praksis. Denne vendingen, som bl.a. består i, at hverdagseksperter overtar den profesjonelle skuespillers plass, innebærer tilsynelatende, at man klarer å overskride skillet mellom pedagogikk og kunst:

*In dem Maße, in dem sich dieses Theater gegenüber den Erfahrungen des so genannten Realen öffnet, es auf die Bühne bringt oder aber Alltagsräume zur Bühne macht, verschwimmen nicht nur die Grenzen zwischen Theater und Performance, zwischen Theater und Nicht-Theater, sondern scheinbar auch die bisher als unverrückbar geltenden Grenzen zwischen der Hochkultur des professionellen Theaters und der Soziokultur theaterpädagogischer Arbeit. (Hentschel, 2005, s. 5)<sup>2</sup>*

Mette Wolf Iversen, dramaturg på Betty Nansen Teateret, argumenterer på sin side for at virke-

1) Forestillingene er i nevnt rekkefølge: *Lulu* og *Berlin Alexanderplatz* (Volker Lösch), *Staatssicherheiten* (Clemens Bechtel), *Marat, was ist aus unserer Revolution geworden?* (Volker Lösch), *Vùng biển giới* (Rimini Protokoll)

2) I det omfang dette teater åpner seg overfor erfaringene til det såkalt reelle, bringer det på scenen eller gjør hverdagsrommene til scene, utviskes ikke bare grensene mellom teater og performance og teater og ikke-teater, men tilsynelatende også grensene mellom det profesjonelle teater som høykultur og det teaterpedagogiske arbeide som sosialkultur - en grense, som hittil er blitt oppfattet som urokkelig [Min oversettelse].

lighetsteatret, som hun har vært med å utvikle i Danmark gjennom *C:NTACT*, er en teaterform som i sitt forsøk på å endre verden har ”besvær med at bli anerkendt som ”rigtigt” teater” (Iversen, 2009, s. 129). Iversen argumenterer, med utgangspunkt i vanskelighetene virkelighetsteatret har med å bli anerkjent, for at det bør iakttas som en helt ny teatergenre som skal bedømmes ut fra sin egen premiss.

Med utgangspunkt i anvendelsen av hverdags eksperter i det tyske teaterlandskap, representert ved Rimini Protokoll og Volker Lösch<sup>3</sup>, vil jeg i det følgende argumentere for at denne vendingen mot det reelle i teatret, som anvendelsen av hverdags eksperter beskrives som hos Hentschel, verken innebærer at skillet mellom teater og teaterpedagogikken utviskes, eller at teater som anvender hverdags eksperter bør iakttas som en ny teatergenre. Tvert i mot vil jeg argumentere for at anvendelsen av såkalte hverdags eksperter både kan sees i lys av lengre tids teaterutvikling, og at det ikke er tale om en ensartet praksis, men at anvendelsen av hverdags eksperter i tysk teater kan sees i forlengelsen av ulike, allerede eksisterende teaterestetikker. Med utgangspunkt i Hans-Thies Lehmanns teori om det postdramatiske vil artikkelen undersøke hvordan det reelle, i form av hverdags eksperter og deres biografiske materiale, blir iscenesatt i samtidsteatret. Artikkelen formål med dette, er å peke på hvordan Rimini Protokolls og Löschs iscenesettelsespraksiser skiller seg fra hverandre med henblikk på selvrefleksivitet og autentisitet, for avslutningsvis å skissere hvordan disse to formene for anvendelse av hverdags eksperter i teatret kan anspore til ulike former for omgang med virkelighet og deltagerens biografiske materiale i teaterpedagogisk praksis.

### **Ny-dokumentarisme: Fra Rimini Protokolls hverdags eksperter til Volker Löschs borgerkor**

I Tyskland etablerte det dokumentariske teatret seg som genre på 60tallet, med bl.a. Erwin Piscators iscenesettelse av Peter Weiss's *Die Ermittlung*. Denne form for dokumentarisme baserer seg på materialets autentisitet, og den er fortsatt en genre i det tyskspråklige teatret i dag. Den ses eksempelvis i Hans Werner Kroesingers iscenesettelser, som baseres på dokumentarisk materiale som resiteres av skuespillere, og i iscenesettelser som dramatiserer virkelige hendelser som Andres Veiels forestilling *Der Kick*. Det er imidlertid skiftet fra det dokumentariske materialet representert av skuespillere til at protagonistene selv bringes på scenen, som har preget utviklingen av dokumentarteatret i Tyskland det siste tiåret. I spissen for denne utvikling står de tre medlemmene av regikollektivet Rimini Protokoll og deres arbeide med det, de kaller for hverdags eksperter.

Rimini Protokoll, bestående av Helgard Haug, Stefan Kaegi og Daniel Wetzl, springer ut fra institutt for anvendt teatervitenskap i Giessen, og gruppen har i over ti år arbeidet med hverdags eksperter på scenen. Med begrepet hverdags eksperter signaliserer Rimini Protokoll at det ikke dreier seg om amatørteater, men derimot om profesjonelle teaterforestillinger, hvor de medvirkende står på scenen som seg selv og forteller om noe, som de er ”eksperter” på. Det dreier seg i de fleste tilfeller nettopp ikke om vitenskapelig ekspertise, men noe de medvirkende har erfaring med i hverdagen enten privat eller i yrkeslivet. I *Boxenstopp*, som handler om alderdom, er de medvirkende hverdags eksperter i kraft av å være gamle. I *Deadline*, som handler om døden, har de medvirkende på ulikt vis erfaringer med temaet gjennom yrker som rettsmedisinere, krematoriumsmedarbeidere, steinhugger, blomsterbinder og begravesmusiker, og de forteller om døden ut fra deres respektive og ganske forskjellige erfaringer med den i hverdagen. I *Deadline* dreier seg nettopp ikke om den dramatiske død, men den hverdagslige eller gjennomsnittlige mitteleuropeiske død, og hvordan

3) Bakgrunnen for nedslaget i det tyske teater er at anvendelsen av hverdags eksperter ser ut til å være mer utbredt i det tyske teater enn i det skandinaviske.

døden blir iscenesatt i samfunnet. I Rimini Protokoll sine iscenesettelser er det forestillingens tema, som ligger til grunn for valget av hverdagseksperter. Sammensetningen av hverdagsekspertene varierer fra prosjekt til prosjekt, i noen prosjekter kommer de fra ulike sosiale kår og yrkesgrupper, i andre prosjekter er utvalget mer ensartet, men samlet sett utgjør de medvirkende i deres prosjekter en svært heterogen gruppe. Rimini Protokolls hverdagseksperter spenner fra tyske politikere til indisk call center personell, fra professorer til arbeidsledige flyvertinner og aldersmessig fra (sped) barn til pensjonister, og antallet i den enkelte forestilling spenner fra én enkelt per performance (*Call Cutta*) til 100 (*100 % Berlin*).

Å redusere Rimini Protokolls mange prosjekter til en dramaturgisk modell er ikke mulig, men noen hovedtrekk er det mulig å sammenfatte. Forestillingene består av hverdagseksperter som forteller om sine egne erfaringer. Teksten blir til gjennom interview med de medvirkende, som medlemmene i Rimini Protokoll så redigerer og monterer. Rimini Protokoll peker selv på deres inspirasjon fra performanceteatret og ser anvendelsen av hverdagsekspertene i forlengelsen av performanceteatrets bekjennelsesdramaturgi:

*Da waren sie [Experten des Alltags] für uns selbst interessanter, als wir uns selber fänden, würden wir uns auf die Bühne stellen. Es gibt Gruppen, die sich mit ihrer Biografie ins Zentrum ihrer eigenen Arbeiten stellen, und das immer weiter verfeinern und analysieren. Wir haben relativ früh, so um 2000, einen schnitt gemacht, und gemerkt, dass uns andere Leute mehr interessieren (Haug og Wetzel, 2007, s.164).<sup>4</sup>*

Inspirasjonen fra og slektskapet med performanceteatret er også tydelig i avvisningen av (tekst) representasjon og i anvendelsen av stedsspesifikke spillesteder. Forestillingene er i stor grad monologiske i formen, og hverdagsekspertene henvender seg direkte til publikum, dialog mellom aktørene på scenen forekommer kun unntaksvis. Unntakelsesvis har gruppen tatt utgangspunkt i en dramatisk tekst, nemlig Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* og Schillers *Wallenstein*, men i disse tilfeller er det ikke tale om, at teksten iscenesettes. I *Urufführung: Besuch der Alten Dame* hadde de medvirkende medvirket til uroppførelsen av teksten 50 år tidligere, og i *Wallenstein* ble det anvendt hverdagseksperter hvis elementer i deres biografi spiller temaer i Schillers drama. Rimini Protokolls forestillinger finner både sted på teaterscener og som site-specific performance, og graden av interaktivitet med publikum spenner fra et tradisjonelt scene-sal-forhold til at man som publikummer aktivt medvirker. I deres to *Call Cutta* prosjekter, hvor den enkelte publikummer taler i telefon med en call center medarbeider i India, er det henholdsvis byrommet og et kontor som legger rom til "iscenesettelsen", som er basert på den enkelte publikummers deltakelse i telefonsamtalen.

I motsetning til Riminis Protokolls iscenesettelser som har hverdagsekspertene og deres historier som omdreiningspunkt, anvender regissøren Volker Lösch hverdagseksperter sammen med skuespillere i klassikerbearbeidelser. Lösch anvendte i en iscenesettelse av *Orestien* i Dresden i 2003, for første gang et talekor av borgere, noe som siden har blitt hans varemerke. I starten benyttet han *Dresdner Bürgerchor*, som ble opprettet i forbindelse med hans iscenesettelse av *Orestien*, og lot talekoret resitere dokumentariske tekster, men etterhvert har Lösch gått over til å anvende biografisk materiale ved å opprette et nytt borgerkor bestående av "hverdagseksperter" for hver enkelt iscenesettelse. Deltakerne i talekoret består av en homogen sosial gruppe, som regel en sosialt mar-

4) Da var de [hverdagsekspertene] for oss selv mer interessante, enn vi ville synes vi var dersom vi hadde stilt oss på scenen. Det finnes grupper som setter deres egen biografi i sentrum for deres egne arbeider, og bli ved å forfine og analysere på det. Vi har relativt tidlig, omkring 2000, gjort opp med oss selv, at andre folk interesserer oss mer [Min oversettelse].

ginalisert samfunnsgruppe med tematisk forbindelse til den iscenesatte, dramatiske tekst. I Löschs iscenesettelse av Peter Weiss sitt stykke *Marat/Sade* – som hos Lösch fikk tittelen *Marat, was ist aus unserer Revolution geworden?* – spilles utdrag av den dramatiske teksten av skuespillere, mens et talekor bestående av 24 arbeidsløse forteller om deres liv på Hartz IV<sup>5</sup>. Da Lösch iscenesatte Alfred Döblins roman *Berlin Alexanderplatz* om den løsladte straffange Franz Biberkopfs møte med samfunnet i Berlin i slutten av 1920'erne, besto koret av tidligere straffedømte.

I *Lulu – Die Nutenrepublikk*, Löschs seneste iscenesettelse på Schaubühne i Berlin, tar han i bruk et talekor bestående av kvinner som arbeider eller har arbeidet som sexarbeidere. De medvirkendes erfaringer som bl.a. tantramassør, hore, eskortepike, domina, kurtisane, pornoskuespillerinne, slave, stripteasedanser og samleieakttagere, monteres sammen med scener fra Frank Wedekins *Lulu*. Forestillingen åpner med at talekoret kollektivt presenterer de medvirkende: utdannelse, alder, hva de arbeider med og hvordan de startet med å prostituere seg: "ich bin 60 jahre alt/ich hab vor 10 jahren angefangen mit der prostitution/ich bin schon mein leben lang manisch depressiv/und habe eine therapie gemacht/die mich also sexuell aufgeweckt hat". (Mertz m.fl., 2010, s. 8) Koret består av unge kvinner i starten av tyverne til kvinner i midten av sekstiårene. Iscenesettelsen består av en vekslende mellom talekorpartier og scener fra Wedekins tekst, som blir spilt av skuespillere fra Schaubühnes ensemble. *Lulu*, som spilles av Laura Tratnik, deltok i talekoret i åpningsscenen, og ut fra dette, og at hun er kostymert som kvinnene i talekoret, blir det tydelig at kvinnene i talekoret representerer *Lulu*. Det er imidlertid liten interaksjon mellom de to fiksjonslag. Historien om *Lulus* ektemenn, elskere, reise til Paris og død i London spilles av seks skuespillere, og historien blir jevnlig "avbrutt" av talekorets 12 mellomspill. Talekorets tekst er basert på samtaler, som Lösch og dramaturgen Stefan Schnabel har ført med de prostituerte, og tekstens inndeling i temaer som arbeid, penger, horekunder, kjærlighet og angst, skal danne "en kollektiv biografi for *Lulu* og et realistisk bilde av sexarbeide i dag" (Schnabel, 2010, s. 5). Etter stykkets tragiske slutt, hvor iscenesettelsens fire Jack the Rippers i tillegg til å ta livet av *Lulu* og hennes venninne Geschwitz også har drept hele talekoret, avsluttes iscenesettelsen med en epilog utformet som de prostituertes politiske manifest.

Til tross for at hverdagsekspertene – eller spesialistene i kjærlighet som Lösch kaller dem – inngår i en klassikerbearbeidelse, fremstår de ikke som et underordnet element i iscenesettelsen. Det faktum, at historien om *Lulu* og korpartiene i omfang fremstår som relativt likeberettigede elementer, og at talekoret både står for åpnings- og avslutningsscenen, innebærer at hverdagsekspertene ikke kun fungerer som en kommentar til *Lulu* men at det like gjerne kan være andre veien rundt, så livs- og arbeidsbetingelsene til sexarbeidere i Berlin er forestillingens omdreiningspunkt.

Mens Rimini Protokolls anvendelse av hverdagsekspertene minner om performanceteatrets bekjennelsesdramaturgi, anvender Lösch det tradisjonelle tekstteatret og talekoret som ramme for iscenesettelsen av hverdagsekspertene. Anvendelsen av hverdagsekspertene hos Rimini Protokoll og Lösch har det til felles, at de ikke spiller men forteller. Hos begge er det også tydelig, at de inngår i en iscenesettelse hvor tekst og arrangementer er innstudert, men dette er tydeligere i Löschs kollektive anvendelse av hverdagsekspertene enn i Rimini Protokolls iscenesettelser, hvor det er enkeltindividet som er i fokus. Löschs grep med talekor, samt antallet av medvirkende i talekoret, innebærer at de private historiene løsrives fra avsender. Denne strategien åpner for bruk av mer sensitivt materiale, da talekoret medfører en anonymisering av den enkelte medvirkende, men denne anonymiseringen virker på den annen side distanserende, idet tilskueren ikke kan identifisere den faktiske avsender, men må gjette på, hvilket kormedlem, der har bidratt med hvilke tekster. For-

5) Hartz IV er den laveste trygdesats i Tyskland, og er meget omstridt.

skjellen mellom det kollektive og det individuelle manifesterer seg også på innholdsplanet. Mens bruken av talekor ofte er politisk agiterende hos Löschi i form av en marginalisert gruppe i samfunnet som kommer til orde, er bruken av hverdags eksperter mer undersøkende hos Rimini Protokoll, hvor hverdags ekspertenes individuelle og ulike erfaringer med et tema er omdreiningspunktet.

### Teater eller pedagogikk?

I følge Hentschel innebærer anvendelsen av ikke-utdannede skuespillere og deres biografi, som hos Rimini Protokoll og Löschi, en nærhet mellom samtidsteatret og teaterpedagogiske prosesser, fordi teatret anvender teaterpedagogikkens metode ved å anvende de medvirkendes biografiske erfaringer. I det følgende vil jeg dog argumentere for, at skillet mellom teater og teaterpedagogikk ikke utviskes av at det deltakerbaserte skillet, basert på teaterets skuespillere og teaterpedagogikkens amatører, forsvinner med teatrets anvendelse av hverdags eksperter. Teater og kunstpedagogikk hører hjemme i to ulike system, henholdsvis kunssystemet og det pedagogiske system eller oppdragelsessystemet. Disse to systemer opererer ut fra ulike logikker og målsetninger. Kunstpedagogikken tilhører med dens primært oppdragende eller utdannende funksjon det pedagogiske system, men er i kraft av metode, f.eks. anvendelse av estetiske strategier til å formidle kunnskap eller personlig utvikling og/eller målsetning om estetisk danning, koblet til kunssystemet. I mens teatret tradisjonelt retter seg mot et publikum er teaterpedagogikkens orientering de medvirkende. Dette skillet mellom publikum og medvirkende som omdreiningspunkt for prosessen forsvinner ikke, selv om teateret med anvendelse av hverdags eksperter griper til medvirkende som tradisjonelt er deltakere i teaterpedagogiske prosesser.

Miriam Tscholl, regissør og leder av *Bürgerbühne* ved *Staatschauspiel Dresden*, peker i likhet med Hentschel, på at bruken av ikke-utdannede skuespillere gjør grensene mellom sosiale eller pedagogiske prosjekter og teater flytende (Tscholl, 2010). Men hun legger forestillingens primære målsetning og forholdet mellom medvirkende og publikum til grunn for å skille mellom prosjekter, som hører hjemme i henholdsvis kunssystemet og det pedagogiske system. Tscholl bringer på banen en gammel distinksjon, som har vært med til å skille vannene i dramapedagogikken, når hun sonderer mellom veien eller målet som hovedmotivasjonen for arbeidet. I dette tilfellet representerer distinksjonen ikke diskusjonen om, hvorvidt arbeidet skal ende i et produkt, i form av en forestilling som skal vises frem, eller en lukket prosess, men om selve forestillingen eller prosessen frem til den er hovedfokus for arbeidet. Den prosessorienterte fokuserer på den personlige videreutvikling av spilleren, mens den forestillingsorienterte fokuserer på hvilken effekt de medvirkende har på publikum. Selv om det sosiale og estetiske i følge Tscholl ikke utelukker hverandre, er prosjektets prioritet sentralt. Er formålet å gi mennesker mulighet til å spille teater for å gi dem en mulighet til å utvikle sitt handlingsrom og personlighet, eller å utvikle nye former for teater? I det førstnevnte tilfellet er publikum tilstede av sosiale årsaker, i det andre er publikum forestillingens adressat og kommunikasjonspartner. En slik sondering mellom prosjekter fra et pedagogisk og kunstnerisk perspektiv innebærer ikke at pedagogisk initierte prosjekter ikke kan ha et høyt kunstnerisk nivå og estetisk orienterte prosjekter ikke kan innebære pedagogiske gevinster for de medvirkende. Det er imidlertid vanskelig å komme utenom at det ene system vil være styrende for prosessen. Iakttar man Rimini Protokoll og Löschs omgang med de medvirkende fra Tscholls perspektiv er det kunssystemet som er styrende for deres prosjekter. At det ikke er de medvirkende i seg selv som er hovedfokus gir seg bl.a. utslag i den profesjonelle omgang med de medvirkende, de velges ut gjennom en castingprosess og lønnes for arbeidet. Castingprosessen innebærer en selektering av de medvirkende på andre premisser enn det som er alminnelig i pedagogisk orienterte prosesser.

Det er kunstsystemet arbeidsbetingelser som styrer, noe som hos Löscher innebærer at de som ikke møter til avtalte prøver må forlate prosjektet i prøveprosessen. At det er produktet og ikke prosessen som er målet synliggjøres også i antallet forestillinger som spilles. Forestillingene spiller på markedets premisser, antallet forestillinger er avhengig av publikumsinteressen og spilleperioden strekker seg ofte over flere år. De medvirkende utsettes også for det profesjonelle teatrets PR-arbeid, og ikke minst offentlig eksponering og kritikker. Anvendelsen av hverdagseksperter tjener altså til å utvikle nye former for teater fremfor å gi disse menneskene mulighet for å spille teater. Hvordan reagerer kunstsystemet så på denne utviklingen som hverdagseksperter inntog på scenen innebærer?

Blant annet det faktum at iscenesettelser av både Rimini Protokoll (*Deadline* 2004, *Wallenstein* 2006) og Löscher (*Marat* 2009) er blitt uttatt til *Theatertreffen*, viser at bruken av hverdagseksperter på scenen anerkjennes av kunstsystemet som teater ut fra dette systems kriterier. Tildelingen av *Mülheimer Dramatikerpreis* 2007 til Rimini Protokoll for forestillingen *Das Kapital, Erster Band* synliggjør på den ene side at tekst og dramaturgi, og ikke kun hverdagseksperter, spiller en sentral rolle for denne formen for teater, på den andre siden illustrerer debatten som oppstod i kjølvannet av denne tildelingen at deler av kunstsystemet ikke (ennå) anerkjenner denne formen for tekst som dramatikk. Juryen begrunnet på sin side tildelingen med at denne teksten til Rimini Protokoll, til tross for at den først ligger ferdig til slutt i prøveprosessen og det ikke er tale om tradisjonelt drama, er etterspillbar og at rettighetene til stykket er hos et teaterforlag. Juryen tok også med i betraktning at mange stykker i dag oppstår underveis i iscenesettelsesprosessen, og ønsket med tildelingen å vise at prisen var på høyde med utviklingen i samtidsteater.<sup>6</sup>

Hverdagseksperter er altså ikke kun sluppet til på de tyske scener, men anvendelsen av dem er også blitt akseptert av kunstsystemet som nettopp kunst på kunstens premisser, noe bl.a. uttagelsene til *Theatertreffen* og tildelingen av *Mülheimer Dramatikerpreis* viser. At kunstsystemets vurderingskriterier eller grenser også stadig er i endring illustreres av Mülheimer-juryens nesten to timer lange sluttdiskusjon og votering. I denne kan man høre hvordan jurymedlemmene har gått fra å være uforstående overfor at Rimini Protokolls tekst overhode kunne være nominert til prisen, til ikke bare å akseptere den som dramatikk men kåre den til årets stykke 2007. Tildelingen av *Mülheimer Dramatikerpreis* til Rimini Protokoll viser at det ikke dreier seg om en "realitetsrabatt" i form av en vurdering på andre premisser, men at denne type tekst og forestillinger har irritert kunstsystemet slik at kriteriene for hva som skal aksepteres og vurderes som teater har blitt endret.

### Den selvrefleksive anvendelse av det reelle

Utvikelsen av kunstsystemets grenser i form av å inkludere teater med hverdagseksperter og dette teatrets tekster som dramatikk kan sees i lys av en større endring i scenekunsten de siste tiårene. Med utgangspunkt i Hans-Thies Lehmanns teori kan man definere denne endringen som paradigmeveksel innen visse deler av teaterkunsten, fra det dramatiske til det postdramatiske. Dette paradigmevekslet knytter Lehmann til en kritikk og avvisning av representasjonen, og typisk representasjonen av den dramatiske teksten som bakenforliggende mening for iscenesettelsen. I stedet for å representere en bakenforliggende mening kjennetegnes det postdramatiske teater av å henviser til seg selv som realitet. Lehmann anvender neologismen "*das Theaterale*" til å betegne den sammentrekning av det teatrale og reelle, som han hevder kjennetegner det postdramatiske. Det postdramatiske teater blir med sin avvisning av et teater som domineres av den dramatiske tekst, naturlig nok ikke først og fremst assosiert med dramatikk, men i høyere grad iscenesettelsespraksis.

6) Den 114 minutter lange jurydiskussionen til Mülheimer Theatertage 2007 kan sees og høres på: [http://www.muelheim-ruhr.de/kulturbetrieb/stuecke/stuecke07/programm\\_jurydebatte.phtml](http://www.muelheim-ruhr.de/kulturbetrieb/stuecke/stuecke07/programm_jurydebatte.phtml)



siser. Lehmann peker imidlertid også på dramatikere som anvender strategier som i det minste delvis er forbundet med det postdramatiske, og refererer, med henvisning til Gerda Poschmann, til denne type tekster som den "ikke lenger dramatiske teatertekst" (Lehmann, 1999, s.14). Represen-  
tanter for forfattere av denne type ikke-dramatiske teatertekster er bl.a. René Pollesch og Elfriede Jelinek. Både Pollesch og Jelinek hadde hver især mottatt *Mülheimer Dramatikerpreis* to ganger da valget falt på Rimini Protokoll i 2007. I mens kunstsystemetets anerkjennelse av anvendelse av dokumentariske forestillinger med hverdagseksperter i sentrum kan sees i lys av en postdramatisk teaterutvikling eller paradigmeskift, kan man også se tildelingen av Mülheimer Dramatikerpreis til Rimini Protokoll i lys av en postdramatisk tekstforståelse, hvor det ikke er det poetiske men det autentiske som er sentralt: "Aber nicht das Theater der metaphorischen Sprache, sondern das Theater des Authentischen beherrscht (...) die Szene. Wenn etwas keine Rolle in diesem modernen Theater spielt, dann sind es poetische Texte, welche schlechthin mit Dichtung assoziiert werden" (Raddatz, 2010, s. 140).<sup>7</sup>

*I det følgende vil jeg anvende Lehmanns beskrivelse av det TheatReale som optikk for å iakttta, noen forskjeller i iscenesettelsen av det reelle hos Rimini Protokoll og Lösch. Det reelle er i Lehmanns teori verken knyttet til hverdagseksperter som sådan eller andre former for konkrete realitetsfragmenter, men derimot til anvendelsen av det reelle: "Nicht das Vorkommen von "Realem" als solchem, sondern seine selbstreflexive Verwendung kennzeichnet die Ästhetik des postdramatischen Theaters [sic.]" (Lehmann, 1999, s. 176).<sup>8</sup>*

Det reelle er allerede til stede i form av den teatrale situasjons realitet, det som kjennetegner det postdramatiske teatrets omgang med det reelle er tematiseringen av teatrets dobbelte karakter, det reelle i det fiktive, det ikke-estetiske i det estetiske. Det dreier seg altså ikke, i følge Lehmann, om anvendelsen av det reelle som sådan, men om det reelles tilsynekomst, det å spille på grensene mellom det reelle og fiktive: "In diesem Sinne heisst postdramatisches Theater: Theater des Realen" (Ibid., s. 176). Den postdramatiske forståelse av *det reelle* skiller seg dermed fra den historiske avantgardes anvendelse av realitetsfragmenter. Realitetsfragmentet i den historiske avangarde defineres, i følge Jens Christian Lauenstein Led, av at det ikke er bearbeidet av det kunstneriske subjekt og rager ut av verket og inn i den livsverden som det autonome verk ellers avskjærer seg fra. Led beskriver forskjellen mellom avantgardens og det postdramatiske anvendelse av det reelle i at Lehmanns teori ikke forankrer det reelle metafysisk:

*Det særlige ved det postdramatiske teater er ikke, at det - ligesom avantgarden - tror, at det i kraft af realitetsfragmentet kan opnå et absolut og ultimativt nærvær, men derimot at dobbeltkarakteren accentueres. Det postdramatiske teater henviser til sig selv som teater, altså som tegn og realitet på én og samme tid (Led, 2003, s. 84).*

### Autentisitet og selvrefleksivitet

Både Rimini Protokoll og Lösch sin anvendelse av hverdagseksperter innebærer, at det reelle ikke bare er til stede i kraft av teatersituasjonens realitet, men også i form av realitetsfragment eller

7) Det er ikke det metaforiske språks teater men det autentiske teater som dominerer (...) teatret. Hvis det er noe som ikke spiller en rolle i dette moderne teater, så er det poetiske tekster som rett og slett associeres med diktning [Min oversettelse].

8) Ikke forekomsten av "det reelle" som sådan, men den selvrefleksive anvendelsen av det reelle kjennetegner det postdramatiske teatrets estetikk [Min oversettelse].

”readymades”. Spørsmålet er derfor ikke om det reelle synliggjøres i teater som anvender hverdags-eksperter, men *hvordan* det reelle iscenesettes hos Rimini Protokoll og Löschi. Til tross for at det i Rimini Protokolls prosjekter stort sett kun medvirker hverdags-eksperter og hverdags-eksperternes biografiske materiale utgjør forestillingens innhold, er det i Rimini Protokolls prosjekter en bevisst iscenesettelse av realiteten på spill, hvor grensen mellom realitet og fiksjon blir utdeliggjort. Denne sammenblandingen av fiksjon og realitet skjer både på det sceniske plan og på innholdssiden. Forholdet til virkeligheten er ikke et avbildende forhold, virkeligheten blir brakt på scenen og forestillingene blir som tradisjonelle teaterforestillinger prøvet, timet, fastlagt og gjentatt (Haug og Wetzel, 2007, s. 173). Sceniske virkemidler som musikk, lys og bilder blir synliggjort, og nettopp den teatralen rammen er forutsetningen for det reelles tilsynekomst: ”Der Eindruck der Authentizität entsteht dabei aber erst durch den theatralen Rahmen, an dem die Eigenarten, Rauheiten und Fehler der unausgebildeten Stimme sich reiben und so als Einbruch des Realen hörbar werden” (Dreyse, 2007, s.86).<sup>9</sup> Rimini Protokoll peker i sin iscenesettelse av hverdags-eksperterne hele tiden på den teatralen situasjon, og peker dermed på at det å bringe det såkalt reelle på scenen innebærer en re-iscenesettelse av realiteten. Montagen bidrar på innholdssiden til en flerstemmighet, hvor sammenstillingen og forskjelligartetheten i dens enkeltelementer medfører kompleksitet og en synliggjøring av montagen som gjør kunstkarakteren tydelig.

Hos Löschi er den teatralen grunnsituasjonen mer tradisjonell enn i Rimini Protokolls iscenesettelser ved at Löschi tar utgangspunkt i en dramatisk tekst og representasjonen av denne. Iscenesettelserne bryter imidlertid med det dramatiske teaters representasjon i form av borgerkoret. Den debatt som oppstod da det få dager etter premieren på *Lulu* ble kjent at fire av de medvirkende i Löschi sitt kor av prostituerte i virkeligheten ikke arbeider som prostituerte, men er skuespillere, kan være med til å belyse hvordan det reelle iscenesettes hos Löschi.

Det faktum at fire av de medvirkende i Löschi sitt talekor var skuespillere, som ikke er en del av teatrets faste ensemble, kom hverken frem i forestillingens programhefte eller i Schaubühnes forhåndsomtale av forestillingen, og medførte en heftig debatt i tyske aviser og på nettet. Schaubühne/Löschi repliserte med at det aldri har blitt sagt eller skrevet at *samtlig*e av de medvirkende i koret er prostituerte, og bruken av skuespillere forklares med at man har behov for profesjonelle til å lede talekoret. Tekstene og historiene som talekoret framsier er likefullt autentisk og stammer fra de medvirkende med prostitusjonsbakgrunn, og tekstene kan uansett ikke knyttes direkte til opphavskvinnene, så hvorfor medfører avsløringen en ”teaterskandale”? Til tross for at 13 av de 17 kvinnene i talekoret arbeider eller har arbeidet som prostituerte, innebærer det faktum at man ikke vet hvilke fire av dem som er skuespillere at man ikke kan ta noen av dem for, bokstavelig talt, ”ekte vare”. Debatten som oppstod etter at dette ble kjent viser at autenticitetsaspektet er sentral for resepsjonen av forestillingen. Det faktum at man ikke kan skille skuespillere fra amatører innebærer at alle så og si står under mistanke for ikke å være ekte, og dermed undermineres den autenticitetseffekten, som Löschi legger opp til med sitt talekor. Hadde teatret gått åpent ut med at det var skuespillere i talekoret, hadde autenticitetseffekten fortsatt vært redusert. Til tross for denne forhåndsviten kan man ikke som publikummer med sikkerhet skille representasjon fra virkelighet. Er det den søte piken som ikke svarer til klisjebildet av en prostituert som er skuespiller, eller er det nettopp henne som er sminket som en prostituert som er skuespilleren? Hadde Löschi derimot aktivt tematisert det faktum at man som publikummer ikke kan avgjøre hvem som er prostituert eller skuespiller, og dermed gjort bruk av situasjonen ved å anvende det faktum at man ikke uten

9) Autenticitetsintrykket oppstår først gjennom den teatralen rammen, som den utrenede stemmes egenart, råhet og feil støter imot og dermed blir hörbar som det reelles gjennombrudd [Min oversettelse].



videre kan avgjøre hvem som er "ekte vare" og hvem som kun representerer den - kunne dette ført til en "accentuering av teatrets dobbeltkarakter".

Men om vi ser bort fra denne utilsiktede realitetsforvirringen som Lösch sin iscenesettelse har medført – utilsiktet i den forstand at den ikke tematiseres i iscenesettelsen – så innebærer det faktum at Lösch har forsøkt å holde bruken av skuespillere skjult, at han er ute etter den effekten som et autentisk talekor av prostituerte ville gi, og at det dermed er kunstneriske årsaker, i form av hensyn til takekorets kvalitet, til at det forekommer en blanding av prostituerte og skuespillere i talekorpartiene. Intensjonen er at koret oppfattes av publikum som autentisk. Denne autentisitetseffekten som Lösch sine hverdageksperter produserer blir ikke reflektert i iscenesettelsen. Autentisitetseffekten forsterkes av at det heller ikke på det innholdsmessige plan kommer til indre motsetninger, verken mellom de medvirkendes fortellinger eller mellom kor og teatertekst. Koret produserer en kollektive biografi, det er tilsynelatende en polyfoni i form av flere stemmer eller fortellinger i koret, men ingen av dem motsier eller utfordrer hverandre.<sup>10</sup> Borgerkoret, både i *Lulu* og iscenesettelser som *Marat* og *Berlin Alexanderplatz*, representerer én marginalisert gruppe, og deres enstemthet og korets størrelse og kraft medfører at det er svært å trekke dets utsagn i tvil. Talekoret innebærer talens løsrivelse fra avsender - i motsetning til Rimini Protokolls dramaturgi hvor et tema belyses fra hverdageksperternes ulike perspektiv - innebærer talekorets enstemthet at det belyste tema nettopp ikke iscenesettes som individuelle og kontingente synspunkter, men sannhet. Raddatz peker på at anvendelsen av det relle hos Lösch ikke kan betraktes ut fra det postdramatiske, men at denne formen for representasjonsbrudd derimot deler det sentrale anliggende til det episke teater i form av sosial virkning:

*(...)Löschs Aufführung unterscheidet sich in ihrer Intention vom postdramatischen Spiel, das Realität auflöst, indem es die Grenze zwischen dem Wirklichen und dem Fiktiven perforiert. Bei Lösch wird stattdessen die Bühnenrealität vom postmodernen Phasma befreit, die soziale Realität wäre ohne Determination, ohne Unrecht und Ausbeutung zu haben (Raddatz, 2010, s. 157).<sup>11</sup>*

Denne anvendelsen av hverdageksperter hos Lösch, hvor verket insisterer ureflektert på sine elementers autentisitet, knytter seg dermed tettere til en modernistisk/metafysisk nærværstenkning hvor realiteten på scenen får funksjonen som autentisistets- eller sannhetsgarant, enn en postdramatisk anvendelse av det reelle. Talekoret anvendes verken til å peke på den teatrale situasjon eller til å utfordre representasjonen av teksten. Tvert imot kan talekoret sees på som den dramatiske teksts sannhetsgarant, de prostituertes tilstedeværelse og biografi garanterer stykkets aktualitet og gyldighet i våre dager. Den her såkalte "ureflekterte omgangen med autentisitet" som betegner Lösch sin anvendelse av det reelle, er imidlertid verken knyttet til klassikerbearbeidelser eller talekor som sådan, også iscenesettelser hvor de medvirkende kun forteller sin egen historie vil kunne anvende den samme grunnleggende formen for omgang med det reelle.

Anvendelsen av hverdageksperter hos Rimini Protokoll og Lösch skiller seg fra hverandre i forhold til hvordan forestillingene omgås med det reelle. I mens hverdageksperterne hos Rimini

10) Eva Behrendt peker i sin anmeldelse i *Teater Heute* på den homogene sammensetningen av talekoret når hun skriver at det blandt kvinnene verken befandt seg illegale østeuropeere eller narkomaner men at de fleste bevisst har valgt yrket uten å være drevet av materiell nød.

11) (...)Lösch' forestilling adskiller seg i sin intensjon fra det postdramatiske spill, som oppløser realiteten, idet det perforerer grensen mellom det virkelige og det fiktive. Hos Lösch blir scenerealiteten tvertimot befridd fra den postmoderne innbildning, at den sosiale realitet skulle kunne eksistere uten determination, og uten urettferdighet og utbytning [Min oversettelse].

Protokoll iscenesettes i et spill på grensen mellom realitet og fiksjon, noe som med Lehmanns terminologi kan beskrives som en selvrefleksiv omgang med det reelle, innebærer Lösche sin iscenesettelse av hverdagskspertene, at verket insisterer på sine elementers autenticitet. I mens Rimini Protokolls selvrefleksive iscenesettelse av hverdagskspertene kan sees som en videreutvikling av performanceteatrets estetikk, en sammenheng de selv også peker på, innebærer Lösche sin insisteren på autenticitet, som Raddatz påpeker, at hans estetikk skiller seg fra det postdramatiske spill. Lösche sin estetikk kan sees i forlengelse av en tysk tradisjon for politisk teater som strekker seg tilbake til anvendelsen av arbeidertalekor i 1920'erne og 30'erne, og anvendelsen av autentiske elementer i Piscators episke teater.

### **Virkeligheten som gjenstand for undersøkelse eller endring**

Den henholdsvis selvrefleksive iscenesettelse av hverdagskspertene og den som insisterer på hverdagskspertenes autenticitet skiller seg fra hverandre i synet på virkelighet. Den selvrefleksive variant innebærer at kontingensten i deres beskrivelser av virkeligheten potensielt synliggjøres, mens den variant som ureflektert insisterer på autenticitet utfordrer bildet av virkeligheten med henblikk på å insistere på et mer virkelig eller autentisk virkelighetsbilde. I *Lulu* kommer denne siste virkelighetsforståelsen til uttrykk gjennom av at iscenesettelsen ikke bare insisterer på at samfunnets syn på prostitusjon er feilaktig og dobbeltmoralisk, det skal også erstattes av et nytt ved at de prostituerte tilbyr en autentisk beskrivelse av virkeligheten. Denne sosiale funksjonen hos Lösche kan gjenfinnes i Wolf Iversens beskrivelse av virkelighetsteatret som et teater som har til hensikt å "udstyre os med indsigt og forandringstrang" (Iversen, 2009, s. 131) gjennom å fremstille virkeligheten. En selvrefleksiv anvendelse av det reelle, som hos Rimini Protokoll, peker motsatt på kontingensten i de medvirkendes iakttagelser og detmed at iakttagelsen av virkeligheten er perspektivavhengig. Den enkeltes erfaringer eller virkelighetskonstruksjoner trekkes ikke i tvil, men hevdes heller ikke være gyldig for alle.

Denne forskjellen i hvordan virkeligheten iscenesettes gjennom iscenesettelsen av hverdagskspertene gir anledning til å peke på to mulige teaterpedagogiske strategier i arbeide med deltakernes biografiske materiale, hvor den ene er knyttet til en konstruktivistisk epistemologi i form av å synliggjøre at virkeligheten er iakttakeavhengig og kontingensten i virkelighetskonstruksjoner, mens den andre knyttes til å utfordre eller kritisere virkeligheten eller representasjonen av den gjennom å presentere et alternativt og autentisk bilde av virkeligheten.

Ulrike Hentschel kobler det postdramatiske teaters strategier, den selvrefleksive anvendelse av det reelle, i teaterpedagogisk sammenheng til generering av et nytt virkelighetsbegrep hos de medvirkende. Hun peker på at den lekne omgang med realiteten på scenen og eksperimentering med forskyvninger av virkeligheten, som den selvrefleksive anvendelse av det reelle medfører, er egnet til å synliggjøre den sosiale virkelighetskonstruksjonskarakter: "Es ist zu vermuten, dass durch den spielerischen, gestaltenden Umgang mit Wirklichkeit die Erfahrung der Konstruktion und Umkonstruktion von Wirklichkeit erst bewusst wird und damit auch ein anderer Wirklichkeitsbegriff generiert wird" (Hentschel, 2005, s. 11).<sup>12</sup> Den annen strategi, som insisterer på autenticitet fremsfor selvrefleksivitet, innebærer ikke en slik leken utfordring av deltakerens virkelighetsoppfattelse, men tar deltakerens virkelighetsbilde tvert i mot på alvor, og ønsker å justere virkeligheten inn etter denne.

12) Det er å anta, at erfaringen av hvordan virkeligheten konstrueres og omkonstrueres først blir bevisst gjennom den lekende, skapende omgang med virkelighet og at et annet virkelighetsbegrep dermed også blir generert [Min oversettelse].

## Litteratur:

Behrendt, Eva: *Hallo, erogene Zone!*, Theater Heute, 02. 2011.

Dreyse, Miriam: *Die Aufführung beginnt jetzt*, M. Dreyse/F. Malzacher (Hg.) Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll, Alexander Verlag, Berlin 2007.

Hentschel, Ulrike: *Das so genannte Reale Realitätsspiele im Theater und in der Theaterpädagogik*, Gabriele Klein, Wolfgang Sting (Hg) Performance. Positionen zur zeitgenössischen Kunst. Transcript Verlag, Bielefeld 2005

Haug, Helgard og Wetzell, Daniel: Wir suchen Darsteller mit Rollen, die sie schon geprobt haben, i Tiedemann und Raddatz (Hg): *Reality strikes back*, Tage vor dem Bildersturm, Theater der Zeit, Berlin 2007.

Iversen, Mette Wolf: *Den nye dreng i klassen*, Peripeti, tidsskrift for dramaturgiske studier, nr. 11, 2009.

Led, Jens Christian Lauenstein: *Konkretismens Katharsis*, aktuelle teaterproblemer 50, Århus Universitet 2003.

Lehmann, Hans-Thies: *Postdramatisches Theater*, Verlag der Autoren, Frankfurt am Main 1999.

Mertz, Andrea m.fl: *das was dreckiges ist/das ist immer noch in den köpfen*, i programheftet til "Lulu - Die Nutenrepublik", Scaubühne am Lehniner Platz 2010/2011.

Raddatz, Frank: *Autentische Rezepte für ein unvergessliches Morgen, der Wunsch nach dem Echten in Zeiten globalen Wandels*, i Tiedemann und Raddatz (HG:) *Reality strikes back II: Tod der Representation*. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2010.

Schnabel, Stefan: *Ohne Angst zu Leben, Notizen zu "Lulu - Die Nutenrepublik"*, i programheftet til "Lulu - Die Nutenrepublik", Scaubühne am Lehniner Platz 2010/2011.

Tscholl, Miriam: *Sozial-ästhetische Grenzgänge*, Die Deutsche Bühne, Oktober 2010, 81 Jahrgang, no. 10.

---

## Kjersti Hustvedt

Cand. mag. i dramaturgi fra Århus Universitet, arbeider freelance som dramaturg og underviser. Har innenfor det seneste år bl.a. arbeidet som produksjonsdramaturg på Aalborg Teater og undervist i samtidsdramatikk på Dramatikeruddannelsen ved Århus Teater. Arbeider på en Ph.d.-avhandling om Teaterpedagogikk.

---



# Remediering som kunstpædagogisk strategi

Mellem film og teater

*Af Erik Exe Christoffersen*

Denne artikel handler om remediering som en kollektiv kreativ proces. Min case er et undervisningsforløb i teaterproduktionen på Afdeling for Dramaturgi efteråret 2010 med et lille hold på bare ni deltagere, hvor temaet var remediering fra film til teater. En række workshops førte frem til et projekt, som strakte sig over fem dage. Holdet var uden de store teatererfaringer hverken som egen praksis eller som tilskuere. Formålet var således at introducere nogle teatermediale greb og samtidig udvikle et autonomt rum for kreative processer og selvrefleksivitet. Det var min opgave at balancere mellem faglig formidling og facilitering af processens *emergens*, det vil sige af at noget uforudset dukker op. Kort sagt forandrede processen sig fra at handle om en film til at blive en mediering af gruppen og etableringen af et kollektivt ejerskab.

Med artiklen vil jeg beskrive processens forløb og *emergens* og konklusionen munder ud i nogle principper for remediering som en kollektiv proces. Forløbet er inspireret af dramaturg Jeppe Kristensen og instruktør Tue Bierings remediering *Dollars FO* (2009), som jeg skal omtale med henblik på en udredning af remedieringsbegrebet.

## Remediering af teatermediet

I rapporten *Scenekunst i Danmark – veje til udvikling* (2010) fra teaterudvalget<sup>1</sup> nedsat af Kulturministeriets fremhæves det, at teatret som et kollektivt rum i samfundet har to forcer. For det første kan teatret som medium skabe et fællesskab i form af en interaktion mellem scene og publikum. For det andet skaber teatret en situation her og nu og et spændingsfelt mellem fortid (traditionen) og det sanselige nu, der udspilles på scenen og mellem scenen og tilskuerne. Det er både teatrets mulighed og begrænsning i forhold til medier, som ikke er bundet af tid, rum og en interaktiv respons. Det er i høj grad denne iscenesættelse, som er teatrets force, og som gør det til et vigtigt medium inden for hele det felt af iscenesættelser, som kaldes oplevelsesøkonomien.

Når jeg begynder med denne reference er det fordi, den så udmærket understreger teatermediets centrale styrker, men også udpeger behovet for en genudforskning af mediet. Hvordan kan teatret vitaliseres og bringes i samklang med de nye udfordringer i en tid hvor teatrets klassiske dannelses-tradition langt fra er en selvfølge. Rapporten peger på de tværkunstneriske kreative processer som vigtige. En af de mulige veje jeg her skal forsøge at antyde er et forsøg på at sammentænke digitale medier med teatrets analoge kraft og mulige refleksive rum. Hvordan kan teatermediet så at sige remedieres ved at indgå i en form for udveksling med nye medier? Hvordan skabes en udveksling mellem kameraets bevægelige blik og det statiske blik i teatret?

Det kollektive rum, som rapporten omtaler, er vigtigt i forbindelse med pædagogiske overvejelser i relation til teater og kan så at sige være et delmål for processen. En kollektiv skabende teaterproces har nogle grundtræk som Sawyer (2003) fremhæver: der er fokus på processen, som er relativt uforudsigelig, processen er interaktiv, den er en kompleks kommunikation og endelig er der tale

---

1) Bestående af Monna Dithmer, Staffan Valdemar Holm og Lars Seeberg.

om emergens, som frembringes i det kollektive rum. Det konkrete forløb sigtede på en udvikling af en gruppekultur bestående af individuelle behov, ressourcer, personlige talenter og forskellige former for kunnen, vilje til ejerskab, aftaler og kontraktforhold. Produktionen medførte forandringer i gruppekulturen (Schein 1986) i kraft af selve processens indramning af teaterrummet. Der opstod en *gruppemission* og *-selvfremstilling*, som var uforudsigelig i og med gruppen på ingen måder kendte hinanden på forhånd, hverken som enkeltsubjekter eller som gruppekultur. Gruppens kultur emergerede igennem det organisatoriske og teaterfaglige arbejdet med iscenesættelsen, og opførelsen blev et klimaks for selvfremstillingen.

### Remediering af Dollars

Remediering (Bolter og Grusin, 1999) betyder at gamle medier opgraderes eller overspilles af nye medier<sup>2</sup>. De digitale medier oversætter således de gamle medier og genbeskriver dermed deres form og indhold på en ny måde. Imidlertid forekommer der også en remediering den anden vej, hvor et gammelt medium, som teatret, indtænker nye medier. Dermed bearbejdes traditionen på en ny måde. Bolter og Grusin skelner mellem to hovedstrategier. Den første er *immediacy* som benytter sig af transparens. Tilskuerne ser gennem mediet, som om det slet ikke var der, og lever sig ind i den fremstillede virkelighed. Der skabes herigennem en umiddelbar nærhed med den fiktionelle verden og dens karakterer, og tilskuerne kan reagere emotionelt, som om fiktionen var virkelig. Den anden strategi er *hypermediacy*, som skaber en bevidsthed om mediet. Medieskærmen er opak og uigennemtrængelig som en mur, der gør opmærksom på sig selv. Hvis man skal overføre de to strategier til teatret kan vi tale om 4. vægs transparens konventioner i stil med Ibsens dramatik, hvor tilskuerne ser på scenen og skuespillerne opfører sig som om der var en fjerde væg og slet ingen tilskuere, overfor en såkaldt *verfremdungsstrategi* som Brecht forfægtede, hvor tilskuerne bringes til at reflektere over det fremstillede plot.

Begge strategier forsøger at fremstille en "virkeligheden", enten ved at "glemme" mediet eller ved at lade tilskuerne erfare mediets realitet. Bolter og Grusin fokuserer på modsætningerne mellem de to strategier, men man kan også se dem som forskellige effekter af enhver medialisering. Mediets transparens skaber dybde og give adgang til et bagvedliggende univers. Det er medialiseringens indholdseffekt. Samtidig har medialiseringen en performativ effekt ved at etablere en eksplicit relation mellem afsender og modtager og ved dermed at være virkelighedskonstituerende i forhold til tid, rum og de tilstedeværende subjekters sanselige, kropslige eller reflektoriske reaktion.

Tue Biering og Jeppe Kristensen kobler de to strategier således at der både skabes en transparens og en medierefleksivitet. Det Kgl. Teaters forestilling *Come On, Bangladesh, Just Do It!* (Turbinehallen, marts 2006) var en opsætning af Johan Ludvig Heiberg *Elverhøj* (1828). Forestillingen blev opført af skuespillere som angiveligt var hentet fra Bangladesh som billig arbejdskraft (de blev betalt med en tiendedel af den løn, de danske kolleger fik (jf. Gade 2009)) og *castet* som kendte danske skuespillere. De talte dansk og var sminket hvide i korrekte kostumer med parykker. Desuden medvirkede danske skuespillere i forestillingen, som blev opført i en Mærsk- container, og der indgik videoklip fra researchen i Bangladesh og prøver på bengali og engelsk med de hyrede skuespillere. En af pointerne var, at tilskuerne aldrig var helt klar over realiteten i de "underbetalte" skuespilleres arbejde, om de virkelig sparede så mange penge, at det var muligt at invitere tilskuerne

2) Jeg opfatter et medie som en formgivning og strukturering af en given kommunikations-handling mellem en afsender og en modtager. Medier giver adgang til et indhold og en virkelighed, som er formet og selekteret af mediet. Derfor er mediet ikke blot en formidlende kanal men også en bestemt diskurs, som både skaber virkeligheden og former en særlig funktionel relation til tilskuerne.

med i kasino efter forestillingen med tilbud om at spille for 50 euro? Forestillingen var en kulturel "oversættelse" som fokuserede på en global multikulturel udveksling som en moderne form for udbytning. Pointen i denne sammenhæng er, at skuespilleren var ekspliciteret som et kulturelt medium, som var strukturerende for den teatrale kommunikation.

Et andet eksempel er Tue Biering og Jeppe Kristensens forestilling *Pretty Woman A/S*, 2008, som blev fremvist i containere på Halmtorvet i København. Forestillingen var en remediering af filmen *Pretty Woman* (1990) med rigmanden (Richard Gere) som forelsker sig i luderer (Julia Roberts). Denne rolle blev spillet af forskellige lokale prostituerede, som blev engageret før hver forestilling. De medvirkende som skulle opføre Julia Roberts rolle (Vivian) kendte altså ikke teksten på forhånd og blev iscenesat og guidet gennem en øresnegl i forhold til replikker og bevægelser. Den prostituerede blev betalt svarende til "gadeprisen", og hvis der ikke meldte sig nogen til rollen på det aftalte sted, ville forestillingen blive aflyst. Forestillingens performative risikomoment var altså en afgørende dimension i konceptet, som så at sige "remedierede" købet af den prostituerede som en dynamisk autenticitetseffekt til teater. Denne medieforstyrrelse skabte en gennemsigtighed mellem fiktionen og virkeligheden og mellem rollen og de ansattes "performative kvaliteter".

*Dollars FO* (2009) er et remake, også af Jeppe Kristensen og Tue Biering, over tv-serien *Dollars* som blev genindspillet på Færøerne, således at afstanden til originalen trådte tydeligt frem som en teatral pointe. Den følgende beskrivelse drejer sig først og fremmest om at fremhæve nogle af de greb, som er med til at synliggøre remedieringen og det reale performative niveau.

Performerne er ikke professionelle skuespillere men færinger som castes samme dag som der indspilles. De medvirkende udspørges om deres private liv, synger en sang, taler om deres forhåbninger, talenter, hobbies mv. Fragmenter herfra skrives ind i manuskriptet, optagelsen foregår samme dag og afsnittene bliver vist om aftenen hjemme hos de medvirkende sammen med venner og familie. "På den måde kommer de medvirkende til at se sig selv i nye roller hjemme hos hinanden. Og vi håber der opstår nye møder, som ellers ikke ville opstå" (Tue Biering, *Politiken* 2. august 2009). Fiktionsrummet er transparent og lader optagelsesstedet træde frem i det ellers amerikanske og universelle fiktionsprodukt. Genindspilningen har en social funktion for de medvirkende, som understreges af den efterfølgende fest og fejring af hvert afsnit. Det har givet betydning for de medvirkende og naturligvis projektet som sådan, at der er tale om denne personlige investering. "Færøerne er langt hen ad vejen et lukket samfund, men når vi taler om Dollars, så lukker det op for nogle fortællinger, som ellers ville være svære at få frem. Drømmen er at lave et røntgenbillede af det færøske samfund gennem noget så banalt som en soap. Og de medvirkendes egne historier vil blive flettet ind i afsnittene" (Ibid).

Men der er også tale om en eksplicitering af det medierede som formidles via internettet som et globaliseret produkt. Den eksplicite medialisering etablerer en række brud med klassiske filmsproglige koder, der normalt skaber sammenhæng i fiktionens tid og rum: organisering af forgrund og baggrund, relationer i rummet, entre og exit og de reale lokaliteter er synlige: en privat bolig, en forretning med skilte, en fodboldbane, naturområder etc.

Spillet er bevidst mangelfuldt indstuderet og skuespillernes åbenlyse fejl, hvor de retter på sig selv, kommer til at se ind i kameraet osv., er ikke bortredigeret. I scenerummet er der udlagt sedler med kryds som viser, hvor skuespillerne skal stå, når de siger replikkerne, der er meget kortfattede og fremsiges med lokal accent. Spillet er direkte henvendt til kameraet, og dialoger mellem personer er ikke henvendt ikke til hinanden og er uden øjenkontakt. Linjer og retninger i fiktionsrummet er således ikke filmisk rekonstrueret.

Fiktionens univers forstyrres gennemgående af metafiktionelle afbrydelser: Scenografiske ele-

menter er ofte papskilte: et papglas, en pap hest med reallyd. Landskaber er undertiden filmede fotografier. De medvirkende har små navneskilte som angiver deres roller, og undertiden optræder fotografier af de oprindelige karakterer i *Dollars*. Kostumerne er kun delvist dækkende og det private tøj er synligt, ligesom parykker er markante og kun delvist dækkende. Selve optagelsen er synliggjort med kameramand og mikrofoner. Undertiden deltager interview-personer som spørger de medvirkende ud i forhold til rollen, hvorved optageprocessen synliggøres.

*Dollars FO* remedierer forholdet mellem det lokale og det universelle og skaber en medierefleksion. De tilfældige hændelser, fejltagelserne, det mislykkede, misforståelser osv. er afgørende i etableringen af *den sårbarhed*, som er knyttet til remedieringen og dens iboende subversive modstand mod det allerede klassificerede. Det understreger et risikomoment for de lokale performere, som eksponeres i den globale mediestruktur<sup>3</sup>. Bliver de medvirkende brugt, misbrugt eller bliver de forbedrede? Er der tale om et dannelses- eller bevidstgørelsesprojekt? Og i så fald hvilket? Det kan langt fra entydigt bestemmes ud fra materialet. "Deres liv bliver fuldstændig forandret, når de har været med i sådan et afsnit. Ligesom det sker i alle reality-udsendelserne. De kan vinke farvel til deres gamle liv, for de bliver jo berømte" (Ibid.).

I de tre forestillinger skabes der en transparens mellem fiktionens univers og de reale skuespillere, således at deres identitet, på forskellig vis, iscenesættes i en medieret ramme, som autentiske. Det er denne autenticitetseffekt som skaber det risikomoment, der pædagogisk set er interessant, og som jeg vender tilbage til efter en kort uddybning af remedieringsstrategien.

## Remediering som strategi

Remediering er ikke noget nyt. Der er mange eksempler på at film og romaner bliver til teater eller omvendt<sup>4</sup>. Men medialisering kan også ses som et moderne vilkår, hvor udviklingen af nye medier sker med stor hast. Metaforisk kaldes det web.2.0 med relationelle og interaktive medier som Youtube, Facebook og Myspace. Det skærper opmærksomheden på selve processen og forholdet mellem traditionelle og nye medier, hvor remediering bliver en identitetsfremstillende (autobiografisk) handling. De elektroniske medier skaber rum for, at den enkelte kan sammenføre lyd, billeder, tekster, optagede og fundne materialer i uendelige kombinationer, og derigennem løbende profilere sig. Der citeres, overflyttes, downloades, genbeskrives og remixes mellem alle medier. Det er på en måde en del af det generelle vidensflow og en del af videns- og informationssamfundet, hvor "tegn" cirkulerer og recirkulerer og optræder i nye sammenhænge, som Wikipedia, hvor enhver kan redigere opslag.

Senmodernitetens identitet er ifølge Judith Butler (2010, s. 31 ff) i en proces af remediering. Identiteten er en form for handling, som langt hen er betinget af foreliggende regler og medieadgangen, og som allerede har været opført, er indstuderet (som i teatret) og som kun kan gentages og aktualiseres som en variation, der er mere eller mindre forskudt i forhold til forbilledet.

3) Transparensprincippet er siden benyttet i serien *Friends.dk* (2009) som blev iscenesat med asylansøgere. Og i en remediering af Chaplins film *Guldfeber* (NyAveny 2010), hvor hovedpersonen er ordblind, muslim, spastisk og på førtidspension.

4) Lars von Triers film *Breaking the Waves* (1996) blev i 2009 lavet som sceneversion af Odense Teater. Mænd der hader kvinder (roman af Stieg Larsson, 2006 og filmatiseret af Niels A Oplev 2009) blev remedieret af Nørrebro Teater (2010). Begge er dramatiseret af Vivian Nielsen. Gob Squad's Kitchen (You've Never Had It So Good) (2008) er en remediering af Andy Warhol, hvor fire tilskuerne "overtager" skuespillernes roller. Villa Saló, Installation af Signa (2010), er en remediering af Saló, (1975), en film af Pasolini baseret på romanen af Marquis de Sade. Disse eksempler svinger fra noget man kunne kalde bearbejdning, hvor den mediale transformation ikke er hovedsagen til især med Gob Squad at være en medial refleksion. I billedkunsten har fx Andy Warhol og senere Cindy Shermann remedieret maleriet og Bob Dylan har "overført" folkemusiktraditionen til rock.



Når remediering kan være en vigtig kreativ, handler det om at subjektet tvinges til hele tiden at genforhandle værdier og aftaler (Lehmann 2008). Remedieringen er en form for kompleksitetsreduktion, hvor et subjekts genbeskrivende handling skaber en mediebevidsthed i overførslen fra et medie til et andet, i og med mediernes begrænsninger og potentialer viser sig.

Den franske kunstteoretiker og kurator Nicolas Bourriaud bruger betegnelsen *postproduktion* (Bourriaud: *Postproduktion*, Det Kongelige Danske Kunstakademi, 2006), og han mener hermed, at det er et væsentligt træk, at kunsten skaber relationer til eksisterende værker og formelle strukturer ved at overføre disse til nye sammenhænge som en gentænkning af medier og deres funktionsmåde. Man kan se fx Duchamps overmaling af Da Vincis *Mona Lisa* som en remediering, der skaber en chokeffekt ligesom hans *readymades* remedierer kunstbegrebet og institutionen ved at flytte dagligdagsobjekter til kunstmediet.

Remediering er en form for kreativ traditionsbearbejdning. Forholdet mellem film og teater er interessant, fordi der både er fællestræk og markante mediale forskelle. Filmen kan skabe nærbilleder, kameravinkler, klip og rystede billeder, men er i øvrigt gennem optagelsen og redigeringen en fikseret og fastlagt kunstart. Teatermediet derimod er knyttet til opførelsessituationen og tilskuernes tilstedeværelse og dermed begrænset af kroppens position og scenen, som er bundet til tid og rum. Teater er som medium scenisk handling på flere forskellige planer: Skuespillerne kan fx variere nærhed og distance til tilskuerne, en usikker balance, forandringer i rummet, lys, kostumer og scenografi kan medialisere relationen til tilskuerne. Det er en relation som kan være sanselig, interaktiv og risikofyldt på en særlig måde, den kan være dramatisk og forfulgt af uheld, hvad enten de nu er faktiske eller iscenesatte. De sceniske handlinger er altid henvendt til tilskueren og etablerer tilskuernes forestillinger om bestemte hensigter med det sceniske forløb. Det intentionelle er så at sige en dimension i selve mediet og tilskuerne en del af en kommunikativ handling. Samtidig er indstuderingen af kommunikationshandlingen refleksiv og en genforhandling af deltagernes identitet, som så at sige får form i processen.

### En remediering af filmen *12 monkeys* (1995)

Intentionen med det pædagogiske forløb var at forsøge at overføre transparensprincippet fra *Dollars.FO* og samtidig udnytte den generelle mediebevidsthed og kompetence som de studerende besidder ved at bringe denne ind i teaterrummet.

Forløbet bestod af en række workshops. Som en af de første opgaver skulle de studerende hver især skrive om en central personlig hændelse og de skulle vise et personligt performativt talent. Det kunne være alt lige fra at synge en sang til at udføre en særlig handling som at gå hurtigt med meget høje hæle. I timerne fik de studerende i grupper til opgave at montere tekst og talenter i forskellige former for iscenesættelser, hvor der blandt andet blev benyttet viewpoint<sup>5</sup> teknikker, hvor bevægelser og replikker fragmenteres og sammenføres improvisatorisk.

Amira skrev fx følgende tekst: "Jeg er syv år gammel. Det eneste jeg ønskede den dag var at komme ud at lege ... Der lød en høj skudsalve. Jeg var overbevidst om, at kuglerne fløj lige forbi mit hoved. Panik." Denne blev sat sammen med Marias: "Det er som om alt står stille i et sekund. Det er som om alt står stille, og ingen løber efter ham, eller ser det eller reagerer på noget som helst". Derefter børnesang. Der er tale om improviserede montager ofte med overraskende effekt.

Én studerende besvarede ikke opgaven på grund af fravær. Hun "undskyldte" senere at hun var stresset, men forklaringen blev senere inddraget i processen som en personlig fortælling, der tilmed

---

5) Se Lene Kobbernagel (2009): "Viewpointteknikken".

blev en form for undertekst for produktionen: ”Jeg er meget nervøs hele tiden. Bliver ked af det og frustreret over at jeg er sat ude af kontrol. Jeg bliver ofte bange for at jeg skal dø af det ene eller andet, f.eks. en hjerneblødning eller et hjertestop ... Jeg føler jeg står udenfor mig selv og har svært ved at finde ind igen ... Det er først da kroppen vælger at reagere på denne måde at man tænker på alle de ting der har været stressende. Det er hårdt og svært at acceptere at man pludselig ikke kan kontrollere sit sind eller kende sin egen krop”.

Projektet vil så at sige indoptage denne overbelastning gennem forskellige typer af rammer/begrænsninger for den kreative proces. Den afsluttende opgave lød: vælg en filmscene som skal remedieres med brug af kamera og teatermediet.

1. De personlige tekster monteres sammen med talenter og udgør et grundmateriale.
2. Der eksperimenteres med rumscenesættelser, billedprojektioner og frontale tilskuer-henvendelser som i Dollars.FO.
3. Med referencer til Lars von Trier, Odin Teatret og Hotel Pro Forma introduceres spilleregler som kreative begrænsninger, hvor betydninger først opstår efterfølgende via en form for kontroltab, der forudsætter et kreativt mod og en form for risikovillighed.
4. Brechts episke teaterprincipper fx demonstrationsteknikken afprøves og skaber en adskillelse mellem rollen og skuespilleren og mellem fiktionen og den kommunikative situations her og nu. Der er altså transparens mellem fiktionen og gruppen. Det betyder at opførelsehandlingen er eksplicit. Det er gruppen som gør sådan og sådan.

Fraværet af en traditionel skuespilmæssig kunnen som fx stemmeteknik eller bevægelsesteknik blev erstattet af en række tekniske handlinger med kameraoptagelser, lys og mikrofoner, som blev benyttet som sceniske handlinger, der skabte et rum for utraditionelle og uventede ”talenter”. Nærbilleder, klip, forskellige kameravinkler, optagelser på og udenfor scenen skabte et samspil med de sceniske handlinger som afbrød og kontrasterede hinanden. Der skete både en obstruktion af det narrative forløb og af karakteren og en af selve opførelsens forløb: skuespillere nægter at spille, forlader scenen eller går ”ud af billedet”, spiller noget andet eller instruktøren griber ind og forlanger gentagelser og ændringer i forhold til optagelserne.

Opførelsen medierede gruppekulturen (indre konflikter, modsætninger) og arketyper som primadonnaer og pragmatikere (Hein 2010) ligesom en række medieprodukter i reality-tv-genren gør det. Disse benytter gennemgående en iscenesættelse af forholdet mellem det teatrale og det autentiske som effekter. Begge positioner kan skiftevis være heroiske, pinlige, tragiske og latterlige. Men samtidig kan denne overskridelse og risikovillighed være et godt udgangspunkt for kreative processer. Fremstillingen af gruppen og gruppekulturen kan ses som en remediering af tv mediets realitygenre som dyrker medieydmysel, teatralisering og autenticitet.

### **Gruppekulturens dramaturgi**

Edgar Schein (1986) beskriver udviklingen af en gruppe som en proces, hvor handling og konfliktformerne forandrer sig. Udviklingen af gruppekulturen kan beskrives som en dramaturgisk struktur:

*Gruppedannelse.* Eksposition: præsentation af gruppen gennem historier eller talenter skaber baggrund for en fælles emotionel reaktion. Hvad laver jeg her? Kan jeg noget af værdi for gruppen?

Alle er individualiserede og gruppens strukturer er diffuse, norm- og regelløse. Der er tale om et fravær af kulturel organisation. Gruppens regler for interaktion skal skabes ud fra en forståelse af hinandens behov, evner og værdinormer. De første individuelle handlinger, reaktioner og præsentationer skaber grundlaget for et mønster og normer i gruppefællesskabet (forhandling af regler og handlemuligheder).

*Gruppeopbygning.* Der vælges en struktur: en rumstruktur, en filmsekvens og en inddeling der skaber rammer for interaktion: "Vi er kommet i gang". Første led i en kulturdannelse er skabelsen af et foreløbigt subjekt, som skaber rammer for formulering af uoverensstemmelser, muligheder, retning. "Vi er alle tiders gruppe". Problemet kan være en for tidlig fusion som "falsk" homogenitet der skjuler forskelligheder, konflikt og konfusion.

*Gruppeindsats.* Redefinering af materiale, arbejdsmetode, medialitet ud fra en fælles fornemmelse for missionen og med sans for diversitet. Herunder skærpes rum, forløb og organisation. Materialet skaber sin egen logik i kraft af modstand og genstridighed og bliver langsomt til en værkramme og et instrument for selektion (kill your darlings). Forskellighed og uoverensstemmelser værdsættes.

*Gruppemodning.* Udviklingen af værkets autonomi forbindes med en organisatorisk stramning, hvor et hierarki etableres omkring afgørelser. Udviklingen af afgørelseskraften forgår altså både i relation til værket og i relation til organiseringen. Afsluttende skabes værkets overgange, timing rytme og dermed præciseres overgangen fra et implicit publikum (en virtuelt tilskuere) til en real tilskuere. Værket opnår så at sige den stabilitet (gentagelighed) som er forudsætningen for, at den reale tilskuere ikke driver værket ud af kurs. Værkets rammer skal så at sige "holde" til at blive udfyldt af tilskuernes reception. Noget som kan få forestillingen til at "vælde" kan være at tilskuernes ikke kan se eller høre, at overgangene er uklare og langsomme, at tilskuernes reaktion som latter, applaus eller kedsomhed overtager styringen af opførelsen. Dertil kommer at forestillingens autonomi er afhængig af at alle aftaler om arrangement, replikker, betoning, entré og exit og ikke mindst rytme og tempo overholdes af de medvirkende. Gruppekulturens modenhed udtrykkes i evnen til foranderlighed, at forfølge en mission, præcision, handlekraft og evnen til at opfinde regler. Gruppeprocessen ligner på mange måder faserne i et såkaldt initieringsritual: Gennem uddifferentiering skabes desorientering og derefter reorganisering i form af værkets orden. Gruppen modnes ved at: udvikle sceniske principper, afstå fra gruppe-enighed, skabe et flow igennem afprøvnings på scenen, synliggøre selvcensur, tabuer og angst for det teatraliske (at blive til grin), skabe reduktion af selvbevidsthed, udvikle de fysiske handlingers metode (ubalance, modsætninger, paradokser), og etablerer ejerskab i forhold til processen og i forhold til værket.

### Remediering af De 12 aber (Terry Gilliam, 1995).

*Sted:* Vi befinder os på et sindssygehospital. James Cole er blevet spæret inde, da man ikke tror på hans snak om verdens undergang og hans påstand om, at han kommer fra fremtiden. James sidder foran en jury af læger, der skal afhøre ham. Det er et stort hvidt koldt rum med højt til loftet.

*James:* "Dette her er et sted for sindssyge mennesker. Jeg er ikke sindssyg."

*En fra juryen:* "Vi bruger ikke den betegnelse sindssyg her mr. Cole."

**James:** *"Der er virkelig nogle skøre kugler imellem dem. Jeg ved nogle ting som I ikke ved. Det bliver meget svært for jer at forstå dette. Han rejser sig op for at gå hen til juryen, straks kommer de 2 vagter og tager fat i ham. Hey, jeg er ikke ude på at gøre nogen fortræd. Har nogle af jer hørt om 'De 12 abers her'? De maler det her tegn, de tegner det på siden af bygninger alle vegne. Har I set det? (...)"*

**En fra juryen:** *"Er du her for at redde os mr. Cole?"*

**James:** *"Hvordan kan jeg redde jer fra noget, der allerede er sket? Jeg kan ikke redde jer. Ingen kan redde jer. Jeg prøver blot at samle informationer, der kan hjælpe menneskerne i fortiden til at finde sporende på virussen." (fra deltagernes oversættelse og filmudskift)*

Scenen fortsætter omkring 5 minutter og antyder det konkrete problem i *12 Monkeys*. I 2035 (filmens nutid) forsøger man at sende en person tilbage til fortiden for at undersøge et virusudslip, som har udsluttet 99 % af befolkningen i 1996-97 og tvunget resten til at leve under jordens overflade, som stadig er forgiftet. Virussen, tror man, stammer fra en terrorgruppe, som kalder sig *De tolv abers her*. James Cole, (Bruce Willes), som er en straffefange, sendes tilbage i tiden, men bliver i fortiden opfattet som sindssyg. Han plages af en livagtig drøm, hvor han ser en mand, der skydes i en lufthavn. Cole når faktisk frem til episoden i lufthavnen, hvor han skydes og dør, mens han som dreng ser dette ske (ligesom i drømmen).

I scenen er han altså tilstede både som dreng og som voksen. Denne situation gentager sig for skuespillerne, som i den sceniske nutid opfører forskellige klip fra fortiden: Amira som 7 årig, Kullu som grønlanderbarn, Sofie, der som barn holder af godnatsang, Marie som oplever en situation, hvor hendes barn er lige ved at komme ud for en ulykke.

Forestillingen benytter et transparensprincip: tilskuerne ser en gruppe studerende, som remedierer en film med et stationært kamera som optager hovedpersonen på en stol og et håndholdt kamera som benyttes af fortælleren. Dette filmer de forskellige performere og filmscenen på en computerskærm, som projiceres op på bagvæggen. Lyde forstærkes af en mikrofon.

Stykket veksler mellem gruppens opførelse af en film, gruppens selvopførelse og iscenesættelse af egne tekster. Afbrydelserne er pinlige men også et vilkår ligesom stress og angst er pinligt privat og et socialt vilkår. Stykkets har en flettedramaturgi, som springer mellem forskellige lag og samtidige lag væves sammen og afbryder hinanden. Det skaber forskellige synsvinkler og iagttagelsespositioner, og tilskuerne ser tilblivelsen som en form for konstruktion. Skuespillerne ses på af tilskuerne, men ser også sig selv ude fra igennem den kreative proces og i kraft af fremstillingen.

Denne emergens er det centrale for den kreative proces som synliggør og udvikler gruppen gennem teatermediet, som kræver samarbejde, præcision, aftaler, ansvarlighed, koordinering, hierarki, forskellige optikker, intern og ekstern kontrakt, nærvær og risikovillighed. Det er så at sige mediets egen nødvendighed som opstår på grund af det "pres" tilskueren nødvendigvis vil skabe gennem den etablerede relation mellem tilskuer og skuespiller og skuespillerne indbyrdes. Medieringen skaber eller nødvendiggør en subjektiv og faglig selvrefleksion.

I den færdige produktion er der forskellige typer af interaktion: A. Interaktion i selve opførelsen, hvor instruktøren på et tidspunkt beder en skuespiller gentage en replik med front mod kameraet. B. Interaktion mellem skuespillere video og live. C. Interaktion mellem filmen som vises og de opførte scener. D. Interaktion mellem skuespillerne og tilskuerne, idet tilskuerne inddrages i fiktionens hospital og på et reelt plan i opførelsesrummet (i form af nærhedsrelationer).

Dramaturgisk er der tale om en enkel konflikt. Instruktøren gør klar til at Mette som spiller Cole kan begynde. Men Marie mangler, hun øver på *Frøken Nitouche* (dansk film, 1963) i omklædningsrummet. Jacob beder hende komme ned på scenen og hun får lovning på hovedrollen efter at de har gennemspillet den første version.

**Kullu:** *Azadeh vi mangler Marie!*

**Azadeh:** *Okay, jeg mangler et menneske, der går ind og fortæller publikum, hvad der er sket.*

**Kullu:** *Det tør jeg ikke, det tør jeg ikke, det må de selv gøre.*

**Azadeh:** *Det kan jeg ikke, jeg er instruktøren.*

**Kullu:** *Publikum sidder i teatret?*

**Azadeh:** *Ja og Dem, De står inde på scenen.*

**Kullu:** *Nej det gør jeg ikke. Jeg står her.*

**Azadeh:** *Vi bilder os ind, at De står på scenen*

**Kullu:** *Det kan De ikke bilde mig ind. Jeg står her. Må jeg så være her.*

**Jacob:** *Jeg skal nok hente Marie. Jacob går op ad trappen til omklædningsrummet Han overtaler Marie ved at sige, at Azadeh har sagt, at Marie kan spille James Cole efter Mette. De kommer ned igen og alle starter med at knipse. Mette sidder på scenen og kigger ind i kamera 1.*

**Sofie:** *"Et flyveegern med lodne ben sidder i mørket og piber." Hvor ihærdigt mine forældre end prøvede at få mig til at holde af denne sang, fik de til gengæld et anstrengt udtryk i ansigtet når jeg i ramme alvor efterlyste "I en sal på hospitalet" (forestillingsmanus).*

Dialogen mellem Kullu og instruktøren Azadeh er den samme, som Marie prøver på fra *Frøken Nitouche*. Forløbet fortsætter med afbrydelser, hvor spillerne bryder det aftalte eller ikke er orienteret om ændringer. Fx

**James (Mette) rejser sig op. Gitte tager fat i hende.**

**Mette:** *Jeg er ikke ude på at gøre nogen fortræd.*

**Gitte:** *Mette, det ved jeg, men du er ikke på skærmen mere.*

**Mette:** *Nej men kan du ikke huske det? Det er fordi jeg skal vise dem noget på computeren.*  
**Hun sætter sig og viser tegnet (ibid).**

På film-planet foregår der inddragelse af tilskuerrummet, idet lægerne sidder blandt publikum.

**James: taler til lægerne blandt publikum:** *Jeg kan gøre det hele klart for jer, hvis jeg får lov til at ringe. Lægerne vender sig om mod publikum*

**Lægerne:** *Hvem ville du ringe til? Hvem ville gøre det hele klart for os?*

**James:** *Videnskabsmændene. Lægerne til tilskuerne.*

**Lægerne:** *Abhh, videnskabsmændene! Ja ha ha ja videnskabsmændene... ja det er klart ja ja ha ha (Ibid.).*

En skuespiller afbryder til slut scenen og beretter en personlig fortælling som er analog med James' flashback.

**Amira:** *Jeg er syv år gammel. Det eneste, jeg ønskede den dag var at komme ud at lege. "Amira, du ved godt, at du og din lillebror ikke har andet tøj. I får poser på fødderne, og kommer der en dråbe regn, kommer i ind med det samme. Forstået!?" Vi kom ned til en stor mudderpøl foran stalden. Der lød en høj skudsalve. Jeg var overbevidst om, at kuglerne fløj lige forbi mit hoved. Panik. Jeg måtte gøre noget. Et hurtigt blik på min lillebror. Vi blev nødt til at kaste os. At tage fat i ham og smide ham med det samme var det eneste rigtige at gøre. Det var sådan, det måtte være. Så det gjorde jeg. Med mit ansigt begravet i mudder, mærkede jeg hele kroppen sitre (Ibid.).*

På væggen vises James' drømmeagtige erindring fra lufthavn, hvor kuglerne flyver gennem rummet. Scenen er forskellig fra Amira's, men tekst og billeder passer meget fint sammen. Hun står med filmprojektioner bag sig så ansigtet er i billedet, og hun fortæller sin historie henvendt til tilskuerne. Filmsekvensen optages fra computeren og computerskærmen spejler tilfældigt Mette som spiller James, så hendes ansigt optages sammen med filmen og vises på væggen. Her ser vi så både Amira, Mette og James (Bruce Willes) som barn (Amiras lillebror).

Derefter overtager Marie rollen til Mettes store utilfredshed. En af lægerne udspørger Marie og hun svarer som Marie og fortæller om en ulykke, hvor hende barn var ved at blive kørt ned. Lægen erklærer hende for sindssyg, men råber også at tilskuerne er sindssyge, alle er sindssyge.

*Marie sætter sig hen i Mettes stol, mens Mette går hen til trappen og brokker sig til instruktøren.*

**Jacob:** *Marie er det sandt, at du var uopmærksom den dag dit barn var ved at blive kørt over?*

**Marie:** *Hvor ved du det fra? Ja, den dag ... vi var ude ... vi mødte en ven. Det næste jeg ser, er, at Marius ... Om han kaster bolden eller taber den ud på vejen husker jeg ikke.*

**Jacob:** *Og kan det passe, at du ikke har fat i hans lille hånd.*

**Marie** *Nej, jeg har ikke fat i hans hånd. Jeg ser bolden og jeg ser Marius, kun i sin ble, løbe ud på vejen efter bolden. Det er som om alt står stille i et sekund. Det er som om alt står stille, og ingen løber efter ham, eller ser det eller reagerer på noget som helst.*

**Jacob:** *Du er jo sindssyg. I er alle sindssyge. Jacob og Marie forsvinder i omklædningsrummet, hvor kameraet følger dem (Ibid.).*

Maries rolle opstod i forløb. Efter en gennemspilning med Mette i hovedrollen sagde Marie, at hun også gerne vil prøve at spille rollen. Flere mente at det ikke fungerede med denne gentagelse, som Marie havde gennemtruffet. Imidlertid blev scenen indarbejdet i manus, men ikke som en gentagelse af scenen med Mette. Skuespilleren som person kom i forgrunden og fiktionen i baggrunden. Marie "indbrud" blev anledningen til *et emergerende spring*, som forandrede hele forestillingens komposition og gruppens kultur. Scenen blev et omdrejningspunkt i den kreative proces, idet den blev foresgrebet i forestillingens begyndelse, hvor Marie får lovning på at spille Cole. Scenen blev opløst til slut, idet Jacob løb op i omklædningsrummet, og Marie snupede kameraet og fulgte med så tilskuerne så Jacob rase og Mette græde over tabet af rollen er en pinlighed som indskrives i stykket (jf. Mettes tekst). De kreative behov blev iscenesat som modsætningsfyldte: Mellem kontrol og udfordring.

### Sammenfattende karakteristik af den skabende kollektive proces

At skabe gruppekultur vil sige at udvikle ansvarsområder, arbejdsdelinger, arbejdsfunktioner og kontrakter med fokus på processens emergens og kommunikative handlinger. Processen er ikke lineær og kausal men springende. Der er fokus på udviklingen af materialer og på at opfinde problemer eller opgaver og gerne med forhindringer. Mediering er en formgivning, præcisering og gentagelse af et forløb som dermed fastlægges som scenisk materiale. Den æstetiske læring opstår gennem gentagelses præcision og det er gennem formen gruppen vitaliseres og udvikler livskraft.

Det er centralt for processen at konflikter, modsætninger i gruppen, misforståelser, fejl og uheld (eller held) kan benyttes som scenisk materiale, fordi risikomomentet i den performative æstetik, som i *Dollars.Fo* dermed bliver synliggjort. Produktionen kan betragtes:

1. Kunstdidaktisk. Der skabes en relation mellem deltager og film, som er ikke-hermeneutisk, det vil sige at tilgangen er ikke-fortolkende men eksperimenterende. Deltageren kan bevæge sig ind i filmens rum, gå bag om det og ud igen. Det vil sige at interaktionen er subjektiv, kropslig og sanselig uden en klassisk distanceret fortolkning af et bagvedliggende indhold. Der er derfor tale om det Susan Sontag kalder en sanselig kunstpraksis som en involvering i billedet som materiale og som flade.

2. Som iscenesættelse. På et analytisk plan demonstreres forskellen mellem det teatrale, som er intentionelt fastlagt i forhold til gestus, kropsholdning, placering, bevægelsesmåde og handlinger og det performative, som er den uforudsigelige og unikke begivenhed mellem performer og tilskuer. Det er klart at iscenesættelsen kan være mere eller mindre åben for det performative, hvilket fx betyder at afvigelser, afbrydelser eller fejl i forhold til den intentionelle teatrale iscenesættelse kan være mere eller mindre produktive hændelser.

3. Som kollektiv skabelse. Teaterproduktionen skaber en erfaring omkring kollektiv skabelse, organisering og udvikling af den skabende proces. Den skaber overgange fra en materialeopsamlings-



fase til en kompositionsfase, hvor udgangspunktet er materialer og former og ikke indholdsanalyse. Rammer og begrænsninger er centrale for en subjektaflastning, og det er et vigtigt at de personlige historier og materiale produceres før selv remedieringen overhovedet er givet.

4. Værkets afsluttende karakter er vigtig for processens formålsrettethed og opmærksomhed på de effekter, som på forskellige niveauer skaber relationen mellem scenen (performer, billede) og tilskuerne. Værkets teatrale og performative virkning kan betragtes som sensoriske, artificielle eller symbolske effekter. Scenesættelsen retter sig både mod scenen og mod tilskuerrelationen.

5. Hvad er gruppeeffekten? Hvad har de studerende lært om teater? Hvad betyder gruppekulturen? Forestillingen er et udtryk for denne læring, ligesom præcisionen er et udtryk for gruppekulturen og i den forstand er ”større” en de enkelte subjekter.

### Afsluttende konklusion

Remediering fra film til teater rummer et centralt benspænd og har så at sige en produktiv umulighed i sig. Strategien er ikke blot en ren gentagelse af et givent materiale, men en ny rammesætning, som det demonstreres i Dollars FO. Remedieringens potentiale opstår i afstanden, forskellen eller interferensen mellem det oprindelige og remedierede værk, mellem medierne, konteksten og opførelshandlingen. Der er således ikke tale om en sand eller falsk bearbejdning eller fortolkning men om en vellykket eller mislykket ytring. Det performative er orienteret mod effekten og ikke et ”indhold”. Remedieringen er en transformativ proces, som skaber et liminalt erfarings-rum (jf. Fischer-Lichte 2005): dvs. et rum for fejltolkninger, mistolkninger og en mislykket gentagelse.

Det er nødvendigt med formale, mediale begrænsninger eller restriktioner<sup>6</sup>. Gennem ordensregler, dogmer, benspænd fritages deltagerne for at tænke for meget i fortolkning og betydning (repræsentation). Det muliggør at det ikke-intentionelle, fejl og misforståelser kan inkluderes. Det betyder at den pædagogiske strategi adskiller sig fra det, man kunne kalde fortolkning eller bearbejdning af en dramatisk tekst. Remediering var i denne sammenhæng en pædagogisk ramme for deltagerens interaktion som en absorption i værket og en medial refleksion i det kollektive rum, som rummede liminalitetens potentialitet (omvendning, afklædning, demaskering). Organiseringen af dette teaterum krævede ansvar, tillid, sats, præcision, fokus, overblik og overskud til at indoptage fejl og misforståelser. Processen førte frem til en gruppekultur og en fikseret forestilling, hvor opførelsens brud mellem forskellige lag skabte forskellige autenticitetseffekter på scenen og på skærmen. Forestillingen rummede både en transparens og en medierefleksion, som begrebsligt kan formuleres som en dobbelthed mellem *immediacy* og *hypermediacy*. Forestillingen blev en konstruktion af nærhed og medial distance, og det var balancen mellem de to niveauer som gjorde det muligt for den kunstpædagogiske strategi at (re)mediere en kollektiv identitetsforhandling gennem teatrets former uden at ende i hverken en avantgardistisk mediedestruktion, en postmodernistisk recirkulation af tegn eller i et nærværsontologiserende bekendelsesteater.

### Litteratur

Bolter, J.D. og Grusin, R.: *Remediation*. Cambridge 1999.

Bourriaud, Nicolas: *Relationel* æstetik. Det Kongelige Danske Kunstakademi, Kbh. 2005.

Bourriaud, Nicolas: *Postproduktion*. Det Kongelige Danske Kunstakademi, Kbh. 2006.

<sup>6</sup> Som en øvelse har vi arbejdet med et vertikalt kamera, som optager deltagerne liggende på gulvet. Billedet projiceres på væggen og opgaven er at få det til at se ”naturligt” ud: som om personerne står eller sidder og pludselig kan lette. Det er en form for benspænd, som skaber en overraskende effekt som forudsætter form og præcision.



- Butler, Judith: "Performance og performativitet" I: *Periskop nr. 14*, 2010.
- Fischer-Lichte, Erica: *Theatre, Sacrifice, Ritual*. Routledge 2005.
- Gade, Solveig: "Pretty Woman Walking Down The Street". I: *Peripeti nr. 9*, 2009.
- Hein, Helle Hedegaard: "Kunsten at lede primadonnaer". I: *Peripeti nr. 12*. Aarhus 2010.
- Kobbernagel, Lene: *Skuespilleren på arbejde*. Frydenlund, Kbh. 2009.
- Lehmann, Niels: "Kunstfaggsdidaktik efter subjektet". I: Aslaug Nyrnes og Niels Lehmann: *Ut frå det konkrete*. Universitetsforlaget, Oslo 2008.
- Sawyer, R. Keith: *Group Creativity*. Lawrence Erlbaum Ass 2003.
- Schein, Edgar: *Organisationskultur og ledelse*, Gyldendal, Kbh. 1986.
- Se i øvrigt [www.peripeti.dk](http://www.peripeti.dk), hvor der findes en række anmeldelser af diverse remedieringer.

---

### **Erik Exe Christoffersen (f. 1951)**

Lektor, Institut for Æstetiske fag, Aarhus Universitet fra 1982. Har senest skrevet om bla. Aristoteles, Shakespeare, Henrik Ibsen og Odin Teatret i *Teaterhandlinger – fra Sofokles til Hotel Pro Forma* (Forlaget Klim 2007). Redaktør for teatertidsskriftet "Peripeti".

---

# Interview

Kunstuddannelser i forandring

# Kunstuddannelser i forandring

*Af Janikke Branth, Rasmus Malling Skov Jeppesen og Anne Geertsen*

Peripeti har spurgt rektorerne på fire danske kunstuddannelser, hvilke udfordringer og muligheder de ser for udvikling af kunstpædagogik på deres skoler. Hvordan håndterer de forholdet mellem tradition og udvikling? Mellem en pædagogik baseret på erfaringsbaseret intuition og baseret på systematisk refleksion? Mellem stadigt aktuelle romantiske ideer om det skabende subjekt på den ene side og samtidens tværmediale og kollektive kunstprojekter på den anden. Og hvordan takler de presset fra omverdenen – fx i form af Bologna-processen?

Vi har valgt fire forskellige skoler, der på mange måder står i ret forskellige situationer, men alligevel må forholde sig til nogle af de samme problematikker. Kunstakademiet under ledelse af Mikkel Bogh, der med en lang tradition bag sig udfordres af krav om akademisk standardisering og forskningsbaseret uddannelse. Statens Teaterskole under ledelse af Sverre Røhdal, som til gengæld udfordres af manglen på politiske vilje til at gøre STS til en forskningsbaseret uddannelse. Forfatterskolen under ledelse af Pablo Lllambias må for sin høje grad af autonomi og frihed arbejde hårdt for at sikre grundlaget for den relativt nye uddannelse – især i forhold til økonomi. Han savner til gengæld ikke institutionaliseringspresset. Og endelig er der det nyeste indenfor uddannelsesfusioner: Sammenlægningen af Syddansk Musikkonservatorium og Skuespillerskolen ved Odense Teater, ledet af henholdsvis Axel Momme og Jens August Wille. De reflekterer over mulighederne for at nytænke og revitalisere det kunstpædagogiske arbejde og samtidig skabe nye satsningsområder.

Samlet giver de fire interviews en fornemmelse af en kunstpædagogik, som er under pres

for at afvikle en gammel og traditionsbåret uddannelseskultur og som arbejder målrettet med at forene tradition med internationale krav om fornyelse og standardiseringer.

Interviewene er tilrettelagt, foreståede og bearbejdede af Janicke Branth i samarbejde med Rasmus Malling Skov og Anne Geertsen.

## **Interview med Mikkel Bogh, rektor for Det Kongelige Danske Kunstakademi – Billedkunstskolerne.**

Den dag, vi har aftalt møde med Mikkel Bogh, står Charlottenborg på gloende pæle. Store overskrifter i aviserne om akademiets under-skud og konsekvenserne. Afdelinger skal nedlægges, fyringer er uundgåelige, journalister ringer og de følgende dage er der protestaktioner fra de studerende. Men næppe har døren til rektors kontor lukket sig, før der falder fuldstændig ro over kontoret, som emmer af både tradition og nutid. Her har Eckersberg i egen person undervist de studerende fra 1818-1853 og før ham Abildgaard. I dag er det moderne billedkunst og design, der har indtaget det smukke gamle rum ud mod Kongens Nytorv, og rektor selv har ikke gang i penslerne.

”Jeg er den første rektor, der ikke er valgt blandt medarbejdere. Jeg kom fra universitetet og blev bl.a. ansat for at imødegå akademiseringen. Man kan sige, det er sjovt at ansætte en universitetsperson til det. Det var der også nogen bekymringer over, så jeg skulle virkelig gøre det til mit program ikke at ville gå akademiseringsvejen, men styrke relationen mellem teori og praksis. Jeg har nu aldrig lagt skjul på, at jeg vil udvikle den her institution til en vidensinstitution, men det er en viden, der hviler på forskellige søjler. Den ene søjle er videnskabelig

forskning, den anden praksis og kunstnerisk undersøgelse.”

### **Pædagogik og fingrene i leret**

*Pædagogiker jo ikke et ord, der bruges meget på kunsthøjskoler. Har I en overordnet pædagogisk tankegang?*

”Nej, vi har ikke en pædagogisk strategi herinde, men vi har en begyndende diskussion af det pædagogiske element i undervisningen, og min ambition er at få skabt større bevidsthed om, hvordan vi underviser. Ikke kun for at lave kvalitetssikring, men også for at tydeliggøre, hvad der ligger af undervisningstraditioner her, som har stor kvalitet og værdi, og som vi bør være meget bedre til at kommunikere. Langt de fleste af mine ansatte herinde er kunstnere, som underviser gennem forskellige workshop-formater. Disse undervisningsformater og læringsovervejelser vil jeg gerne have frem i lyset både for at forbedre og præcisere og for at kunne fortælle om verden, hvilken kvalitet de har. Vi er under et vist politisk pres i omstillingen til et universitetsinspireret system som Bologna-modellen, og derfor er det vigtigt at holde fast i, at der er en grund til, at vi underviser, som vi gør; at der er en grund til, at man ikke kan lære at modellere i et auditorium, selvom underviseren er nok så pædagogisk i sin fremstilling. Du skal simpelthen have hænderne i leret for at kunne lære om det. Og dér har vi noget at byde på og også noget at værne om.

*Og det er med til at gøre uddannelserne dyre?*

”De er relativt dyre og uddanner til relativt stor arbejdsløshed, men i den store sammenhæng er det forsvindende få kandidater i forhold til, hvad universiteterne udklækker, ca. 30 årligt. Hvis man vil uddanne talent på det niveau, så er der – og det er svært for en politiker at sige i det offentlige rum – en vis spildprocent. Det er meget, meget svært at forudse, *hvem* det lige er. Hvornår kommer talentet? Det er ikke noget, man kan sætte på progressiv formel.”

### **Kritik fra medstuderende**

*Kan du give et eksempel på, hvordan jeres 'traditionelle' undervisning foregår?*

”Vi tager til enhver tid udgangspunkt i den studerendes eget værk og ikke i et curriculum, som vi har sat op for den studerende på forhånd. Vejledning er den mest udbredte form for undervisning. Den kan foregå mellem lærer og studerende uden andre tilhørere, eller den kan foregå i den form, vi kalder værk- eller ateliergennemgang, hvor en professor eller lektor sammen med en inviteret gæst – en kunstkritiker eller en anden kunstner – går med en gruppe studerende fra atelier til atelier. Den studerende har så et kvarters tid til at præsentere sit værk eller sin skitse, og så er der diskussion og spørgsmål bagefter.

Når de medstuderende er til stede, har vi at gøre med en form for undervisning, der kan udvikle sig til meget livlige diskussioner. Det siger sig selv, at det tager nogle år at lære at være genstand for sådan en diskussion. Det er hårdt i starten, selvom vi ikke bruger metoder som nedrakning og jordring. Der er stor følsomhed forbundet med at lægge sine ganske første, spage forsøg frem til en fælles gennemgang. Men de lærer efterhånden, hvor vigtigt det er, at man som kunstner er i stand til at præsentere sine ting i en tidlig fase. Den form for undervisning fylder mere end 50 procent af arbejdet herinde. Det er en ganske engageret debat, hvor de medstuderende blander sig på ret højt niveau.”

*Hvem har det overordnede ansvar for valg af undervisningsmetoder?*

”Det er den ansvarlige professor selv, som lægger den pædagogiske strategi. På nogle afdelinger er det f.eks. ikke den studerende selv, der præsenterer sit eget værk, men en medstuderende. Deres maleri, skulptur eller værk bliver stillet frem, og en medstuderende har til opgave at præsentere værkets intention. På nogle afdelinger må den, der har lavet værket, slet ikke



Mikkel Bogh, rektor for Det Kongelige Danske  
Kunstakademi - Billedkunstskolerne.

sige noget i diskussionen. Formen på ateliergennemgang kan altså varieres. F.eks. er der den type gennemgang, hvor alle tager notater fra samtalerne, som sammenfattes og redigeres af professoren, før han eller hun sender notaterne til den studerende, hvis værk har været i fokus. Så får man altså 12 siders notater.

### **Væk med kunstnermyten**

*Kan den studerende samtidig holde fast i og føle ejerskab til eget værk?*

"Selvfølgelig er ejerskabet ukrænkeligt, men vi er også op imod en myte om kunstneren som det suveræne, skabende individ, hvis produktion og frihed til at ytre sig er ukrænkelig. Ukrænkeligheden respekterer vi, men vi vil ikke fastholde myten. Hvis du ikke er interesseret i at gå i dialog og modtage kritik og bearbejde den, jamen så er det nok ikke en højere uddannelse, du har brug for, men en atelierplads ude i byen. Vil man gå herinde, så underkaster man sig en uddannelse. Der er noget man *skal* her-

inde, og en af de ting er at stå model til den kritik, den dialog, der for nogle er ubehagelig og ubekvem. Men det er en del af det at blive uddannet".

*Ind imellem må I støde på elever, der har svært ved at bruge det personlige?*

"Det er et vanskeligt spørgsmål, for det med det personlige dækker jo over flere forskellige forhold. Man kan f.eks. opleve et værk, der er strengt systematisk eller konceptuelt bearbejdet, hvor den studerende har været i dialog med sociologer og antropologer og anden 'upersonlig' faglighed, men det er bare gjort så præcist, skarpt og overraskende, at det alligevel bliver et helt personligt projekt. Og så er der andre, der er personlige på en ukontrollabel og uhensigtsmæssig måde, der gør, at deres person står i vejen for projektets potentiale, fordi deres person fylder på den forkerte måde. Ja, og så er der dem, der går i stå af lutter selvkritik. Jeg vil sige det på den måde, at der er to former for

'jeg': det personlige jeg og det kunstneriske jeg. Vi skal have det kunstneriske jeg frem og det personlige private jeg lidt i baggrunden."

### **Struktur og selvdisciplin**

*I har indført interviews med jeres ansøgere til optagelsesprøven. Hvorfor?*

"Det første vi vil sikre os er, at vi har aflæst de indsendte værker på den rigtige måde. Vi beder dem fortælle lidt om det, de har sendt ind, hvorfor, hvilke intentioner og hvordan, de er kommet frem til det. Så vil vi høre, hvor de forestiller sig, de er på vej hen i deres kunstneriske arbejde. Altså spørgsmål, der skal afdække graden af modenhed og interesse. Der ligger både en orientering til os og en vejledning til dem i, hvad vi gør herinde. Man skal jo have mange talenter for at gennemføre uddannelsen og endnu flere for at kunne opretholde en kunstnerisk praksis bagefter. Talent og evnen til at omsætte idéer til en eller anden form, ja; men sandelig også selvopholdelsesdrift, en benhård selvdisciplin og vilje til at arbejde, selvom man ingen anerkendelse får."

*Hvordan arbejde I med deres selvdisciplin?*

"Det ligger i uddannelsens struktur, at selvdisciplin er et centralt element. Vi forventer, at de har en produktion, og den produktion bliver testet, evalueret og stimuleret gennem løbende samtaler med den ansvarlige lærer. På den måde bliver de holdt til ilden. Men de er alene om at opbygge produktionen, de er alene om at definere deres projekt, og de er alene om at identificere hvilke læringsbehov, de har – selvfølgelig med vejledning fra en lærer. Den store åbenhed i uddannelsen accentuerer behovet for struktur på deres tid fra første dag. Vi gør det ikke for dem, men selvfølgelig er der tale om en gradvis selvstændiggørelse af den studerende op gennem studiet."

*Så som lærer sætter man sig altså bare med hæn-*

*derne i skødet og håber på, at der kommer noget ud af samtalen?*

"Nej, jeg får det nok til at lyde lidt mere tankpasserpædagogisk end det er. Der skal selvfølgelig en masse struktur, forberedelse og incitament til for at få en god dialog. Det stiller ligeså store krav til underviseren som til de studerende."

### **Kunstner og/eller pædagog**

*Er underviserne uddannet til at beherske den form?*

"Nej, de mennesker vi ansætter, er ikke uddannet til at undervise. De er kunstnere, der har en undervisningstjans ved siden af, og som ikke opfatter sig selv som professionelle undervisere. Det vil jeg gerne ændre. Jeg vil gerne have, at de er kunstnere og professionelle undervisere. Jeg vil gerne have noget strategisk kompetenceudvikling på dette felt."

*Er der mere kompetence på det felt i udlandet?*

"Nej, det er præcis det samme på de kunstakademier, hvor jeg kommer. Både i den vestlige verden og ikke-vestlige verden. På kunstinstitutioner; typisk billedkunst, arkitektur og design vil man overvejende lægge vægt på, at underviserne er dygtige kunstnere, profilerede kunstnere, der har et kunstnerisk projekt, som kan inspirere de studerende. Man vil måske ligefrem betragte det som, om ikke diskvalificerende, så mindre interessant, hvis man har masser af undervisningserfaring, men et meget lille kunstnerisk projekt."

Mikkel Bogh forklarer, at Kunstakademiet i sit stillingsopslag, især på professorniveau, lægger vægt på undervisningserfaring fra en højere læreranstalt, men ofte må man renoncere på kravet, fordi der ikke er mange kunstnere med undervisningserfaring, og fordi man stadig helst vil have en kunstner ind.

"Det er jo ikke pædagogisk strategi, men det

er en investering og en tilgang til rekruttering, som vi tror på. Jeg trækker lidt på det, fordi jeg godt ved, at man på den måde også mister en pædagogisk kompetence, som måske bliver mere og mere efterspurgt, også af de studerende.”

*Kunne man ikke forestille sig, at en dygtig forsker, som også er et inspirerende menneske, ville være bedre til at fortælle, hvad der er på spil i et værk, end værkets egen skaber?*

”Sagtens. Og derfor bruger vi også kunsthistorikere. Jeg er jo selv akademiker og kunsthistoriker, og har heldigvis også muligheden for at undervise en gang imellem. Vi har to andre akademikere ansat som undervisere i teori, formidling, kunsthistorie og kunstteori, og vi har tit kunsthistorikere og sociologer, antropologer, nogle gange naturvidenskabsfolk og andre inde til at supplere den kunstneriske undervisning. Den undervisning, som foregår meget tæt på den studerende, kræver ofte, at vejlederen selv har en professionel erfaring med en kunstnerisk proces. Jeg kan dog ikke dokumentere det og sige, at det viser al forskning, for der altså ikke forsket i det her.”

Men der er forskning i gang. Mikkel Bogh fortæller, at *Kunstneriske uddannelser i Norden* (KUNO), har bedt Ann-Mari Edström undersøge undervisningsmetoder på de kunstneriske uddannelser i det nordisk-baltiske sprogområde. Ann-Mari Edström er lektor på K3 i Malmø og selv uddannet kunstner. Hun har skrevet en Ph.d.-afhandling om emnet på Lunds Universitet. Empirien har hun fra Malmö Kunsthögskolan, en højere uddannelse under Lunds universitet. Hendes fokus er udelukkende de studerende og ikke deres lærere. Undersøgelser giver et billede af, hvordan de studerende bruger kritik og vejledning og den slags, men siger ikke meget om pædagogiske strategier på kunstneriske uddannelser.

## Bologna-processen

*Bologna-processen kræver forskning på Kunstakademiet. Hvordan vil den forskning adskille sig fra forskningen på universiteterne?*

”Der er lavet en national kvalifikationsramme, hvor Kulturministeriet har fået lov til at lave en fortolkning, som naturligvis ligger meget tæt på den internationale kvalifikationsramme, men som præciserer, at undervisning på de kunstneriske, kreative uddannelser under Kulturministeriet er baseret på videnskab og kunstnerisk praksis. Vi for jo alle op af stolen, da vi så et læringsmål, der hed undervisning er baseret på videnskab. Det er jo den kunstneriske praksis, der er den faglige baggrund for vores undervisning. Det fik vi sparket ind, så undervisningen skal være baseret på videnskab og kunstnerisk praksis og kunstnerisk udviklingsarbejde.”

Mikkel Bogh sidder selv i en arbejdsgruppe, der skal skrive en rapport om kunstnerisk udviklingsarbejde. Her er udgangspunktet bl.a. ’Dublin deskriptorerne’<sup>1</sup>, som sidestiller forskning og udvikling. Mens Dublin deskriptorerne er ret åbne over for forskellige typer praksis, adskiller Bolognamodellen vidensinstitutioner fra håndværksinstitutioner. Det kunstneriske område er et mellemfelt, hvor håndværk og videns hænger sammen. Arbejdsgruppen diskuterer bl.a., hvordan man kan bedømme, evaluere og strategisk tilrettelægge kunstnerisk udviklingsarbejde og kunstnerisk praksis.

”Og hvordan gør vi så det? Vi skal finde evalueringsprocedurer for det, der tidligere var fri kunstnerisk forskning. Vi har otte professorer ansat – efter nedskæring desværre kun syv – og de har en 40-60 ratio, hvor de 40 procent er

1) Dublin-deskriptorerne er en generel beskrivelse af kvalifikationsniveauer på videregående uddannelser (i tre trin svarende til bachelor, master og ph.d.) med henblik på at skabe sammenlignelige standarder mellem europæiske uddannelser. Deskriptorerne blev udarbejdet i 2004 af en uformel gruppe, Joint Quality Initiative, og har dannet baggrund for den senere udarbejdelse af en officiel EU-referenceramme for kvalifikationsniveauer (EQF). Se: [www.jointquality.org/ge\\_descriptors.html](http://www.jointquality.org/ge_descriptors.html) (11. maj 2011) (red.).



forskning, som vi hidtil har kaldt det. Det er kunstnerisk praksis: udstillingsvirksomhed, foredrag, tekster, artikler og undersøgelser i atelieret. Det har hidtil været dokumenteret i interne rapporter, men nu skal vi forsøge at definere det nærmere. Kan man skelne mellem kunstnerisk udviklingsarbejde, artistic research og kunstnerisk praksis? Hvad skal der til for at noget er kunstnerisk udviklingsarbejde? Kan man forlange, at det også har en skriftlig dimension om metode, teori osv.? Kunstnerisk forskning er et begreb, vi har diskuteret længe i Kulturministeriet.”

*De resultatkontrakter, I underkastes, og de nye beskrivelser af uddannelserne er jo ikke værdifrie. Tror du ikke, de implicit påvirker skoles kunstsyn?*

”De er absolut ikke værdifrie, og det er da også noget, der giver anledning til stor bekymring hos mig selv og mange ansatte og studerende. Jeg er ikke entydigt modstander af konventionen, men jeg har blik for, at målbarhed og vidensproduktion, progression på læring osv. påvirker og griber forandrende og i nogle tilfælde forstyrrende ind i en læringstradition, som på mange måder var mere organisk end den der klods-vise model, som Bologna foreskriver. Vi kæmper meget med den spændetrøje og forsøger at få så meget som muligt af det, vi gerne vil værne om, med ind i den.”

### **Fra organisk uddannelse til moduler**

Navnlig en af konsekvenserne af Bologna-modellen bekymrer Mikkel Bogh.

”Uddannelserne bliver nedbrudt i små moduler, der kan handles imellem læreranstalterne. Man køber et modul her og et modul der og sammensætter så sin egen uddannelsesprofil. Det er ikke længere læreranstalten, der definerer kandidaten, men kandidaten, der køber moduler på et uddannelsesmarked som en forbruger, der selv vælger. Og hvis man følger en almindelig brugers markedslogik, kan man hurtigt få det vendt til, at det da er de stude-

rende selv, der skal vælge præcis, hvad de vil. I den proces er vi bange for at sælge ud af den erfaring og autoritet, vi har som læreranstalt. Vi vil ikke bare være leverandører af nogle moduler, de studerende kan håndplukke som i et supermarked. Det er en udvikling, som nok ligger et stykke ud i fremtiden, og som vi er utroligt bange for. Vi vil helst præsentere en samlet uddannelsesidé, et organisk program.”

*Hvordan ser du Billedkunstskolernes fremtid om ti år?*

”Det kan jo være svært at bevare optimismen, når man sidder her og skal afskedige seks mennesker, men akademiet og de kunstneriske uddannelser har udviklet sig på interessante måder inden for de sidste år: Væk fra det nationalstatslige uddannelsesinstitutionssystem til et mere globalt. Det har gjort uddannelserne mere relevante for den kunstneriske praksis, der finder sted ude i det kunstneriske miljø.

Nu rekrutterer vi undervisere fra hele verden, og det har givet et helt andet miljø og et andet erfaringsgrundlag, både kunstnerisk og pædagogisk. Det har gjort os til en bredere uddannelse. At vi har en gruppe af skandinaviske og lokale kunstnere, der kender regionen og de danske traditioner, er vældig godt og helt nødvendigt; men kombineret med de udenlandske kunstnere er akademiet blevet en mere levende, mangfoldig og relevant institution for de studerende og den kunstverden, vi skal uddanne dem til.”

*Interview: Janicke Branth i samarbejde med Anne Geertsen, 8. februar 2011*

### **Interview med Sverre Rødahl, rektor for Statens Teaterskole**

Sent på eftermiddagen er der mere stilfærdigt på gangene på Per Knutzons Vej. De tilbageværende studerende og undervisere synes at have fordybet sig i teateropgaver i fjerne prøvelokale. Rektor selv viser os op på sit kontor og fortæller os undervejs med naturlig stolthed, at Statens





Sverre Rødahl, rektor for Statens Teaterskole

Teaterskole (STS) har sparet næsten to millioner kroner i indeværende skoleår. Ganske vist millioner, som skal bruges til at dække tidligere års underskud og næste års besparelseskrav, men alligevel.

Nu er vi jo ikke kommet for at tale økonomi, selvom alle ved, at der er en klar sammenhæng mellem økonomi og skolens mulighed for at satse på fornyelse, udvikling og opfyldelse af resultatkontrakter, for slet ikke at tale om det *boost* til dansk scenekunst, som alle – inkl. kulturministeriet – forventer af skolen. Så vi vender os mod skolens pædagogiske strategier.

*Hvordan vil du beskrive den pædagogiske udvikling på Skolen i den tid, du har været rektor?*

”Overordnet vil jeg sige, at teater- og danseuddannelserne de sidste otte-ti år er gået fra at

være primært mesterlæreuddannelser til også at handle om en mere metodisk tilgang. Det fremmer bevidsthed om såvel læringsformer som metoder til at formidle kunstneriske færdigheder. I det hele taget større indsigt i kunstnerisk kompetence og kunstnerisk individualitet.

Da jeg kom her til skolen, var der allerede en stigende tendens til at beskrive og forstå sig selv som en videregående uddannelse, om end med et andet vidensgrundlag end det akademiske. For mig har det lige fra begyndelsen været vigtigt at slå vores status som *højere, videregående* uddannelse fast. Men det betyder ikke, at vi lader os presse ind i en form, der stiller akademiske eller videnskabelige krav til os. Vi har arbejdet en del med at finde vores egenart og vores egen identitet på en måde, der tjener netop de kunstneriske læringsmål, vi skal udanne til.”

## To pædagogiske spor

Når det gælder den undervisningsrettede pædagogik har Sverre Rødahl bl.a. bragt den russiske teaterpædagog Irina Malochevskajas moderne fortolkning af Stanislavskijs metode med sig til STS. Sverre Rødahl har sammen med instruktør og professor Hans Henriksen oversat hendes bog "Regiskolen"<sup>2</sup>, som beskriver en af de grundlæggende metoder på instruktør- og skuespilleruddannelserne, og som også finder vej til de øvrige teateruddannelser på skolen. Hendes tænkning rummer en metode, som på STS kaldes *det psykofysiske, eller dramatiske spor*, men det er på ingen måde den eneste metode på skolen.

"Instruktøruddannelsen har været tovholder for opbygning af et kompetencecenter på det her område, som vi har kaldt det psykofysiske eller dramatiske spor. Vi har satset meget på, at tidligere studerende herfra, unge nyuddannede scenekunstnere, kommer tilbage og underviser. Jeg tror meget på værdien af en sådan pædagogisk kontinuitet. Men jeg vil gerne understrege, at der er meget andet end det psykofysiske spor. Vi besluttede meget tidligt, at også det, vi kalder *det kompositoriske spor*, er et vigtig fundament for teateruddannelserne på STS. Det rummer mange andre måder at arbejde på, som ikke er psykologisk baserede, f.eks. *devising* eller andre typer af arbejde med det rumlige og det fysiske. Vi har villet isolere de to spor, de to måder at arbejde på, for at de studerende senere kan føre dem sammen igen og finde deres egen personlige arbejdsmåde og udtryksform."

*Foregår det sådan, at det ene spor introduceres på grunduddannelsen og det andet på overbygningen?*

"Nej, de løber parallelt gennem hele uddannelsen. Skolen har jo den særlige fordel, at den har mange forskellige uddannelser, som til sam-

men rummer den bredde og de kompetencer, der skal til for at kunne køre de to spor. Den psykofysiske arbejdsmåde har helt naturligt haft mest relevans for uddannelsen af skuespillere og instruktører her på skolen. Og så lagde vi hovedansvaret for udviklingen af det kompositoriske spor over til scenografuddannelsen. Den har gjort et stort pædagogisk arbejde med at udvikle en terminologi og metodik på et felt, som har været uklart og manglet definitioner. Så når du spørger til det pædagogiske, så tror vi på, det kan lade sig gøre at sætte ord på det ordløse. Undervisning på en kunstskele handler ikke kun om intuition, følelser og overlevering af erfaring, men også om metode, struktur og rammer. Netop ad den vej kan man frigøre det kunstneriske potentiale hos den studerende".

*Vil du sige noget om den filosofi, der ligger bag det pædagogiske udviklingsarbejde?*

"Det er ikke specielt revolutionerende. Det handler om, at vi fokuserer på den enkelte studerende, som en der skal udvikles til en selvstændig kunstner. Et sted med så mange forskellige uddannelseslinjer får den studerende til at forstå, at scenekunst er en kollektiv kunstform, og at man skal være en del af en helhed. En helhed som stiller krav om at udvikle sig til en individuel, reflekteret og selvstændig kunstner. Deri ligger der måske en filosofi, jeg ved det ikke. Der findes ikke én enkelt hovedretning inden for pædagogikken på STS, hvis undervisning rummer så mange fagområder og fagspecialister.

## Refleksionslaboratorium<sup>3</sup>

STS har etableret et "refleksionslaboratorium". Det er Lene Koppnagel<sup>4</sup> og Rikke lund Heinen<sup>5</sup>, som har været drivkraften bag dette

3) [www.teaterskolen.dk/udviklingsarbejde](http://www.teaterskolen.dk/udviklingsarbejde)

4) Lene Koppnagel, cand. mag. i Teatervidenskab, systemisk proceskonsulent fra Attractor, redaktør af *Skuespilleren på arbejde*, Frydenlund 2009, underviser og konsulent på Statens Teaterskole

5) Cand. mag. i Fransk og Teatervidenskab, flere

2) Irina Malochevskaja: *Regiskolen*, Tell Forlag, 2002.

laboratorium, der har til formål at træne de studerendes evne til selvrefleksion.

”Det er et kunstnerisk udviklingsvirksomhedsprojekt, som er ved at blive sat i system hos os: Lene Kobbervagel er ansat til at udarbejde nogle undervisningsforløb og metodikker indenfor refleksionspraksis. Vi betragter ikke længere refleksion som noget, der kun kommer efter den færdige proces. Refleksionen omkring den kunstneriske proces sker fortløbende i produktionsforløbet. Jeg tror en større bevidsthed og en evne til refleksion over eget arbejde kan føre til modigere, mere interessante kunstnere, der ikke føler sig bundet af en bestemt måde at arbejde på.”

### **Pædagogisk tænketank**

For skolens lærere er der etableret en pædagogisk tænketank. Den består af en række lærere, som med jævne mellemrum mødes for at drøfte didaktiske og pædagogiske problemstillinger, og som også har mulighed for at invitere eksperter udefra, for eksempel nogle der har beskæftiget sig med kunstpædagogik udenfor teaterbranchen. Endelig har STS udarbejdet en pædagogisk handlingsplan og en kompetencestrategi, som angiver retningen for, hvor den fremtidige udvikling af pædagogisk metode og opbygning af underviserkompetence skal føre dem hen.

”Det samlede lærerpersonale repræsenterer en stor og omfattende kompetence, som det er vigtigt at få synliggjort, også udadtil. En stor del af vores lærere er scenekunstnere med fagligheden knyttet til deres kunstneriske virke. De fleste har undervisning som bibeskæftigelse. Derfor er det vigtigt både at synliggøre deres undervisningskompetence og deres kunstneriske arbejde, så man kan se disse to elementer som dele af en helhed. Det vil kunne hæve respekten for undervisningen ude i scenekunstmiljøet og samtidig knytte det, man kalder ”viden fra faglig praksis”, sammen med en mere

reflekterende, metodisk tilgang til undervisning gennem det, man kalder ”kunstnerisk udviklingsvirksomhed”.

### **To forskellige fagmiljøer**

*Hvad betyder det, at skolen har to sceniske kunstformer under samme tag?*

”Det betyder meget for forståelsen af, hvor forskelligt det er at lave scenekunst. Teaterdelen har en psykofysisk og en kompositorisk tradition, altså de to spor, jeg talte om, som fundament. Dertil kommer en teater teknisk tradition, som bygger på stor detailkundskab om de enkelte fagområders professionskrav. Dansen hviler på musik og bevægelse og tænker mere abstrakt i forhold til at fortælle historier og skabe dans. De to konkrete og abstrakte verdner mødes desværre alt for sjældent i egentlige projekter. Men der bliver efterhånden mere af det, og jeg tror, de studerende har meget glæde af at se hinanden og arbejde sammen. Af logistiske grunde sker det ikke så ofte, som vi kunne ønske os.”

### **Nye studieordninger er også pædagogik**

Skolen har i halvandet år arbejdet på at udvikle nye studieordninger. Nu er de næsten ved at være færdige.

”Vi har ventet længe på akkreditering som bacheloruddannelser – skønt vores ligger på bachelor-plus-niveau, fordi de er fireårige uddannelser. Og mens vi stadig venter, har vi selv lavet studieordninger, som svarer til et fireårigt bachelorniveau. Det har taget lang tid og har været enormt spændende, fordi alle uddannelser har skullet oversætte deres nuværende (femseks år gamle) studieordninger til nye, der lever op til de kunstneriske bacheloruddannelsers kvalifikationsramme.”

*Hvordan spiller det sammen med udviklingen af de studerendes kunstneriske evner og projekter?*

”Det har givet både lærere og studerende en større forståelse af, hvad de egentlig arbejder med, fordi vi har været i stand til at beskrive

---

ansættelser indenfor kunst og kulturområdet. Kulturministeriets råd giver for børnekultur.

de enkelte modulers læringsmål. Dermed bliver det også klart, hvad de studerende skal kunne, når de er færdige med uddannelsen. Det er jo en meget stor ny tanke, som nu findes i vores uddannelsessystem. De studerende har været enormt begejstrede for at læse den. For mange er der ligesom faldet skæl fra deres øjne, fordi de først nu forstår den helhed, som uddannelsen egentlig altid har været, men som har været svær at kommunikere ud. Så på den måde tror jeg, at sådan et tilsyneladende bureaukratisk arbejde, som det er at lave studieordninger, også er et stykke pædagogisk udviklingsarbejde. ”

### Kunstnerisk udviklingsvirksomhed

Sverre Rødahl taler med stort engagement om den kunstneriske kandidatuddannelse, han gerne vil have etableret for en del af skolens mange uddannelser. Til det formål er man i gang med et systematisk arbejde med at afdække og dokumentere den *kunstneriske udviklingsvirksomhed*, som finder sted, og som forhåbentlig inden for en overskuelig årrække vil betyde, at skolen bliver sidestillet med andre højere, videregående kunstuddannelser under Kulturministeriet.

”Vi har jo, modsat de fleste andre kunsthøjskoler i Danmark, ingen ret eller pligt til at bedrive forskning eller kunstnerisk udviklingsvirksomhed, som det hedder i kunstuddannelsernes sammenhæng. Og det er en underlig tilbagestående og utilfredsstillende position. Hvorfor er scenekunsten anderledes stillet end for eksempel musik eller billedkunst eller design? På disse områder bliver de studerende tilbudt kunstneriske kandidatgrader, mens teater, dans og film er de eneste, der ikke engang har bachelorgraden at tilbyde de studerende. Derfor arbejder vi hårdt på at ruste os til den kandidatinstitution, vi rettelig bør være.”

*Kunne man ikke forestille sig, at en studerende med bachelorgrad herfra kunne få mulighed for at tage en kunstnerisk eller akademisk overbygning et andet sted?*

”Ja, og det er jo en af de vigtigste grunde til, at vi faktisk ønsker at blive akkrediteret nu og få vores gradstruktur, for der er mange tidligere studerende, som gerne senere vil ind i en eller anden overbygnings- eller kandidatuddannelse.”

*Man kan vel også forestille sig det omvendte, at der sidder nogen, som er startet teoretisk og godt kunne tænke sig en mere praktisk overbygning?*

”Det kan tænkes, men der er jo det med en kunstneruddannelse, at den stadigvæk er meget professionsrettet, og det kræver visse grundfærdigheder. Vores ambition er jo at uddanne nogle, som kan få stor betydning for denne kunstart. ”

### Kunstnerisk avantgarde

*Er jeres uddannelser tilstrækkeligt gearret til også at uddanne til de alternative teatermiljøer i DK?*

”Jeg oplever, at vi uddanner til et meget, meget bredt arbejdsmarked. En anden ting er, om de så bliver brugt i det miljø. Det ved jeg nu ikke. Men det har jo ikke kun noget med skolen at gøre, for jeg mener, at vi faktisk uddanner mere og mere til meget forskelligartede typer af scenekunst.”

Sverre Rødahl er ikke fremmed for tanken om en alternativ uddannelse for performance, hvor mange forskellige kunstformer går sammen om at skabe et nyt udtryk. Han ser det som en oplagt mulighed for STS med de mange linjer og naboskabet til de andre kunstneriske uddannelser på Holmen.

*Ser I STS som et sted, der skaber værktøjer og kompetencer til at gå ud og være en teateravantgarde?*

”Det mener jeg absolut. Men det kræver refleksion og selvstændighed at eksperimentere og gå nye veje: Det handler også om personlighed, ikke bare om en værktøjskasse. Det kræver mod, styrke og originalitet. Det er ligeså meget en personlighed, der skal udvikles, og det er

kunstskolen delvis i stand til at gøre gennem de opgaver, den stiller.”

### **Svagt udviklede fødekæder**

*Synes du, at der er et tilstrækkeligt godt praksis- og uddannelsesmiljø, hvorfra I kan hente jeres aspiranter?*

”Nej, det synes jeg ikke. Vi er jo frygteligt tilbagestående i Danmark i forhold til mange andre lande, også i Norden, hvor dramafaget og dansen har en meget større plads i folkeskolen og gymnasiet. Vores fine musikskoler (MGK) har næsten kun musik, mens de i andre lande har både musik, dans, drama og billedkunst. Det, vi kalder fødekæden, er meget lidt udviklet herhjemme og da specielt for dans. På Skolen for Moderne Dans har de arbejdet utroligt meget med det, fordi ansøgerne indtil for nylig har været svenskere for omkring 80 procents vedkommende. Så vi har været meget optaget af det med en fødekæde indenfor dans. Men det er ikke mindst et politisk spørgsmål at forbedre fødekæden.”

### **Holmen er ikke campus**

*Fungerer det tværfaglige samarbejde med de andre uddannelser på Holmen?*

”Vi kæmper for at etablere samarbejdsprojekter, og det lykkes også nogle gange, men i alt for ringe grad. Alle tror, at det er ligesom en stor campus her, hvor alle går ind og ud hos hinanden. Men sådan er det jo ikke, og det er der mange grunde til. Blandt andet har uddannelserne så forskellige skemaer og progressioner.

Vi fik for mange år siden Workshopscenen. Den udsprang af et politisk manifest om at etablere et sted, der kunne være ramme om tværfaglige projekter, som de studerende selv igangsatte. Det viste sig, at frekvensen af tiltag var konstant dalende, bl.a. på grund af mangel på tid. Men så kom der nye politiske signaler, som fokuserede på innovation og entreprenørskab. Og det påtog Workshopscenen sig at udvikle gennem en ny organisation CAKI,

”Center for Anvendt Kunstnerisk Innovation”. De har skabt en ny platform, og CAKI er nu Holmen-skolernes kompetencecenter på det område. Der afholdes workshops, undervisning, konferencer og igangsættes en række interessante projekter, som samler kunststuderende og kunstskolerne tværfagligt på nye måder.”

### **Fremtiden**

*Hvordan ser du skolen om fem år?*

”Implementering af Bolognamodellen vil betyde enormt meget for skolens indre liv og dens status. Det er utroligt vigtigt for os at blive anerkendt på niveau med de øvrige højere, videregående kunstskoler. Det ville kunne tilføre os midler, der kunne lønne professorater og dermed lærere, der kan beskæftige sig med andet end undervisning. Det ville give en større fleksibilitet og meget større bevidsthed om skolens plads i uddannelsessystemet. Den nye modultænkning, som vi er ved at indføre for de forskellige uddannelser, er i virkeligheden revolutionerende, fordi man vil kunne vælge meget mere, efterhånden som man lærer noget. Jeg tror på, at en fleksibilitet, hvor de studerende i højere grad kan gå på tværs af studiegrænser, er fremtiden.

Vi arbejder i øjeblikket på en dialog mellem de tre skuespillerskoler (STS, Skuespillerskolerne ved Aarhus – og Odense Teater, *red.*) om dimensionering, så vi bedre kan fordele opgaverne på scenekunstuddannelsesområdet. Og her kan performance, dramapædagogik, musikteater, filmskuespil og lignende komme ind som specialer. Ministeriet har bestilt en udredning for hele scenekunstuddannelsesområdet, som skal være færdig inden for de næste to år. Herunder også Dramatikeruddannelsen i Århus, Odsherred teaterskole og Fredericia Musical Akademi. Hele feltet kommer i spil og skal dimensioneres og placeres.”

*Hvad mener du med placeres?*



”Jeg regner da med, at det bliver besluttet, hvor de forskellige uddannelser skal være. Om der fortsat skal være sådan nogle mærkelige, ikke-gradsplacerede uddannelser, eller om de skal ind i det samme system. Det regner jeg da med, at de skal alle sammen.”

### Underligt placerede kunstuddannelser

*Hvis STS får samme status som de øvrige højere videregående uddannelser, kan man så forestille sig, at de øvrige skuespillerskoler rundt om i landet bliver tilknyttet STS?*

”Det vil jeg ikke sige noget om. Det må ministeriet bestemme. Det vil jeg ikke komme ind på, for det er jo det, de skal afgøre i det her udvalg, regner jeg med.”

*Så det kommer til at afhænge af tænkningen omkring STS?*

”Nej, jeg aner ikke, hvad de tænker. Men jeg mener faktisk, at man skal tage den der dimensionering alvorligt. Det synes jeg er det vigtigste: Hvem gør hvad? Det kan ikke nytte, at man mere eller mindre laver det samme flere steder, når landet er så lille. I øjeblikket er den ene skuespilleruddannelse knyttet til et teater, den anden til et konservatorium og den tredje er selvstændig. Det er jo tre forskellige verdener. Og alligevel uddanner alle tre skuespilleruddannelser til nøjagtig det samme arbejdsmarked. Og deres studieoplæg er mere eller mindre det samme. Er det en god måde at løse det på, eller burde ressourcerne fordeles anderledes? Er der uddannelsesområder, som i dag ikke tilgodeses inden for teater og dans? Kan vi fordele kompetencerne og ressourcerne anderledes? Det er muligt, at det er mit norske strukturgen, der kommer op i mig her – men det går ikke, nu må I stoppe.”

*Det svarer vist meget godt til, hvordan ministeriet tænker om forholdene?*

”Jamen, der er jo ingen lande i verden, der er så anarkistiske som Danmark.”

*Janicke Branth i samarbejde med Anne Geertsen, 8. februar 2011*

### Interview med Pablo Llambias, rektor for Forfatterskolen

Vi mødes med Pablo Llambias i Forfatterskolens bibliotek og arbejdslokale, som foruden det klassiske undervisningsmøblement rummer hele Poul Borums enorme bibliotek, nu placeret i reolskabe og godt på vej til at blive effektivt registreret. Det er tidligt på dagen, så vi har lokalet uforstyrret. Ugens undervisning er overstået, for der undervises mandag og tirsdag fra 9 til 16. De øvrige dage har de studerende fri til at skrive. Det er en tradition.

Skolen blev først institutionaliseret i 2004 og er på mange måder præget af, at græsrodsperioden ikke ligger langt tilbage. Det er en skole med kun én uddannelseslinje og to årgange, så rektor har det privilegium både at kunne lede skolen og have god tid til at følge med i de studerendes udvikling. Rektor er åremålsansat og kun for en relativt kort periode. Det samme gælder lærerne.

”Da skolen kom på finansloven, besluttede et udvalg at kopiere Kunstakademiet og åremålsansætte undervisere for at forhindre folk i at blive siddende, selvom de tørrede ud som kunstnere. Vi har en forlængelse, der foreskriver, at lærerne kun ansættes for to år med en administrativ forlængelse på nu tre år. Det giver max fem år, og det er kortere end på Kunstakademiet. Personligt mener jeg, at det er lidt uhensigtsmæssigt med så stor en gennemstrømning af lærere. Vi er nærmest i ansættelsesprocesser hele tiden.”

### Arven fra Poul Borum

”Der findes ikke noget nedfældet om forfatter-skoleundervisning på nordisk plan”, – forklarer



Pablo Llambias, rektor for Forfatterskolen.

Llambias. "Der findes nogle ganske få sporadiske essays, men ikke nogen samlet tænkning på dette felt. Vi afholder et seminar i januar 2012 i samarbejde med Testrup Højskole. Det bliver et internat for alle de nordiske skoler og forskere fra de universiteter, som er interesseret i at udvikle skrivekunstundervisning. Især SDU har været langt fremme i skoene og har forsøgt at etablere en kandidatuddannelse i skrivekunst."

*Hvor meget betyder arven fra Poul Borum?*

"Jeg har undervist herinde siden 2000, og jeg har savnet en mere formuleret beskrivelse af undervisningsformen. Metodikken i selve undervisningen bygger meget på Poul Borum og Per Aage Brandts metoder, som igen bygger en del på Poul Borums erfaringer fra Creative Writing i USA, hvor han var i 50'erne - så der er en tråd tilbage til moderlandet. Creative Writing startede i 1880'erne i USA, så det er helt klart et moderland for undervisning i skrivekunst.

Men, det som Poul Borum adopterede fra USA var ikke så meget deres øvelser. Der er ikke mange formelle øvelser på Forfatterskolen, modsat højskoler som f.eks. Testrup og Vallekilde. Der bruger de mange skriveøvelser som: *Beskriv din barndoms køkken, skriv en erindring om din bedste ven eller skriv en sætning, der kun indeholder vokalen a*. Det var ikke den del af Creative Writing, der inspirerede. Det var derimod en form, der bl.a. var kendt fra Iowa's Writers Workshop, hvor forfatterne mødtes og læste hinandens tekster."

*Og den fungerer i vid udstrækning stadigvæk?*

"Det er meget konservativt, og den konserverende faktor er sjovt nok eleverne. De vil have det, som man plejer, og de overlapper hinanden, så de bærer arven med sig i dette overlap. De bærer historien videre til hinanden. Mange af lærerne har jo også været elever herinde og har det i sig. Så på den måde er Forfatterskolen et tungt skib at dreje. Men det er da lykkedes

at tage nye initiativer: her i efteråret lånte vi undervisningspraksis fra en af vores nordiske søsterskoler, Biskops-Arnö, lige uden for Stockholm. Det var kort fortalt et seks ugers forløb, hvor vi havde tekstlæsning på elevernes tekster hver mandag i seks uger – ellers har de kun to tekstlæsningsgange pr. semester. Mere er der simpelthen ikke tid til”.

*Det vil sige otte gange på en uddannelse?*

”Otte gange på en uddannelse, og afgangsevalueringen – det giver ni. Samtidig får de manusvejledning på de lange manuskripter, som bliver læst af en udvalgt lærer. Det er for at tilgodese det lange format, for ellers er tekstlæsningen mest velegnet til korte tekster på fem, seks, syv sider. Det er jo en forfatterskoleudfordring i sig selv, for det stimulerer eleverne til at skrive kort. Det har man vidst siden 1920’erne i USA – at den optimale forfatterskoletekst er kortprosa.”

*Og der kom meget kortprosa under Poul Borum.*

”Ja, i 90’erne, men ikke kun her, det var en international trend..”

### **Kun udøvende kunstnere kan være undervisere**

Der findes ingen søsterskoler i Danmark, så Forfatterskolen udveksler pædagogiske erfaringer med en fire til seks nordiske skoler. Kunstpædagogisk er det en central søjle for skolen, at lærerne er udøvende kunstnere. Mange af lærerne har tidligere været elever på Forfatterskolen og har dermed skolens metodik som forudsætning.

”En del af pædagogikken forudsætter, at det er udøvende forfattere, der underviser. Det skulle give den forståelse af kunstneriske processer, som stammer fra selv at have siddet med stoffet. En vigtig del af arbejdet her går ud på at bevidstgøre eleven om egen kunstnerisk holdning og eget arbejde. Derfor skal læreren kende kunstneriske processer fra sin egen krop.”

*Risikerer man ikke, at eleverne bliver stærkt påvirkede af lærerens egen poetik?*

”Man udvikler selv sin poetik som elev. Læreren opgave er at kunne gennemskue elevens kunstneriske holdninger. Det kan læreren kun gøre vha. sin egen kunstneriske følsomhed. Set fra Forfatterskolens synspunkt er det ikke så gavnligt, hvis læreren sidder med alt for fasttømrede holdninger til litteratur. Det gør lydhørheden mindre. Skolen dyrker heller ikke en kanon af genrer, - der er f.eks. ikke særlig meget plotundervisning eller undervisning i klassiske noveller. Formelt er det et frit sted, hvor de studerende udvikler sig voldsomt i løbet af deres uddannelse. Vi vil gerne give plads til, at de kan udvikle sig på tværs af genrerne. Det er jo dem, der skal definere, hvad det nye er. Derfor opfatter vi læreren som et spejl, der stimulerer eleven til at udvikle sig på nye måder, mere end som en rollemodel. Der er en forestilling om originalitet på færde på det formelle plan.”

### **Tekstlæsning**

”Tekstlæsningen er vores grundstøje. Det minder meget om atelierrundgangen på Kunstakademiet, hvor læreren går rundt med andre elever og ser på den enkelte elevs værker. Sådan foregår det også her, bortset fra vi ikke går rundt.

Vi bestræber os på ikke at beskytte eleven mod sandheden. Det pædagogiske arbejde ligger i at lære dem at udtrykke sig så klart og præcist som overhovedet muligt om deres tekster. Det er også de kvalifikationer, der efterspørges blandt lærerne: er de i stand til at formulere sig klart om elevernes og egne værker? Det er ofte ikke noget eleverne kan fra starten, men de lærer det hen ad vejen. Alle elever omkring bordet bliver betragtet som medlærere.”

*Tager de det ansvar på sig?*

”Det svinger selvfølgelig fra person til person, der er nogen der taler mere end andre. Men vi



prøver på – bl.a. ved at lave runder – at stimulere dem til det. Når man formulerer sig, skærper man også bevidstheden om eget arbejde. Det er en hovedpointe, så derfor skal de trænes i det. Vi foretrækker, at de refererer direkte til det, der står i teksten, frem for *jeg synes det og det...* Et hvert synspunkt skal forankres i teksteksempler. De lærer en meget tekstnær analyseteknik, hvor man går teksten igennem sætning for sætning. Hvad står der? Hvad kan der være af dobbeltbetydninger? Hvad kan der være af litterære henvisninger? Det er deres tekniske grundlag, når de kommer ud herinde. Vi læser ikke efter intention – meget vigtig pointe – for det er uendeligt ligegyldigt at finde ud af, hvad forfatteren egentlig har ment!”

### Undervisning og dannelse

*Det kunne være interessant at høre om, hvordan I går ind i ”dannelsen” af den enkelte elev. Og hvad I mener med det ord?*

”Det dækker bl.a. over litteraturhistorie. Der er nogle forløb, som er decideret oversigtsagtige. Der er også en vis introduktion til andre kunstarter; det kan være billedkunst og det kan være teater – det formidles i korte kursusforløb. Det kan også være et udstillingsbesøg, hvor vi inviterer en underviser fra universitetet til at give en oversigt over den konkrete kunsthistoriske periode, som udstillingen refererer til; hvis det f.eks. drejer sig om dada, beder vi en kunsthistoriker om at gå udstillingen igennem med eleverne. Men det er meget sporadisk. Vi kan simpelthen ikke nå mere på to år.”

Kort fortalt rummer undervisningstilbudet på Forfatterskolen et filosofisk element, et tværetetisk element, litteraturhistoriske og lingvistiske elementer, som suppleres af forskellige forfatterskaber, og forfattermøder – alt efter hvor skolen mener, at litteraturen bevæger sig hen.

”Vi har et skoleråd, som består af fire elever, alle lærere og mig. Det er et besluttende organ, der fastlægger undervisningen. Her kommer

både lærere og elever med inputs til, hvilke forfatterskaber vi kunne interessere os for, og hvilke forfattere vi kunne tænke os at få besøg af.”

### Avantgardekunst og originalitet

*I bliver betragtet som en skole for avantgardekunsten inden for litteraturen.*

”Det hænger sammen med, at vi stimulerer til nydannelser. Vi stimulerer originalitet – vi har en forestilling om, at eleven kommer med noget nyt ift. den generation, som lærerne repræsenterer. Hvis det nye i kunsten skal komme et eller andet sted fra, så skal det komme fra de unge. Det er vores forestilling, eller min forestilling i hvert fald, så derfor er vi også åbne overfor litterære former, som vi ikke har set før.”

*Der er ligefrem tale om en opmuntring til at komme med nye litterære former?*

”Det er virkelig svært at sige noget generelt om. Vi opfordrer dem til at komme med noget godt, selvfølgelig – og det kan være godt på sine egne præmisser eller på klassiske præmisser. Det er ikke sådan, at hvis nogen vil skrive en regelret novelle, holder vi dem tilbage – slet ikke. Og hvis nogen vil skrive realistiske romaner, så fint, go ahead, men gør det godt! Og vi skal nok hjælpe eleven med at gøre det godt!”

*Hvad er problemet med at undervise i plot?*

”Det gør vi også, men ikke ret meget, for der er ikke så mange elever, der arbejder med plot. Nogle elever er glade for det – andre synes det er mainstream.

### Optagelsesprøven

Der var over 300 ansøgere til uddannelsen sidste år. De faste lærere vælger fra i første omgang.

”Når vi er nede på tyve, kommer der to eksterne censorer på, forklarer Llambias. De er også forfattere. De er med til at vælge ti/tolv stykker, der kommer til samtale, og af dem kommer en seks/otte stykker ind. Samtalen bruger vi bl.a.

til at finde ud af, om de har en bevidsthed om eget arbejde, og om de er ”undervisningsbare”.

*Er det så et udtryk for, at I kun optager elever med forfatterskaber bag sig?*

”De har typisk ikke forfatterskaber bag sig, men de har oftest en kunstnerisk holdning og ser ud til at vide, hvad de gør. Vi havde 316 ansøgere sidste år, og vi tog kun seks ind, så de har et vist talent, når de kommer ind. Vi forventer også, at de har et kunstnerisk drive. Vi forventer også, at de poetologisk set er rimeligt selv sikre. Ikke at de ikke skal flytte sig – det gør de i høj grad – men holdningen er, at eleven i sidste ende ved bedst. Selvom læreren kommer med en masse forslag til, hvordan eleven kan bevæge sig videre, er det i sidste ende eleverne selv, der ved, hvilken vej de skal gå. Det er i hvert fald min holdning; jeg ved ikke, om alle lærere deler den.

*Får I sommetider studerende ind, som alligevel ikke er undervisningsbare? Og hvad gør I så?*

”Det er utroligt sjældent, at vi ikke tager nogen ind, fordi de ikke skulle være undervisningsbare. Vi kan få elever ind med så mange personlige udfordringer, at de kan have svært ved at fastholde studieaktiviteten. Og dem er vi meget store over for. Det lykkes som regel at få dem igennem. Jeg kan næsten sige, at der ikke er nogen, der falder fra. Men nogle af dem har ikke været her så meget som andre.”

*Tager I også udenlandske studerende?*

”Vi har en norsk elev lige nu. Det fungerer upåklageligt. En af forudsætningerne er, at de kan forstå, hvad der bliver sagt. Vi efterligner de nordiske skoler, som også tager andre skandinaver ind. Når der kommer en nordisk elev ind, tager den pågældende også sit eget lands litterære tradition med ind på skolen.”

*Og I bruger ikke situationen til styrke de studerendes evne til at oversætte?*

”Nej, det har vi ikke gjort – vi har haft en lille smule oversætterundervisning herinde, men det er ikke noget vi gør for tiden. Det ligger som regel uden for selve undervisningen i et projektforsløb på frivillig basis blandt eleverne, hvis de er interesserede i det.”

### **Bolognaprocessen**

Forfatterskolen er en selvejende institution og som sådan ikke underlagt krav om at følge Bologna-processen.

”Vi er så lykkeligt fritaget, fuldstændigt uden for. Så vi er slet ikke ramt, og vi er lykkelige! Vi er glade for, at der ikke går tid fra elevens kunstneriske arbejde til at lave opgaver og andre universitære/formelle ting”

*Processen gør læringsmålene meget tydelige for de studerende. Den stiller nogle klare rammer op, der er med til at skærpe lærere og studerendes bevidsthed om, hvor de er på vej hen.*

”Jamen, det kan da godt være, at jeg ikke skal være så lykkelig for at slippe. Jeg ser bare bureaukrati og sådan noget. Jeg har dog ændret noget; vores årsrapporter har jeg ændret til at indeholde vision og mission. Og det er jeg egentlig også meget glad for som styringsredskab. Men de enkelte undervisningsmoduler har ikke tilknyttet nogen form for formuleret vision og missioner. Der kører vi på traditionen.”

### **Skolen og omverdenen**

*Hvilket forhold synes du skolen skal have til omverdenen?*

”Omverdenens opfattelse af skolen har tit været, at det er et lukket miljø. En af mine missioner med at være rektor – nu har jeg været her halvandet år – er at lukke skolen op. Det gør jeg ved at lave arrangementer om aftenen, som er offentligt tilgængelige og bliver annonceret. Det kan være forfatterbesøg, oplæsninger, små minikonferencer, eller små paneldiskussioner.

I efteråret havde vi seks til otte arrangementer. De er med få undtagelser totalt godt besøgt.”

Llambias går også op i at svare på offentlig kritik af skolen, når den bliver anklaget for at producere forfatterskolelitteratur. Skolens udgivelser af relevantologier viser i sig selv, hvor stor spredningen er.

*Bliver I stadigvæk anklaget for det?*

”Det er en klassiker. Der kommer jo ikke særlig meget plotlitteratur herindefra. Men når man taler om ”forfatterskolelitteratur”, er det en meget indsnævrende betegnelse. Det, der skabes her, er meget bredere end folk egentlig tror. På den anden side er der også noget om, at vi er en kunsthøjskole. Det er mange kunstnerisk formelle eksperimenter. Det kan der så være mange gode grunde til.”

*Det har vel også noget at gøre med, at det kan være svært at nå at skrive en roman, mens man går her?*

”Det gør folk som regel først bagefter. Vi har en ufattelig høj debutantprocent: 60 %. Sammenlignet med de andre skoler, vil jeg mene det er rigtig højt.”

### Fremtiden

*Hvis du skal se fem år frem, hvilken fremtid ser du så for Forfatterskolen?*

”De første generationer – the founding fathers – som etablerende de nordiske forfatterskoler, har alle sammen givet stafetten videre. Ingvar Lemhagen på Biskops-Arnö er netop holdt efter 25 år, Eldrid Lunden er holdt op på Forfatterstudiet i Bø. Poul Borum er død. Mange af skolerne befinder sig derfor i en transitionsfase, hvor de skal evaluere sig selv og finde ud af, hvordan de kommer videre. Det forventer jeg at være med til at finde ud af. Desuden vil jeg gerne gøre skolen til et mere åbent sted, både i forhold til indhold og pædagogik.”

*Kunne du tænke dig, at uddannelsen blev treårig?*

”Vi har arbejdet ud fra to modeller. Den ene gik ud på at forlænge med et år. Den anden var at gøre det tredje år til en slags efteruddannelsesår for tidligere elever. Den første model har det problem, at tre år også forbruger tre års SU, og så kan man ikke efterfølgende tage en kandidatuddannelse. Og eftersom uddannelsen ikke er kompetencegivende, er det et sats for eleven at skulle spendere et tredje år. Men det har ikke været muligt at skaffe merbevilling til hverken den ene eller den anden model.”

### Økonomien er en gyser

”Vi er røget af finansloven, det er ret alvorligt – sammen med en del andre selvejende institutioner, blev vi lige *kicked out*, fordi regeringen på den måde kunne spare 42 mio. kr. Nu er vi er tilbage på tipsmidlerne. Vi har fået lovning på, at 2011 ikke bliver berørt, men fra 2012 ved vi ikke, hvad der sker. Det er en rigtig gyser.

*Janicke Branth i samarbejde med Rasmus Malling Skov Jeppesen, 9. februar 2011*

### Interview med Axel Momme og Jens-August Wille

Vi møder de to rektorer i Musikkonservatoriets lokaler i Islandsgade i Odense. Toner, skalaer og forskellige stumper musik følger os på vej op ad trapperne til mødelokalet. Vi kan ikke undgå at tænke over, hvor inspirerende det må være at møde al den musik i sin hverdag. Det er unægtelig en herlig optakt til vores interview med de to ledere, som nu står for den særlige uddannelsesfusion, der i daglig tale kaldes SMKS.

Tre kunstneriske uddannelser med hver sin uddannelseskultur, *Vestjysk Musikkonservatorium*, *Det fynske Musikkonservatorium*, og *Skuespillerskolen ved Odense Teater* fusionerede i 2010 til *Syddansk MusikKonservatorium og Skuespillerskole*. I dette interview forklarer de to rektorer om deres forskellige pædagogiske traditioner og om de muligheder, de ser i fusionen, som de har stået i spidsen for.

Engagementet lyser ud af Axel Momme og

Jens August Wille, og man mærker deres fælles begejstring for den nye struktur, der synes at give ny ilt til begge skoler.

### **Musiksiden: mesterlære og æstetisk formidling**

Axel Momme har været rektor for Vestjysk Musikkonservatorium siden 1986 og rektor for det sammenlagte Syddanske Musikkonservatorium siden 2010. Konservatoriet i Esbjerg blev bygget op for efterhånden 65 år siden som et konservatorium, der beskæftigede sig 100 procent med pædagogik. De har en lang tradition og har udviklet mange forskellige pædagogiske metodikker indenfor musik- og kunstpædagogik. Udviklingen har bevæget sig fra en gammeldags mesterlærepædagogik til en mere bred form for pædagogisk tilgang, en mere æstetisk formidlingsproces. For 12-14 år siden startede VMK en ny form for musikpædagogik specifikt for børn. Den blev implementeret for fem-seks år siden, og kaldes ”musikformidling”. Med begrebet musikformidling forstås en specifik ny pædagogisk metode, som bruger tidssvarende instrumenter og redskaber for at danne bro mellem musikken og de børn, der skal opleve den.

*Momme:* ”Der tages en række redskaber og metoder i brug for at vække børns kreativitet og en nysgerrighed, som måske kan ende med, at de senere får smag for kunstrområdet. Det kan være musik, men det kan også være billedkunst, dramaturgi og scenekunst. Vi vil nemlig gerne formidle en helhedsopfattelse af, hvad det vil sige at være kunstnerisk kreativ. Vi har en stadigt voksende afdeling, ”Tonespace”, en elektronisk uddannelse, som bl.a. laver nye redskaber til børnelegepladser, hvor de bruger elektronikken til at stimulere kreativiteten. I maj indvies den første udendørs lydlegeplads for børn i Esbjerg, hvor børn kan lege med 12 forskellige toner via forskellige installationer. Senere skal der etableres lydlegepladser i Odense, Vejle og forskellige steder i det syddanske område. Målet er, at

børn kan lege med hinanden på tværs af byerne i et virtuelt rum.”

*Hvordan passer disse pædagogiske eksperimenter sammen med de mere klassiske uddannelser på det tidligere fynske konservatorium, hvor de studerende kommer for at uddanne sig til orkestermusikere?*

*Momme:* ”Ja, det er to kulturer, der skal mødes i den musikalske del af fusionen. Kulturen på Det fynske Musikkonservatorium er anderledes, fordi den bygger på en ren instrumental pædagogik. VMK var mere eksperimenterende. Det er netop opgaven at prøve at føre de to kulturer sammen. Der kan komme noget forfriskende nyt ud af det. I øvrigt kunne det være interessant også at anvende nogle af disse metoder i scenekunstpædagogik”.

*Men I har vel stadigvæk en form for ”mesterlære” for koncertmusikere?*

*Momme:* ”Ja, man arbejder stadig efter mesterlæreprincippet, og det kommer man i og for sig heller ikke udenom. Det er et godt gammelt system, som man har kendt i årtusinder, og det fungerer ganske fint. Men derudover så er der en hel masse andre ting, de studerende skal lære. Det er jo ikke nok, at kunne spille på sit instrument. Her vender jeg igen tilbage til den formidlende rolle, hvor vi netop kaster misundelige blikke på skuespillerskolen.”

### **Teatersiden: mere pædagogik**

Jens August Wille har været rektor for Skuespillerskolen i Odense siden 2005 og har bevaret sin rektorpost ved fusionen. Skolen var i udgangspunktet tæt knyttet til Odense Teater og Jens August Wille kalder den ligefrem en ”erhvervsuddannelse”, som i mange år var målrettet mod at uddanne skuespillere til Odense Teater. I de senere år har perspektivet i uddannelsen ændret sig i retning af en mere bred uddannelse, der fokuserer på at uddanne skue-





Axel Momme og Jens August Wille, rektorer ved Syddansk MusikKonservatorium og Skuespillerskole

spillere til en højere grad af selvstændighed.

Jens August Wille efterlyser mere viden på det pædagogiske område. Her mener han, at teaterpædagogikken er langt bagud i forhold til musikpædagogikken, hvor der simpelthen er formuleret og skrevet meget mere om det praktiske, pædagogiske arbejde. Men noget af det, der kendetegner Odenseskolen, er en stor kontinuitet af lærerkræfter, som arbejder på skolen i kraft af deres pædagogiske evner og viden om basisredskaber.

*Wille:* "Fra at være en gammeldags skuespilleruddannelse, hvor man først og fremmest skulle lære at "spille roller" - er det andre krav, der nu stilles til en færdiguddannet skuespiller. Derfor arbejder skolen f.eks. med *"viewpoint træning"* og *"devised teater"*. Viewpoint træning er et system udviklet af Anne Bogart (og Mary Overlie, red.) Det kommer fra danseverdenen, men bruges efterhånden også en del i teatersammenhænge, i de mere eksperimentelle processer. Skolen er nu klar til at arbejde i krydsfeltet mellem gammeldags teater og de nyere måder at tænke teater på. Men jeg kunne

godt tænke mig, at bevidstheden om den nye del af scenekunsten blev større.

*Har fusionen inspireret til seminarer om pædagogik for skuespillerskolens lærere?*

*Wille:* "Ja, men mest interne seminarer med tværfaglig orientering. Det gør vi for at eksplisitere den viden, som ellers har det med at være tavs, og som har været det i rigtigt mange år. På konservatoriet findes der flere pædagogiske uddannelser, og en væsentlig grund til, at fusionen er blevet så positivt modtaget fra vores side, er denne nye adgang til pædagogisk viden. Det betyder et møde med en række redskaber, som vi er interesseret i at arbejde med og videreudvikle. Og gerne i samarbejde med en forskningsinstitution som konservatoriet."

Jens August Wille understreger forskellen mellem pædagogik og metode, som har to forskellige aspekter. Når dette gælder metode, finder han det påfaldende, at der på dansk findes rigtigt mange bogudgivelser om Stanislavskijs metode, mens den tradition, som repræsenterer

en mere fysisk måde at tænke skuespil på (Copeau og Le Coq, Levine og Johnstone), er langt mindre tilgængelig på dansk. Nu hvor Skuespillerskolen har fusioneret med en institution, der også giver sig af med kunstnerisk- og pædagogisk udviklingsvirksomhed på forskningsniveau, er et af hans store ønsker, at skolens lærere kan komme til at udfolde dette metodiske aspekt på skrift.

”På det pædagogiske plan er det Skuespillerskolens målsætning at lave en basisuddannelse, hvor de forskellige undervisningsforløb og kurser gerne skulle give eleverne redskaber til forskellige typer skuespilarbejde i stedet for bare til en enkelt. Når f. eks en lærer som Finn Hesselager laver maskekursus, så er det ikke nødvendigvis, fordi man skal lære at være maskeskuespiller, men fordi man lærer noget om rollearbejde, som også kan bruges i andre sammenhænge.”

### Den store fusionsfest

*Og hvordan vil I så formulere det pædagogiske fremtidsperspektiv i denne sammenlægning af uddannelser?*

*Momme:* ”Umiddelbart tænker jeg på det arbejdsmarked, som mangler pædagoger indenfor scenekunstmrådet. Det er et hul vi kan være med til at udfylde.”

*Wille:* ”Og som vi har tænkt os at arbejde med: det dramapædagogiske, teaterpædagogiske, skuespillerpædagogiske – hvad man nu kalder det. Pædagogik og formidling, som de kalder det på konservatoriet.”

*Momme:* ”Vi havde en stor fusionsfest i februar (2011), hvor vi viste hinanden, hvad vi arbejder med. Det var slående, ikke bare for mig, men for alle de musikstuderende, hvor eminente skuespillere er til at lukke publikum ind på scenen. Og hvor fantastisk gode musikere er til at lukke publikum ude, når de spiller. Og den er jo helt gal. Musikere har nok i sig selv, forstået på den måde at de ikke tænker ret meget på publikum, de tænker på musik. Men publikum vil gerne lukkes med ind i mu-

sikernes verden. Og her skal der noget til, som scenekunstnere kan.”

*Og hvordan oplevede Skuespillerskolen den store fusionsfest?*

*Wille:* ”Jeg tror altid, at skuespillere bliver imponerede over, hvor utroligt disciplineret og selvstændigt arbejdende øvende musikere er. Fusionsprocessen er bl.a. gået så godt, fordi vi allerede havde nogle samarbejder i gang, hvor de studerende var begyndt at opleve hinanden. F.eks. har der været et samarbejde mellem folkekemusiklinjen og vores førsteårselever, hvor de laver projekter sammen. Der er noget meget teatralisk og ganske performanceorienteret over den måde, f.eks. *Tonespace* tænker musik på. Jeg fik straks lyst til, at lave noget med den afdeling, selvom den ligger i Esbjerg. Det er jo interessant, fordi de nye og mere performanceorienterede udtryksformer i teatret bør tilgodeses mere i Skuespilleruddannelsen.”

### På vej mod specialiserede skoler

*Ville I sammen kunne skabe en uddannelsesinstitution som især har det pædagogiske som speciale?*

*Wille:* ”Perspektivet kunne være en diplom- eller masteruddannelse og på længere sigt en kandidatuddannelse. Når vi taler skuespilleruddannelse, synes jeg, det er en god idé at tale om et basismodul. Det ville være fornuftigt, hvis de forskellige skoler i Danmark oven på deres basisuddannelse kunne opbygge differentierede specialer. På den måde ville man kunne udveksle både viden eller lærerkræfter. Men den enkelte institution kunne også specialisere sig på områder som efteruddannelsesmoduler, diplom- eller kandidatuddannelse. Sådan ser jeg billedet tegne sig i fremtiden. Og en af mulighederne for Odenseskolen kunne være det pædagogiske felt.”

*Diskuterer I det med de andre Skuespillerskoler?*

*Wille:* ”Vi diskuterer både forskning og specia-

lisering med de andre scenekunstsoler. Det ville være helt åndssvagt, hvis institutionerne ikke talte sammen, selvom Aarhus står et lidt andet sted lige nu, hvor de ikke er blevet en statsinstitution.

*Betyder det, at I på musik siden også gerne ser konservatoriet specialiseret med en selvstændig pædagogisk profil, der adskiller sig fra de andre konservatorier?*

*Momme:* "Ja, specielt Esbjerg, der altid har haft fokus på pædagogikken. Det er i Esbjerg, de nyere pædagogiske tiltag er født. Det kan være lige fra sådan noget som *basisensembler*, - som startede i Esbjerg, og som er små ensembler på fem-ti musikere, med forskellige instrumenter, som har til opgave at befrugte de landsdele, der ikke har et symfoniorkester, med musikalske oplevelser. Man kunne nemt forestille sig noget lignende på scenekunstmrådet. Hvad enten man er skuespiller eller musiker, så har man en rolle. Og det er en århundreder gammel rolle. Men jeg håber, at vi kan bruge den konstellation, vi nu har skabt, til at bryde de roller og skabe nye former. Lad os få noget visuelt. Lad os få nogle nye koncertformer. Vi har oplagte muligheder for at kunne bryde de roller, vi hver især har haft gennem alle disse år.

*Wille:* "Jeg kan kun være fuldstændig enig. Det gælder om at bryde de vante tankegange. Der er for stor tendens til kassetænkning: enten er man kunstner eller også beskæftiger man sig med formidling og pædagogik. Det, vi oplever nu, er, at de to ting ikke nødvendigvis er modsætninger. Og det kan kun være en styrke for musikens og skuespillets fremtid.

Det skal naturligvis ikke være et grunddannelsesspørgsmål. Jeg mener stadig, at man skal søge ind på sit talent. Senere kunne man så vælge sig ind på forskellige spor, hvis vi får skabt en struktur, hvor man kan specialisere sig gennem moduler. Man skal altså ikke fra starten kunne søge ind på f. eks. en dramapædagogisk uddannelse. Det er først noget, der kan tages stilling til efter grunduddannelsen."

*Momme:* "Det har gennem mange år været en dårligdom på konservatoriet, at man har skelnet meget imellem at være musiker og musikpædagog. Musikpædagogen var den lavpraktiske, musikeren var kunstneren. Det har vi kæmpet bravt med i mange, mange år. Men man må *aldrig* give køb på egne kvalifikationer, kompetencer og kunstneriske færdigheder, fordi man vælger det pædagogiske spor. Men man skal nytænke pædagogikken og kombinere det pædagogiske, det formidlingsmæssige og det kunstneriske."

Han fortæller, at embedsværket i kulturministeriet længe krævede en fast procentfordeling mellem pædagoger og musikere på hver årgang. Det er slut nu, men der er stadig en tendens til, at musikerne er de privilegerede, siger han.

### Bologna-processen

*Hvor langt er I med Bologna-processen, og hvordan ser I på den? Er den et positivt bidrag til jeres uddannelsesstrukturer?*

*Momme:* "Skuespillerskolen er ikke underlagt Bologna-processen endnu. Konservatoriet er dybt involveret og har været det længe. Der har kun været positive elementer forbundet med det. Det har været et kraftigt oprydningsarbejde, så at sige en "hovedrengøring" af studiestrukturen. Det er faktisk meget forfriskende. Nu er det blevet en treårig bachelor- og toårig kandidatuddannelse.

*Ligger der også et pædagogisk element i processen?*

*Momme:* "Et af de positive elementer er den refleksion, Bologna-processen har været med til at befordre. Mens de studerende f. eks. tidligere afsluttede studiet med en koncert, som blev bedømt, skal de nu på skrift og i tale gøre rede for hele deres koncertforløb. Hvordan vil jeg spille denne musik og for hvilket publikum? Det er ikke voldsomt omfattende, men det skal udtrykkes i det skriftlige materiale, de studerende producerer i form af programmer og program-



noter til publikum. Det er en sund kunstnerisk refleksion.”

*Wille:* ”Jeg synes, kravet om en evalueringsform, hvor skuespillereleverne selv skriftligt skal gøre rede for deres udvikling, er en god måde at sætte gang i deres refleksion. Ikke fordi det er deres skriftlige formuleringsevne, der skal bedømmes, men simpelthen for at træne deres evne til at reflektere over hinandens og egne processer.”

*Momme:* ”Så er der selvfølgelig andre ting ved Bologna-processen, som er en tidsrøver af rang! Akkreditering trækker virkelig tænder ud, fordi *alt* skal beskrives. Men det er i sig selv et stykke reflekterende og pædagogisk arbejde. I sidste ende vil vi nok synes, det har været en sund og nødvendig proces.”

Konservatoriet udbyder en Master, men ikke diplomuddannelser på bachelorniveau. Men efterhånden som deres diplomuddannelser bliver akkrediteret, kan de også udbydes. Musikonservatoriet har i øvrigt en meget omfattende efteruddannelsesvirksomhed med ikke mindre end elleve tilbud. Nogle af dem involverer også Skuespillerskolens lærere.

*Og hvordan ser Skuespillerskolen på Bologna-processen?*

*Wille:* ”Vi ser sådan set også positivt på processen. Men på scenekunstrådet har vi ikke hørt noget fra kulturministeriet længe, og derfor ved vi ikke i hvilket omfang, vi skal arbejde med det. Der kommer ingen meldinger, hverken af den ene eller den anden slags. Men jeg har arbejdet meget med en ny studieordning, hvor vi beskriver uddannelsen ud fra, hvilket udbytte eleverne får af undervisningen frem for hvilke fag, der undervises i. Det har givet et pædagogisk payoff, som har fået os til at revidere Odenseskolens studieordning. Men det er vigtigt, at også vi bliver akkrediteret, for at eleverne kan få en bachelorgrad og få mulighed for at bygge videre på deres scenekunstuddannelse.”

*Momme:* ”Og gennem konservatoriets forskning kan vi så sætte lidt midler af til de af skue-

spilskolens lærere, som har lyst til at dokumentere deres arbejde.”

*Wille:* ”Der findes jo forskning på Odenseskolen. Vi har allerede – som nogle af de eneste – afsat timer til vores faste lærere til kunstnerisk udvikling. Men vi vil gerne lære noget af konservatoriet om, hvordan en kunstnerisk institution bedriver forskning. Derudover synes jeg, det ville være oplagt med et samarbejde med f.eks. en institution som Afdeling for Dramaturgi i Århus netop omkring forskning. Jeg kunne sagtens se samarbejdsmuligheder, der kunne give et væsentlig tilskud til vores uddannelse.

## Fremtiden

*Hvis I nu skal se ud i fremtiden, hvor er SMKS om fem år?*

*Momme:* ”Det var sandelig en kort tidsfrist, du arbejder med. Jeg tror, vi begge håber, at man vil se en fuldstændigt integreret institution, som ikke består af tre enheder. En nytænkende helhed, der sætter nye skibe i søen og har skabt rammerne for, at nye kunstneriske uddannelser kan opstå. Det kan være tværfaglige eller flerfaglige. Vi vil ikke alene kunne være med til at fylde nogle huller ud på arbejdsmarkedet, men også til at skabe nye huller.”

*Wille:* ”Det er også mit håb. På det rent praktiske plan håber jeg, vi er tættere på at realisere en fysisk sammenlægning, for vi mangler den bygning, der kan huse alle tre uddannelser. Det arbejder vi stadig med, for det vil for alvor kunne skabe den synergieffekt og det studiemiljø, vi har betingelserne for, og som burde komme ud af denne fusion. Min drøm er desuden, at de første kandidatstuderende er kommet i gang på Skuespillerskolen om fem år.”

*Momme:* ”Det handler jo om at tænke på mulighederne frem for trusler og problemer ved sådan en uddannelsesfusion.”

*Janicke Branth i samarbejde med Rasmus Malling Skov Jeppesen*

---

*Janicke Branth*

Dramaturg, cand. phil. er dramaturgisk konsulent på teatret Svalegangen i Aarhus, medlem af Tidsskriftet Peripetis redaktion og medlem af Reumertjuryen. Rektor for Dramatikeruddannelsen 1998 – 2010. Chef-dramaturg på Aarhus Teater 1979 – 1998.

---

---

*Rasmus Malling Skov Jeppesen*

Uddannet dramaturg, med en bred interesse for ny scenekunst, interaktivitet og mere rock n' roll i dansk teater. Har bl.a. arbejdet som koordinator på Junge Hunde Festivalen 2010, som dramaturg og performer i Teatergruppen LabLab og arrangør i det århusianske vækstlagsnetværk Quonga.

---

---

*Anne Geertsen*

Cand.mag. i dramaturgi og film og tv fra foråret 2010. Speciale omhandlede regionalisering af filmmiljø, et krydsfelt mellem kultur og erhverv. Arbejder i øjeblikket som produktionskoordinator/leder på Teaterkompagniet - Syddjurs Egnsteater, som i øjeblikket producerer børneteater.

---

Essay

Manifestgenerator

# Manifestgenerator

– vejviser mod det fuldendte rollespil

*Af Sune T. Sørensen og Thomas Rosendal Nielsen*

Denne manifestgenerator er lavet til alle jer, der føler, I bør have en personlig og ufravigelig mening om rollespillet, men ikke har kunnet finde på en selv.

Måske er I dramapædagoger, dramaturger eller bare ambitiøse fritidsrollespillere. I hvert fald har I opdaget denne nye (eller ældgamle, jf. tabel 5) fiktionsform og vil gerne undersøge, hvad I kan få ud af den. I mangler et sted at starte. Så derfor er I endt her.

Generatoren består af tabeller, der samlet set genererer samtlige mulige rollespilspoetikker, der kan og vil blive indtaget af mennesker og maskiner af kød og blod ude i verden.

Fra elfenbenstårnet ser vi nemlig, at der ude i virkeligheden er meget stærke og modstridende følelser omkring, hvad rollespillet egentlig er, og ikke mindst, hvad man skal med det. Der skrives manifeste, rejses på kongresser og diskuteres indædt på internettet. Se for eksempel indlæggene på "The Forge", [www.indie-rpgs.com/forge/index.php](http://www.indie-rpgs.com/forge/index.php), eller læs den lange række af knudepunktsmanifeste, I kan finde på [www.knudepunkt.org](http://www.knudepunkt.org). Men alt dette er kun andres tilfældige meninger. Hvis I vil være med – og I er meget velkomne – så er I nødt til at have jeres eget manifest. Og I får det her.

Det første, I skal gøre, er at anskaffe jer et sæt nummererede polyhedroner, bedre kendt som rollespilsterninger. Foruden de velkendte med seks sider plejer et "sæt" at indeholde terninger med fire, otte, ti, tolv og tyve sider. De benævnes per tradition d4 (d står for "dice"), d6, d8 og så fremdeles. Hvis man skal bruge flere terninger af en slags, skriver man f.eks. 3d10. Hvis en tabel angiver, at man skal rulle "1d6+1d4" betyder det altså, at man skal rulle en terning med seks sider og en med fire og lægge resultatet sammen.

Det næste, I skal gøre, er at finde papir og blyant frem. Så sætter I jer ned og ruller på alle de seks tabeller nedenfor. De første to tabeller afgør henholdsvis, hvad rollespillets bærende element, dets kerne, er, og hvad der udgør dets endelige mål. De næste to tabeller viser, hvad henholdsvis spillerens og spillederens opgave er. Og de to sidste tabeller afslører rollespillets oprindelse og varslar om dets død.

Vi har selvfølgelig sørget for, at jeres terningslag vil skabe noget, der hænger organisk sammen. Elementerne vil uvægerligt forenes på en harmonisk måde, også selvom det ikke ser sådan ud på overfladen. Det er okay. I kan altid selv smide grus i maskineriet, hvis I føler jer fanget af systemet.

Notér nøje, hvad I slår med terningerne. Resultaterne fra tabellerne kommer til at udforme netop jeres rollespilspoetik. Se hvad den kan, og hvad den vil! Hvis den poetik, I når frem til, provokerer jer, så prøv den af. Ellers rul en ny. I kan rulle jer igennem tabellen igen og igen. Det bliver med garanti noget nyt og spændende hver gang!

Obs: Hvis I ruller to ens tal, er der bonus! Så får man lov at rulle på ekstratabellen, der fluks leverer en altomfattende metafor for selve rollespillets væsen. Men ingen snyd!

## TABEL 1:

Rollespillets bærende element er... (rul 1d12 + 1d6)

### 1. ... spilleren.

Der findes kun én type rollespiller. Den type, der giver sig i spillets vold.

## 2. ... rollen.

Rollespillet handler først og fremmest om den fordobling, der ligger i forskellen mellem spillerens person og rollen. Rollen er indgangen til at afsøge alternative handlemuligheder, alternative oplevelser af verden, alternative identiteter, alternative relationer, allesammen forankrede i, men frigjorte fra den person, spilleren antager i forvejen. Der er dog den tilføjelse, at rollespillet netop også er et spil, og at rollerne således også er bundet til de øvrige spilleres perspektiver, handlinger, relationer, funktioner osv., og det er den modstand, der giver rollespillet sin dynamik.

## 3. ... ritualet.

Rollespillets vigtigste element er ritualet. Det vil sige gentagelsen af en bestemt fastlagt procedure, hvorigennem spillerne gennemgår en minimal forandring. Det er en misforståelse at tro, at fiktionen og udviklingen af fortællinger og figurer har den store betydning. Det er den rituelle rekonstruktion af bestemte mønstre, af relationer, af sociale roller, af selvforståelser og verdensforståelser igennem udvekslingen af blikke, ord, kropsvarme, papirlapper og slag med latexsværd eller terninger, der er det afgørende.

## 4. ... terningen.

Rollespillets vigtigste element er terningen. Terningen er den genstand, der gør rollespillet til en verden. Uden terningen er rollespillet blot kollektive dagdrømmerier. Igennem terningen rammes fortællingen af former, der er uden for enhver tankes kontrol, og igennem dette vinder spillet sin realitet.

## 5. ... fortællingen (I).

Og fortællingen i rollespillet er stedernes fortælling. Figurerne er spektre, der svæver hen over fantasiens kontinenter og trænger ned i fremdrømte labyrinter for at vende mosbegravede sten, åbne glemte bøger og generobre tabte trofæer. Stederne udgør det fælles fikspunkt i fiktionen, som spillerne kredser om, og som til-

lader fortællingen at tage form uden en entydig protagonist.

## 6. ... fortællingen (II).

Og fortællingen i rollespillet er figureres fortælling. Igennem spillet konfronterer figurerne spillernes dæmoner og udspiller de møder, som spillerne frygter og længes efter. Ethvert rum, ethvert objekt og enhver bificur er intet andet end bosteder for sådanne dæmoner.

## 7. ... fortællingen (III).

Og fortællingen i rollespillet er objekternes fortælling. Objekterne fungerer som metaforer: de udgør vektorer for betydning, og deres omvekslinger tegner fortællingens struktur. Objektøkonomien udgør betingelsen for, at fortællingen kan forme sig uden en central protagonist. Objekterne er den valuta, som fortællingen indløses igennem: hvis man har dem, kan de forvandles eller handles til andre objekter. Hvis man ikke har dem, stræber man efter dem. Mere end noget andet repræsenterer de derfor handlekraft: Ethvert objekt står i skyggen af et andet objekt og er således både kompensationen for en mangel og muligheden for at erstatte den med en ny mangel. På den måde er objekterne kilder til handlinger, der fordrer nye handling etc., indtil banken (spillederen) løber tør.

## 8. ... fravalgte stier.

Det unikke ved rollespillet som fortælleform er, at fortællingen har en dimension udover den realiserede fortælling, nemlig alle de ufortalte historier og uaktualiserede muligheder. Mulighederne udfolder et netværk af stier, som fremtræder på sin egen måde for hver enkelt spiller. De fravalgte stier sætter konstant den valgte rute i relief, både når valgene skal træffes, men også når spillerne kigger tilbage på det skabte. Når selv den mest banale historie og den mest rodede diskurs kan forme sig som en potent oplevelse, er det i kraft af denne indbyggede kontrast mellem realiserede og urealiserede

horisonter. Det fravalgte er en del af værket.

### **9. ... scenariet.**

Rollespillets dramatiske tekst er scenariet, og scenariet er rollespillets værk. Selv under forventningen om at alt kan blive anderledes end forventet, afdækker scenariet et unikt mentalt og kommunikativt mulighedsrum; et minikosmos, der binder temaer, handlings- og oplevelsespotentialer sammen. Scenariet overlades, ganske som teaterteksten, til en spilleleder og en trup, der udforsker dens råderum. Således må scenariet forfatteren, som dramatiker, finde sig i at se sin dramatiske tekst maltrakteret – eller sublimt forløst.

### **10. ... regelsystemerne.**

Med den stokastiske videnskab som pejlepind viser rollespillets regler vejen mod rollespillets produkt. Tabeller, terninger og logikker, der tilsammen søger at simulere fiktionens fysiske love. Dette er unikt for rollespillet, der som det eneste fiktionsmedie matematisk definerer, hvor vanskeligt det netop i *dette* fortælleunivers er at bestige en borgmur eller at tæmme en havskildpadde.

### **11. ... spillet om spillet.**

Fra allerførste færd har rollespillere selv præget, hacket og formgivet de spilsystemer og regler, der rammesætter spiloplevelsen. Med tiden har denne praksis antaget karakter af tradition. Husregler, egne spildesign og møjsommelige kompendielignende udvidelser til udgivne systemer står side om side med uophørlige regel- og genrediskussioner, hvor deltagernes æstetiker, matematiske tæft og virkelighedsforståelse sættes i spil. Spillet *om* spillet og den evige raffineringsproces står tilbage, når den enkelte fortælling fortaber sig i anekdoter.

### **12. ... anekdoterne.**

Alt hvad der sker under selve spillet er i sidste ende underordnet. Rollespillets vigtigste funktion er at generere myter og anekdoter, som

spillerne kan genfortælle, når spillet er forbi. Disse myter og anekdoter fungerer som erstatninger for jægerens historier og krigernes beretninger. De skaber et fællesskab blandt en udvalgt skare, som kan se med foragt på de fanger af hverdagen, som aldrig har besøgt det yderste Trolldheim eller krydset mundtøj med en af Det Sidste Riges Vise.

### **13. ... fantasiens rum.**

Springet til en alternativ realitet, der ikke længere er bundet af hverdagens nødvendigheder, men alene af deltagernes fantasi. Spillets fysiske rum glider i baggrunden, når spillets mere end virkelige former viser sig i deres fulde kraft.

### **14. ... det fysiske rum.**

Det beskidte, beklumrede og dårligt belyste mødested, hvor halvvoksne samles, sveder, spiser og skryder uden hensyn til hverdagens trivialitet eller samfundets kompleksitet. Fiktionen, fortællingen, figurene er blot udskiftelige anledninger til at bebo dette rum.

### **15. ... det mediale rum.**

Rollespillet er først og fremmest et netværk af objekter og referencer: mellem bøger, kort, noter, forklædninger, rekvisitter, terninger, tinfigurer, film, tegneserier, tv-serier, computerspil, podcasts, citater, anekdoter, osv., osv. Af og til er der så nogen mennesker, der mødes, men også de er blot elementer i et komplekst netværk, der har sit eget liv, og igennem hvilket mediekulturer reproducerer sig.

### **16 ... nye perspektiver.**

Rollespillet er en dannelsesrejse. Gennem fiktionen fordyber rollespilleren sig i fremmede perspektiver, værdier, krops- og kønsligheder. Rollespillet udforsker verdens mangfoldighed og udfordrer den enkeltes ensidighed. Den rollespiller, der foretager rejsen gennem fiktionen med nysgerrighed, åbenhed og tolerance, kan vende tilbage med eksotiske erfaringer og esoteriske indsigter.

### 17. ... hemmeligheder.

Rollespillet er mere end noget andet et spil om viden. Om at tilbageholde og at afsløre, at inkludere og at udelukke, at gendigte og at overstrege. Hver eneste spiller er en *black box*, en uforudsigelig kilde til både viden og ikke-viden. Det er både den viden, der forbliver skjult, den viden, der bliver afsløret på det afgørende tidspunkt, og den viden, der forbliver skjult, der driver spillet. Det er ikke noget tilfælde, at *investigation* er en af de mest udbredte rollespilsgenrer.

### 18. ... overskrivninger.

Rollespillet består af kulturelle fragmenter, stumper af løsrevet viden, halvglemte erfaringer og tidligere spiloplevelser, hvis uigennemskuelige rodnetværk udforskes, genopdages og overskrives gennem spil efter spil. Spillene tegner nye og skarpere, men ikke mindre flygtige strukturer ovenpå disse sedimenter, der siden overlejres af andre strukturer og forfalder i halvglemelsen...

## TABEL 2:

Rollespillets mål er... (rul 1d8)

### 1. ... at underholde.

Rollespillet er først og fremmest underholdning, og det behøver hverken kunsten eller pædagogiken for at retfærdiggøre sig. Men underholdning er ikke virkelighedsflugt, som de alvorlige hævder, men virkelighedsforankring. Underholdning tilbyder, når det er godt, et sanseligt følelses- og betydningsmættet virkelighedsudsnit, som den underholdte spejler sig i. Det særlige ved rollespillet er ikke, at deltageren er medskaber af underholdningen, men at både skabelsen og tolkningen af den samtidigt underdrager sig den enkelte deltagers kontrol.

### 2. ... at blive en kunstform.

Rollespillet må stræbe efter at blive andet end nørdet tidsfordriv. Mest nærliggende er det, at udvikle rollespillet som en kunstform. Fordi

rollespillet endnu ikke er kunst, kan det gøre det, som aldrig lykkedes for avantgarden, nemlig at skabe et rum på grænsen mellem kunst og liv, hvor alle kan formgive og forhandle deres iagttagelser af verden, uden at denne praksis henfalder til narcisistiske refleksioner over kunstinstitutionens grænser.

### 3. ... at blive et læringsmedium.

Rollespillet må stræbe efter at blive andet end nørdet tidsfordriv. Mest nærliggende er det, at udvikle rollespillet som læringsmedium. Der er særligt tre situationer, hvortil det kan udvikles: 1. I situationer, hvor deltagernes allerede etablerede viden skal sættes i spil, udfordres og eventuelt suppleres og forskydes gennem spillet. 2. I situationer, hvor fiktionen kan anvendes til at levere en kompleks kontekst, der forstærker motivationen og helhedstænkningen i forhold til læring af ny viden. 3. I situationer, hvor det er metarefleksion over kommunikation, der er det afgørende, fx ved facilitering af vanskelige kommunikationssituationer eller af kreative processer.

### 4. ... at forsvare sin autonomi.

Rollespillet er et lokalt og intimt rum, i hvilket spillerne kan udforme og udforske en kunstig virkelighed baseret på deres egne erfaringer og forestillinger. På den måde gør de deres iagttagelser af verden, deres viden, deres værdier og deres smag til genstand for hinandens domme. Denne interaktion må nødvendigvis forblive et anliggende mellem de tilstedeværende. Spillet står til regnskab som sådan, det huskes og glemmes som sådan, og netop heri ligger den grundlæggende og allerede aktualiserede frihed, som gør spillet muligt, og som spillet hverken kan eller skal nå udover.

### 5. ... at realisere den ultimative fortælleform.

Rollespillet kan og skal gøre dét, som alle historiens medier for fortællinger har gjort, bare bedre. Det skal levere rammerne for de største og de mindste historier, for de nyeste og de



ældte narrative greb, for de mest vovede og de mest præcise formvalg. Det skal kunne realisere enhver tænkelig genre med fuld sanselig, emotionel og intellektuel kraft, og det skal gøre det med den ekstra dimension, som får det til at overgå alt andet: deltagernes ejerskab. Dette kræver, at rollespillet ophører med at være en hobby: det fordrer en livsstil og et livslangt træningsforløb at blive rollespiller.

### **6. ... at maksimere interaktiviteten.**

Medier kan være mere eller mindre interaktive, og mere interaktivitet er bedre end mindre interaktivitet. Det handler om indflydelse, om deltagerens mulighed for at træffe betydningsfulde valg, om oplevelsen af tilstedeværelse og kontrol inden for repræsentations rammer. Netop dette kan rollespillet bedre end noget andet medium. Dem, der siger, at dette er et forældet perspektiv, tager fejl. Drømmen om det ultimative medium, der tilbyder handlekraft, indlevelse og forbedring af mennesket lever, og rollespillet er det sted, hvor drømmen snart bliver til virkelighed.

### **7. ... at frigøre spillerne.**

Rollespillet må ikke underlægges andre mål end dette ene: At bidrage til den enkelte deltagers frihed; at udforde og udforske betingelserne for at skabe betingelserne for et værdigt og ligeværdigt fællesskab mellem selvstændige og myndige individer. Fordi rollespillet forener legen og kampen mellem viljer, fordi det distribuerer valg, men forpligter den enkelte spiller på de andres beslutninger, udgør det et oplagt medium for moderne dannelse.

### **8. ... at forandre verden.**

Rollespillet er kun begyndelsen på noget, som overskrider enhver nulevendes fatteevne. Det er nemlig præcis sådan, som de alvorlige frygter, at rollespil skaber alternative realiteter, som i sidste ende erstatter Realiteten. I første omgang vil det opleves som om, at alt er blevet fiktion, og at virkeligheden har mistet sin magt. Efterhånd-

den vil det gå op for fremtidsmenneskene, at intet længere er fiktion, at alle verdener er virkelige verdener, at alle muligheder er virkelige muligheder, og at alle konsekvenser er virkelige konsekvenser. Og fra denne erkendelse er der ikke længere nogen vej tilbage.

### **TABEL 3:**

Rollespillerens opgave er... (rul 1d12+1d4)

#### **1. .... at være en spilleder blandt spilledere.**

For kun den spiller, der læser spillet som en spilleder og påtager sig spillederens ansvar, spiller spillet. Alle andre "spillere" er kun passagerer på de virkelige spilleres tog.

#### **2. ... at manifestere sin smag.**

Spilleren kommer til spillet med en smag; tydelige æstetiske præferencer. Hans opgave er at kaste disse præferencer ind i malstrømmen og forsøge at få dem til at manifestere sig i det samlede rollespilværk. Han skal inspirere de andre og gå forrest med sin entusiasme, være tydelig og *kåd*.

#### **3. ... at sætte sin egen smag i parentes.**

Spilleren kommer til spillet med en smag; tydelige æstetiske præferencer. Hans opgave er at kaste disse præferencer overbord og undergive sig den fælles styring, som opstår i rollespillet. Han er en marionet i spillederens tråde og som medspiller en skibbruden i et hav af modstridende viljer.

#### **4. ... at lytte.**

Rollespillerens første dyd er musikalitet. Enhver situation i et rollespil har en rytme, en klangfarve, et tempo, en kadence, en dynamik – og spillerens opgave er at stemme sit instrument efter symfoniens behov.

#### **5. ... at fordybe sig fuldt og helt i karakteren og fiktionsverdenen.**

Spillerens fornemste opgave er at forsvare sin karakters motivationer og psykologiske kon-

sistens med næb og kløer. Som *Method*-skuespilleren forbliver han i karakterens bug og følger altid karakterens interesse, også selvom det betyder sociale konflikter eller spillets sammenbrud.

#### **6. ... at "sige ja".**

Rollespilleren er improvisator. Bevæbnet til tænderne med teatersportsøvelser og altid beredt på at acceptere medspillernes bud, driver han fortællingen fremad på den energi, der står stærkest i rummet. Rollespilleren har alt at lære af teatrets og skuespillerens teknikker.

#### **7. ... at ødsle med sine ideer.**

Rollespillerens første dyd er ødselhed: at udgyde et overskud af meningstilbud, ubekymret at lade dem falde eller stå, at give efter og at give sig hen. More is more.

#### **8. ... at være præcis.**

Rollespillerens første dyd er økonomisk sans: begrænsningens kunst, kun at udvælge det bedste, ikke at gå med på hvad som helst. Less is more.

#### **9. ... at more sig selv og sine medspillere.**

Rollespillerens første dyd er munterhed: at forblive ubekymret, at gå med og lade formerne ske, at undvige og overskride, at le af alt, især det alvorligste.

#### **10. ... at kulegrave verden.**

Rollespillerens første dyd er alvor: at gå i dybden og til grunden, at angribe selv det lette og det latterlige med seriositet.

#### **11. ... at være skarp.**

Rollespillerens første dyd er opmærksomhed: at gøre sig sensibel overfor den mindste forstyrrelse. At se, at lytte og foregribe reaktionen på enhver handling.

#### **12. ... at være rolig.**

Rollespillerens første dyd er ligegyldighed: Ikke at lade sig ophidse over enhver pirring. At lade ideer og uenigheder falde, kun at lade sig påvirke af det uundgåelige.

#### **13. ... at være medspiller**

Rollespillerens eneste fokus bør være at assistere sine medspillere: At vælge den strategi, der forløser medspillerens projekt, at lade sig sætte under pres, at tabe ansigt på det rigtige tidspunkt, at afsløre sine hemmeligheder, at være villig til at smide alt over bord. It takes two to tango.

#### **14. ... at være modspiller.**

Rollespillerens eneste fokus bør være at danne kontrast, skabe pres og give udfordring til sine medspillere. At insistere på sin vision, at placere sig i opposition, søge dramaet gennem konflikten og give nerve til samværet med nøje udvalgte provokationer og drillerier. I konstant og vedvarende pres bliver kul til diamanter.

#### **15. ... at være hovedperson.**

Alle figurer er hovedpersoner i deres egen historie, og spillerens opgave er at forfølge rollens projekt, intet andet. Hvis spilleren forsøger at overskue det sociale spil og tage hensyn til fortællingen som helhed, mister rollespillet den enkelthed og den klarhed, der er dets fundamentale drivkraft, og som faktisk er betingelsen for, at alle kan være med.

#### **16. ... at være biperson.**

Alle fortællinger har én hovedfigur, én sand protagonist. Ideen om den flade dramaturgi, hvor alle har samme status og lige taletid, er en gold illusion. Rollespilleren skal kende sin besøgstid, spille sin rolle med ydmyghed og afstemthed i relation til fortællingens egentlige hovedperson. At forløse andres historier bærer lønnen i sig selv, for mål scores sjældent af enegængere, og det er netop dyrkelsen af bipersonen og den lille detalje, der gør ensemblespillet og den store fortælling mulig.

**TABEL 4:**

Spillederens opgave er... (rul 1d10 + 1d6)

**1. ... at være en spiller blandt spillere.**

For også spillederen er, når alt kommer til alt, kun en spiller. Lederopgaven er en detalje, der ikke ændrer det grundlæggende vilkår, at spillederen ikke kan lede spillet uden at spille spillet, og *bordet fanger!*

**2. ... at sikre værkets kvalitet.**

Spillet er kaos, og spillerne forfølger deres egne dagsordner uden det overblik, der skal til, for at skabe den tætte, organiske sammenhæng i oplevelsen, som alle i bund og grund ønsker. Spillederen er et bolværk mod kaos. Kun spillederen kan skelne mellem mening og støj, kun spillederen kan dæmpe de frustrationer, som alle de modstridende viljer medfører, kun spillederen kan omsætte kaos til orden og dermed sikre værkets enhed og helhed.

**3. ... at bekæmpe spillerne.**

Spillederen er spillernes modstander. Hvis spillerne vil ét, skal spillederen ville noget andet. Opgaven er at stille sig i vejen for ethvert mål og enhver vilje, der ikke er spillederens egen. Kort sagt, at yde modstand: "For de højeste typer finder vi dér, hvor den største modstand bestandigt bliver overvundet" (Nietzsche).

**4. ... at indgyde tillid.**

Spillederen er spillernes ven. Hans opgave er at skabe et rum, hvori spillerne føler sig anerkendt og tør fejle, hvorunder spillerne tør lade formerne udfolde sig frit. Hans opgave er at beskytte spillerne mod præstationsangst og ansigtstab og at indgyde tillid: for "selve tilliden er kreativ i sin natur, fordi den medfører en forpligtelse, som er et "spring ud i det uvisse"..." (Giddens).

**5. ... at opdrage sine spillere.**

Spillederen er spillernes pædagog. Deres verden kan udvides og deres forståelsesrammer spræn-

ges med det rigtige greb. Med redskaber, som strækker sig fra dramapædagogik over didaktik til simpel manipulation, former spillederen spillernes verdenssyn gennem den fiktion, de sammen bebor.

**6. ... at give Traditionen videre.**

Spillederen er spillernes mester. Han vogter over Traditionen og har noget på hjerte: værdier, udsigelser, berigelser, grundsætninger, poetikker. Rollespillet er mediet, han bruger til at forkynde. Hans opgave er at sikre, at hans allegorier trænger igennem, uforstyrret af spillernes forsøg på undvigelse, sabotage eller mutationer.

**7. ... at gøre sig selv overflødig.**

Spillederen er ikke et menneske, men en klynge af procedurer, strukturer og valg. Spillederen er en vane: når bestemte beslutninger skal tages, drejer spillerne automatisk hovedet og kigger i retningen af bordenden. Denne vane er overflødig. Hvis gruppen kender procedurerne og strukturerne, hvis de er opmærksomme på deres medspillere og har tillid til deres egen dømmekraft, så kan de lige så godt tage beslutningen selv.

**8. ... at gøre sig selv uundværlig.**

Spillederens fornemste opgave er at være spillernes hygge-onkel og praktiske gris. Spillederen brygger kaffe, lefler for spillerne, smører det sociale rum med smiger og hjemmebagte boller. Han koordinerer møjsommeligt kalendere, forbereder dagen, sikrer, at folk møder op og spiller spillet uden at slå hinanden ihjel undervejs. Uden spillederen som socialt lim og sekretær ville spillet forblive en uforløst matrice i C:/dokumenter/rollespil/kampagner.

**9. ... at bryde rammerne for, hvad rollespillet kan.**

Rollespillet må udfordres, drives mod næste niveau. Rollespillet er grænseløst, intermedialt, kan opnå alt og fortælle alle historier. Spil-

lederen driver dette projekt. Hans spillere er forpustede og angst laboratorierotter, der i en højere sags tjeneste drives mod ukendte dele af labyrinten af spillederens kreative strømpistol.

#### **10. ... at facilitere den kreative proces.**

Spillederen sætter spillernes kreativitet før sin egen. Med anerkendende tilgang og pædagogisk tæft skaber han rummet, hvor skabelsen finder sted. Nænsomt forener han spillernes kreative input, sonderer, skelner og manøvrerer, til produktet har alles fingeraftryk og alligevel hænger sammen.

#### **11. ... at formidle scenariets intention.**

Scenariet er værket, scenarioskribenten dramatikeren, spillederen instruktøren. Den enkelte afvikling af et scenarium er som realiseringen af et teaterstykke. Spillederens opgave er at udlægge teksten via sine spillere og brydes med den i sin opsætning.

#### **12. ... at skabe en spilkultur.**

Som facilitator for historien er spillederen i en unik position til at bære og styre kulturen om spilbordet. Med anerkendende tale- og kropssprog, strategisk tavshed og små sociale belønninger og sanktioner former spillederen det sociale rum, som gruppens kreativitet kan udfolde sig i. Spillerne er Pavlovs køtere, der, sultne efter spillederens anerkendelse, præges til rygradsreaktioner i den trup, spillederen ved, de alle længes efter.

#### **13. ... at sørge for, at alle er godt underholdt.**

Spillederen er spillernes tjener. Som mundskænken tilsidesætter han sin egen fornøjelse. Han er forberedt, så han kender spillernes smag og vilje, før de selv kender dem. Han lader sig føre. Hans opgave er at yde og hans belønning er spillernes tilfredshed.

#### **14. ... at lede og fordele.**

Spillederen besidder *The Talking Stick*, og han må sikre, at taletiden fordeles ligeligt. Alle hans

spillere er kommet for at være centrum i fortællingen, og spillederen må forsøge at opretholde illusionen om, at dette kan lykkes. Med stor opmærksomhed på spillernes flakkende blikke og urolige sms-fingre sætter han sine spillere i og på spil efter et nøje afmålt rotationsprincip.

#### **15. ... at være spillets hukommelse.**

Spillederen er et mnemoteknisk aggregat. Dens selektive hukommelse skaber forskellen mellem mening og støj, mens den løbende minder spillerne om den fortid, der peger ud i fremtiden på bestemte måder, og sletter resten. Den husker regler, principper, normer, roller, tid og sted, så spillerne kan give sig hen til nuet. Materielt set kan et sådant aggregat lige såvel laves af karton og tusch som af computerchips og flydende krystaller eller af kød og blod.

#### **16. ... at overleve spillet.**

Spillederen er kun en krøbling af et menneske. Som alle andre er han udleveret til spillets vilkårlighed, til sin mangel på viden, til de andres dom. Vilkåret for enhver beslutning er uvished om fremtiden, om medspillernes tanker, om hvordan tilbud om mening bliver modtaget, om de overhovedet finder tilslutning. Forberedelsen løser ikke dette problem, den er kun den krykke, der tillader spillederen at forblive oprejst. Den krykke, der tillader ham at gå, er opmærksomheden på spillerne og en flygtig anelse om dét, der er ved at finde sin form. På disse to krykker vakler han af sted.

#### **TABEL 5:**

Rollespillets oprindelse... (rul 1d10 + 1d8)

##### **1. Manifestet.**

Rollespillet opstod, da to dramaturger fra Aarhus i 2011 udgav den skelsættende "Manifest-generator", som viste vejen til det fuldendte rollespil. Rollespillet blev aldrig det samme.

##### **2. Wesely.**

Rollespillet opstod, da en gruppe krigsspilsnør-

der i Minnesota i 1968 begyndte at kede sig, og gruppens spilleder, David Wesely, inspireret af det militære træningsspil *Strategos* (1871) og Allan B. Calhammers *Diplomacy* (1954), genopfandt spillederrollen og indførte civile roller med sammensatte og overlappende mål.

### 3. Psykodrama.

Rollespillet opstod i 1921 i Wien, da psykiateren Jacob Levy Moreno i ét og samme hug grundlagde gruppeterapien og traditionen for, at almindelige mennesker kunne blive klogere på sig selv og på verden gennem dramatisering af deres erfaringer.

### 4. Chainmail.

Rollespillet opstod, da Gary Gygax og Jeff Perren i 1971 udgav middelalderkrigsspillet *Chainmail*, inkluderende et lille fantasy-tillæg, hvis grundideer er blevet cementerede konventioner, især gennem computerbaserede rollespil.

### 5. Sjuzhet'et.

Rollespillet opstod i halvfemserne, da innovative spilledere opdagede forskellen mellem fabula og sjuzhet og dermed forvandlede rollespillet fra simulation til fortælleform.

### 6. Labyrinter og Drager.

Rollespillet opstod, da Gary Gygax og David Arneson slog pjalterne sammen og kombinerede det game-play, som Arneson havde arvet efter David Wesely med Gygax' og Perrens fantasy-regler og i 1974 udgav *Dungeons and Dragons*.

### 7. Du-er-selv-helten.

Rollespillet opstod, da Steve Jackson og Ian Livingstone i 1982 lavede de første "du-er-selv-helten"-bøger, hvilket blev et kulturfænomen på linje med Professorterningen og cementerede den særlige relation mellem spilleren og rollen, som er rollespillets bærende konvention.

### 8. The Forge.

Rollespillet opstod omkring årtusindskiftet i Amerika, da Ron Edwards, provokeret af forlagsbranchens monopol på rollespil, på websitet indie-rpgs.com skabte *The Forge*, et onlineforum for rollespilsdiskussioner og indie-udvikleres formeksperimenter. Indie-spillene katalyserede den refleksivitet, der skulle til, for at spillerne kunne generobre ejerskabet over rollespillet og bryde med de trivielle skabeloner, som kulturindustrien havde støbt i cement.

### 9. Colossal Cave Adventure.

Rollespillet opstod, da William Crowther – senere assisteret af Don Woods – i 1975-1976 udviklede det første computerbaserede adventurespil på ARPANET, bl.a. inspireret af *Dungeons and Dragons* (1974). Uden parløbet med computermediet var rollespillet aldrig blevet andet end et hurtigt glemt krigsspil.

### 10. Goffman.

Rollespillet opstod i 1950'erne, da sociologen Ervin Goffman opdagede, at vi gør det hele tiden.

### 11. LARP I.

Rollespillet opstod ved overgangen til firserne, da man forlod bordet, terningerne og bøgerne og begyndte at fokusere på udlevelsen af rollen i en simuleret, alternativ virkelighed i stedet for ordfloam og reglemekanikker.

### 12. LARP II.

Rollespillet opstod ved overgangen til firserne, da nogen forlod bordet, terningerne og bøgerne for at lege teater og dermed manifesterede den kontrast, der definerer rollespillet.

### 13. Det indre Monster.

Rollespillet opstod i 1990'erne da Mark Rein-Hagen – inspireret af Anne Rices roman "Interview with the Vampire" (1976) – i sine White Wolf-udgivelser (*Vampire: The Masquerade* (1991), *Werewolf: The Apocalypse* (1992),

*Wraith: The Oblivion* (1994) etc.) internaliserede monstret. Hvor monstre tidligere var simple forhindringer eller slagtekvæg, og "rollerne" var forhindringsløbere med slagteknive i hænderne, flyttede Rein-Hagen konflikterne, lidelsen og tragedien ind i spillernes figurer, og først her blev brætspillet erstattet med dramaet.

#### 14. Det Store Fadermord.

Rollespillet opstod, da Marc Miller fra Games Designers' Workshop i 1977 flyttede spillet ud af Tolkiens skygge og op i verdensrummet med spillet *Traveller*. Forstadierne til rollespillet handlede altid om elvere, dværge, sværd og trolddom. Selv i dag associerer de uvidende altid rollespillet med *fantasy*-genren. Men da Miller viste, at de konventioner, som var udviklet i *Dungeons & Dragons*, kunne bruges til andet end brætløse brætspil i en eskapistisk verden, aktiverede han den genrebevidsthed, der var nødvendig for at skabe en ny interaktiv fortælleform.

#### 15. Matrostøj.

Rollespillet opstod i fordums tid, da hulemandens børn samlede en kvist op, kaldte den "spyd" og øvede sig på de voksnes opgaver, ansvar og talemåder. Rollespillet opstod, da voksne iklædte deres sønner matrostøj og gjorde dem til mini-voksne. Rollespillet opstod, da småpiger udråbte sig selv til Moren og dukkebarnet til Lillen og lillebror til Hunden og reproducerede de voksnes sociale spil gennem rollelege.

#### 16. Polyhedroner.

Rollespillet opstod, da David Wesely satte tal på polyhedroner (tredimensionelle geometriske figurer), som tidligere kun blev brugt til undervisning i matematik. Dermed lagde han grunden til at anvende terningens kraft (eller stokastiske udfaldsrum) som fortællegenerator, og dette er rollespillets bærende konvention.

#### 17. Tinsoldater.

Science-fiction forfatteren H.G. Wells var en ivrig figur-krigsspiller, og hans spilsessioner i slutningen af det nittende århundrede tog form af organiserede fortællinger, hvor hovedpersoner og bipersoner repræsenteredes af tinsoldater, hvis indbyrdes konflikter løstes af krigsspilsregler. En af *science fiction*-genrens fædre lavede altså aktiviteter, som var uskelnelige fra de rollespil, der "opstod" senere i Weselys laboratorium. Kilderne til denne viden er så talrige og ubetvivlelige, at vendinger som "almindeligt kendt" eller "enhver idiot kan jo sige sig selv" er på sin plads. På ingen måde er der tale om romantiserende apokryfa. På ingen måde.

#### 18. Den endelige anerkendelse.

Rollespillet opstod, da celebrities begyndte at vedkende sig, at de spillede rollespil (Robin Williams, Joss Whedon, Vin Diesel, Patton Oswalt, Wil Wheaton, Felicia Day etc.), og nørderne pludselig kunne gå oprejst uden for deres kældre og skove uden frygt for heksebrændere og spot og hån fra "almindelige mennesker".

#### TABEL 6:

Rollespillets død... (rul 1d10)

##### 1. Terningen.

David Wesely dræbte rollespillet i sin fødsel, fordi han ikke fra starten løsrev det fra terningernes magt. I stedet opfandt han terninger med flere sider! Måske, når det nuværende misfoster er glemt og borte, vil der opstå et sandt rollespil, hvor menneskelige relationer og fantastiske tanker skaber fiktionen, og ikke døde objekter.

##### 2. Kunst.

Den selvhøjtidelige forsvarsmekanisme, der panisk forsøger at retfærdiggøre rollespillets harm-, men også nyttesløse sociale aktivitet ved at ophøje det til kunst, vil blive rollespillets død. Denne anstrengelse er ikke alene futile, den

underminerer rollespillets faktiske berettigelse og funktion, og den polariserer det dejfarvede broderskab. At gifte Rollespillet med Kunsten – eller, en anelse mere beskedent, men ikke mindre tåbeligt, at udnævne rollespillet til en kunstmaskine – er at ofre spillets egen skønhed og værdi på et forsmået egos alter.

### 3. X-Faktor!

Rollespillet er ikke til for nogens blik. Det er ingen optræden. At forsøge at gøre rollespillet til en performativ disciplin, hvor det handler om at præstere, bryder den kontrakt, som spillet bygger på. Rollespillet kræver hverken talent eller træning. Spillet er en udveksling mellem de tilstedeværende, hvor man giver, hvad man har, og tager, hvad man får, og ethvert forsøg på at spille teater bryder de regler og det rum, som spillet lever i. Rollespillet er ikke et talent-show for amatør-gøgleri. Rollespilleren har intet at lære af teatrets og skuespillerens teknikker.

### 4. Det perfekte drama.

Den nærmest maniske besættelse af aristoteliske konventioner og den perfektionisme, der er forbundet med den, er dræbende for ethvert rollespil. Rollespil lever på muligheden for at fejle – også på formniveau. På muligheden for at afsøge ubetrådte stier og forlade dem igen, hvis de viser sig at være u fremkommelige eller kedelige. Uden den eksperimentale støj, denne reproduktion af ødemer, kunne man lige så godt læse en bog.

### 5. Prætentiose eksperimenter.

Rollespillet dør i det øjeblik, formen bliver vigtigere end indholdet. Når ”avantgarden” higer efter nye former, kvæler de den veltempererede fortælling i sin navlestreng, smider historien ud med badevandet og erstatter rollespillet med endeløse meta-diskussioner og åh-så-fine referencer. Rollespillet dør, når lejrålets fortællelyst fordrives til skyggerne til fordel for intellektuel selvtilfredsstillelse.

### 6. MMORPGerne.

Rollespillet døde og genopstod, da de store digitale *multiplayer*-rollespil fik deres afgørende gennembrud i det første årti af det nye årtusinde. Bordrollespil og live-rollespil blev reduceret til prototyper, der skulle gøre det muligt at skabe disse populære, gennemgribende og globale virkelighedsfordoblinger, der har erobret et territorium af tid og deltagere, ingen havde drømt om, herunder størstedelen af den lille niche, som de nu forældede former bestred.

### 7. Railroading.

Rollespillets dødsfænde er den originale spiller, der er så opfyldt af sin vision, sin morale, sit udsyn, sin humor, sine ideer, sin charme, at han finder det til spillernes fordel, at holde dem som gidsler i den bagerste vogn af det tog, der ruller igennem hans egne fantasier. Spillederen som *auteur* er rollespillets banemand.

### 8. Von And.

Rollespillet dør i hænderne på den spiller, der ikke gør sig sårbar, spiller ind og spiller ud. Som i stedet puger med sine fortællinger, sine hemmeligheder, sin uendelige beholdning af trumfer i ærmet; klynger sig til dem som gnieren til sine mønter.

### 9. Færdige systemer.

Udgivne spilsystemer er ikke fortællinger, men maskiner, der producerer historier. Og færdige, forfatterberegne scenarier er de fattigste rollespil. Rollespillet kendetegnes af en ødselhed af ideer og af muntert kaglande fravalg. Vælger man de færdige spilsystemer til, vælger man rollespillet fra.

### 10. Den velmenende vampyr.

Rollespillet suges langsomt tomt for blod af de parasitter, der i alle mulige gode sagers tjeneste – læring, kreativitet, team-building, dannelse, kommunikations-træning, selvudvikling, osv. – dræner spillet og miljøet for kræfter i den tro, at de kan holde noget af det, der var rollespillets



værdi – legen, spontaniteten, vildskaben – i live  
i deres kolde, velmenende hænder.

**BONUSTABEL:**

Rollespillet er... (rul 5d6)

5. ... et bacchanal.
6. ... et åndehul.
7. ... et Projekt.
8. ... et håndværk.
9. ... en kaffeklub.
10. ... en jungle.
11. ... et kapløb.
12. ... dilletantteater.
13. ... en øvelse.
14. ... et lokomotiv.
15. ... en fugl uden vinger.
16. ... en steppebrand.
17. ... en krigshandling.
18. ... en virus.
19. ... en duel.
20. ... en dansetime.
21. ... et værktøj.
23. ... et måltid.
24. ... forbuden frugt.
25. ... en biljagt.
26. ... en flirt.
27. ... et samleje.
28. ... en vintergæk.
29. ... en blindgyde.
30. ... en okkult sekt.





# Essay

## Sisters Hope

Foto: Julie Johansen

# Sisters Hope

## En kunstpædagogisk strategi forankret i en samtidskunstnerisk tendens

Af Gry Worre Hallberg og Anna Lawaetz

I denne artikel indføres læseren i fiktionsuniverset og læringsmetoden Sisters Hope, der er inspireret af en ny tendens indenfor performancekunsten, som vi kalder 'levende og relationelle fiktive paralleluniverser'. Især udfoldes forskydningen af lærer- og elevrollen indenfor Sisters Hopes absurde univers i forhold til mere traditionelle læringsmetoder.

*As orphanages the sisters left what they had known to be their home and drew into the yet unfamiliar and unknown world that to the two little girls seemed infinite. With them they brought their most treasured belonging: Their father's book. They would read from it on streets and straits. In the beginning the sisters had nowhere to go, but as they begun to read and tell people assembled around them – they were drawn to them – curious and magnified by what they had to say. They found what they heard to be beautiful. As time passed several followers surrounded them. They realized that they possessed the power to create and with-bring joy. And they found that this great gift should be systematized so that everyone could part-take in this joy. This was the foundation of the school Sisters Hope.*

Vi balancerer på kanten af virkelighed og fiktion, kunst og pædagogik, når vi i gymnasieskolen med pelshatte, tykke metaforer og røde læber starter et workshopforløb. Vores formål er overordnet at vække den sanselige oplevelses- og erfaringsdimension for derigennem at inspirere til nye refleksioner og perspektiver

på de virkelighedskonstruktioner, der omgiver deltagerne. Ved at invitere eleverne indenfor i den fiktive ramme fortælling, eliteskolen Sisters Hope, sætter vi helt konkret en alternativ verdensorden op for eleverne på fremmedsproget engelsk. Den virker ofte både fascinerende og absurd på de deltagende. Gennem set-uppet, herunder vores bevidste leg med virkelighed og fiktion, udfordrer vi spændvidden af lærer- og elevrollen og rammerne for læring.

Metoden er udviklet med afsæt i en tendens indenfor kunstverdenen, der de sidste ti år har vundet mere og mere frem, og som vi kalder 'levende og relationelle fiktive paralleluniverser':

*"Fiktive historier udleves på særlige rammesatte steder mellem performere og publikum (eller relationelle co-deltagere) hvilket resulterer i oplevelsen af at være i et parallelt, men dog virkeligt, univers"*<sup>1</sup>

Inden for performancegenren er denne leg med virkelighed og fiktion blevet forfinet i det nye årtusinde. Herhjemme er især kunstnergruppen SIGNA, der sidste år ryddede forsider og skabte heftig debat med forestillingen *Villa Salò*, et kendt eksempel på denne tendens. I gruppens værker findes der et bevidst arbejde og en afsøgning af netop publikumsrollen i forhold til fiktionen og et grundlæggende spørgsmål til publikum synes at være: Hvor langt tør I gå?

Fiktionskonstruktionen Sisters Hope er en

1) Vores oversættelse. Oprindeligt lyder citatet: "Fictional stories are acted out live in certain framed spaces between performers and audiences (or relational co-participants) resulting in the sense of being in a parallel, yet real, universe" (Hallberg: 2010)

skole for bortløbne unge ledet af søstrene Coco og Coca Pebber. Søstrene forsøger at beskytte de unge mod den epidemi, der hærger, og som bl.a. får de unges hoveder til at vokse ekstremt meget. Det fortælles at:

*The world they are operating in is dominated by the spread of an epidemic. The story goes that when it strikes, the body of the attacked is slowly paralyzed from within. Every part of the dying body gradually turns numb and the senses dissolve. One will slowly but steadily lose the ability to smell, hear, feel, taste and see. However, one part of the body is left untouched – the brain. In contrast this part of the body is enlarged, leading to human organizations of very big heads. These remains are called Capita, as is the epidemic. To prevent the spread of Capita, the sisters focus specifically on the aesthetic, sense-oriented, mode of being in the world. Hence, the school teaches principles that activate this dimension.*

Fiktionen forholder sig konstant til virkeligheden. Der er ikke noget, der er 'som om'. Dvs. at verden udenfor og fysiske behov reelt eksisterer og må løses i fællesskab indenfor fiktionens forståelsesoptik. Det er således centralt, at man 'i virkeligheden' kan leve og dermed også få mad og søvn og andre nødvendigheder tilfredsstillet i universet, ligesom man på det reelle plan befinder sig på en læringsinstitution.

Et vigtigt element i fiktionen er det visuelle stilkoncept. Eleverne bliver bedt om at honorere ganske bestemte stilistiske normer, der er ladet med symbolværdi; de unge kvinder skal bevæge sig langsomt, de unge mænd skal være belevne. Formålet er at forføre eleverne hen til det sted, hvor man tænder deres drømme. Derfor ligger der også bevidst en let erotiseret undertone, der står i kontrast til hverdagen og dens læringsrum. Fordybelse i detaljer i nuet. I

disse billed- og stemningsskabende greb, hvor man med kroppen i rummet skaber 'smukke billeder', handler det for eleverne om at turde give sig hen til et minimum af handling. Den dramatiske konflikt er afblæst til fordel for et værens-rum.

I forlængelse heraf opererer vi med parametre for læring, der rækker ud over en rationelt funderet tilgang, der primært sigter på en intellektuel indlæring. At positionere sig på denne måde er i sig selv ikke nyt indenfor kunstpædagogikken. Det markant anderledes er vores metode, der er baseret på fiktionens, eller rettere den levende fiktions potentiale.

Gennem den stærke fiktive rammesætning sættes et pædagogisk mulighedsrum op. Det har især vist sig at være konstruktivt i forhold til elevernes præstationstrang eller -angst ved at trænge bagom 'det tænkte' og ind til en art væren og ageren, hvor handlinger udføres mere eller mindre impulsivt og spontant.

Det vigtigste i det rum, der etableres, bliver for eleverne at kunne overgive sig til legen, der (ud)lever i forlængelse af fiktionens logik. Uanset om man er teater-erfaren eller teater-novice, skal man ikke spille teater, men bare være. Det har teaterforsker Ida Krøgholt spidsformuleret i artiklen "*Når fiktionen spiller hovedrollen*" (2002), idet rollen og den (psykologiske) karakteropbygning er mindre vigtig end fiktionen:

Det hænger sammen med, at rollen er underordnet fiktionen. Derimod er det den dramatiske improvisations *fiktionskontrakt*, som bærer spillet, og på den baggrund skal deltagerne hverken bekymre sig om at spille eller om ikke at spille, men om at *handle*. Målet er, at fiktionens indholdstematik skal lede deltagerne til drøftelse af en række reelle dilemmaer af historisk, social eller moralsk karakter. Hvis dette mål skal indfries, kræver det, at deltagerne fortaber sig og glemmer, at de spiller (Krøgholt, 2002, s. 2).

Krøgholts argumentation ligger i forlængelse af den Luhmann-inspirerede opfattelse af samfundet som kontingent. Mange moderne

menneskers konstante opmærksomhed på selvet medfører en følelse af at være udleveret og udsat, hvorfor et behersket jeg, der giver en fornemmelse af at være beskyttet, opøves. Denne strategi forstærker imidlertid blot selviagttagelsen. Krøgholt skelner endvidere mellem regressive og progressive pædagogiske strategier. Med et regressivt udgangspunkt lader man eleverne starte der, hvor de selv er, med et progressivt udgangspunkt vil man fra starten udfordre dem for at fremprovokere udvikling. Idet samtiden prioriterer individets fortsatte udvikling, er regressive strategier ikke i så høj pædagogisk kurs, men alligevel hælder Krøgholt mod dem. Det gør hun netop fordi, de omgår tidens subjektivform og dens overdrevne selvrefleksion. Den regressive dramapædagogiske strategi kan låne fra performancegenren, hvor fokus er på fiktion frem for på den enkeltes karakteropbygning. Performanceteatrets ikke-spil<sup>2</sup> kan være en givtig regressiv strategi for den overbelastede jeg-perception. Her flyttes fokus fra selvet til handlingen, fra karakteropbygningen til fiktionen, fra den individuelle psykologi til samspillet og interaktionen. I forlængelse heraf peger Krøgholt på, at regression også er lyst, nydelse og rekreation – det sted 'hvor appetitten vækkes', og ikke kun de negative blokeringssted. Gennem regressive pædagogiske strategier frigøres eleven måske ligefrem fra sin destruktive selvrefleksion og præstationsfokusering.

Fiktionen har altså en evne til at fjerne fokus fra hvordan 'jeg selv' tager mig ud for øjnene af andre. For at nå hen til fiktionen opererer vi med traditionelle dramapædagogiske greb, dvs. drømmerejser, karakterspørgsmål og interviewøvelser tilsat vores fiktionsrammes særlig præg, bl.a. dåben, nye navne, der er klangfulde og smukke: Amandine Taylor eller Fabrice Blue og særlige funktioner til hver elev i fiktionen, således at gøremålet bliver væsentligere end præ-

stationen for den enkelte elev. Derudover supplerer vi med en teoretisk og visuel indføring i relationelle fiktionsuniverser.

At inspirere eleverne til denne over- eller hengivelse og at få dem til at balancere elegant mellem tryk og usikkerhed/udfordring i denne utraditionelle undervisningssituation er vores ansvar som undervisere, og det afspejler sig i vores lærerrolle og påvirker elevrollen, som vi vil komme ind på nedenfor.

Workshop-forløbet kan have forskellige tidslige forløb fra gang til gang, men grundlæggende er det inddelt i tre etaper:

1. For-læring (inden fiktionen sættes i spil).
2. Aktion i fiktionen (fiktionen i spil).
3. Evaluering (ude af fiktionen igen).

Disse tre etaper reflekteres i de forskellige lærerroller (og som følge heraf i elevrollen) vi opererer med i Sisters Hope: Én i for-lærings-situationen, én i aktionen i fiktionen og én i evalueringssituationen med eleverne.

Som undervisere i alle faserne bryder vi med ideen om underviseren som en forholdsvis neutral instans, der fremlægger andres ideer. Vi balancerer imellem kunst og pædagogik og sætter således os selv på spil. Vi påtager os ikke den prototypiske lærermaske, der fordrer eller lægger op til en art distance mellem læreren og eleven, tværtimod inviterer vi til, at alle deltagende, inklusiv os selv, sammen går ind i dette anderledes læringsrum. Et læringsrum hvor vi alle, elever såvel som undervisere, er beskyttet af fiktionen. Her er det ikke Laura Hansen, der agerer, men Amandine Taylor, der følger de regler som Coco og Coca Pebber har udstukket.

Nedenfor vil vi udfolde og diskutere disse roller i hvert af de tre stadier af vores workshop-forløb.

### Inden fiktionen sættes i spil

*Småsludrende og aflappede kommer eleverne ind i undervisningslokalet. Rummet er mørklagt, kun oplyst af stearinlys og fyldt af sagte musik. Der er dækket op til højboards med hvide*

2) Her henvises til Michael Kirbys redegørelse for komplekst skuespil overfor simpelt skuespil. Hos ham beskrevet ved begreberne *acting* og *non-acting*. I artiklen *On acting and non-acting*, in: *Acting (Re)considered*, (2002, 1995), s. 43ff



*duge, roulader og kirsebærvin. For enden af bordet troner The Sisters i smukke gevandter og røde læber. En lakerer negle og en anden betragter nysgerrigt eleverne, der entrerer rummet. Med fløjlsblød gestik inviterer The Sisters dem til at sætte sig til bords i stilhed. Dette er ikke en almindelig mandag morgen. Langsomt glider eleverne ind i en alvorlig stilhed...*

Vi har ændret undervisningslokalet med ganske enkle stilistiske greb – stearinlys, mørklægning og dæmpet musik. Vores anslag styres gennem vores non-verbale måde at være på i rummet. At vi netop ikke tager ordet for at styre situationen videre, men intenst er til stede og blot inviterer eleverne til bords, får dem til at forholde sig afventende, undrende. Vi arbejder bevidst med at være 'anti-funktionelle' og bryde med forventninger til lærerens måde at agere på i undervisningssituationen. Det er ikke særlig funktionelt i forhold til en undervisningssituation at lakere negle eller sippe til en kop the, imens man smilende veksler mellem at se eleverne i øjnene og fortælle sig i drømmerier eller skæve gøremål. Men det har en anden effekt. Det vækker nysgerrighed. Derfor hæver vi heller ikke stemmerne. Den lave stemmeføring skaber et intimt rum. Denne facon fastholder vi, mens vi underviser i, hvad en interaktiv performanceinstallation er teoretisk set, krydret med eksempler fra kunstneriske praksisser, vi selv har deltaget i. Udover at give de studerende et fagligt indblik vælger vi eksempler, der pirrer deres fantasi og får dem til at drømme. Her handler det for os om at forføre de studerende. Når det er sagt, tager vi ansvaret for undervisningssituationen og er under den blide facon styrende og meget opmærksomt registrerende i forhold til dynamikken mellem eleverne i klasselokalet og den enkelte elevs signaler.

Allerede på dette tidlige stadie er det vigtigt for os at skabe åbninger, der får de studerende til at digte indlevende med. Derfor vil der normalt, når vi åbner for det, blive stillet en

del spørgsmål til de kunstneriske cases, vi har gennemgået i den teoretiske indføring. Og et tilbagevendende spørgsmål er: Hvor langt går de. Med andre ord: Hvor er grænsen mellem virkelighed og fiktion, og hvad og hvem sætter grænserne i fiktionen. Ved at rejse det spørgsmål, rører vi ved essensen af det, vi ønsker at undervise eleverne i – nemlig forholdet mellem virkeligheds- og fiktionskonstruktioner. Det er en pointe netop at pirre elevernes nysgerrighed og samtidig pege på, at det altid er performerne selv, der styrer deres vej i kunstværket. Det er vigtigt at få de studerende sporet ind på fiktionen tidligt i forløbet, så deres senere karakterkonstruktion flyder levende.

Undervejs i hele den indledende fase har vi vores almindelige navne. Vi er Anna og Gry. Rammesætterne. Når vi går i spil i fiktionen, fuldfører vi imidlertid vores forvandling og bliver ikke blot delvist men fuldt ud til The Sisters. Coco and Coca Pebber.

### Fiktionen er i spil

*I lokalets centrum troner søstrene omgivet af æbler placeret i smukke symmetriske mønstre. Somme tider løfter de en lille kikkert op og skuer ud over eleverne på Sisters Hope. Ind imellem nærmer en elev sig for at rapportere om afvigelser og tildragelser. Søstrene lytter og rådgiver.*

I det øjeblik vi sætter fiktionen i spil, er vi Coco og Coca Pebber, der leder en eliteskole. Skiftet markeres klart gennem sproget: Alt foregår nu på engelsk. Ved at bruge et fremmedsprog, indlægges der en art distance og samtidig et frirum for eleverne.

I fiktionen er vi dem, der sætter rammerne. Det er vældig praktisk, for på den måde kontrollerer og justerer vi undervejs i fiktionen. Samtidig er det muligt at give politiske og poetiske peptalks, der skaber refleksion i forhold til, hvordan de studerende agerer. Det er vigtigt for os at have et sted, hvor vi kan konversere



i karakterer om, hvordan vi oplever det, der foregår. Især hvis der er noget, der bekymrer os både på fiktions- og realniveau. Imellem passagerne af 'væren', hvor eleverne bevæger sig i det, man kunne kalde et langsomt eller jævnt tempo, skaber vi en form for ritualer, der har til formål at få de studerende til at være intenst til stede i situationen. Denne mulighed for at opleve intensiveret nærvær er ikke fremmed for den funktionelt orienterede kunst, og den canadiske politiske filosof og socialteoretiker Brian Massumi (se Zournazi: 2002), der også af en af folkene bag *Sense Lab*, går så vidt som til at argumentere for, at selve meningen med livet er at opleve intensiveret nærvær. Det sker ifølge ham gennem gensidige påvirkningscyklusser; des mere vi er i stand til at indgå i affektive møder, des mere intensitet tilføres vores liv. Man kan sige, at vi indskriver os i sådan en tradition, når vi gøder jorden for intense øjeblikke.

Et ritual kan være, at vi giver en "Lecture in Family Construction". En af de udfordringer vi har mødt ved at sætte os i positionen som autoritære skoleledere, er behovet hos eleverne for at bryde reglerne for derigennem at få søstrenes opmærksomhed. Brydes fiktionens regler for ofte er "legen" ikke sjov for de øvrige deltagere. De får ganske enkelt ikke ro til det, der er særegent for vores metode, og som adskiller sig fra beslægtede former som f.eks. rollespil, nemlig fordybelsen i "ikke at søge spænding". Derfor arbejder vi i øjeblikket med at flytte fokus fra at være "afstraffende" figurer til at blive anderledes omsorgsfulde. Samtidig mener vi, at vi bør være tydelige og placeret som de ansvarshavende i fiktionen såvel som i virkeligheden. På den måde er det, der sker ikke den enkeltes ansvar, men kan tilskrives søstrene og rammen.

**Coco Pebber:** *Dear sister, what do you think these young students need, they seem to not correspond to us the way we wish...*

**Coca Pebber:** *Well, as it is of utmost*

*importance that they behave accordingly to the values of the State of White it is important that they perform their tasks correctly and give us a proper attention*

**Coco Pebber:** *Indeed, dear sister. Francois Silverman, please approach, we have an assignment for you!*

**Coca Pebber:** *He can't hear you, let's ask a watchman to bring him. It makes me sad when we can't seem to reach our students...*

Ovenfor kommunikerer søstrene om, hvordan deres elever skal behandles eller måske rettere, hvordan de skal opdrages. Som indikeret ovenfor markerer Sisters Hope på den måde en mere autoritativ lære-rolle, der placerer de elever, vi arbejder med, i et tydeligt hierarki, hvor vi står øverst. Vi har erfaret, at dette 'at kende sin plads' indenfor fiktionens afgrænsede og tydeligt markerede regelsæt, interessant, men ikke så overraskende, medfører en øget fornemmelse af frihed og given-slip hos eleverne. 'Creative constraints' som man kalder det indenfor innovationsteori (Thomsen: 2007) eller begrænsninger, der frigør kreativt potentiale, som forsker i pædagogik Thomas Ziehe også peger på (Ziehe: 2000), eller bare kompleksitetsreducering i en kompleks verden (Luhmann, Qvortrup). Imidlertid kan dette forhold også problematiseres, og vi arbejder pt. på en mere nuanceret lærer-elev relation i fiktionen. Helt konkret får eleverne funktioner så som Watchmen, Cleaners, Maids, Entertainers og Family advisors. De forskellige funktioner er relaterede til hinanden og har et indbyrdes hierarki, som vi er meget bevidste om. På et kreativt orienteret gymnasium vil det f.eks. være sejt at få lov til at være entertainer. Derfor kan vi indenfor fiktionen i det twistede univers Sisters Hope repræsenterer f.eks. vælge at gøre Cleaners meget betydnings-

fulde. De forskellige grupper har konkrete opgaver eller funktioner, der som nævnt ovenfor skal fjerne fokus fra en psykologisk tilgang til den karakter, man fremstiller. I forlængelse af vores funktion i universet sætter vi den teatrale ramme, indenfor hvilken vi definerer den gældende logik, som alle deltagende i universet forventes at operere ud fra.

Udover dette tydelige hierarki, hvor eleven placeres nederst, er der imidlertid på et andet niveau et mere ligeværdigt lærer-elev-forhold på spil. Som den krydsning mellem undervisere og kunstnere vi er, bringer vi hele vores selv i spil, når vi arbejder. Således iværksætter vi ikke den professionelle distance mellem lærer og elev, som ofte er definerende i et mere traditionelt lærer-elev-forhold. Vores sensualitet og sårbarhed sættes på spil som inspiration for eleverne. Vi kan ikke bede dem om at 'bevæge sig ned' i disse rum, hvis vi ikke bevæger os sammen med dem. Fiktionen fungerer i den sammenhæng som en beskyttende ramme. Således tilhører den eventuelle sårbarhed og sensualitet, intime stemninger og affekter ikke ens 'hverdags-selv', men ens karakter, hvilket kan have en frigørende virkning på deltagerne. Endvidere fjerner fiktionsrammen, overgivelsen til at lege efter fiktionens regler og at hengive sig til fiktionens logik, som nævnt indledningsvist fokus fra det at skulle præstere.

### Ude af fiktionen igen

*Blikkene er trætte, men levende, kvinderne blussende og lokalet varmt efter stearinlys og kroppe i aktion. Luften er tung af hårlak, parfumestøv og voks. På gulvet ligger en pyt af rødvin efter det sidste ofringsritual. The Sisters sidder i midten, men nu er de Anna og Gry. Med samme blide stemmeføring som før spørger de til elevernes umiddelbare oplevelse og refleksion.*

På den anden side af fiktionen, når vi har afsluttet den med et stærkt billede, hvor vi selv

er involverede, påtager vi os en lyttende og coachende rolle. Det er denne del, der i høj grad adskiller sig fra den kunstneriske praksis, og det sted hvor den kropslige læring reflekteres i et rum, hvor alle har været involverede. Det er her, vi diskuterer etiske problemstillinger og erfaringer med virkelighedskonstruktioner. Og vender tilbage til spørgsmålet om grænserne mellem virkelighed og fiktion. Det er vigtigt for os at få eleverne til at forstå, hvordan de kan bruge deres oplevelser i deres egen hverdag, så det ikke blot er en løsrevet oplevelse. Alle kommentarer er velkomne, men det er klart, at vi også forholder os til de klassedynamikker, vi har observeret undervejs, ligesom vi søger at styrke nye måder at indgå i et samspil gennem vores måde at være ordstyrere på og gennem vores måde at respondere på.

### Anvendelighed

Er dette et greb, der er tilgængeligt for alle? Det er klart, at vi i vores måde at gebærde os på sætter os selv på spil. Vi investerer de egenskaber, vi gennem kunstneriske uddannelser og praksisser har tilegnet os og kombinerer dem med vores teoretiske universitetsfundering. Vi kan lege med grænser og roller, som det vil være en udfordring for et fastansat lærerteam at gøre, ikke mindst fordi vi ikke skal undervise i Oehlenschläger eller Holberg ugen efter. Og vi skal ikke instruere de studerende frem mod udvikling af en karakter i den anden ende, hvilket giver os et frirum i denne sammenhæng. At sætte sig selv på spil på denne måde kræver en portion mod og lyst til leg med egen rolle fra lærerens side. Til gengæld bliver også læreren beskyttet af fiktionen.

En indgang til denne position for andre undervisere kan være gennem metaforen om dukkeførereren og marionetten, som præger en del skuespilteknisk tænkning op gennem det 20. århundrede. Man indlever sig i dukkens følelsesliv, samtidig med at man skal holde styr på, hvilken vej den skal bevæge sig i forhold til de andre dukker. På samme måde agerer vi som



Sisters Hope - Søstrene Coca og Coco  
(foto: Julie Johansen)

fiktionskarakterer og iagttager samtidig konstant os selv og elevernes udvikling og behov, for at kunne honorere dem i fiktionen. Vi er på en gang inden- og udenfor.

Det er meget tydeligt, hvor langt den enkelte elev har lyst til at gå, og hvor det er nødvendigt at give omsorg eller at guide de deltagendes retninger ind i legen.

Med udgangspunkt i disse forskydninger af lærer- og elevrollerne, lader vi universet leve videre virtuelt, når vi forlader det fysiske rum. Gennem vores hjemmeside og på Facebook postes der løbende beskeder fra søstrene om den sidste nye udvikling på Sisters Hope. På den måde fastholdes ambiguiteten i forhold til virkeligheds- og fiktionsdiskurserne, og Sisters Hope flyder ud i hverdagsvirkeligheden sammen med eleverne.

### **The Teachers are not what they seem**

Det underliggende spørgsmål fra 'værket', eleverne og os i læringssituationen synes således at være: Hvor langt skal vi gå i legen mellem

virkelighed og fiktion. Den bekymrede fortsættelse kunne være: før noget går galt. Men hvad kan egentlig gå galt?

Levende og relationelle fiktive paralleluniverser som kunstværk og som pædagogisk strategi har grundlæggende den på én gang dragende og skræmmende side, at de opsætter en ny verdensorden, hvis værdier defineres af rammesætterne. Det betyder at rammesætteren har en enorm manipulatorisk magt, fordi han eller hun er universets 'Gud'. Derfor er det af afgørende betydning at tænde denne bevidsthed hos eleverne før de indlader sig på legen – og samtidig som rammesættere være bevidst om sine hensigter. Vi er som rammesættere meget bevidste om at den billeddannelse og de narrative konstruktioner, vi anvender til at skabe vores teatrale ramme, er af afgørende betydning for den rejse, deltagerne kommer på, og dermed også for den inspiration de tager med sig, når de bevæger sig ud af rammen igen. Ikke mindst fordi vi betragter universet som værende ligeså virkeligt for deltagerne som den

virkelighed, de befinder sig i udenfor universet. I vores forløb med udviklingen af Sisters Hope over de sidste fire år, er vi blevet mere og mere bevidste om dette, og derfor forfiner vi til stadighed fiktionen igennem kontrakten med deltagerne: det narrative, billeder, scenografi og de andre dramatiske og teatrale greb, vi benytter os af. Med den bevidsthed kan vi indskrive os i ønsket om aktivering af den æstetiske dimension i hverdagslivet som en del af den 'poetiske revolution', der er startet over de seneste år (se [www.thepoeticrevolution.com](http://www.thepoeticrevolution.com)).

**Stranger:** *Who are you Coco and Coca*

**The Sisters:** *We are the twin sisters appearing in your dreams, enchanting the streets on which you walk, picking you like an apple from a tree that you courageously climbed and keeping you safe and warm like the heat in your mothers womb.*

**Stranger:** *Sweet like honey. Kisses Coco and Coca.*

**The Sisters:** *If you see any lost children and youngsters confusingly searching the streets and forgotten places of this town, please lead them to "Sisters Hope" – We shall not disappoint them.*

Kontakt: [sistershope@sistershope.dk](mailto:sistershope@sistershope.dk)  
[www.sistershope.dk](http://www.sistershope.dk)

## Litteratur

Krøgholt, Ida: *Når fiktionen spiller hovedrollen*, in: *Tidsskriftet Uddannelse* nr. 2. (2002)

Krøgholt, Ida: *Risiko eller fare. Åbning og lukning af teaterprocesser* (Institut for dramaturgi, Århus, 2002)

Luhmann, Niklas: *System og funktion* in: *Sociale systemer* (Hans Reitzel, København, 2000 (1984))

Thomsen, Michael: *Dramatic Innovation – A new methodology in the making*. (Workz, Hvidovre, 2007)

Ziehe, Thomas: *God anderledeshed*, in: *Ungdomsliv og læreprocesser* red. Knudsen og Nejst Jensen (Billesø og Baltzer, Værløse, 2000)

---

### Anna Lawaetz:

Ph.d. stipendiat ved Inst. for Kunst og Kulturvidenskab (tilknyttet forskningsprojektet LARM), Københavns Universitet og cand.mag. fra Teater- og Performance Studier. Har været skuespillerelev ved Den Nationale Teaterskole i Paris (CNSAD) og bl.a. arbejdet på Théâtre du Soleil, Opera Bastille og med nycirkus.

---

### Gry Worre Hallberg:

Cand.mag. fra Teater- og Performance Studier og medstifter af performanceagenturet Fiction Pimps, som er Founding Members ved House of Futures. Tidligere SIGNA-performer og medlem af det performanceorienterede kunstnerkollektiv Club de la Faye. Publikationer: *Theatre-in-Business – Udfordringer og Potentialer* (red.), IKK's skriftserie, KU (2011) og *Crack my World – Gadekunst som relationel æstetik*, in: *Playground Denmark*, red. Lasse Korneman, Dokument Förlag, Sverige (2011).

---



Essay

I Love it!

# I Love it!

*Af Anne Müller og Alette Raft Rasmussen*

**Med udgangspunkt i sokratiske spilleregler har drama- og teaterpædagogerne Anne Müller og Alette Raft Rasmussen undersøgt mulige parametre for kunstpædagogikken i det 21. århundrede. Denne mailkorrespondance er et uddrag af dialogen.**

**Anne Müller er Cand. Mag i dramaturgi, og underviser på Virum Gymnasium og Ingrid Jespersens Gymnasieskole. Alette Raft Rasmussen er BA i Teatervidenskab og Retorik, stud. MA i Drama- og teaterpædagogik, samt lektor på professionshøjskolen UCC, Pædagoguddannelsen i Nordsjælland.**

**Anne:** Nu, hvor vi har opstillet regler for vores dialog, er spørgsmålet, hvordan vi egentlig kommer i gang? Måske med...: Hvad er dit udgangspunkt for din dramapædagogiske praksis?

**Alette:** Min indgang til at undervise i drama og teater er forankret i praksis. På mange måder et mesterlærerprincip. Jeg lærte en masse, da jeg havde min gang på "Det Hemmelige Teater" i Ålborg for 15 -16 år siden. Jeg deltog i forestillinger, udviklede koncepter, spillede teatersport, lavede forumspil og deltog i en masse workshops. Senere blev jeg højskolelærer, underviste og instruerede. Da jeg begyndte på Teatervidenskab var det én lang a-ha-oplevelse. Alt det, jeg havde foretaget mig på gulvet, blev der nu sat ord og teorier på. Samtidig med studiet arbejdede jeg videre med praksis som instruktør, assistent ved professionelle opsætninger og som underviser. Jeg er nu lektor på Professionshøjskolen UCC og underviser pædagogstuderende. Samtidig er jeg ved at færdiggøre en masteruddannelse på DPU, Århus Universitet, i Drama- og teaterpædagogik. Bolden er hos dig!

**Anne:** Mit dramapædagogiske arbejde begyndte, da jeg gik i 3.g, og fik mit eget drama/

musicalhold i ungdomsskolen. I de følgende 11 år fik jeg lov at boltre mig og eksperimentere med forskellige projekter. De sidste 5 år udviklede jeg en metode ud fra ønsket om at gøre eleverne mere medskabende og samtidig *putte lidt kunst ind i de unge mennesker*. På bedste devising-manér skulle forestillingens materiale findes ved, at jeg præsenterede eleverne for øvelser fra forskellige æstetiske teorier, arbejdsmetoder og udtryk, som de skulle bruge i forestillingen - de skulle være med til at vurdere materialet og vælge det ud, der kunne bruges til videre bearbejdning. Tit var de mystificerede, men accepterede, at det ikke behøvede at give mening fra starten. Spørgsmålet, vi stillede os selv, var: *Virkede det eller gjorde det ikke?* Det var igennem sanseapparatet at materialet skulle iagttages og vurderes. Det var et ret kaotisk rum. Der skete mange ting på kryds og tværs i salen, og vi vidste jo ikke rigtig, hvad vi ledte efter. Et kaos, det også tog tid at få lov til at opretholde, uden at eleverne fyldte det med deres private teenagekaos. Det var et kunstnerisk og kreativt kaos.

Det, der startede som et eksperimentarium grundlagt af lyst og nysgerrighed, har skabt fundamentet for min dramapædagogiske praksis, der p.t. udfolder sig i tre forskellige kontekster inden for gymnasieskolen: Dramatik (1.g C-niveau); årlige musicals (frivilligt) og teaterlinjen (frivilligt forløb over to år).

Teaterlinjen på Ingrid Jespersens Gymnasieskole er noget helt nyt. Den er skabt på mit initiativ og ud fra mit syn på dramapædagogik. Det er en teaterlinje - ikke en skuespillerlinje; det handler om at lære om teater ved at lave teater. Vi laver så meget teater som muligt, små projekter, der alle ender med en visning, blandt



andet ved at låne projekter i den virkelige verden. I år: Den Unge Werthers Lidelser (Det Kongelige Teater), Labyrinten (Teater Grob) og et performanceprojekt på Arken. Det er min opgave, inden for rammen af småprojekterne, at inddrage de æstetiske teorier og metoder, jeg finder interessante.

Jeg oplevede en mor, der forholdt sig meget kritisk til mit projekt: "Hvordan sikrer du dig, at eleverne lærer om Brecht og Stanislavskij, og at de ved, hvad de lærer?" Jeg formåede ganske enkelt ikke at svare hende. Teaterlinjen fremstod som et kaotisk sted, fuldt af lyst og begejstring, men uden retning og mål. Hvordan kan jeg forklare det kaos og de mål, der ligger i det? Giv mig lige et stikord - hvad tænker du om kaos?

**Alette:** Jeg tænker på mange ting... Tænker på det gode, det skønne og det sande som kosmos. Kosmos, som noget, der altid er skabt på baggrund af kaos. Jeg tænker på at Dionysos, teatrets gud, er en kaoskraft. At det dionysiske og divergente i kreative processer veksler med, eller afløses af, det apollinske og konvergente. Og at der, når der arbejdes kreativt, altså ikke alene er tale om det kaotiske, men i lige så høj grad om at skabe orden, sætte skel, vælge ud. Jeg tænker, at det ikke er så langt fra det, en god impro-skuespiller kan – nemlig være i historien og drive den videre i sit spil, *samtidig* med, at han eller hun er bevidst om dramaturgi, fokus, genintroduktion osv. Måske det samme en god fodboldspiller gør. Spiller og tænker taktisk – men uden at tankevirkomheden spænder ben for kroppens handlinger. Og nu bevæger vi os ud i noget, der handler om tavs viden. Den viden, vi har i kroppen, på rygraden, og som vi ikke er bevidste omkring eller kan forklare særlig godt.

Jeg tænker på, at man som underviser i kunstpædagogik må befinde sig i en fire-dobbelt position: 1) det læringsmæssige planlægningsrum, 2) det faktiske undervisningsrum nu og her 3) det kunstrum man har planlagt og 4) det faktiske kunstrum nu og her. Når man underviser i

skabende processer, er det nødvendigt at kunne navigere på alle niveauer / i alle rum på samme tid.

Jeg tænker også på, at det at kunne navigere i dette kaos og kunne beherske den æstetiske udtryksform er et dannelsesideal i det hyperkomplekse samfund, vi lever i i dag. At det er en nødvendighed at kunne afkode en æstetiseret verden og selv "tale sproget" for dermed at komme til orde.

Og nu må jeg hellere sende mine tanker af sted til dig, så de kan indgå i dialog med dine ☺.

**Anne:** En fire-dobbelt position – spændende! Men hvordan finder vi rundt i det? Klart, at det i skabende processer i højere grad end den almindelige undervisning er nødvendigt for underviseren at operere på flere niveauer på samme tid – dels det didaktiske, dels det kunstneriske. Vi ved ikke, hvor det skabende fører os hen. På teaterlinjen, i modsætning til dramatikholdene, oplever jeg, at det mere søgende arbejde med kunsten fordrer klare mål, men at kunsten, kunstrummet, har sin egen orden og ledetråd, som ikke lader sig formulere specifikt. Og at jeg som lærer også lader mig opsluge af dette kunstens rum – og lader kaos råde... Vi skal hele tiden kunne navigere i et didaktisk og kunstnerisk nu, men i hvad hvornår?

**Alette:** Vi skal navigere i det samtidig! Det er det, der er pointen. Den firedobbelte position er en sammensmeltning af en æstetisk fordobling og – lad os kalde det en didaktisk fordobling. Den didaktiske fordobling er inspireret af den æstetiske og markerer, at du befinder dig både i det planlagte læringsrum og det faktiske læringsrum på én gang og må navigere mellem de to for at tilpasse dig det, der sker i nuet. Når du står i det kunstneriske nu, har du allerede gjort dig nogle tanker om, hvad det er deltagerne skal og hvordan, men du må samtidig lade nuet råde og affinde dig med, at din plan kan ændres. Du er åben og lader dig flyde med, men i en strøm, du selv har sat en retning på. Der finder således både en æstetisk og en didaktisk fordobling sted.

## Sokratiske spilleregler

1. Tænk selv – det er forbudt at henvise til autoriteter
2. Tænk åbent og eksistentielt – tal ud fra en berørthed
3. Tænk sammen og i forlængelse af hinanden
4. Lyt til dig selv og de andre, vær stille og langsom i din tænkning, vis tillid og vær tålmodig
5. Sæt dig selv på spil – spørg til dine egne antagelser
6. Stræb efter konsensus eller begrundet dissensus
7. Hjælp hinanden med at holde den røde tråd, men leg og provoker også
8. Mærk efter, hvad du dybest set oplever og opfatter som det det mest sande, skønne og meningsfulde – og bring det i spil

Sokratiske spilleregler, Kilde: Hansen, Finn Thorbjørn: *At stå i det åbne*, Hans Reitzel, 2008

**Anne:** Aj, Alette - er vi ikke nødt til lige at mødes - jeg kan ikke tænke siddende.

**Alette:** Efter vores møde i sidste uge har jeg tænkt på, hvor sigende det er, at vi begge bare gerne vil have lov til at lave kunst med vores elever/studerende, og hvor vigtigt, vi synes det er. Vigtigt bare fordi. Ikke fordi man bliver mere kreativ, et bedre menneske eller i stand til at beherske kaos, men fordi det er fedt, fordi det giver mening, fordi vi føler, man lever mere intenst, når man laver kunst med kroppen som instrument. Det er kunst for kunstens egen skyld, teater for teatrets egen skyld - lige som legen er til for legens egen skyld. Vi laver teater, fordi vi ikke kan lade være. At der så eventuelt følger en sidegevinst med i form af øget kreativitet, bedre samarbejdsevne, en evne til at navigere i kaos, en indsigt i det tematiske, der arbejdes med, eller indsigt i en selv, det er da skønt. Og det er godt, for så kan vi argumentere over for de mennesker, der ikke lader sig begejstre af det umiddelbare og det basale – vores trang til som menneske at udtrykke os for at begribe

verden, for at få en plads i verden, for at mærke, at vi lever. Så kan vi argumentere for, at vores elever/studerende bliver i stand til at opfylde de krav, der er i vores globaliserede verden om øget kreativitet, om omstillingsparathed, om samarbejde. Men i sandhed er det det sekundære. Som kronbladene, vi tegnede i kunstpædagogikkens blomst. Det er inde i midten, de livgivende frø ligger, kronbladene er der bare for at tiltrække opmærksomheden.

**Anne:** Men hvordan gør du, Alette? Fortæl mig hvordan du implementerer dette bærende princip i *din* kunstpædagogik?

**Alette:** 1. Jeg befinder mig som før omtalt i en firedobbelt position, når jeg underviser; læringens og kunstens – både i et nu og her og i et foregående planlægningsrum, som jeg hele tiden bliver nødt til at justere. 2: Jeg sørger for at tilrettelægge undervisningen ud fra fem grundlæggende parametre: *Meningsfuldhed, Balance, Fokus, Nærvær og Tillid*. Disse parametre er udviklet på baggrund af **Mihaly** Csikszentmihalyi's flowbegreb (bær over med mig – men der

brød jeg så vores første regel). Csikszentmihalyi er rundet af den positive psykologi og beskæftiger sig med, hvad det vil sige at være et lykkeligt menneske – eller nærmere, hvad nydelse vil sige. Han er gennem sin forskning kommet frem til begrebet flow, som han også betegner optimal oplevelse. Denne oplevelse er værd at efterstræbe, da det er her, vi har det bedst, men også her vi udvikler os og lærer mest.

Flow er en yderst behagelig tilstand, hvor vi oplever dyb tilfredsstillelse. En tilfredsstillelse, der i bund og grund er resultat af hjernens elektrokemiske belønning i form af udskillelse af serotonin. En belønning, fordi vi klarer os godt og udvikler os.

Csikszentmihalyi opererer med 8 faktorer, som alle skal være opfyldt, før der er tale om en flow-tilstand, nemlig:

1. Balance mellem udfordring og evner
2. Klare mål i hvert stadie af aktiviteten
3. Umiddelbar feedback fra selve aktiviteten
4. Handling og tanke er fokuseret på ét og samme
5. Ingen distraktioner i form af andre tanker
6. Ingen bevidsthed om tid
7. Ingen selvbevidsthed
8. Ingen angst for at fejle

Det er interessant at se, hvordan ovenstående punkter alle er at finde i børns leg. Men endnu mere interessant er det, at der ingen nævneværdig forskel er mellem det at lære og det at lege. Det er de samme processer, der foregår i hjernen, og derfor er det af stor betydning for vores viden om undervisning, læring, pædagogik og didaktik.

Jeg har gennem min praksis til stadighed søgt at forfine min undervisning, så den blev så flowskabende som muligt, og er kommet frem til de fem ovenfor nævnte didaktiske parametre for optimale læringsmiljøer i drama- og teaterpædagogiske sammenhænge.

Det første parameter *Meningsfuldhed* ser jeg

som helt essentielt for, at det er muligt at skabe motivation, og dermed som en grundlæggende faktor for at lære. *Meningsfuldhed* giver den lærende tilkøbningsmuligheder.

**Anne:** Hvornår er noget meningsfuldt? For mig er det en pointe, at eleverne ofte ikke aner, hvor vi skal hen. Øvelsen skal opleves – ikke tænkes ind i en større sammenhæng. Eleverne får stillet en konkret opgave for eksempel: *Gå rundt i salen. Når I mærker impuls, skal I stoppe, gå eller løbe.* Hvad er en impuls? Det er de nødt til at lave øvelsen (og gerne længe) for at opleve. Det er dog ikke nødvendigvis impulsen, der er målet med øvelsen, men at skabe æstetisk materiale til for eksempel musical eller at give tilskuende elever mulighed for at finde 'Magic Moments' og dermed æstetisk potentiale. Og hvad er det i øvrigt? Her er eleverne deres eget redskab og svar, selvom de ikke kan se meningen med det. Meningsfuldheden kan således opstå et andet sted end i øvelsen...

**Alette:** Hmmm.... Jeg tror, det bliver meningsfuldt, fordi der er en mening med at undersøge noget for at lade en orden (mening) træde frem. Denne orden skabes af afsøgningen. Der er en forventning og en tillid til, at der kommer en eller anden form for kosmos ud af kaos. Men det kræver hengivelse, ja nærmest overgivelse til processen og til underviseren, der har sat den i gang. Det kræver tillid.

*Balance* giver mulighed for udvikling, da niveauet eller sværhedsgraden hele tiden skal sættes i forhold til de lærendes forudsætninger og lægge sig op ad deres zone for nærmeste udvikling. Det tredje parameter *Fokus* er facilitatorens følgesvend; et ledelsesværktøj, der markerer forskelle, angiver retning og fravælger muligheder. *Nærvær* er forudsætningen for kommunikation mellem mennesker og en forudsætning for at opleve. At kunne opleve er grundlæggende i alt æstetisk arbejde, da oplevelse er impulsen, der sætter en kunstnerisk proces i gang. Det sidste parameter *Tillid* er måske det vigtigste. Jeg mener, underviseren er ansvarlig for at skabe et tillidsfuldt rum, og at

dette i særlig grad er kendetegnet ved at fejl er tilladt – ja, velkomne, da det er gennem fejl, vi lærer og udvikler os. Derfor indleder jeg også al min undervisning med at fortælle dette. Jeg laver en "kontrakt" om, at det, der sker i dette rum bliver i dette rum, så studerende ikke efterfølgende skal høre "sladder" om, at de selv eller andre har dummet sig. Jeg bruger begrebet "et tillidsfuldt rum" og understreger, at det handler om tillid til vores medspillere (underviseren inklusive), lige så meget som det handler om tillid til en selv. Efter den første undervisning sørger jeg for at følge op på det, og jeg slutter altid en undervisningsgang med en øvelse, hvor alle står i en rundkreds og ser på hinanden, her minder jeg om "kontrakten" inden et fælles håndtryk gives. Ord alene gør det ikke – der skal være en holdning til, at det er i orden at fejle, en tillid til, at det er gennem fejl, man udvikler sig. Det kan jeg gøre ved at "hylde" "fejl", når de opstår, ved at gøre opmærksom på det, når jeg selv begår "fejl" og bruge dem konstruktivt til at lære noget på det dramapædagogiske metaplan. Det er min erfaring, at tilliden til, at det er i orden at fejle, giver et enormt frirum, der sætter kreativiteten i gang.

Mens *Meningsfuldhed* og *Balance* i første omgang sikres i planlægningsrummet under hensyntagen til deltageres læringsforudsætning er *Fokus*, *Nærvær* og *Tillid* forhold, der til stadighed i både lærings- og kunstrummet skal tænkes på og handles efter. Det kan godt synes banalt. Og det er det måske også. Jeg mener det er basalt.

**Anne:** Hvis Csikszentmihalyi er din *guru* er Janek Szatkowski, med det åbne teater, min. I det åbne teater kombinerer Szatkowski teaterproduktionen og drama i undervisningen. Med teaterprøven som model inviteres deltagerne ind på scenen til i en trinvis skabelsesproces – en pendlen mellem proces og produkt - at arbejde med alle funktioner i teaterproduktionen, også et deltagende publikum. Det åbne teater handler om at lære af at lære at lave teater. Et dannelsesprojekt ud i en smagens dan-

nelse, forstået som elevernes beslutningsevne i en kunstnerisk proces.

Målet med min praksis er *æstetisk sensibilitet*, dvs. evnen til at foretage det kunstnerisk gode valg. Hvornår er noget godt? Hvad virker? Og Hvornår? Det kræver erfaring. Den æstetiske sensibilitet er en tavs viden, der kommer med erfaringen, og som udfolder sig i evnen til at handle i praksis. Og denne evne eller sensibilitet skal synliggøres. Det vil sige, at undervisningen må tilrettelægges på en måde, så det bliver muligt for eleverne at få erfaring ved at foretage og iagttage konkrete handlinger i en kunstnerisk proces. På teaterlinjen, i vores arbejde med "Labyrinten", arbejder eleverne i par med hver deres del af manuskriptet. Undervisningen er struktureret således, at de arbejder selv i grupper med mig som vejleder den første time. Dernæst samles vi og laver en slags masterclass, hvor jeg arbejder med én af grupperne om en scene. Ikke sådan at jeg iscenesætter grupperne, men hvor jeg leder sammen med dem. Indtil videre har indgangsvinklen været Stanislavskij og et ønske om at opnå større troværdighed i spillet – uden at vi slavisk gennemgår Stanislavskijbegreber. Sidste gang fik jeg dog lyst til at arbejde med udgangspunkt i Jens Arentzens mål/modstand, og næste gang bliver det noget andet. Halvdelen af tiden indtager jeg de tilskuende elever: "Hvad sker der, når hun rejser sig?", "Var det blevet bedre?", "Hvad kunne vi sige til skuespilleren?", "Forstår vi, hvad der sker?" Jeg fortæller åbent, hvad jeg arbejder hen imod – og forsøger både i ord og handling at åbenbare min søgeproces. Jeg forsøger i små skridt – inden for rammen af, at vi skal iscenesætte Labyrinten – at give mulighed for at afprøve og iagttage kunstneriske valg. Det er vigtigt for mig ikke at have iscenesat scenen på forhånd. Jeg har med vilje kun læst manuskriptet en enkelt gang, så eleverne kender det meget bedre end mig. Det er ikke resultatet, der er interessant – men processen og de små resultater. Jeg må ikke sidde fast i mine egne forforståelser. Jeg skal i masterclass-

seancerne ikke lukke, men være guide i en søgeproces. Eleverne skal lukke – men helst ikke for hurtigt. De valg, der træffes, skal være synlige, og det bliver de ved, at det er små skridt vi tager ad gangen. Nye områder introduceres – kunne man gå andre veje? Denne arbejdsmetode kan godt være lidt angstprovokerende for mig som underviser; jeg ved jo ikke, hvad der kommer fra eleverne, og hvordan de tager imod mine spørgsmål. Men det er netop en pointe, at jeg viser, hvordan jeg anvender min egen æstetiske sensibilitet i søgeprocessen – og også den usikkerhed, kontingensen i kunstneriske processer fører med sig.

Min lærerrolle forandrer sig afhængigt af, om jeg er på teaterlinjen eller i dramatikundervisningen. Mine mål for undervisningen på dramatikholdet er bundet op på et pensum, og der er ikke på samme måde interesse for undersøgelsen, så min lærerrolle er derfor langt mere styrende end på teaterlinjen, hvor jeg er mere medsøgende. Jeg abonnerer på et situeret læringsbegreb, hvor læringen og deltagelsen samtænkes. Det er min opgave at skabe de bedste forudsætninger for deltagelsen, og samtidig indgå i praksisfællesskabet som en ressource i en mesterposition – som jeg for eksempel gør i masterclass'en ved at bringe min erfaring, min nysgerrighed og mit mod i spil. Det er deltagelsesmåden der er afgørende for, hvordan vi omgås teaterprocessen.

Både på teaterlinjen og dramatikholdene deler jeg ofte holdet op og lader den ene halvdel iagttage den anden halvdel. Det er vigtigt at eleverne både deltager in-action og on-action for at være i stand til at iagttage præmisserne for de valg de træffer. Masterclass'en har i Labyrintprojektet vist sig ideel til at give eleverne mulighed for at pendle mellem de to deltagelsesmåder og derved blive i stand til at iagttage den viden, der er på spil.

Det er derfor, teaterlinjen er bygget op, som den er. Vi lærer om teater ved at lave teater i et teaterprøvens rum. Et eksperimentarium, hvor der er plads til at være nysgerrige, holde proces-

sen og betydningerne åbne. Et rum, hvor der er tid til at lukke i små skridt og blive klogere på, hvordan hvad kan bruges. Og det er i den proces, vi opøver erfaringen til at blive gode kunstskabere og kunstbrugere – gode teaterfolk.

**Alette:** Du må sende denne mailkorrespondance til den kritiske mor. Du taler om æstetisk sensibilitet og nysgerrighed, men jeg vil gerne høre lidt mere om kaos, som du nævner i starten. Og jeg kunne godt tænke mig at udfordre dig lidt: Hvorfor mener du, der er en værdi i det kaotiske? Er det ikke bare en projektion? En klangbund fra dit eget liv?

**Anne:** Ha! Ja, det er da en nærliggende tanke... Mit udgangspunkt er at kunst er at skabe orden i kaos – det er den orden, vi skal blive gode til at lede efter og finde. Kaos indeholder et frigørende aspekt, en kreativ kraft, hvor det ikke er muligt at tænke fremad, tænke i helhed, tænke i forforståelser, men hvor det er nødvendigt at forholde sig til det, der foregår lige nu, til den specifikke opgave man har fået, og overgive sig til den. Øvelsernes mening kommer indefra – dvs. at den opstår ved at lave øvelsen – eller ved at iagttage nogen lave øvelsen. Meningen er ikke givet på forhånd, som jeg kommenterede tidligere. Eleverne er typisk drevet af at tænke i det mest logiske og hurtigst lukkende svar, hvorved det kunstneriske rum bliver meget småt og uinteressant. Den æstetiske sensibilitet kræver, at elevernes fordomme og forforståelser brydes ned, og det kan jeg skabe forudsætningerne for i et rum, der umuligt lader sig kontrollere. De skal åbne sig mod en materialets orden, så der opstår en kreativt reagerende og ikke kontrollerende søgeproces. Eleverne skal med andre ord turde lade sig gribe af kaos. Men det kræver øvelse og tillid at holde processen åben, for det er klart, at kaos også rummer et frustrerende aspekt – et aspekt hvor uoverskueligheden bliver for stor, så stor, at man ikke evner at lukke længere, at træffe valg. Det handler om at finde den rette balance mellem åbninger og lukninger. Lukninger er ikke bare vigtige for at kunne udholde kaos, de er igangsætteren for

næste proces, der så igen kræver en lukning, som kreativiteten kan reagere på.

Hvis målet eller meningen med øvelsen ikke er klart formuleret, er det vigtigt at strukturen er klar. En struktur, der består af små skridt, hvor eleverne aldrig skal tage ansvaret for det samlede resultat, men for at skabe delelementerne. Det er mig, der har ansvaret for at holde overblik. Derfor er det også vigtigt, at jeg befinder mig godt i kaos og tror på, at jeg kan bevare overblikket og ud fra det stille opgaverne og udtænke rammerne fra gang til gang. Så, ja, Alette – kaos er bestemt en klangbund fra mit eget liv, for det er meget vigtigt, at jeg også tør holde processer åbne og forstår at være i kaos.

Både æstetisk sensibilitet og kaos er funderet i en stor nysgerrighed over for teaterkunsten og en stor lyst til undersøge: ”hvad kan det her bruges til?”. En lyst til teater, som jeg har lyst til at udfolde sammen med eleverne.

**Alette:** Ja, nysgerrighed og lyst er altafgørende. Ikke bare for underviseren men i høj grad også for deltagerne. Csikszentmihalyi betegner i øvrigt nysgerrigheden som grundlaget for kreativitet og dermed også kunstnerisk skaberevne. Nysgerrighed er jo en lyst til at blive klogere, til at lære. Lyst er en af de mest grundlæggende følelser, vi har som menneske. Lidt ligesom et behov. Behov skal tilfredsstilles, for at vi kan overleve. Behovet for mad og søvn for eksempel. Når vi har behov for noget, kan vi også udtrykke det som lyst til noget, og det kan være svært at sige, hvor grænsen går mellem lyst og behov. Spørgsmålet er, om det er lyst, eller om det er et behov, der er styrende for vores trang til at udtrykke os som mennesker gennem leg og æstetiske processer og produkter? Aristoteles taler om menneskets medfødte trang til at efterligne – mimesis – og at det er gennem denne efterligning, vi opnår de første kundskaber. Samtidig er mimesis grundlaget for al kunstnerisk aktivitet. Behov, trang, lyst? At få opfyldt et behov, en trang, eller at få tilfredsstillet en lyst er forbundet med lykkefølelse, en følelse af at være i live. I flow. Det er fedt. Er det ikke

argument nok?

**Anne:** Bestemt! I love it!





# Værket

Melodrama på Borgen



# Melodrama på Borgen

Om DRs dramaserie, 1. sæson

Af Vibeke Pedersen

Ved første øjekast virker tv-serien *Borgen* næsten hyperrealistisk, som en nærmest tro kopi af virkeligheden med sin aktuelle kritik af den politiske kultur, som angiveligt er præget af korruption, bagvaskelse, interne magtkampe og især det omsiggribende spin; og med sin direkte oversættelse af aktuelle politiske partier og personligheder – som i en nøgle-roman. Seriens hovedperson, den kvindelige statsministerkandidat og leder af partiet De Moderate, Birgitte Nyborg (Sidse Babett Knudsen), er placeret midt i det postfeministiske dilemma mellem kvindelighed og karriere. Aktualiteten springer i øjnene, når dagspressen samtidig bringer historier om kvindelige politikere, der må nedskrive karrieren på grund af problemer på hjemmefronten: Børn, der savner omsorg, eller ægtemænd, der er involveret i forskellige former for økonomiske uregelmæssigheder eller i hvert fald under mistanke herfor. Tilknytningen til virkeligheden understreges af en række forelæsninger om sæsonens temaer, der blev sendt samtidig på Danskernes Akademi på DR2.

Overfor denne virkelighed er håbet, at en kvinde på posten som statsminister kan frelse folkestyret. Men der fornemmes også en modreaktion: En mere eller mindre skjult længsel efter at få kvinden tilbage til hjemmet eller i hvert fald en angst for, hvad det kan indebære, at hun forlader det. Der er en vis melankolsk stemning i serien, snarere end en optimistisk forventning om at være på vej ind i en ny tid.

*Borgen* er ikke en klassisk soap opera som *Taxa* fra 1997-98, der fulgte soap-formatet med sin gruppe af ligeværdige hovedpersoner og med sin føljeton-form, dvs. lange handlinger, der strakte sig over mange afsnit. Selvom privatlivshistorierne i *Borgen* udvikler sig over

hele sæsonen, har hvert afsnit sit tydelige tema fra livet på Borgen, og serien har én tydelig hovedperson, nemlig Birgitte. Seriens realistiske stil fører heller ikke umiddelbart tanken hen på melodramaets overdrevne og svulstige æstetik.

Birgittes karakter som inkarneret dyd og som frelser af det korrupte folkestyre er imidlertid en klassisk melodrama-figur. Desuden er der flere karakterer, der måske kommer til at fylde mere i de følgende sæsoner, bl.a. Birgittes spin-doktor Kasper Juul (Pilou Asbæk) og hendes yngre alter ego, tv-journalisten Katrine Fønsmark (Birgitte Hjort Sørensen). Så måske lader *Borgen* sig bedst forstå som en melodramatisk tv-serie, der har potentiale til at udvikle sig i retning af det mere soap-agtige? Ifølge filmhistorikeren Thomas Elsaesser (1972) er melodramaet især populært i perioder med social og ideologisk krise. Og folkestyrets krise er netop seriens tema.

## Den kvindelige frelser

I det victorianske scene-melodrama var kvinden en central figur som forfulgt uskyldighed og dydens repræsentant (Brooks 1976, pp.31-32). I det typiske plot blev den uskyldige dydige, ofte unge kvinde, udsat for trusler eller forhindringer, der bragte dyden i fare. I størstedelen af stykket fejrede ondskenen triumfer og dikterede moralen. Kvinden, der var sat ud af spillet, havde vanskeligheder ved at udtrykke, hvad der var det rette og var således dømt til tavshed og passivitet. Hendes oprejsning var afhængig af, at hendes fortalere afslørede og besejrede det onde. Rehabiliteringen kunne godt trække ud, før dyden kunne bringes til offentlig anerkendelse og fejring. Dette skete typisk i tredje akt, der ofte indeholdt voldsom og spek-

takulær handling. Stykket endte med offentlig udstilling af modsætningen mellem dyden og det onde, hvor den første vinder. I melodramaet er det ikke vigtigt med happy ending. Det kan gå begge veje. Det vigtige er, at få gjort de moralske kampe synlige og slå fast, hvem der er de gode og de onde.

Elsaesser har en kritisk holdning til melodramaet: Dets stabilitet skyldes, i hans optik, at den populære kultur har nægtet at forstå social forandring på anden måde end i privat sammenhæng og i emotional forstand. Litteraten Peter Brooks er mere positiv, men mener heller ikke at melodramaet er egentlig progressivt: Melodramaet kan ikke fremstille fødslen af et nyt samfund – dette er komediens rolle – men højst en reform af det gamle samfund, som han siger.

Den melodramatiske film, der havde en storhedstid i 1950'erne, blev primært regnet for en kvinde-genre, med kvindelig hovedperson og tematisering af følelser og med undergenernerne moderligt melodrama og kærlighedsmelodrama. Den engelske flmtteoretiker Laura Mulvey kritiserer kvinde-melodramaet for at mytologisere kvinder. Men der findes også et mandligt melodrama, "der beskæftiger sig direkte med mandlig kastration uden mediering", som hun siger, og som er mindre mytologiserende. I begyndelsen af 1990'erne kom kvinde-melodramaet igen i en kort periode. I yuppie-filmene *Ghost*, *Indecent Proposal*, *Sleeping with the Enemy* og *Pretty Woman* står de kvindelige hovedpersoner som kulturelle frelserfigurer overfor konsumalderens grådighed og magtsyge, repræsenteret ved de mandlige karakterer. De repræsenterer en "kvindelig" etik, der indebærer samarbejde og gensidig hjælp, som den engelske filmhistoriker Roberta Garrett (2007) bemærker.

Birgitte er tydeligvis også en frelserskikkelse i en magtbegærlig og grådig verden. Hun opnår en stor valgsejr over de korrupte mandlige politikere, blandt andet på grund af sin personlige valgtale ved den afsluttende partileders-

runde i tv, hvor hun dropper spindoktorens manuskript og taler direkte fra hjertet. Hendes kvindelighed er understreget af den feminine nedringede lilla kjole, som hun må ty til, efter at hun ikke længere kan passe "det sorte sæt". Hun tager altid på i vægt, når hun fører valgkamp, som hendes mand Philip (Mikael Birkkjær) kærligt konstaterer. Hendes kvindelighed og menneskelighed giver sig også udtryk i, at hun forsøger at indføre samarbejde og flade strukturer som sin politiske arbejdsform.

Den ti år yngre tv-nyhedsvært Katrine er et supplement til Birgitte-figuren. Positionen som tv-nyhedsvært har som statsministerposten tidligere været en mandlig bastion, som dog faldt i løbet af 1980'erne. Også Katrine er idealist: Hun opponerer mod den rolle som blikfang, hun typisk har som nyhedsvært, og foretrækker at arbejde med opsøgende og dybdeborende journalistik. Hun beskrives som snarrådig og uforfærdet, og hendes karakter fører i flere scener tanken hen på en kvindelig actionhelt.

### Forløbet: Birgittes læretid

I seriens start bliver Birgitte belært af en række mænd: Den ældre partikammerat Sejro (Lars Knutzon) er en slags mentor, der belærer hende om, at hun skal turde gribe magten og være parat til at ofre gamle venner. Modstanderen Saltum (Ole Thestrup) belærer hende i forbindelse med forhandlingerne omkring regeringsdannelsen om, at hun ikke får noget gennemført, hvis hun ikke sætter sig for bordenden. Efterhånden lærer Birgitte lektien. Hun udvikler sine taktiske evner, får dannet en regering og får kort efter sin første finanslov på plads.

I de første afsnit bærer familien over med hendes manglende tid og engagement i hjemmet. Philip køber på eget initiativ en ny sort dragt til Birgitte, så hun kan være passende klædt på til kampen om statsministerposten. Datteren overtager generøst julegaveindkøbene. Sekretæren husker på at købe gaver med hjem til børnene fra Grønland, og idyllen er reddet. Hen imod midten af sæsonen kan Phi-

lip stadig joke med, at hun er langt bagefter deres skema for sexlivet. Men i resten af første sæson er der tale om en nedadgående linie, hvor Birgitte bliver smurt mere og mere ind i den politiske virkeligheds kompromisser, magtspil og taktikker, og ironisk nok tvinges til at ofre Sejro og andre af sine venner i det taktiske spil. Hun har kun få sejre, fx i afsnittet om Grønland og Thulebasen, hvor hun skaffer den grønlandske Landsstyreformand plads ved forhandlingsbordet. Også på hjemmefronten begynder problemerne at tårne sig op. Fra at blive mødt af glade ventende børn og mand, kommer Birgitte efterhånden hjem til en sovende familie. Sexlivet nedtrappes afsnit for afsnit. Sønnen begynder at tisse i bukserne. Philip får tilbudt et attraktivt direktørjob, som Birgitte må bede ham sige nej til af angst for at blive beskyldt for nepotisme. Han reagerer på hele situationen med utroskab, og ved afslutningen af første sæson ligger familielivet i ruiner.

Birgitte har altså ikke mere "det hele". Ægte- manden kan ikke mere genkende den idealistiske kvinde, som vandt valget med sit engagement og sin hjertervarme. Birgittes kvindelighed er truet fra to sider: Af det politiske livs hårdhed og kompromisser, og af familiens sammenbrud. Familien er det sted hvor moderligheden, godheden og kvindeligheden produceres. På ægte melodramatisk vis understreges Birgittes etiske og politiske nedtur således af sammenbruddet i familien og parforholdet. Det fiktive blad *Express* udtrykker det eksplicit: Birgitte har mistet "det milde, menneskelige og moderlige ansigt" som hun havde, da hun begyndte som statsminister. Seriens første sæson slutter dog med et håb: Birgitte holder igen en "personlig, ægte og hjertegribende" tale ved folketingets åbning (som det hedder i DRs resumé af afsnit 10).

### Det postfeministiske dilemma

Birgitte er altså havnet i det postfeministiske dilemma: Problemet med at kombinere kvindelighed og karriere. Den postfeministiske kultur, altså tiden efter 1970'ers-feminismen,

er karakteriseret ved, at kvinder er kommet ud på arbejdsmarkedet, har fået højere uddannelser, bedre jobs og større indtægter. Kvinder er på vej til at opnå den ligestilling, som blev krævet i 1970'erne. De indtager i forskelligt tempo hidtil mandlige bastioner indenfor politik, erhvervsliv og medier. Men samtidig er der også kommet en ny retorik: Kvinder insisterer på retten til at være kvindelige igen. Dette kan alt efter optik betragtes som et fremskridt eller et tilbageskridt – backlash som amerikanerne kalder det. Fremskridt, hvis det faktisk er muligt at have det hele, men tilbageskridt, hvis den nye dyrkelse af kvindeligheden betyder, at kvinderne kommer tilbage til kødgryderne og barnekammeret. Den amerikanske medieforsker Diane Negra (2004) har identificeret en række ny-konservative backlash-mekanismer i medierne: Sygeliggørelsen af enlige karrierkvinder, påstanden om at man ikke kan få det hele, dyrkelse af familieværdierne, opfordring til nedtoning af karrieren og tilbagevenden til barndomsbyen.

Karakteristikkerne af de to karrierkvinder, Birgitte og Katrine, er præget af backlash-træk: Der er en voldsom dyrkelse af familieværdier i *Borgen*: Hjemlig hygge, middagsbordet og ikke mindst Birgittes moderlighed, der sættes lig med menneskelighed. Begrebet "kvalitetstid" afvises som en floskel, der skal dække over "for lidt tid". Den anden mekanisme: Sygeliggørelse af enlige karrierkvinder, rammer især nyhedsværten Katrine. Hun er single og bor i "en lille rodet lejlighed", der udgør en tydelig modsætning til Birgittes charmerende hvide villa. "Hun spiser for lidt og overtræner. Hun er rastløs og har svært ved at håndtere den pludselige berømmelse og succes", som det hedder i DRs præsentation af Katrines karakter på nettet. Vi ser hende på cyklen i fitness-centret med ansigtet forvrænget i anstrengelse. Både hendes mor og hendes venner, Kasper og spinningstræneren Benjamin, som hun en kort tid er kæreste med, er bekymrede for hende. Begge mændene er meget omsorgsfulde, næsten moderlige over-

for Katrine og kommer med mad til hende. Fagligt er Katrine derimod skildret som uhyre kompetent.

Birgittes rolle som frelser og den inkarnerede godhed er udtryk for en traditionel kvindelighed, der også udgør en form for backlash. Det er ikke kun et spørgsmål om, hvorvidt hun kan kombinere kvindelighed og karriere, altså om at have *tid* nok til begge dele. Problemet er snarere, at det yderligere kræves af hende, at hun bringer sin kvindelighed med ud i det offentlige rum og fungerer som frelser. Når hun sætter sin kvindelighed på spil gennem sin "negligering" af familien, og når hun måske viser sig at være en "bad mother", er hendes position som frelser truet. Dette er det dobbelte postfeministiske dilemma Birgitte står i. Et Catch 22.

Men der er også mange feministiske pointer og feministisk retorik i *Borgen*. Ligesom den postfeministiske populærkultur er serien præget af en blanding af backlash og feminisme, og endvidere af en postfeminisme, der peger fremad. Overordnet er serien præget af 1970'er-feminismens dagsorden: Kvinder ud på arbejdsmarkedet, helst i mandejobs. De usympatiske mandlige politikere beskrives og betegnes med karakteristisk 1970'er feministisk retorik som mandschauvinister, sexister og racister. Det nye er, at forholdet mellem seriens kvinder er præget af både søstersolidaritet og anerkendelse af hierarkier og konkurrence mellem kvinder. De "gode mænd", både Philip, Kasper og Benjamin er "moderlige" i forhold til Birgitte og Katrine, de tager sig af tøjindkøb, madlavning og omsorg generelt. Især Philip og Benjamin er også "lækre mænd", altså sexobjekter for kvinderne. Men de er ikke 1970'ernes "bløde mænd". Philip kan fx ikke finde sig til rette med at være husmor, selvom han jo ikke kun er hjemmegående, men også underviser på CBS.

### Mandligt melodrama

Som man kunne forvente af en DR-serie søndag aften, der henvender sig til hele familien i bedste sendetid, har *Borgen* træk fra både

det kvindelige og det mandlige melodrama.

Flere af de mandlige karakterer i *Borgen* er skildret som ofre for de to karrierekvinder: Birgitte skiller sig af med både ministre og andre medarbejdere. Katrine dropper kæresten Benjamin, der ser godt ud, men er politisk ignorant, hvilket selvfølgelig gør ham uegnet som ledsager i hendes miljø. Der er altså tale om en omvending af de klassiske kønsroller. Men måske som en form for kompensation får Benjamin i denne scene lov til at beholde sit traditionelle mandlige objektiverende blik på Katrines nøgne bagdel. I hvert fald er han ikke filmisk iscenesat som objekt for hendes blik, han ses kun med nøgen overkrop.

Philip og Kasper er helt konkret skildret som kastrerede mænd. De rummer begge en voldsom kontrast mellem følsomhed og maskulinitet. Først og fremmest naturligvis Philip, der i næstsidste afsnit tvinges til at afstå fra ønskejobbet. Philip er bogstavelig talt blevet kastreret af Birgitte, han mister lysten til sex, men får den igen da han har sagt ja tak til lederjobbet. Det er derfor logisk, at det er headhunteren, han er Birgitte utro med. Foreløbig har serien ikke forholdt sig kritisk til Philips ambitioner, men det kommer måske? Det er spændende, om dette er yderligere en maskulin handlemåde, der kritiseres af serien. Eller om en international karriere nu er noget en mand har ret til, selvom den jo kan være vanskelig at kombinere med familieliv. Det andet offer i familien er sønnen, der tisser i bukserne. Måske også en metafor for kastration?

Kasper har fra starten været en lidt mystisk og tvetydig figur, men først i afsnit 8 afsløres det for seeren, at Kasper som barn blev seksuelt misbrugt af sin far, der nu er død. Kasper har typisk fortrængt misbruget og i det hele taget skjult sine forældre bag et hav af løgne, hvad der bl.a. har kostet ham hans kærlighedsforhold til Katrine. Misbruget er skjult bag en mur af tavshed, også i nutiden, hvor moderen er næsten stum. Selve akten er diskret fremstillet i et kort flash back til Kaspers barnekammer, men

hele afsnittet er typisk melodramatisk: Billedet tager over, hvor ordene ikke kan udtales. Katrine kommer til kapellet, hvor Kasper sidder helt alene, mens faderens kiste kører ind i ovnen, og den onde brændes i lys lue. Vi ved, at afdøde efter Kaspers ønske er iført den pyjamas, han bar i gerningsøjeblikket. Incest er typisk en metafor for ekstrem patriarkalsk magt, vold og kynisme, og her fungerer den som forklaring på Kaspers mangel på moral som spindoktor. Opløsningen af fortrængningen vil måske bringe Kasper helt nye steder hen?

### Blandingsgenre

Serien er ikke blot en blanding af kvindeligt og mandligt melodrama, men har også træk af andre genrer. Dens kombination af dokumentarisme og politisk thriller er elementer, der formentlig appellerer til et mandligt publikum, mens fokus på familie og følelser har en traditionel kvindeligt adressat. Serien indeholder desuden elementer fra de postfeministiske medier, den såkaldte tøsefiktion, som Bridget Jones' og Nynnes dagbøger og *Sex and the City*, der forhandler de ændrede sociale og økonomiske betingelser for yngre kvinder efter 1970'erne feminismen. Dette bidrager med en lettere stemning, der udgør en behagelig afveksling i den ellers ret dystre serie.

Både Birgitte og Katrine har træk af *kaoskvinden*, en velkendt figur i tøsefiktionen. Historien om Birgittes vej mod magten er som sagt fortalt gennem tøjet, som det er typisk for både den klassiske og den postfeministiske kvindofilm. Begge kvinder har problemer med vægten: Birgittes krop reagerer som sagt på stress ved at tage på. På den anden side spiser Katrine for lidt. Andre kaos-kvindetræk er, at Birgitte irriteret smider med papirer som udtryk for sin frustration over vanskelighederne med regeringsdannelsen. Også forløbet omkring den første finanslov er præget af kaos. Dette tjener også til at begrunde genansættelsen af Kasper, som Birgitte havde fyret på grund af hans ufine metoder. Birgitte har ikke tjek på tingene uden

Kasper. Nogle af kaos-kvindetrækkene fungerer som komiske indslag i serien, som da Birgitte farer huset rundt efter sine stiletter, før hun skal til et vigtigt møde. Det er nærliggende at antage, at seriens skabere har lånt kaoskvindetrækkene fra tøsefiktionen, måske bl.a. inspireret af Sidste Babett Knudsen, der jo spillede hovedrollen i Susanne Biers romantiske komedie *Den eneste ene*.

Hvad kan man forvente af seriens næste sæsoner? Formentlig en lang sej kamp for at få parforholdet tilbage på ret køl, en kamp, der nok vil strække sig over det meste af de følgende sæsoner. Philip vil formentlig være ude af billedet i en periode. Der vil formentlig også være afsnit, hvor Birgitte får gennemført nogle mærkesager og realiseret sine idealer, og andre hvor hun fortsat må gå på kompromis. Plotstrukturen i tv-serien behøver ikke at være ligeså stram som i et teaterstykke eller en film, og i melodramaet er det som sagt ikke så vigtigt med en happy ending. Det vigtige er at få afklaret, hvem der er de gode, og hvem der er de onde, og hvad der er rigtigt og forkert.

*Borgen* leverer en bidende kritik af den gammeldags patriarkalske mandlighed og nogle spændende udkast til en ny mandlighed, mens skildringen af kvinderne, især af Birgitte, er mere mudret og mytologiseret.

Melodramaet sætter eftertrykkeligt problemer på dagsordenen, men i sidste ende skaber den melodramatiske fiktion som sagt ikke billedet af et nyt samfund, kun en restaurering af det gamle.

Når der kommer kvinder ind på topposter på alle områder af samfundet, vil det imidlertid medføre radikale ændringer. Det vil ændre balancen mellem det private og det offentlige, og dermed skabe opbrud både i familien, kønnet og i den politiske sfære. Men det, der kommer til at ske, er ikke, at kvinder vil frelse verden med deres essentielle godhed, sådan som serien mere eller mindre eksplicit foreslår. Kvinder på topposter vil ikke frelse verden, men forandre verden. Seriens melankolske stemning stammer

måske fra en underliggende frygt for, at der faktisk er noget nyt på vej.

Det skal blive spændende at se, om *Borgen* kan fange dette indenfor den melodramatiske genres ramme.

## Litteratur

Brooks, Peter (1976): *The Melodramatic Imagination*. Columbia University Press, New York.

Gledhill, Christine (red.) (1987): *Home is where the Heart is*. Bfi, London.

Elsaesser, Thomas (1972): *Tales of Sound and Fury*. I: Gledhill (red.) (1987). Bfi, London.

Garrett, Roberta (2007) *Postmodern Chick Flicks – The Return of the Woman's Film*. Palgrave Macmillan

Gill, Rosalind (2007) *Gender and the Media*. Polity Press

Mulvey, Laura (1977/78): Notes on Sirk and Melodrama. I: Gledhill (red.) (1987). Bfi, London

Negra, Diane (2004) Quality Postfeminism? Sex and the single girl on HBO. *Genders OnLine Journal*. 39.

Pedersen, Vibeke (1998) Køn og genre i *Taxa* – Føl-som maskulinitet og mødre under anklage. I: *Kvin-der, køn og forskning*. 3.

Diverse presse- og andet materiale om *Borgen* på DRs hjemmeside.

*Borgen*. DR-Dramaserie i 10 afsnit. Sæson 1 (2010). Hovedforfatter: Adam Price. Episodeforfattere: Jeppe Gjervig Gram og Tobias Lindholm. Hovedinstruktør: Søren Kragh Jacobsen. Episodeinstruktører: Rumle Hammerich, Annette K. Olesen og Mikkel Nørgaard. Sæson 1 er udkommet på dvd.

2. Sæson sendes efteråret 2011 og 3. Sæson er planlagt til foråret 2013.

---

## Vibeke Pedersen

Ph.d. og mag.art i filmvidenskab, medie- og kønsforsker. Har siden 1991 forsket og undervist på Københavns Universitet og været gæsteforsker og gæsteprofessor på amerikanske universiteter. Forfatter til *Kvinden som Ikon* 1994 og *TV-værter og køn i Norden* 1999. Desuden til en række artikler om køn og medier, senest om "tøsefiktion", bl.a. om *Sex and the City*, *Bridget Jones's Diary* og *Nynnes Dagbog*.

---







**Kritik**

**Don Juan | Misanthropen | Tartuffe**

Misanthropen | Det Kongelige Teater

Foto: Per Morten Abrahamsen

# Don Juan, Misanthropen, Tartuffe

Koncept, kritik, optik - Refleksioner i et krydsfelt mellem recension og dramaturgi

af Bent Holm

## Molière – hvis samtidige?

Der skyller en mindre bølge af Molière-opsætninger hen over sæsonen: *Don Juan* på Grønnegårdsteatret, *Misanthropen* på Det Kgl. Teater, *Den indbildt syge* på Folketeatret, *Tartuffe* på Århus Teater. De spænder tilsammen over et stort register af komedieskriverens repertoire: tragikomedie, karakterkomedie, farce; vers og prosa. Spørgsmålet er så, hvordan mangfoldigheden i tekst-partiturerne foldes ud på samtidens scene i forhold til den grundlæggende musikalitet, der er et særkende i denne dramatikers sociale, psykologiske og emotionelle instrumentering; hvilke kunstneriske strategier anvendes for at få hvilke klange frem?

Der er derfor ingen vej udenom: atter en gang må den på mange måder ulyksalige klassiker-diskussion trækkes af stalden. Atter aktualiseres transpositions-problematikken: hvordan oversætte, overføre, omsætte et givet dramatisk materiale fra en kontekst til en anden. Atter står kombattanterne i kø: interpreterer over for konceptualister, tekstuelte over for visuelt teater osv. I vidt omfang baseret på teoretiske eller abstrakte positioner, og som oftest attakerende problematikken ud fra andre optikker end den dramaturgisk mest relevante: publikums.

Diskussionen om klassikerne på scenen er ulykkelig, netop fordi den har afsæt i konstruerede, ukonstruktive skel. Diskussionen har bølget i et par årtier, med en mindre skumtop i form af Lars Liebst og Erik A. Nielsens udspil *Hvem ejer Shakespeare?* Gyldendal 1999, som indbød til en omfattende diskussion om grænser for grænseoverskridelserne i de sceniske konceptualiseringer. Lagde udspillet op til en brodsø, må det bare konstateres, at den blev et skvulp. Lysten til debatten var der ikke

rigtig.<sup>1</sup> Erik Exe Christoffersen responderede på Nielsens udmelding i *Sceneskift* ("Hvem ejer teatret?"), Multivers 2001, med modspørgsmålet "hvem ejer teatret? Dramatikeren, instruktøren eller skuespilleren?"<sup>2</sup> Interessant nok figurerede publikum ikke i kandidat-feltet. Den konceptualistiske revolution i forhold til klassikerne havde ifølge Christoffersen ført til, at disse "ikke længere [skulle] repræsenteres på scenen af et underdanigt teater, skuespillerne skulle ikke være slaver af teksten. Det har ført til en historisk forandring af forholdet mellem opførelsen og teksten [...] teatret repræsenterer ikke teksten, men skaber en dialog eller polemik med teksten." Det sen-avantgardistiske afsæt bliver klart, når det afslutningsvis hedder, at "Det afgørende er, at der ikke er tale om et hierarki mellem formerne eller mellem formerne og det betydende. Formerne og formløsheden er betydende. Det er det, som den konceptualiserede kunst har arvet fra kunstavantgarden."

## Hvor ligger teatret?

En kognitivt-dramaturgisk modposition til

1) Selv forsøgte jeg mig ("Er læsningen løsningsen?") med en mere kompleks udmelding i *Vision eller Voldtægt?*, Teatervidenskab 2001. I bogen *Skal dette være Troja?*, Multivers 2004, reflekterede jeg problematikken ind i relationen mellem forskning og kunstnerisk praksis. Min insistens på betydningen af beherskelse af et i bred forstand dramaturgisk håndværk, blev i anmeldelsen i *Peripeti* 7, 2007, s. 133 kategoriseret som "moralisme". Det er et interessant og tankevækkende perspektiv.

2) Christoffersen, s. 91. Som eksempel på et anderledes greb anføres Odin Teatret, hvor "teksten indgår som en central del af dramaturgien på linje med andre elementer: skuespillerens dynamiske nærvær, rummet, lyset og objekternes dramaturgi [...] Ejendomsforholdet er hos Odin Teatret markant: Det er skuespillerne, som sammen med deres instruktør, Eugenio Barba, ejer teatret" Ib. s. 98. Igen nævnes publikum ikke. Det flg. cit. er fra ib. s. 99.

Nielsens og Christoffersens spørgsmål om ejerskab kunne som antydnet lægge til grund, at det er publikums imagination, der er den sande skueplads. Man kunne i stedet for at spørge om, hvem der ejer teatret, spørge, hvor det ligger. Mangt og meget af polemikken ville da visne hen som konstruktioner, der lever deres eget liv på et primært teoretisk niveau.

Man kan nok så meget dekretere henholdsvis primat og a-hierarki i forhold til teksten og altså placere sig i enten en interpretations- eller en konceptualiserings-position. Det rækker imidlertid ikke ved, at eksempelvis sonoritet og semantik kommunikerer cerebralt ud fra præmisser og principper, som er uafhængige af såvel interpretations- som konceptualiserings-vokabularer. Det er dér, i kognitionsprocesserne, dramaturgiens brændpunkt ligger. Det handler om noget uhyre konkret.

I praksis har de kunstige frontdannelser i forhold til begrebet tekst medført en paradoksal spaltning i på den ene side anti-intellektualisme og på den anden side teori-abstraktion. Konsekvensen bliver ofte verbalt, dybest set intellektuelt, teater, mærkeligt usanseligt og umusikalsk. Der står, går og tales meget i dansk teater i disse år. Nationalscenen går i spidsen.

### En kritisk praksis

I den sammenhæng er det interessant, at anmeldere ofte tilsyneladende nødtigt hører eller ser. En anmeldelse forholder sig typisk til budskab og betydning, med afsæt i forestillingens verbalsproglighed. Det aspekt vil den så ofte sætte i relation til anmelderens opfattelse af vigtige temaer i tiden. Hvortil ikke sjældent kommer ganske omfattende – undertiden endeløse – indføringer i, hvilke andre tidligere opførelser, evt. filmatiseringer, litterære paralleller, forestillingen får anmelderen til at tænke på.

Det kan bestemt godt være relevant at få andre bud ind over som komparationsmateriale. Undertiden er det imidlertid en form for luftfyldt emballage, der pakker substansen ind i et omfang, der lader indholdet fortone sig, og

dybest set eksponerer anmelderen mere end det anmeldte. Det er forbløffende sjældent, at anmeldere virkelig tager konsekvensen af den enkle kendsgerning, at teater er en performativ kunstart, der primært kommunikerer i nogle helt andre registre end de verbale.

Denne ulyst til at forholde sig til det plastiske og sansede gør, at alt for meget uskarphed, uoriginalitet, energitiseret overspil eller perentligt bogholderteater får lov at slippe igennem relativt uantastet. Kravene og ambitionsforventningerne er sjældent særskilt høje.

### Forførerens fagbog

Der er to forførelses-komedier på spil i sæsonens udbud af Molière-opsætninger. En mandlig og en kvindelig. Det turde være hyperaktuelle tematikker: selvszenesættelse og *spin* er i sjælden grad i spil på stort set alle niveauer. Skjulte dagsordener, forblændelse, bedrag. Om noget var barokken fokuseret på blændværkets psykologi – på foranderlighed, rollespil og selvspejling. Nogle har kaldt postmodernisme for ny-barok. Det ligner et potent afsæt. En bold, som er lagt til rette til højrebenet. Hvordan vil man i givet fald spille den, eller ikke spille den? Og i givet fald til fordel for hvad i stedet?

Grønnegårdsteatret lagde i sommerperioden ud med *Don Juan*.<sup>3</sup> Stykket har en indbygget dynamik, der manifesterer sig i kropslige omstændigheder som stil, opførsel, optræden, komplekst polyfonisk monteret gennem forskellige instrumenteringer i den samlede orkestrering. Et gennemgående register i spillet handler om troværdighed. Bedraget, forførelsen, forstillingen implicerer en tilsyneladende seriøsitet, en uigennemskuelighed, der ikke umiddelbart lader sig aflæse som manipulation og udnyttelse. Klasser, køn, positioner, dialekter, attituder, gemytter er spændt op og stemt af i kontrasterende tonarter som konstituerende strukturer.

3) I oversættelse af Chr. Ludvigsen, hvilket ikke fremgik nogen steder. Scenografi af Rikke Juellund. Instruktion: Thomas Bendixen. Titelrollen blev spillet af Nicolas Bro.



Opsætningens scenografiske greb er markant. En sandfarvet, bølgende, slynget konstruktion med op-, ned-, ind- og udgange i uoverskueligt omfang, en eksistentiel skateboardbane knaldet ned midt i Grønnegårdens klassisk harmoniske parkmiljø. Et abstrakt, flydende sted uden holde- eller orienteringspunkter – flertydigt. De karakterer, det befolkes med, er til gengæld tydelige, ja, faktisk entydige. Kostumerne er skåret til i tegneserie-agtig forenkling. Hvis instruktionen herefter havde betjent sig af et tilsvarende stiliserende greb – med andre ord havde arbejdet med stringent koreograferede karaktertegninger, i brug af krop og stemme – kunne pointen have været skarp. Det havde nok også krævet en vis radikal tilgang til teksten. Men det er ikke tilfældet. Spillet er på mange måder konventionelt taleteater, momentvis krudtet op med fysiske udladninger.

Lægger man til grund, at gestaltningen af karaktererne er i særlig grad bærende og eksponerende i det samlede sceniske udtrykskompleks, er bundlinjen her, at skrælles emballagen af, skæres hele apparatet af kreative tilslætnings-effekter bort, bliver kun en ganske lille kerne tilbage, som tilmed er forbavsende konventionel.<sup>4</sup>

Don Juan er aristokrat, udover at han er bespotter, kyniker og forfører. En mand med klasse – måske trestjernet sociopat, narcissist og andet godt. Under alle omstændigheder en rollespiller. Noget må der være ved ham, som gør omgivelserne bløde og føjelige, en erotisk eller social karisma, om den så bare er knyttet til hans ry eller status. Alternativt må hans omgivelser være temmelig idiotiske over en bank. Er der intet på spil, de kan projicere længsel eller ærefrygt ind i, er det svært at se, hvad drivkraften er i hele historien.

I forestillingen klavnede hovedkarakteren sig

muntret overstadigt gennem hele dramaet. Det gør enormt publikumslykke, tager solide keglar, er dybt taknemmeligt. Det vrængende eller karikerede er i sig selv et udsagn. Men hvad handler det om? Problemet er, at der stort set ikke er andet på spil i opsætningen end gemytlighed og karikatur. Det hele bliver lige fedt eller lige magert. Dynamikken er erstattet af dynamisering. Den idelige kredsen om religion, adel og ”ærens lov”, som farver stoffet, bliver sort i lyset af manglende stringens i de kropslige og vokale gestalter. Frapperende skift, drastiske klip – åbne skæreflader, kerneløshed som potentiel moderne tilgang – flades ud i almen gemytlighed.

Hos Molière møder Don Juan en fattig person i skoven. Staklen tigger herren om en skærv. Don Juan ægger noget hjerteløst den fromme mand til at bande – at håne gud – til gengæld for almissen. Manden nægter, han foretrækker at sulte. Don Juan ender alligevel med at smide slanten til ham ”af ren menneskekærlighed”. Det er en kort og skarpt turneret scene fra forfatterens hånd, en hastig studie i forhånelse og fornedrelse. Den gestaltes i forestillingen således, at tiggeren er en bizart pengegrisk hykler. Ikke, at en sådan tolkning ikke er legitim. Alt kan i princippet afprøves. Problemet er bare, at det i samme hug bliver totalt uforståeligt, hvorfor den arme mand i situationen så vægter sig ved at bespotte gud. Der sker to ting. Scenen bliver meningsløs. Og alle karakterer bliver stort set ens: monotont karikerede ud i det trættende. Tilsvarende hen mod slutningen af stykket, da Don Juans kreditor monsieur Dimanche desperat forsøger at få drevet sin gæld ind. Passagen er et mesterstykke af musikalsk-retorisk psykologi, hvor Don Juan på det nærmeste drukner kreditoren i omsorg, høflighed og komplimenter. Manden så at sige knækker sammen under vægten af velvillig interesse for hans person. Og lempes ud med uforrettet sag. I forestillingen er Dimanche fra starten af et bizart fastelavnsris af spasmer og neuroser. Der er intet at nedbryde. Han *er* brudt sammen. Igen:

4) Man kunne drømme om, at teatret fik sin egen dogme-bølge. Et projekt, som handlede om at reducere og renoncere og arbejde med skarpere klippe- og montage-teknikker, med henblik på publikums-imaginations-aktiverende strategier, som berører dramatikere, instruktører, scenografer, skuespillere – og dramaturger.

hvad der egentlig ligger i situationen ud over tjuhej-hvor-det-går-ud-ad-faracetangenten, for-toner sig i halløj og grimasser.

Den slags tacklinger af enkelt-optrin kunne i give fald udlægges som strategiske conceptualiseringer, ifald publikum var dybt fortroligt med teksten. Det er de ikke i dette land. Resultatet er, at løsningen fremstår som en genuin realisation af, hvad der faktisk ligger i scenerne. I begge tilfælde med overhængende risiko for menings-nedsmeltning og homofoni – det modsatte af polyfoni – til følge. Der køres i ét gear – det risikofri.

Alting i virkelighedens verden peger på, at den drevne forfører og bedrager netop er så dreven, fordi han eller hun er regulært svær at gennemskue. Han eller hun udstråler troværdighed. Det gælder i erhvervsliv, det gælder i politik, ja, rygten vil tilmed vide, at den infektion kan ramme den akademiske verden. Hvorfor er så af alle steder teatret dér, hvor alting er så himmelråbende enkelt og overskueligt? Hvis det endelig skal være, hører det dybest set børneteateret til.

Nu kan man indvende, at kritik bør handle om den faktiske iscenesættelse, ikke om løsninger, nogen muligvis hellere havde set. Det er en indvending, der bruges til at kritisere kritikken med. Og undertiden med rette. En forestilling bør bedømmes på sine egne præmisser. Set i det lys er denne forestillings præmis vel, at folk er godt tossede, når de hopper på en fjollerik, der osrer af fup og fiduser – så man selvgodt kan godte sig over, at så let at snyde er man da heldigvis ikke selv.

Eller man kan indvende, at friluftsteater kræver den store pensel, de brede strøg, pang-palletten. Og at det i første række skal underholde – hvad teater vel strengt taget altid skal. Men underholdning kan godt forbindes med overraskelse. At en opsætning går i clinch, leg, spil med publikums forventning, med dets bagage af forud dannede billeder. At det polyfone forløses dialogisk. Får man som publikum invitation til at bevæge sig ud i ukendte zoner? Eller

bliver man kørt over af et tungtlæst lastvogstog med påbud om at more sig hysterisk? Er man subjekt eller objekt i forhold til de sceniske udtryk? Sker spillet på åbne eller lukkede præmisser?

### Falskhedens facetter

Det Kongelige Teater har bragt *Misanthropen* i spil som bud på en klassiker, sat op af samme instruktør som *Don Juan*.<sup>5</sup> Komedien spinder et nærmest uoverskueligt psykologisk, erotisk trådnet ud af elegante alexandrinervers. Som konstruktion er den endeløst kompleks og samtidig uendeligt musikalsk. Partituret stemmer instrumenterne op mod hinanden i klange, løb, kadencer, som er unikke i verdensdramatikken. Retorisk set er den bygget op om processen, retssagen, som drivende metafor.<sup>6</sup>

At tekst i musikalsk forståelse ikke er noget sekundært, er ikke det samme, som at man skal underkaste sig den, i betydningen gøre sig til "slave" af den, som en uselvstændig, underordnet fortolker. Det handler om, at en realisation i bund og grund *skriver en ny tekst*, forstået som den samlede iscenesættelse.<sup>7</sup>

Spørgsmålet er derefter, hvad er det for en tekst, nationalscenen har skabt? På en plakat i Skuespilhusets foyer kan man læse, at "Alceste hader alverdens falskhed. Men har han ret?" Med den nøgle om halsen sendes man ind i salen.<sup>8</sup> Forestillingen udspiller sig i en forgyldt

5) Oversat af Jesper Kjær. Scenografi af Steffen Aarfang. Kostumer af Marie i Dali. Instruktion ved Thomas Bendixen. Titelrollen spillet af Lars Mikelsen.

6) Det a-hierarkiske, sen-avantgardistiske tekstbegreb bryder sammen her. Man kunne ligeså godt hævde, at rammen om *Guernica* ud fra en a-hierarkisk betragtning sideordner sig med maleriet *qua* del af kunstværket. Ud fra den teoretiske præmis er påstanden uangribelig. Målt med pragmatik og empiri er forholdet knapt så simpelt. Erfaringsmæssigt er det billedet, der påvirker beskueren stærkt. Det er der nogle meget simple forklaringer på, som igen har at gøre med kognition.

7) For en mere systematisk behandling af begreber og strategier: se Bent Holm, "The Dramaturgical ABC. Theories in Practice" i *Nordic Theatre Studies* 20, 2008.

8) Det er lidt sløret, hvad der egentlig menes: hvis

ramme, som åbner sig mod et gigantisk spejl. Omme bag forscenens smalle spille-areal er der guldplads til figurationer af de medvirkende, der danner billeder i spejlet for publikums øjne. På spille-arealet står et antal møbler af nutidigt design, forment pelsbeklædte. Pragt og iscenesættelse står som klare indgange til den sceniske beretning. Indledningsbilledet emmer af skønhed. En nøgen Célimène ses bagfra i gyldent lys, samtidig med at de øvrige reflekteres i spejlet i pastel-agtig sensualisme, der folder sen-barok og præ-rokoko raffinement og elegance ud i stor intensitet. Det er første gang, lyset bruges sensuelt. Anden gang er under applausen.

Iscenesættelsens problem er, at for at kunne skabe plads til mega-metaforen, spejlet, må spillepladsen reduceres til en smal *catwalk* langs forscenen. Når dertil kommer møblerne, levnes ikke plads til meget andet end at stå og gå og undertiden sidde og sige replikkerne. Igen: det bliver taleteater, *talking heads*. Det er prisen for at ville etablere sig som visuelt teater. Resultatet bliver det modsatte. De sande billedmagere, publikum, får ikke rigtig chance for at komme kreativt op i omdrejninger, fordi billedsiden er så stærk og spillesiden er så svag – uden hensyn til enhver teoretisk forståelse af teatralt a-hierarki havner fokus på teksten, fordi den ikke er organisk integreret med den overordnede komposition. Den er noget, der tales, ikke noget, der indgår. Den smalle scene levner ikke plads til betydningsbærende arrangementer eller ko-reografier.

Kostumerne er som spillet i vidt omfang karikerende, undertiden ud i farcen. Forestillingen bliver herefter bogstaveligt talt endimensionel. Det handler om en forenkling eller forsimpning, som ikke er det samme som stilisering. Ellers havde det været en pointe.

---

det er falskheden, han hader, hvorfor kaldes han så en misantrop? Og hvad med de andre? Elsker de falskheden? Hvorfor vender de så Célimène ryggen, når hun netop afsløres som falsk? Menes der med formuleringen ”men har han ret?”, om han har ret til, eller om han gør ret i at hade falskheden? Sproget er uklart. Måske med hensigt. Måske som et symptom.

Instrumenteringerne i partituret er fravalgt i spillet. Indledningsscenen er knivskarpt komponeret som sammenstød af bittert aggressiv ilterhed på den ene side og tålsom flegma på den anden, op til et omdrejningspunkt, hvor tonaliteten skifter. I udførelsen er der to hæslende energetiserede hanner oppe mod hinanden. Selve den drivende modstilling, som folder sig ud i historien, mellem arrigt princippryteri og humoristisk pragmatisme, udviskes fra første færd i gestaltningen. Igen: det kan sikkert i en teori-optik udlægges som konceptualisering. I en publikums-optik fremstår det diffust, monotont.

Uden at ville gøre nogen til slaver af teksten kan man måske i al forsigtighed forsøge sig med en hypotese om, at der i hovedkarakteren er en kraft, som trækker i én retning: hans kompromisløse sandheds-insisteren, *qua* rationel kontrol-freak; og på den anden side en kraft, der trækker i en anden retning: hans tiltrukthed af kvinden, *qua* irrationel erotik. Og at de to kræfter er i patetisk konflikt med hinanden. Hvis den præmis forsøgsvis godtages, er det i sig selv bemærkelsesværdigt, at der i udførelsen stort set ingen erotik i forholdet mellem hovedparret spores. Sensualiteten er forvist til indledningsbilledet. Derefter køres der lige på og hårdt. Det er opsætningens bud på en realisation af det dramatiske materiale, som det er dens suveræne ret at gestalte således. Problemet er imidlertid, at det er sløret, hvad den vil med det bud. I kort begreb fremstår det som en overfladisk skildring af overfladiskhed. Men hvad er der på spil i sådan et bud? Hvor tages hvilke former for (kunstnerisk) risiko? Opsætningen dækker sig hele tiden ind bag komificerende parader. Selv den obligate sprutflaske i kulissen til en bifigur holder den sig ikke tilbage fra, hentet som den er fra det mest desperate overskudslager i den skrækkeligste Holberg-tradition.

Kostumerne er på en gang til for megen og for lidt hjælp. Ingen lades i tvivl om, at Oronte, kostumeret som den bestøvlede kat, er latterlig,

rigtig, rigtig latterlig. At omvendt den moralske Arsinoé gør sin entre lige så laksefarvet lækkert kostumeret som den letfærdige Célimène er pr. definition en pointe, al den stund det er et faktisk kunstnerisk valg. Men hvad er pointen? At hun inderst inde ser sig som lige så tiltrækkende som den yngre kvinde? Det er i så fald en intellektuel, en spekulativ pointe, uden sammenhæng med spillet af teatrale registre i øvrigt, men helt svarende til udjævnningen af instrumereringen af Alceste og Philinte.

Forestillingen placerer sig et uklart sted mellem koncept og konfusion. Læg dertil, at der er et problem med skuespiller-niveauet. Flere magter ganske enkelt ikke opgaven.

Hvorfor spille stykket? Hvem og hvad er gestalterne set i en nutidig sammenhæng? Det må være legitime spørgsmål at stille til en så voluminøs opsætning. Realisationen lukker den spørgende ude, ganske enkelt fordi forestillingen aldrig sætter spørgsmålstejn ved sig selv. Den består af lutter svar, men rummer ingen gåder eller hemmeligheder. Det er grimasser uden gæt.

### Farce på færde

*Den indbildt syge* på Folketeatret.dk<sup>9</sup> er fra forfatterens hånd kørt langt ud i absurd groteske zoner. Hvor nationalscenen bruger stemningskabende barok-musik, anvendes her musik af Fellini-komponisten Nino Rota. Det er et kraftigt signal. Det samme gælder hovedkarakterens kondi-sko. Der arbejdes med nogle brudflader, i et scenografisk stiliseret rum af striber, sygeseng og rokokostole. Kostumerne trækker over i retning af karikaturen, fantasier med henvisning til diverse Holberg-klicheer. Hovedkarakteren spilles befriende tørt og underdrejet. Her eksponeres den komiske energi primært ud i salen, den oversælges ikke på scenen. Denne distance er ikke typisk. Jo længere forestillingen skrider frem, des mere frenetisk, konvulsivisk

udarter den, inklusive mærkeligt gammeldags klicheer, som at hænderne i siden og hagen i vejret betyder kækhed o.l. Man kunne vælge at stole på publikum, frem for at kilde eller *please* dem. Det er åbenbart et svært valg. Det indebærer en risiko.

De tre omtalte Molière-forestillinger har et træk til fælles, en fælles angst. Diagnosen lyder på *horror vacui*, angsten for det tomme rum – det felt, som det i bund og grund er publikums rolle at fylde ud.

### For en interpassiv dramaturgi

Man kan undertiden godt savne en opgradering af visse basale håndværksmæssige kompetencer, f.eks. på det dramaturgiske felt.<sup>10</sup> En besynderligt romantisk tilgang til kunstnerisk aktivitet – en slags anakronistisk Aladdin-myte – trives side om side med abstraherende intellektualisme. Resultatet bliver i forbløffende omfang regulært tekst-teater, litterært teater, *talking heads*, hvor visualitet og ord råber mod hinanden.

Teaterkritik var i sin historiske vorden dramaturgisk. Man kunne ønske sig, den vendte tilbage til rødderne. Det ville handle om teatralt emotionel og sensorisk plasticitet, mere end om betydningsdannelse i dramaet. Om gestaltning mere end om forståelse. Om teatralitet og kognition mere end semantik. Altså rumlighed, rytme, montage.

Det er, som om kritikken ofte ikke har opdaget, at teatret som udgangspunkt er en visuel

9) Oversættelse Peer Hultberg, Scenografi Camilla Bjørnvad. Instruktion Kim Bjærke. I titelrollen Kristian Halken.

10) Utilstrækkeligheden ses i f.eks. Det Kgl. Teaters Holberg-opførelser, når man ganske simpelt ikke har forstået, hvad enkelte ord betyder. "Sagte" betyder f.eks. ikke "tyst", men "sagtens"; "hartad" betyder ikke "fuldt ud", men "på det nærmeste", osv. Det kan så så herligt affærdiges som dansklæreragtigt pedanteri. Hvis det altså ikke lige var, at det har sceniske konsekvenser. Ordvalg indebærer potentielle udsagn om status, selvforståelse, relationer, kort sagt stikord og impulser til spil. Rytmisering indebærer gestisk-emotionelle, musikalsk-koreografiske partitur-angivelser. Det kan man vælge at abstrahere fra. Men der er ingen undskyldning for ikke at forholde sig kvalificeret – med andre ord professionelt – til den del af sprogligheden. Djævelen sidder i detaljen. Ignorerer man den, tager han hele hånden.



kunstart, og dertil en musikalsk. Og endnu mere forunderligt: det er også ikke sjældent, som om heller ikke teatrene har opdaget det. Ikke sjældent resulterer det i teater med (behov for) brugsanvisning. Det obligatoriske interview med instruktøren i programmet.

Den post-dramatiske landvinding har netop demonstreret, hvor komplekst og fragmenteret et spil, der kan etableres med et publikum. Det overrasker, at den erfaring ud fra en generel betragtning kun sjældent sætter sig igennem i realisationer, som bæres af angiveligt radikale greb.

Interaktivitet er ikke reserveret særlige teaterformer. Det gælder i princippet alle former. Begrebet kan imidlertid misforstås. Så måske et teater, der rent faktisk respekterer og giver rum for sit publikum, burde kaldes interpassivt. Et generøst sted, hvor begge parter åbner plads for den anden.

---

### **Bent Holm**

Dr. phil., lektor på Institut for Kunst og Kulturvidenskab, KU. Oversætter og dramaturg. Har bl.a. publiceret *Tyrk kan tæmmes. Osmannere på den danske scene 1596-1896*, Multivers, Kbh. 2010, og "Stagings of Divine Power" i Banks og Bossier, ed.s, *Consolidation of God-given Power. Commonplace Culture in Early Western Europe in the Early Modern Europe*, Peeters, Leuven-Paris-Walpole 2011.

---



**Kritik**

**Manson | Det Kongelige Teater**

Foto: Nátascha Rydvald  
Manson | Det Kongelige Teater

# Manson - Det Kongelige Teater

Den nye uoverskuelighed og mystificering på den fede måde

Af Niels Lehmann

## All in

Uha, der er meget ude at gå i forestillingen *Manson*. Omdrejningspunktet er 60'ernes kultfigur, Charles Manson, og det firedobbelte mord, som han og nogle af hans sektmedlemmer blev dømt for. Vi præsenteres for de begivenheder, der ledte frem til den bestialske gerning, for selve mordet og for den retssag, der fulgte efter. Og det er ikke småting, der hvirvles op undervejs. Forbløffende mange af den vestlige civilisations megatemaer tangeres – nogle meget eksplicit, andre mere implicit.

Snart er vi på *teologisk* grund. Jokum Rohdes tekst, som Madeleine Røn Juul stort set har realiseret ord for ord, er i vid udstrækning afhængig af den forbindelseslinje, som det unægteligt er fristende at trække mellem en selvbestaltet kultfigur ved navn Manson og Jesus Kristus, der som bekendt benævnes menneskesønnen. Det teologiske moment ved stykket ligger imidlertid ikke så meget i hovedpersonens vanskelighed ved at finde ud af, om han faktisk er en genopstanden Jesus eller ej. Denne eksistentielle uafklarethed er ganske vist dramaturgisk set altafgørende for at fastholde vores interesse i fortællingen, men det egentligt teologiske moment kommer snarere til udtryk i alle de religiøst orienterede spørgsmål, som forbindelseslinjen mellem Manson og Jesus giver anledning til. Især spiller spørgsmålet om, hvad vi kan gøre os håb om efter døden, en vigtig rolle. For har vores forestillinger om, hvad der skal ske efter døden, ikke store konsekvenser for vores handlinger? Bliver alle handlinger ikke lige gyldige, hvis der ikke er nogen dommens dag – hvis vi altså ikke kan regne med et udskillelsesløb, hvor nogle af os bliver sendt til helvede, mens andre kan nyde det evige liv i pa-

radis? Eller forholder det sig omvendt således, at netop forestillingen om et behageligt efterliv i paradiset får os til at glemme, at det ret beset er vores handlinger i det dennesidige, vi skal koncentrere os om – også selvom vi ikke kan gøre os håb om at indhøste nogen belønning i det hinsidige?

Snart er vi i en *politisk* boldgade. Hvad enten Rohdes Manson beslutter sig for at forstå sig selv som Jesus eller ej, er der politiske motiver bag hans handlinger. Som 60'er-guru handler det for ham om ekstatiske frigørelse fra den undertrykkende borgerlige tilværelse. Ekkoet fra Batailles transgressionsfilosofi er hørbart, når Sexede Sadie fx proklamerer, at familiens medlemmer arbejdede meget med sig selv ved at dyrke "LSD, gruppesex, gruppevoldtægt, nedbrydelse af selvet gennem tab af værdighed". Når *Manson* påtager sig rollen som Jesus handler den politiske indsats først og fremmest om at nedbryde den kristendom, vi kender, som han selv formulerer det i slutningen af stykket. For den politisk orienterede Jesus-Manson drejes transgressionsprojektet i retning af en Nietzscheansk omvurdering af alle værdier. Den transcendentale dimension af kristendommen skal udraderes, fordi den i stedet for at få os til at gøre noget ved denne verdens uretfærdigheder giver os metafysisk trøst og dermed fastholder os i en lidelsesaccepterende passivitet. Ja, faktisk anser Manson resultatet for at være endnu værre: Fordi evangeliets ord refererer til et transcendentalt holdepunkt, producerer den en undertrykkende symbolsk orden, der kan legitimere de grusomste handlinger. Derfor skal vi vækkes, også selvom vækkelsen kræver anvendelsen af revolutionær vold. Derfor lyder Jesus-Mansons nye evangelium: "Død over alle

svin. Krig. Rejs jer!". Og derfor må Jesus-Manson dø uden at genopstå, for kun på den måde vil mennesket måske "omsider forstå, at han må vågne her og nu og aldrig senere".

Snart drejes den politiske tematik i retning af *moralfilosofiske* overvejelser. "Jeg er ikke kommet for at trøste jer igen. Jeg er kommet for at gøre jer retfærdige", hævder Jesus-Manson. Det er ganske vist en lidt underlig bagvendt lektion, han håber at give os, for vi skal åbenbart lære retfærdigheden at kende ved at følge ham ud på en via negativa. Mansons pædagogik driver af omvendt psykologi: Gennem uretfærdige gerninger skal retfærdigheden træde frem. Efter at være blevet udsat for denne noget paradoksale omvendte pædagogik er man tilbøjelig til at give statsanklager Ivan Ivanovitch ret, da han mod slutningen af retssagen insisterer på, at denne affære har handlet om "retten til at tage liv", altså om et grundlæggende moralfilosofisk problem, der slæber et hav af spørgsmål med sig: Helliger målet midlet? Er det i orden at slå ihjel i forandringens, revolutionens og nødvendighedens navn? Er det omvendt ok for staten at tage liv i en bestræbelse på at bevare det bestående? Gives der overhovedet retfærdigheder, der kan legitimere uretfærdige gerninger? Osv., osv.

Man kunne måske tro, at Rohde ville være tilfreds med teologi, politik og moralfilosofi som stof til ét stykke, men han er tilsyneladende umættelig, når det drejer sig om at proppe megatemaer ind i *Manson*. Forestillingen bevæger sig i hvert fald ind på mindst tre felter yderligere. Snart befinder vi os oven i det øvrige også på *epistemologiens* område. En hel scene er helliget spørgsmålet: "Hvad er sandhed?", og Manson bekymrer sig igennem hele fortællingen en del over, hvorvidt han nu også har fat på sandheden. Vi bliver også inddraget i *æstetiske* refleksioner. Forestillingen er (selvfølgelig, har man næsten lyst til at sige) stærkt selvrefleksiv, og hovedet slås i denne forbindelse på sømmet, da Manson i stykkets eneste lange monolog udfordrer os med henblik på vores for-

ventninger til teatret: "Hvad gik I overhovedet i teatret for at se?". Iscenesættelsens anvendelse af frontale henvendelser direkte til publikum understreger, at Manson bryder den fjerde væg og taler direkte til os. Med denne gestus rejser stykket også det store spørgsmål om kunstens rolle og funktion i et (sen)moderne samfund: Hvilke forventninger kan vi overhovedet tillade os at have til en teaterforestilling i et samfund, hvor diverse avantgardebevægelser stort set har sat spørgsmålstegn ved enhver forestilling om kunstens rolle. Endelig bliver vi sparket over på *psykologiens* banehalvdel. Manson har meget forståeligt lidt vanskeligt ved at finde sig selv i mellemrummet mellem gud og menneske. Han optræder derfor som et stærkt søgende menneske, der brændende søger svar på, hvor han kommer fra. For Manson – og dermed for os – stiller således endnu et af modernitetens helt store grundspørgsmål sig: Hvem er jeg?

Med sine tidligere stykker har Rohde vist, at han ikke er bange for at satse, men denne gang er satsningen noget nær total. Med *Manson* melder han "all in", og på baggrund af en så stor satsning bliver det forståeligt nok en anelse vanskeligt at undgå svimmelhed, når man forsøger at finde rundt i de mange temaer. Og man må selv ligge og rode med at finde ud af, hvordan de forholder sig til hinanden. Det er først for det analytiske blik, at de forskellige tematiske dimensioner, jeg har fremskrevet, træder frem. Forestillingen giver ikke megen hjælp til det fortolkningsmæssige oprydningssarbejde. Temaerne væves umærkeligt sammen, og lige så ambitiøs Rohde er med hensyn til at stille de helt store spørgsmål, lige så karrig er han med at give os svar. Vi må ligesom figurere på jagt efter vores eget "rationale" (hvis jeg skal udtrykke forholdet med et af Rohdes pet words, der også har fundet vej ind i teksten om *Manson*). Hvis vores senmoderne epoke er præget af en ny uoverskuelighed, sådan som Habermas med rette har hævdet det, da synes *Manson* at være en direkte afspejling af denne tidsalders centrale bestemmelse.



### Ubestemthedens dramaturgi

Insisterer man på én og samme tid på at gennemføre et storladent forehavende og at parre det store ambitionsniveau med en meget lav svarfrekvens på de spørgsmål, man selv stiller, inviterer man uvægerligt til kritik, og den er da heller ikke udeblevet. Det er dog ikke al kritik, der er lige rimelig – i hvert fald ikke hvis man har en ambition om at anlægge sin kritik på de kriterier for bedømmelse, som værket selv opstiller. Har man denne ambition, må man acceptere, at et værk, der som *Manson* er anlagt på, hvad man måske kunne benævne en ubestemthedens dramaturgi, kalder på andre overvejelser end værker, der arbejder med en mere straight forward dramaturgi.

I særdeleshed virker det urimeligt at anklage et sådant værk for, at det mystificerer uintentionelt, når mystifikation netop er hovedpointen i denne form for dramaturgi. Man kan heller ikke beskylde det for at være anlagt på dårligt håndværk, fordi det ikke følger den slagne vej, ligesom det ville være urimeligt at lade sig irritere over, at det undlader at give svar, når det netop er meningen at overlade den svarende rolle til publikum. En vurdering af *Manson*, der ønsker at lægge værkets egne præmisser til grund, må acceptere, at det har en ubestemthedsdramaturgi som udgangspunkt, og da ville det rigtige spørgsmål at stille til værket formentlig være, om det mystificerer på den fede måde (som Per Theil rammende har formuleret det i sin anmeldelse). I dét spil afhænger alt af, om mystifikationen konstrueres på en tilstrækkeligt interessant måde, så man som tilskuer gider involvere sig i værkets labyrintiske kringelkroge. Dramaturgisk ubestemthed er nemlig ikke ubestemthed slet og ret. Hvis den skal virke, må der være tale om en *bestemt* ubestemthed. Skal vi som publikum pirres til at gå på jagt efter mulige sammenhænge, må der nødvendigvis aftegnes et rammesættende felt, som gør det meningsfuldt at søge efter forbindelseslinjer mellem ubestemthederne.

Og er *Manson* så i stand til at skabe bestemt

ubestemthed og dermed konstruere en fed form for mystifikation? Det forekommer mig, at svaret må være dobbelt.

### Godt greb om ubestemthedens dramaturgi

På positivsiden må man først og fremmest fremhæve det gode håndværk med hensyn til konstruktionen af intrigen. Rohde vælger at fortælle den i og for sig ganske simple fabel om Mansons vej fra sektleder til dømt mordansvarlig ved at springe i tid og sted, så publikum selv må konstruere fabelen, efterhånden som brikkerne lægges frem i de respektive scener. Denne fortællestrategi er bestemt ikke efter grundbogen i dramaturgi, men den er mindst lige så afhængig af et godt greb om den narrative udvikling, og et sådant greb demonstrerer Rohde bestemt.

Når det lykkes at vække vores interesse for at lægge puslespillet i *Manson*, skyldes det ikke mindst det grundgreb at tage udgangspunkt i en retssag, hvor alt handler om at få afklaret, hvad der faktisk skete. Den vilje til at få belyst de fortidige hændelser, der karakteriserer retssagsscenerne, gør det let for os at acceptere de øvrige scener som fragmenter af fortiden, ligesom vi hurtigt vænner os til ikke at få fortiden oprullet i en lineær bevægelse. Den meget plastiske scenografi, der på forbilledlig vis understøtter de mange nødvendige sceneskift ved at gøre dem hurtige og flydende, bør også nævnes som et element, der gør det let for os at acceptere den springende oprulning af fabelen.

Det bør heller ikke overses, at Rohde med stor effekt betjener sig af raffinerede velforberedte overraskelser, der på helt klassisk vis fungerer som sammenbindende elementer. Det gælder fx, når frøken Popovitch som første vidne i retssagen mod Manson insisterer på, at den anklagede er Jesus Kristus, og dermed sætter tvivlen om, hvordan vi skal opfatte Manson. Eller – hvis man vil tillade mig et eksempel fra en scene, der blev strøget i iscenesættelsen – når hovedofferet, den gravide Sharon Tate, går til læge pga. mavesmerter og får at vide, at hun

skal føde i Metropolis, men at det da er bedre end at skulle dø dér (hvilket jo viser sig at være præcis, hvad hun skal). Eller når Rohde vælger at indføre en Teiresiasfigur, der ganske vist i denne forestilling fortrinsvis optræder som pengemand bag byens film, men ikke desto mindre slæber noget af arven som sandsigerske med sig fra Sophokles' antikke tragedie og derfor på tåget orakelvis kan forudsige, at noget grumt vil komme til at ske.

Det hører også med på positivsiden, at det lykkes Rohde at få sin egentlige dramaturgiske motor til at virke. Den udgøres nemlig af mystifikationen med hensyn til, hvordan Manson skal opfattes. Det er den, der i endnu højere grad end ønsket om at få udfaldet af retssagen at vide, pirrer vores nysgerrighed og driver os ind i fortællingen. Ved at holde det svævende helt til de allersidste scener, hvorvidt Manson faktisk er en reinkarnation af Jesus eller ej, får Rohde skabt en ekstra dimension i det dramaturgiske forløb.

Rohde driver vores opfattelse af Manson gennem tre stadier. Vi starter med at være stærkt i tvivl om, hvorvidt vi skal acceptere påstanden om, at Manson skulle være Jesus – ikke mindst fordi Manson selv er i vildrede. Selvom han selv ved sin første entré insisterer på at være en gud, virker det mest rimeligt at antage, at han trods alt er et menneske. Der er mildest talt ikke noget særligt gudeagtigt over den skinhead, der præsenterer sig for os og fortvivlet forsøger at finde frem til sin ludermor for at få vished om, hvor han kommer fra. Der skal noget til, hvis vi skal acceptere hans påstand om gudestatus. Rohde er tydeligvis klar over dette og lader derfor Manson gennemføre tre mirakler, der skal udfordre vores skepsis.

Først lader han Manson give dommer Syberberg synet tilbage efter, at han tilsyneladende har mistet det, fordi en af Familiens medlemmer angiveligt har stukket øjnene ud på ham. Rohde lader dog lynhurtigt Syberberg betvivle, at der var tale om et mirakel. I virkeligheden, hævder han, har han aldrig været reelt blind,

men blot været udsat for et svindelnummer. I iscenesættelsen har Røn Juul ganske vist valgt at fremstille ham med blod ned ad kinderne, hvilket synes at understøtte miraklets realitetsmoment, men Syberbergs bemærkninger sår alligevel tilpas megen tvivl om fortolkningen til, at vores tvivl stadig nager.

Det andet mirakel indføres først meget senere. Mod slutningen af retssagen får Manson tilsyneladende fjernet det vanvid, som dommer Syberbergs søn angiveligt har været båret af i den tid, hvor han har været indrullet i Familien og derfor deltaget i mordhandlingerne. Men dette indicium er stadig ikke stærkt nok til helt at fjerne vores tvivl, for kan sønnen ikke bare have spillet sit vanvid? Det var trods alt netop det, der fik ham off the hook i første omgang, fordi hans dommerfar kunne undlade at dømme ham med henvisning til vanviddet.

De to undere repræsenterer en mellemfase, fordi de underminerer vores forestilling om, at Manson trods alt må være et menneske. Den tredje fase indtræffer først i tredje sidste scene, hvor Manson gennemfører et under, der gør det vanskeligt at opretholde tvivlen. Med genoplivningen af Sharon Tate er man langt om længe tilbøjelig til at medgive, at der er noget om al snakken om Mansons guddommelige kræfter.

Med dette suspensskabende udviklingsforløb bidrager Rohde til at forstærke den narrative ramme, som retssagen i forvejen har etableret, og man må altså konkludere, at intrigen grundlæggende "går op". Ved vejs ende er alle brikker i fablen lagt ud. Retssagen er afviklet, og de involverede parter har fået deres dom. På det narrative niveau skabes der altså en bestemt ramme, som alle ubestemthederne lader sig udspænde i. Man kan derfor ikke beskyldte Rohde for at skuffe vores *narrative* begær, om end han til gengæld trækker store veksler på vores *meningsbegær*.

Men hvorfor oplever man så alligevel *Manson* som lettere uforløst og æstetisk utilfredsstillende? Jeg tror, det beror på et vist ubestemthedsoverload, som gør det vanskeligt at



finde en passende passage ind i forestillingen.

### Ubestemthedsoverload

Hyperkompleksiteten skyldes ikke mindst den samtidige tilstedeværelse af de mange megatemaer. Problemet er ikke, at der ikke gives svar på de spørgsmål, forestillingen genererer. Det er som sagt helt i tråd med ubestemthedsæstetik at lade svarene blæse i vinden. Problemet er snarere, at man ikke helt kan finde ud af, hvilke spørgsmål man overhovedet skal forfølge.

Ved at introducere så mange spørgsmål med så store implikationer, som Rohde gør i *Manson*, borer han så mange meningsstunneller, at det end ikke er nok at beskrive stykket som en semantisk labyrint. Man skal snarere forestille sig et "rum" i flere dimensioner, hvor "dørene" mellem dimensionerne på én gang er usynlige og står pivåbne. Faktisk er selv denne metafor alt for bundet til en tredimensionel rumlighed. Egentlig ville det være rigtigere at beskrive *Manson* som et univers bestående af bevægelige plateauer med flossede kanter, der af og til støder sammen og etablerer midlertidige passager mellem plateauerne. Hvorom alting er: I et sådant multidimensionelt univers er det umuligt at finde ud af, hvor man egentlig befinder sig. Af og til går det op for én, at man er blevet transporteret over i en anden meningsdimension, men man er ikke helt sikker på hvilken, og man er tillige ude af stand til at få øje på den passage, der gjorde springet muligt.

Idet stykket både undlader at falde til ro i et af de semantiske felter, som de trods alt genkendelige diskursive discipliner (teologi, psykologi, epistemologi osv.) etablerer, og tillige kun opretter sporadiske kontakthaver mellem dem, frustreres vores meningsbegær i dets jagt på at få skabt en bæredygtig betydningsmæssig sammenhæng. Hver gang det lykkes at finde frem til et af de spørgsmål, som stykket synes at stille – fx hvorvidt revolutionen fordrer, at man overskrider moralske grundprincipper – bliver man i tvivl om, hvorvidt det nu faktisk er dette problem, man skal interessere sig for og ikke

alle de andre spørgsmål, der rejses – "hvad er sandhed?", "hvad er frigørelse?", osv.

Fraværet af semantisk entydighed sender os ud på jagt efter andre kompleksitetsreducerende fortolkningsskemaer, og det mest nærliggende bud på en sådan er en genrebestemmelse. Men også her skuffer *Manson* vores forhåbninger, idet forestillingen notorisk modsætter sig ethvert forsøg på at sætte den i genre-mæssig bås.

Hvis tragik forstås som det at være underlagt en uafvendelig skæbne, er der indlysende tragiske momenter i *Manson*, hvis hovedperson ikke kan undslå sig rollen som Jesus. Aftegningen af Manson som en figur, der drives af kræfter, der er større end ham selv, understreges ikke mindst af det forhold, at hans mor, der tilfældigvis (!) bærer navnet Maria, og Teiresias synes at have magt til at dirigere hans tanker. Det er således hende, der overbeviser ham om, at han skal påtage sig sit guddommelige ansvar, og Teiresias, der initierer den morderiske tankegang i hans sind. Forestillingens politiske dimension afmonterer imidlertid tragikken, for intet kunne være fjernere fra en tragisk livsanskuelse end forestillingen om, at man med sine politiske handlinger kan helbrede verdenen – eller i det mindste befri den fra visse onder. Ser man bort fra det tragiske moment og betoner det politiske, kunne det synes at give mening at opfatte *Manson* som et *drame sérieux* i traditionen fra Diderot. Heller ikke dette holder dog for en nærmere betragtning, fordi ikke mindst det højstemte sprog, den til tider manierede og stiliserede spillestil og de åbenlyse brandere underminerer seriositeten og giver forestillingen et vist farceagtigt præg – der dog omvendt ikke bliver så altgennemtrængende, at man kan stille sig til tåls med, at forestillingen bare er ment som en joke.

Det forholder sig end ikke således, at der er tale om en bevidst genrehybrid – en latter-gennem-tåre-teknik à la Tjechovs tragikomedier eller en farceagtig form for melodrama à la Ionescos *Enetime*. Langt snarere har vi at gøre med

en forestilling, der overhovedet ikke forholder sig til genrebestemmelser, og som derfor end ikke anvender dem som negative bander for en bestræbelse på at overskride de givne genrer. Den er ikke vendt mod bestående genrer, men passer simpelthen bare ikke ind i nogen velkendt genre, og det er derfor ikke muligt at anvende de forhåndsudlagte fortolkningsrum, som de respektive genrer er bærere af.

Resultatet af denne hyperkompleksitet er, at vi på trods af den sofistikerede og suspenskabende dramaturgi efterlades på ydersiden af værket, fordi der simpelthen ikke gives nogen fortolkningsmæssig "passage" ind i værket, som gør det muligt for os at håndtere forestillingens kompleksitet. Den fede mystifikation (vedrørende historiens udvikling og Mansons dobbeltrolle) overlejres så at sige af en ufed overdreven mystifikation på det fortolkningsmæssige niveau. Hvis jeg ser ret, er det heri det æstetisk utilfredsstillende ved forestillingen består.

Nu kunne man muligvis hævde, at det netop kunne være hele pointen, at forestillingen udfordrer ethvert fortolkningsskema, og at den ved notorisk at fastholde os i en total mystifikation fremstiller den nye uoverskuelighed. Et sådant argument behøvede end ikke at være hængt op på en forestilling om repræsentation. I stedet kunne man med nogen ret hævde, at forestillingen genskaber en ny uoverskuelighed ved netop at gøre det vanskeligt, nej umuligt for tilskueren at få tilfredsstillt sit meningsbegær. Måske er det en rimelig måde at argumentere på. Måske er et krav om, at en forestilling skal være æstetisk tilfredsstillende lige præcis dér, hvor vandene skilles, og hvor også min vurdering kommer til at overskride værkets egne præmisser. Måske skal man bare overgive sig til den nye uoverskuelighed, og måske er lige præcis dét forestillingens egentlige "budskab".

Måske, men jeg er ikke sikker, for det rimer ikke på forestillingens store ambitionsniveau, der synes at vidne om en vilje til at tage kunstnerisk livtag med de eksistentielle vanskeligheder, som den nye uoverskuelighed byder os.

Og antager man fortløbende, at kunst grundlæggende handler om i en eller anden forstand at tage livtag med vores eksistentielle vilkår, da er fraværet af æstetisk tilfredsstillelse et stort problem. Skal man fornemme og måske oven i købet opløftes af det æstetiske livtag, afhænger alt af, om man som publikum kan mærke det vellykkede kunstneriske greb om stoffet – også selvom dette greb ikke fungerer som et retningsanvisende svar på de eksistentielle problemer.

"Manson" af Jørgen Røhde Det Kongelige teater 22. februar – 18. maj 2011

Instruktion: Madeleine Røn Juul

Scenografi: Christian Friedländer

Lys: Jonas Bøgh

Medvirkende: Nicolas Bro, Helle Fagralid, Henning Jensen, Morten Suurballe, Nicolaj Kopernikus, Hanne Hedelund, Kristine Nørsgaard, Peter Plaugborg, Sarah Boberg, Ole Westh-Madsen

---

### Niels Lehmann

Lektor i dramaturgi og institutleder på Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet. Hans hovedfelt er teoretisk dramaturgi med hovedvægt på nyere tids teater og dramatik. Han har skrevet afhandlingen *De-konstruktion og dramaturgi* og siden skrevet en lang række artikler, bl.a. om Grotowski, Foreman, The Wooster Group, Fosse, Artaud, Beckett, Euripides m.fl.

---



# Anmeldelser

Intervention & Kunst | Tjechov och friheten

# Anmeldelse: Intervention & Kunst

Må kunsten (over)leve!

*Af Elin Andersen*

Anmeldelse af Solveig Gades *Intervention & Kunst – socialt og politisk engagement i samtidskunsten* (Rævens Sorte Bibliotek - Politisk Revy 2010)

Venedig-biennalen 2003: den danske kunstgruppe *Superflex* har opstillet en bod, hvor man kan følge fremstillingen af energidrikken *Guaraná Power*. Det er deres bidrag til biennalen. I 2005 får gruppen en international designpris for drikken, der nu er i handlen. I 2006 ekskluderer *Guaraná Power* fra Sao Paolo-biennalen, fordi ”der ikke er tale om kunst, men produkt-fremstød”.

Eksemplet er fra Solveig Gades bog *Intervention & Kunst – socialt og politisk engagement i samtidskunsten*. Det er karakteristisk for den forvirring og vilkårlighed, der hersker i forhold til aktuel kunst. I en i stigende grad æstetiseret hverdag, hvor valg af livsstil, forbrug og oplevelser afgøres af æstetiske kriterier og kreativitet og innovation er nøgleord i erhvervslivet, kan det være svært at skelne mellem kunst og design. Især når kunstneren selv også optræder som designer.

Som bogens titel antyder, går dens interessefelt langt ud over kunst/designproblematikken. Dens fokus er kunstpraksisser med sociale og politiske problemstillinger, der er vokset frem overalt siden 1990’erne og som primært opererer uden for kunstinstitutionen, fysisk set.

Kunstteoretisk er studiet af disse kunstgrupper på ingen måde et jomfrueligt område. Det er det derimod i teaterteorien. Som SG rigtigt understreger, er der kun få, der har fremhævet denne kunsts slægtskab med teatret, selv om den ofte er handlingsorienteret og udstrakt i tid. Til sine kunstteoretiske referencer – i et im-

ponerende omfang – følger hun således teorier om performance, iscenesættelse og teatralitet som afsæt for sine analyser af en række internationalt anerkendte kunstpraksisser. SG ser to tilsyneladende modsatrettede impulser gennem sit materiale. Den ene går i retning af at ophæve kunstens autonomi i tråd med den afdifferentieringsproces, der i øvrigt finder sted i det senkapitalistiske samfund. Den anden derimod forudsætter og lukrerer på det moderne kunstsystem og -syn. Det er to teser, hun aldrig taber af syne selv gennem nok så sofistikerede samfunds-, videnskabs- og æstetikteoretiske betragtninger og analyser.

Når hun taler om samtidskunst og ikke avantgarde skyldes det især, at disse politiske og socialt engagerede kunstpraksisser ikke vil nedbryde kunstinstitutionen, som var målet for den historiske avantgarde, men derimod udnytter den både fysisk og diskursivt. Et pragmatisk synspunkt helt i tråd med Nicolas Bourriaud og hans *Relationelle æstetik*, klassikeren i studiet af den relationelle og intervenierende kunst. Hun forsvare ham trods den massive kritik, han har mødt af prominente folk som Hal Foster, Jacques Rancière og Claire Bishop for sit harmoniserende kunstideal. Han har dog peget på kunsten som begivenhed og som et mellem-menneskeligt møde, understreger SG. Desuden lever alle hendes udvalgte eksempler op til idealen om nydannelser på mikroniveau (Bourriauds mikrotopier), og de afviser enhver tale om ideologiske utopier, som var karakteristisk for avantgarden.

## Modkunst

SG opererer med tre analysetemaer. Det første gælder kunst og funktionalitet med eksempler

som *Superflex*, den østrigske gruppe *Wochen-Klausur* og den danske *N55*. Her argumenterer hun for en artsforskel mellem design og den designlignende interventionskunst, der har rod i et socialt og politisk engagement og som tilmed er kritisk over for konsumkulturen. *Superflex'* fremstilling og markedsføring af *Guaraná Power* var et forsøg på at komme brasilianske bønder til undsætning efter at deres livsgrundlag i Guaraná-bærproduktionen blev truet af et internationalt selskab. Det danske kunstkollektiv *N 55* undersøger med deres spøjse ofte kube-lignende artefakter efter eget udsagn, hvordan det er at eksistere i så små magtkoncentrationer som muligt. Bortset fra den *SPACE FRAME*, der - flydende på Holmens kanal - har dannet bolig for kunstkollektivet i en periode, er deres objekter ikke til umiddelbar brug. SG ser dem som eksempler på utopisk design.

Det andet tema handler om kunst og (mod) offentlighed, hvor vi samtidig bliver ajourført med offentlighedsteorier. Eksemplerne her spænder fra Christoph Schlingensiefs spektakulære aktion mod Østrigs fremmedfjendske asylpolitik *Bitte liebt Österreich* 2000 over det mere ydmyge Vollsmoseprojekt *CUDI* 2000-01, der angiveligt vil skabe en "modrepræsentation" til mediernes fremstilling af Vollsmose, til *Das Beckwerks* demokratiaktion *Distination Iraq* 2004. Alle tager de udgangspunkt i konkrete (marginaliserede) samfundsgrupper, skaber modoffentlighed og forsøger samtidig med mere eller mindre held at trænge igennem til institutioner og en større offentlighed.

Det tredje tema kalder hun kunst, kollektivet og interdisciplinaritet. Her drejer det sig om kunstkollektiver, der "udfordrer senkapitalismens biopolitiske produktion af homogeniseret identitet". Idet man ikke mener, at det kan ske alene inden for kunstens sfære, benytter man sig af en interdisciplinær praksis. Det gør f.eks. det amerikanske *Critical Art Ensemble CAE*, et kollektiv af interdisciplinære nomader, bogens mest bemærkelsesværdige eksempel. De opererer i grænsefeltet mellem kunst, kritisk teori,

naturvidenskab, teknologi og politisk aktivisme og skaber både bogprojekter, computerbase-rede værker, performances, aktioner og installationer. Desuden skelner de mellem direkte og indirekte aktiviteter. Interdisciplinaritet ligner et systematisk angreb på kunstens autonomi.

### Når kunstneren siger det

Set på tværs af disse temaer er det interessant at iagttage kunstgruppernes udnyttelse af såvel kunstnermyten som kunstinstitutionen. *Superflex*, der ellers ikke taler om kunst, men om redskaber (tools) i deres præsentation af sig selv, vælger at præsentere *Guaraná Power* i en ironisk iscenesættelse af Maues-bønderne som naive indfødte fra det mørke Amazonas. Iscenesættelsen betyder, at deres dåb af drikken accepteres som kunst af kunstinstitutionen. Kunst er, hvad kunstneren udpeger som kunst. En endnu mere udtalt udnyttelse af kunstnermyten præsterer *WochenKlausur*, der udfører stedsspecifikke sociale projekter, som de selv definerer. Et kendt eksempel er deres isolation af en gruppe politikere, politifolk, aktivister og sexmedarbejdere i en båd på Zürich sø med den opgave at finde finansieringsmuligheder for en pension for kvinder i 1995. Det lykkedes og værestedet siges at fungere endnu. Når de kalder deres arbejde for kunst, skyldes det ifølge deres talsmand Wolfgang Zingg, at kunstneren med sin særlige sensibilitet bedre end fagfolk fornemmer, hvilke veje man kan gå. En ærkeromantisk kunstopfattelse uden selvironi konkluderer SG med rette.

Selv om projekterne oftest finder sted uden for kunstinstitutionen, fysisk set, vælger de fleste alligevel ofte museer og gallerier til dokumentationen af deres aktivitet, hvorigennem vi overhovedet har adgang til projekterne. I enkelte tilfælde har institutionen endog beskyttet mod retsforfølgelse. Da *CAE* med lidt hjælp fra videnskabsfolk i sin installation *Molecular Invasion* på Corcoran Art Gallery 2002 i USA kunne afsløre fordækt genmanipulation af produkter fra Monsanto, et globalt selskab for gen-



splejsning af såsæd, sagsøgte Monsanto *CAE*. Kunstnerkollektivet klarede frisag netop i ly af kunstinstitutionen.

### Det æstetiske dilemma

Hvad æstetikken angår, er SG teoretisk på sikker grund med afsæt i Kants ide om den æstetiske smagsdom og udviklinger herfra. I praksis er det springende punkt at skelne mellem kunstnerisk og social/politisk aktivisme og ikke blot tage kunstnerens eget udsagn for pålydende. SG insisterer på denne skelnen, men hvori består det kunstneriske? Det er ikke vanskeligt at blive overbevist af SG's stringente analyser, når det drejer sig om det store spektakel, endda med særlige appeller til teateranalysen som Schlingensiefs containeraktion *Bitte liebt Österreich* foran statsoperaen i Wien eller *CAE's Flechmaschine* 1997-98, en protest mod manipulation af den enkeltes biologiske matrix udført i en blanding af politisk teater og beskuerinvolveret performance i laboratoriet. I andre tilfælde er den æstetiske vurdering mindre klar. Interventionskunsten havner ofte i et dilemma mellem kunstneriske interesser og etiske hensyn til de involverede mennesker. Det har medført, mener kunsthistorikeren Claire Bishop, at mange af disse sociale kunstpraksisser er mindre optaget af æstetiske forhold end af den kreative belønning, der ligger i selve arbejdets udførelse. Samtidig vurderes de i kritikken i forhold til, om de leverer gode eller dårlige modeller for samarbejde. SG er uenig med Bishop. Hun mener, der er tale om en forhandling mellem det æstetiske og det etiske på alle niveauer. Hun omtaler Bishops kritik i forbindelse med sin analyse af Vollsmoseprojektet *CUDI*, der netop er et sådant tilsyneladende æstetisk lavprofileret projekt, som Bishop afviser. Men i stedet for at gendrive kritikken med sin analyse, kommer SG snarere til at illustrere Bishops pointe. De to kunstnere Lise Skov og Lasse Lau roses – i modsætning til de noget skrydende *WochenKlausur*-folk – især for at bosætte sig i en lejlighed gennem et år i den hensigt at skabe en

platform for socialt samvær, kritisk tænkning og idégenerering i kvarteret med det dårlige image i medioffentligheden. Projektet bliver senere dokumenteret i en udstilling på Brandts Klædefabrik. Men *hvad* der sker i lejligheden, og især *hvordan* det sker, får vi ikke noget klart indtryk af. I den aparte isolation på søen ved Zürich satte *WochenKlausur*-amatøren formentlig gruppedynamiske processer i gang, der kan anskues performativt æstetisk. Men hvad gør kunstnerne i Vollsmose, der kan sondre de sociale aktiviteter fra det æstetisk konceptuelle? Ud over en vag henvisning til en "social skulptur" i Joseph Beuys' ånd peger SG flere gange på et transportabelt tehus i mange farver (skurvogn på hjul) og et stykke af den offentlige græsplæne på lejlighedens altan. Hvis det er her, det æstetiske udtryk samler sig, må det siges at være yderst beskedent. Til gengæld må den sociale gevinst skønnes stor med udviklet samkvem på tværs af de mange nationaliteter i kvarteret.

SG er en varm fortaler for den fortsatte eksistens af kunstens autonomi og hun synes at have taget modregninger på ethvert niveau i betragtning. *Intervention & kunst*, der er en revideret udgave af hendes ph.d. afhandling fra 2008, er ikke nogen let læst bog. Men den er en flot præstation. Banebrydende som eksempel på en på-tværs-af-disciplin-forskning.

---

### Elin Andersen

Tidl. lektor på Dramaturgi, Institut for Æstetiske Fag, Aarhus Universitet. Hun har skrevet bøger, en række artikler, redigeret antologier og tidsskrifter. Seneste bog er *Kroppens sublimale tale* (Aarhus Universitetsforlag 2004).

---

## Anmeldelse: Tjechov och friheten

Af Kjetil Sandvik

Anmeldelse af Lars Klebergs (professor emeritus i russisk ved Södertörns högskola) *Tjechov och friheten. En litterär biografi*, Natur & Kultur, Stockholm 2010

*"Jeg lider af en sygdom ved navn autobiografofobi. At læse nogen som helst detaljer om mig selv ender selv at skrive og publicere dem, forekommer mig som den reneste plage" (A. Tjechov).*

Lige så brillant Tjechov i sit forfatterskab såvel som i sin gerning som læge og i det hele taget som menneske var til at udsætte andre for et kirurgisk præcist dissekerende og analyserende blik, lige så konsekvent vægrede han sig mod selv at blive iagttaget og modstod tilsvarende konsekvent at udlægge og forklare sine litterære og dramatiske tekster: Det hele findes i teksterne selv, som han gentog hver gang nogen bad ham om en fortolkningsnøgle. Så det er måske grund til at antage, at Tjechov ikke selv ville have brudt sig om Lars Klebergs litterære biografi *Tjechov och friheten*, som har til hensigt at belyse Tjechovs udvikling, de problemer som han kæmpede med i sine 25 år som forfatter, og hvordan han blev opfattet af sin samtid såvel som af eftertiden. Men hvis man holder af Tjechov er Klebergs bog en fornøjelse at læse. Den bringer ikke nødvendigvis nye indsigter om Tjechovs liv og forfatterskab til torvs (hans liv og virke er blevet grundigt endevendt i adskillige biografier og analytiske værker op gennem det tyvende århundrede), men bogen laver en overskuelig og inspirerende biografisk rejse gennem Tjechovs liv ved hjælp af en

række grundige udlægninger af et stort udvalg af hans prosa og dramatik tillige med uddrag fra Tjechovs notesbøger og den store samling af breve, som han efterlod. På denne måde anskueliggøres det, hvordan temaer i Tjechovs liv (den ydmygende opvækst i fattigdom, den dominerende, men ubrugelige fader, ansvaret for familien, hans virke som læge) og træk ved hans personlighed (fx paradokset mellem at kunne se andre, men ikke selv ønske at blive set) gennemspilles som temaer i hans korte tekster, noveller såvel som dramatiske værker.

Netop det at se, men ikke selv ville blive set, kommer til udtryk allerede i hans tidlige noveller som vrimler med smuglyttere og smugkiggere, mænd under sengen og elskere i garderobeskabet, men Kleberg refererer til Michael Finkes påpegning af, at dette ikke kun gør sig gældende for de tidlige værker, men at det at se og blive set, det at vise sig og skjule sig har en absolut central betydning for Tjechovs liv og forfatterskab.

Kleberg skriver med en mærkbar kærlighed til Tjechov. Som sådan kan bogen minde om Frederik Dessaus Tjechov-portræt fra 1990, hvor han på grundlag af Tjechovs breve og citater fra hans værker giver en indføring i forfatterskabet og på den måde tegner et varmt portræt af den person, der tegner sig i det. Men hvor Dessaus portræt er en personlig beretning, så går Kleberg mere videnskabelig til værks og baserer sine betragtninger og analyser dels på eget arbejde med at oversætte Tjechovs tekster, dels på eksisterende Tjechov-forskning såsom ovennævnt Michael Finke og dennes *Seeing Chekhov* (1997) og Donald Rayfields omfattende biografi *Anton Chekhov. A Life* (2005). Dette indebærer, at bogen ikke blot indfører i

Tjekhovs liv og forfatterskab, men også i den forskning, som er blevet emnet til del.

Bogen er inddelt i 12 kapitler, der følger Tjekhovs liv fra de første år i fattige kår i Taganrog, hans tid som medicinstuderende i Moskva, hvor han tjente til livets ophold for sig selv og sin familie ved at skrive fortællinger til humoristiske ugeblade, over hans virke som læge alt imens han etablerer sig som et litterært navn i 1880'ernes Rusland i tomrummet efter de store russiske forfattere (Tolstoj, Turgenev, Dostojevskij), til hans store gennembrud som prosadigter såvel som dramatiker med berømte værker som *Mågen*, *Onkel Vanja*, *Tre søstre* og *Kirsebærhaven*, alt imens han bliver mere og mere syg af tuberkulose og dør som 44-årig i 1904.

### Den selvbiografiske forfatter

Tjekhovs credo om at beskrive livet "sådan som det er", medfører at vi hos ham finder en udstilling af mennesket i alt dets håbløse fjolletthed, uden omsvøb, men samtidig uden moralske pegefingre og med en særlig varm ironi, som sætter os i stand til at le af hans personer, samtidigt som vi føler med dem, og som ikke mindst sætter os i stand til at se lidt nærmere på os selv og på, hvorvidt det liv, vi lever, er bedre eller mindre ørkesløst end det, som personerne i hans drama og prosatekster lever. "Ingen har smilet som ham", har Samuel Beckett engang udtalt om ham, og denne varme ironi skyldes ikke mindst Tjekhovs evne til at sympatisere med sine personer og til at skrive sig selv ind i dem, hvilket er en af de væsentlige pointer, som Kleberg fremfører i *Tjekhov och friheten*: Når vi læser Tjekhovs værker og måske især hans store skuespil, finder vi gang på gang direkte referencer til ham selv og hans eget liv og til den verden, der omgav ham, indskrevet i hans personer.

Et godt eksempel på, hvordan Tjekhov skriver sig selv ind i sine personer, og som Kleberg beskriver i biografien (s. 137f.), er Tjekhovs tilstedeværelse i de to forfattere – Trepljov og Trigorin – i *Mågen* (1897), hvor Trepljovs mo-

nolog i fjerde akt om det at have fundet sin litterære stil omtaler, hvordan Trigorin er i stand til at beskrive en månenat, ved at beskrive hvordan "halsen fra en ituslået flaske glimter og møllevingernes skygge sortner", et billede som Tjekhov tidligere har brugt i sin novelle *Ulven* (1886) og også i et brev til sin bror Aleksandr som eksempel på, hvordan man bør beskrive naturen, og som Tjekhov her – som en selvironisk reference og kommentar (Kleberg kalder det for pastiche) – vælger at tillægge Trigorin. Længere inde i Trepljovs monolog, hvor han jamrer videre over egen uduelighed, nævner han at hans værker er fulde af fjerne lyde, der langsomt dør hen i den stille luft, og selv om *Kirsebærhaven* først ser dagens i 1903, så peger denne replik i *Mågen* frem mod dette stykkes berømte regibemærkning: "Pludselig høres en fjern lyd, som fra himlen, lyden af en streng, der sprænges, døende og sorgfuldt". Og Trepljovs beklagelser over egen litterær uformåen genfinder vi i følgende, som Tjekhov skriver i et brev efter den fiasko, der blev *Mågens* førsteopførelse i Skt. Petersborg til del:

*"Jeg føler kun væmmelse ved mine stykker, og jeg må tvinge mig selv til at læse beviserne på min uduelighed. Du kan hævde nok en gang, at min opførsel ikke er videre intelligent, at jeg opfører mig fjollet, stolt, egocentrisk og sådan. Ja, jeg ved det godt, men hvad kan jeg gøre ved det? Jeg kvittet mig gladelig med disse tåbelige følelser, men jeg kan ikke. Jeg kan simpelthen ikke. Problemet er ikke at mit stykke var en fiasko; når alt kommer til alt har alle mine stykker været fiaskoer, og hver gang har det prellet af mig som vand på en gås. Det er ikke mit stykke, der er en fiasko, det er mig selv" (citeret fra Heim & Karlinsky 1973).*

Når vi læser Tjekhovs breve og notesbøger (et stort udvalg af hans breve med grundige kommentarer findes i Michael Henry Heim

& Simon Karlinsky: *Anton Chekhov's Life and Thought: Selected Letters and Commentary* fra 1973), genfinder vi den samme tendens til at jamre over livets tilskikkelser som præger mange af hans personer, akkurat som vi også finder den samme hang til at filosofere og 'utopisere' som hos personerne i hans skuespil. De tre søstres evige og aldrig indfriele længsel mod Moskva er også Tjekhovs længsel, ikke mindst i de sidste år af hans liv, hvor et svigtende helbred tvang ham væk fra det pulserende storbyliv og alle hans venner på kunstner-teatret. Som han skriver i et længselsfuldt brev til sin hustru, skuespilleren Olga Knipper: "Til Moskva, til Moskva! Det er ikke længere "Tre Søstre", der siger det, men "En Ægte mand", akkurat som han i brev efter brev beklager sig over sit kedsommelige liv, som f.eks. når han skriver: "Jeg keder mig – jeg er træt af alt dette intetsigende sludder. At være indespærret her – og så om vinteren – er en pille, der er svær at sluge: den altoverskyggende kedsomhed, sladder, intrigerne, og den mest skamløse bagvaskelse. Mit liv her er uudholdeligt kedsommeligt, og de mennesker, der omgiver mig, er plagsomt uinteressante; de har ingen interesser, de er ligegyldige over for alt". *Onkel Vanjas* doktor Astrof, *Tre Søstres* oberst Versjinins og *Kirsebærhaven*s student Trofimovs drømme om en ny og bedre verden er også Tjekhovs drømme, sådan som følgende citat fra et af hans breve, der kunne have været hentet direkte fra Trofimovs store enetale i anden akt af *Kirsebærhaven*, viser:

*"Jeg har ingen tiltro til vores intelligentsia; den er hyklerisk, uærlig, hysterisk, af dårlig herkomst og doven. Jeg har ingen tiltro til den, ikke engang når den lider og beklager sig, for dens undertrykkere har deres ophav i dens midte. Jeg tror på individer, der er spredt ud over hele Rusland, hvad enten de er intellektuelle eller bønder; i dem finder jeg frelse; selv om de er få, er det dem der betyder noget. Ingen bliver profet i sit eget land, og de in-*

*divider jeg taler om spiller en uanselig rolle i samfundet. De dominerer ikke, og alligevel er deres arbejde synligt"* (citeret fra Heim & Karlinsky 1973).

Tjekhovs tanker om teatret og om kunsten finder vi i begge de to forfattere i *Mågen*, Trepljov og Trigorin, selv om de indbyrdes modsiger hinanden og repræsenterer enten den unge oprørske kunstner, der søger nye former, eller den etablerede kunstner, der har fundet sin form; Tjekhov er i dem begge, både i Trepljovs stormløb mod konventionerne, som når Tjekhov i forbindelse med arbejdet med netop *Mågen*, omtaler hvordan han har skrevet et stykke, der går stik imod alle dramaets konventioner, og i Trigorins tvivl om sin egen metié, som når Tjekhov gang på gang – men ikke uden humor – beklager sig over sit talents størrelse, omtaler sit forfatterskab som sin elskerinde eller truer med at opgive at skrive for teatret, fordi "man kan skrive for teatret i Tyskland, i Sverige, selv i Spanien, men ikke her hjemme, hvor dramatikere ikke bliver respekteret – ikke får andet end hug og aldrig tilgives hverken succeser eller fiaskoer". Og Tjekhov er også på spil, når Ljubov Andrejevna i *Kirsebærhaven* pludseligt udbryder: "Vi ser skuespil... vi burde se på os selv. Vi burde alle sammen se mere på os selv. Hvor lurvet vi lever... hvad vi siger... alt det sludder" og som genklinger af denne passage fra et af hans breve: "Jeg vil bare sige til folk, ærligt og redeligt: "Se engang på dette liv. Se på jer selv, hvor dårligt og kedeligt I lever". Hovedsagen er at de indser det, og når de har indset det, er jeg sikker på, at de vil sørge for at få et andet og bedre liv".

Det er en markant styrke, at en litterær biografi, som den Kleberg har skrevet, har øje for den (selv)biografiske dimension i Tjekhovs forfatterskab, også fordi de (selv)biografiske referencer indskrives prosatekster såvel som dramaerne i de historiske og kulturelle omgivelser, som Tjekhov levede i. Tjekhovs skuespil er fulde af kommentarer til den litterære scene i datidens Rusland, til det nye, spirende teater med Stanislavskij i spidsen, og for hvem Tjek-

hov skrev, men med hvem han også havde årelange disputer om, hvordan hans dramatik nu også burde opføres, og som kommer til udtryk når han f.eks. skriver:

*"Realisme? Jeg troede teater var kunst. Det, der sker på scenen, afspejler et koncentrat af livet. Vi skal ikke vise noget overflødigt. Jeg skriver et nyt stykke, det begynder sådan her: Hvor er her dejligt stille! Ingen fugle, ingen hunde, ingen gøge, ingen ugler, ingen nattergale, ingen ure, ingen kanebjælder og ikke en eneste fårekilling kan man høre. Instruktøren ødelægger mit stykke. Man burde skille natur og realisme fra hinanden – engang for alle. Forstå dog, jeg skriver ofte "gennem tårer", det angiver personernes stemning, ikke gråd" (citeret fra Heim & Karlinsky 1973).*

## Nye former

Sidste halvdel af *Tjehov og friheten* kommer til at have hovedvægten på skuespillene og stedvist går biografien over sine grænser og kommer til at handle om stykkernes opsætningshistorie, Moskva Kunstneriske Teaters internationale succeser etc. Det er som om fokus tabes, når det bl.a. fremstilles, hvordan MXAT høster beundring og rosende ord hos fx Robert Musil, når teatret gæstespiller med *Tre Søstre* i Wien i 1921 (dvs. 17 år efter Tjehovs død). Her handler det ikke længere om Tjehov og hans værk i sig selv endsige om hans rolle og betydning i samtiden, men mere om, hvordan eftertiden har opfattet ham. Dette er dog, jf. bogens indledning, også en del af Klebergs formål, men det gøres på en noget sporadisk facon, hvor vi kun præsenteres for nogle få nedslag i opsætningshistorien (primært med fokus på Kunstner-teatret) og for enkelte betragtninger om hvordan Tjehovs dramatik påvirker udviklingen i den europæiske dramatik. Her kunne det måske være gået grundigere til værks, fx ved at henvise

til Richard Gilmans glimrende *Chekhov's Plays. An Opening into Eternity* (1995) eller Laurence Senelicks grundige gennemgang af den hundredeårige opsætningshistorie både i Rusland/Sovjet Unionen, i Europa og USA og i den øvrige verden i *The Chekhov Theatre. A century of the plays in performance* (1997). Og selv om det måske er for meget at forlange af en litterær biografi, så ville det være oplagt at Kleberg, når talen falder på, hvordan Tjehovs værker bryder med realismen (s. 90), henviste til den tysk-ungarske litteraturteoretiker Peter Szondi, som i *Theorie des modernen Dramas* (1956) anbringer Tjehov sammen med Maeterlink, Hauptmann, Strindberg og den sene Ibsen på tærsklen til det moderne drama. Tjehov peger frem mod både symbolismen, det episke og det absurde teater og Kleberg fremhæver (s. 238), at især *Kirsebærhaven* er medvirkende til at den europæiske dramatik får en ny indretning, hvor handling såvel som den dramatiske helt er afskaffet som dramaturgiske grundstene og dialogen ikke længere fungerer som dramaturgisk motor.

Centralt i Szondis teori om det moderne dramas tilsynekomst er, at der i slutningen af det nittende århundrede sker et brud med det klassiske drama og dets formale krav om enhed i tid, sted og rum og dets ideal om dialog som bærer af den dramatiske handling. Szondi påpeger, at alle personer i Tjehovs skuespil lever under fornægtelsens tegn; fornægtelsen af nuet og af kommunikation, fornægtelsen af glæden ved fælles handling.

## Friheden

Tjehovs personer hænger enten fast i fortiden eller i drømmen om fremtiden og slæber begge dele med ind på scenen, men ikke på en sådan måde, at de genererer handling, tværtimod er de med til at fastholde dem i handlingslammelse. Det er netop denne selvpålagte eller selvfor-skyldte ufrihed, som Kleberg så godt fremanalyserer i *Tjehov og friheten*: Han viser hvordan Tjehov i sit forfatterskab beskriver utallige



former for forhindringer for menneskets frihed og påpeger (s. 160) – med henvisning til Tjekhov-forskeren Andrej Stepanov (såvel som til Bakhtin) – at fængslets ”kronotop” står i centrum af mange af Tjekhofs vigtigste værker som fx de store skuespil. Hos Tjekhov forhindrer minderne fra fortiden og drømmen om fremtiden personerne i at handle i nuet, sådan som Timothy J. Wiles viser det i sin analyse af *Tre Søstre* i artiklen ”The Three Sisters; Stanislawski’s Tragedy, Checkow’s Vaudeville” (1980): Søstrene drømmer om det, der var engang, og som de måske kan komme til at opleve på ny, dersom de blot flytter tilbage til Moskva, men ingen handler, ingenting sker, og Moskva forbliver en fjern drøm stykket igennem. Personerne i *Kirsebærhaven* lever også i forskellige tider. Ranevskaja og Gajev lever i minderne fra fortiden med dens velstand, overklasseliv, store fester og ubekymrede lethed. Trofimov lever i sin drøm, sin vision om fremtiden, hvor den gamle samfundsorden styrttes omkuld og menneskeheden får et bedre, mere moralsk og retfærdigt liv, men heller ikke Trofimov er i stand til at handle i nuet. Også datteren Anja lever i et slags naivt fremtidshåb. Kun Varja og Lopakhin befinder sig i nuet og handler i nuet, men også de lever i forskellige ’tider’ på den måde, at mens Varja skuer med længsel tilbage på det forgangne (og i øvrigt sukker efter at kunne give slip på det hele og tage på pilgrimsrejse til hellige steder), så skuer Lopakhin optimistisk frem mod det, der – efter hans mening – skal komme. Det, at personer i *Kirsebærhaven* lever i forskellige tider, i forskellige verdener, er medvirkende årsag til at de fastholdes i denne fængselslignende tilstand, hvor alt synes at gentage sig og vende tilbage til udgangspunktet. Det er umuligt for Lopakhin at forklare Ranevskaja og Gajev, at handling er nødvendig for at forhindre, at kirsebærhaven og resten af godset bliver solgt. Når han argumenterer for, at de skal stykke haven op, reagerer de med himmelvendte øjne og påpeger indigneret havens særtræk: ”... denne have er nævnt i Encyclopæ-

dien”. De befinder sig i forskellige verdener og taler fuldstændigt forbi hinanden. Personerne i stykket har så forskellige virkelighedsopfattelser, at selv når haven endelig bliver auktioneret væk og Lopakhin køber den, dette højdepunkt i stykket, en total omvendelse af situationen, som ikke findes tilsvarende andre steder i Tjekhofs dramatiske forfatterskab, selv her er de færreste i stand til at fatte, hvad der sker: Gajev taler om sild og ansjoser og går ind for at spille billard, og den naivt håbende Anja trøster sin mor med, at de nok skal plante en ny have ”mere prægtig end denne her”.

*Kirsebærhaven* er præget af mangel på forandring; situationen er i store træk den samme før og efter stykket, et træk som man genfinder i det absurde teater, fx hos Samuel Beckett i *Mens vi venter på Godot*. Handlingen præges af mangel på kommunikation, en dialog som ikke er nogen virkelig dialog. Den finske instruktør Ralf Långbacka har i *Möten med Tjekhov* (1986), som Kleberg refererer til, påpeget, at Tjekhov netop i *Kirsebærhaven* udvikler en tale-forbi-hinanden-teknik, der senere er blevet optaget af det absurde teater. Typiske eksempler er Gajev og Lopakhins snak om tiden, Gajevs sild og ansjoser, når alle forventer at han vil fortælle nogen om auktionen. Långbacka ser en mulighed for, at Tjekhov med sin dramatik faktisk er langt forud for sin tid. Det er i hvert fald sikkert at hans dramatik peger i retning af det absurde: Hans personer er personer uden fremtid på grund af deres manglende evne til kommunikation, mangel på interpersonelle relationer, mangel på handlekraft, de er personer uden skæbne. Og Klebergs afsluttende pointe i *Tjekhov och friheten* er, at det netop er her, at Tjekhofs forfatterskab demonstrerer sin eviggyldighed og kun er blevet mere og mere aktuelt i ”vor egen postmoderne tid” (s.240).



---

**Kjetil Sandvik**

Cand.mag. i dramaturgi og æstetik og kultur og har en ph.d-grad på et projekt om dramaturgiske og narrative strukturer i digitale, interaktive medier. Ansat som lektor i medievidenskab ved Københavns Universitet. Har tidligere arbejdet med Anton Tjechovs dramatik som instruktør i teatergruppen SceneKompaniet (Århus 1995-2004) med forestillingerne "Anton Tjechovs Kirsebærhaven", "Se engang på dette liv" og "Kirsebærhaven" og i samarbejde med Exe Christoffersen på forestillingerne "H3K" og "Deadline" og har skrevet om Tjechov og iscenesættelser af hans dramatik i specialet "Koncept-Poetik" og i artiklerne "Tjechovs varme ironi" (Aktuelle Teaterproblemer nr. 40) og "At genskabe eller selv blive genskabt. En analyse af *Haven var helt hvid*" (Aktuelle Teaterproblemer nr. 44).

---

# English Summaries

## **Siemke Böhnisch: På spor av en tredje poetikk i teater for de mindste | Towards a third poetics in theatre for the youngest**

Starting from the distinction between performative postdramatic poetics on the one hand, and poetics based on the traditional divide between stage and auditory on the other, Böhnisch examines the possibility of a third poetics between these two apparently opposing positions in drama and theatre aesthetics. Through an analysis of the performance *Dråpene* (eng.: *The Drops*, Lund & Ousland 2000) she shows how the scenic actions create performative openings and closings in relation to the child audience.

## **Lise Hovik: Lek som musisk kommunikasjon | Play as communicative musicality**

Through her own practice-led research into interactive theatre for children in the performance, *De Røde Skoene* (eng.: *The Red Shoes*, Hovik 2008), and critical reflections on theories of play, Lise Hovik proposes a concept of play as communicative musicality. This form of play works as a “rhythmical transparency” between the performers’ improvisations and children’s (re-)actions. She presents play heuristic as a possible resource for the development of theatre for the youngest children.

## **Erik Exe Christoffersen: Remediering som kunstpædagogisk strategi | Remediation as art pedagogical strategy**

Christoffersen analyses a theatrical production process he conducted with university students. The art pedagogical project was based upon the pedagogical and artistic strategy of ‘remediation’, inspired by contemporary art projects by Tue Biering and Jeppe Christensen among others. Christoffersen describes and analyses a particular form of group and identity formation through theatrical re-mediation and combination of filmic narratives with the biographies of the participants.

## **Ingrid Vatne: Levendegørelse og publikumsdeltagelse | Dramatized tours and participation**

Based upon a comparative analysis of two dramatized tours, *Lys i Mørket* (eng.: *Light*, The Old Town open-air Museum, Denmark) and *the Dungeon* (Warwick Castle, England), Vatne discusses dramaturgical strategies in museum communication with a focus on how the visitor-participation contributes to the process of meaning.

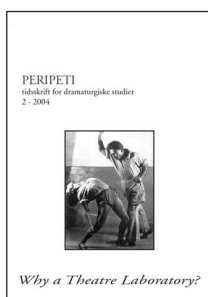
## **Kjersti Hustvedt: Realitet på spill | Reality at stake**

Hustvedt analyses and discusses two different theatre pedagogical strategies for the staging of so called “everyday experts” and their reality; on the one hand a self-reflexive strategy where the everyday reality is staged as a construction, on the other hand an authenticity strategy where the staged reality is presented as documentation containing the potential for criticism. The two different strategies are presented as different ways of reconstructing and utilizing the boundary between education and art.

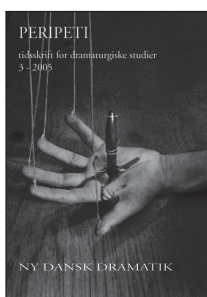
# Tidligere udgaver af Peripeti



**Peripeti 1 - 2004**  
Jon Fosse



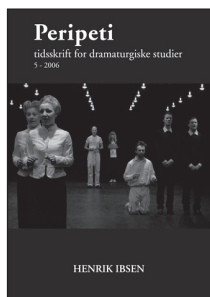
**Peripeti 2 - 2004**  
Why a theatre laboratory?



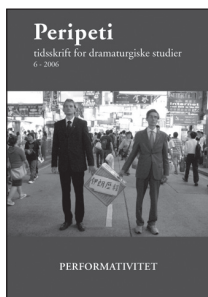
**Peripeti 3 - 2005**  
Ny dansk dramatik



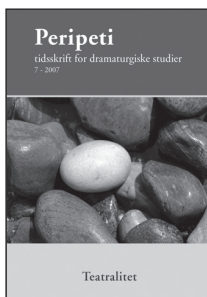
**Peripeti 4 - 2005**  
Dogmer og dramaturgi



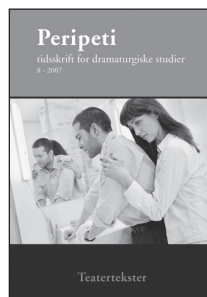
**Peripeti 5 - 2006**  
Henrik Ibsen



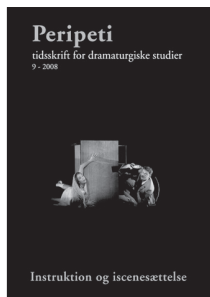
**Peripeti 6 - 2006**  
Performativitet



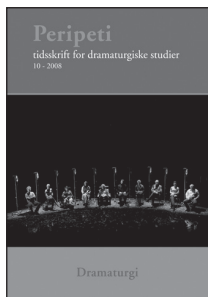
**Peripeti 7 - 2007**  
Teatralitet



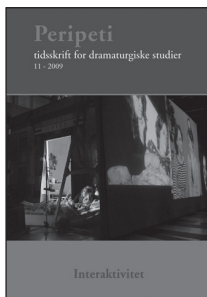
**Peripeti 8 - 2007**  
Teatertekster



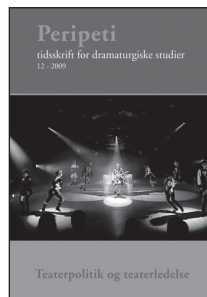
**Peripeti 9 - 2008**  
Instruktion og iscenesættelse



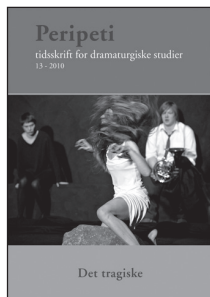
**Peripeti 10 - 2008**  
Dramaturgi



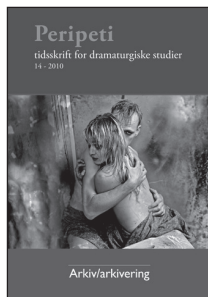
**Peripeti 11 - 2009**  
Interaktivitet



**Peripeti 12 - 2009**  
Teaterpolitik og teaterledelse



**Peripeti 13 - 2010**  
Det tragiske



**Peripeti 14 - 2010**  
Arkiv/arkivering