



KEEP IT REAL

Et kunstnerisk utviklingsarbeid om å være ekte på scenen i skjult skuespillerkunst.

GRETHE MO

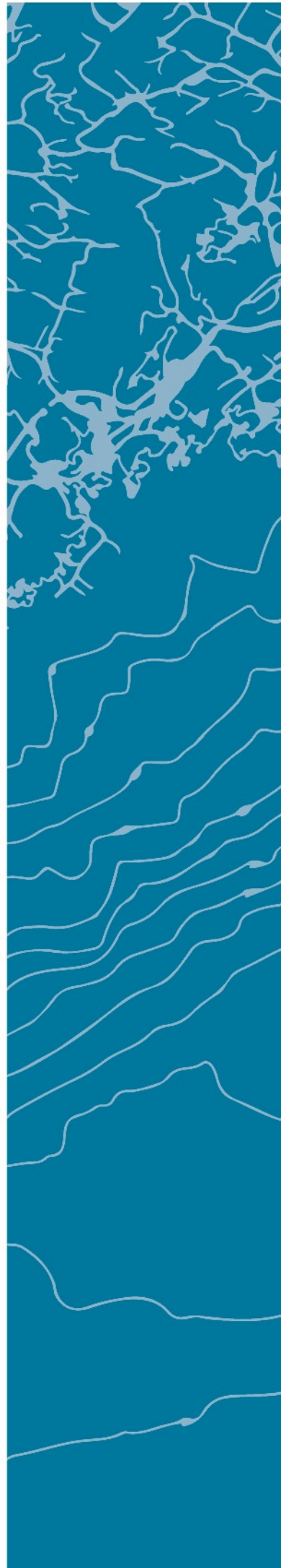
VEILEDER

Jeppe Kristensen

Universitetet i Agder, [2017]

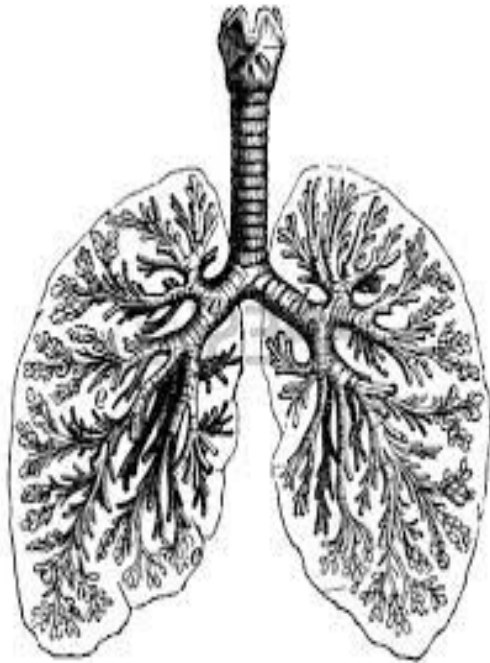
Fakultet for [Kunstfag]

Institutt for [Visuelle og sceniske fag]

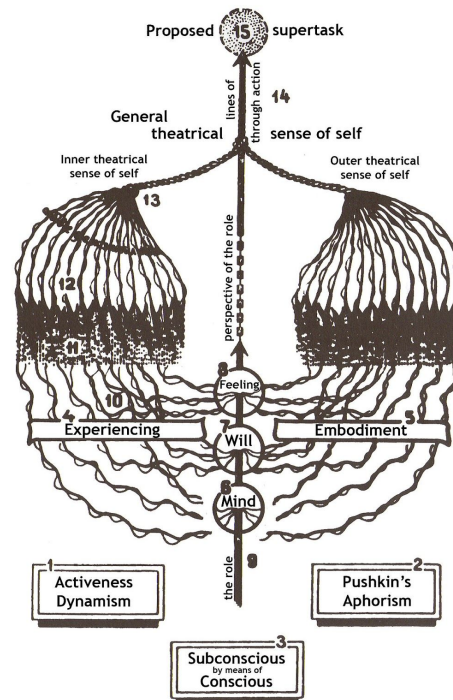


KEEP IT REAL

Et kunstnerisk utviklingsarbeid om å være ekte på scenen i skjult skuespillerkunst



(Medisinsk illustrasjon av en lunge, 2011)



(Plan of Experiencing. Diagram of Stanislavski's system, 1935)

“But we are not the children of Stanislavskij’s theatre, and as contemporary actors and audiences, we take it for granted that acting should be real and natural. The best acting in theatre should be no different from the best acting in film. And to my mind, the best is no acting at all, just real characters full of the variety and complexity of life.”
(Guskin, 2003, s.38)

FORORD	4
INNLEDNING	5
1.1 Mattetimen	6
1.2 Formulering av prosjektet	7
1.2.1 Utdyping av begreper og analyseverktøy	8
1.3 Skapende og utøvende kunsthforskning	9
1.4 Skuespilleretikk i skjult teater	10
2. FAGLIG FORANKRING	11
2.1 Teater utenfor institusjonen	12
2.1.1 Teater ut på gaten	12
2.2 Teater mot undertrykkelse	13
2.3 Skuespilleren i Usynlig Teater	14
2.3.1 Usynlig eller skjult?	15
2.4 Skuespillerkunstens Newton	16
3. BAKGRUNN FOR MATTETEATER	17
3.1 Forløpere til Mattetimen	17
3.2 Forskningsbasert teater	18
3.3 Testpanel for bestillingsverk	20
4. TILBLIVELSE AV MATTETIMEN	22
4.1 Første møte	23
4.2 Prøvetid	24
4.2.1 Improvisasjon som arbeidsform	25
4.2.2 Ekte engasjement og gode lærere	25
4.2.3 Gjennombrudd med innbrudd	27
4.2.4 Kaosteori forløser materialet	28
4.3 Karakteren vokser fram	28
4.4 Prøveforestilling og publikumskontrakt	30
4.5 Premiere	31
5. TURNÉPERIODEN	33
5.1 Overkjørt og pinlig berørt	33
5.2 Erobre territoriet	34
5.3 Pust med magen	35

6. METODEN SOM ANALYSEVERKTØY	38
6.2 Kort om Konstantin	38
6.2 De fysiske handlingers metode	39
6.3.1 Helhetsanalyse	40
6.3.2 Gjennomgående mål	41
6.3.3 Handlinger, Hendelser og Mål	41
6.3.4 Øverste tegn utløser vendepunkt	44
6.3.5 Improvisasjon	46
6.3.5 Skjerpene Omstendigheter	48
6.3.6 Forestillingsevne og karakterens kjerne	48
6.4 En grammatikk for analysen eller for kreativiteten?	50
7. You can fool some of the people some of the times..	52
7.1 Revet med i en ubehagelig situasjon	53
7.2 Nye perspektiver på matematikk	55
7.3 En risiko vi er villig til å ta	56
8. SKUESPILLERENS TILSTEDEVÆRELSE	58
8.1 Trygg tilstedeværelse.	58
8.2 Tilstedeværelse ute av kontroll	60
8.3 En sunn reaksjon	62
8.4 Første-gang-i-livet	63
9. SOMMERFUGLEFFEKTEN	64
LITTERATURLISTE	67
Illustrasjoner	69

Utdrag fra lærerveiledningen til Mattetimen:

Musikken starter der språket slutter, sier de. Så tar matematikken over der musikken slutter? Matematikken forklarer sammenhengen mellom sneglehus og melkevei, og er et språk alle kan enes om. Men matte er jo kjedelig? Hva har skjedd med den i skolen? I den skjulte teaterforestilling Mattetimen gir vi 17-åringene en mattetime de sent vil glemme.

Under dekke av å være praksisstudent kommer skuespilleren inn i klasserommet og starter undervisningen. Men det går stort sett ikke slik hun hadde ”planlagt”. Etter hvert sporer hun av og begynner å snakke om sin egen opplevelse med matteangst, som hun var plaget av i yngre år. Fakta og forskningsresultater blandes med private digresjoner, humoristiske assosiasjoner og en dyp fascinasjon for matematiske strukturer i naturen. Forestillingen er basert på forskning om matteangst, samt nyere hjerneforskning og hvordan enhver kan oppnå det en ønsker innenfor matematikken.

(Den Kulturelle Skolesekken, 2017)

FORORD

Veien gjennom masterstudiet har gått via omveier og ytterpunkter, og jeg har innsett at den lengste veien hjem ofte kan være den mest lærerike. Først vil jeg rette en stor takk til veileder Jeppe Kristensen for innsiktsfull rettleiding, klare tilbakemeldinger og stor tålmodighet med alle mine påfunn. Jeg vil også takke Siemke Bönisch for faglige innspill, studiekoordinator Tormod Wallem Anundsen for oppmuntringer, og mine medstudenter for spennende samtaler og hjelp til *ffernundervisning* i min robot-fase.

Ved å våge å gå en lang teaterproduksjon nøye etter i sømmene, og oppdage hva jeg faktisk gjør, til forskjell fra hva jeg trodde jeg gjorde, har vært berikende, oppklarende men også en litt smertefull prosess.

Jeg ønsket at dette studiet skulle være et forsøk på å finne en forbindelse mellom de ulike uttryksformene i min praksis; skulptur, maleri og teater. Det var det *tverrfaglig* ved Masterstudiet i Agder som vekket min interesse. Men jeg fant tverrfagligheten mye nærmere og et annet sted enn forventet.

Jeg vil også rette en stor takk til Anne Sophie Erichsen. Uten hennes strålende og positive personlighet, hennes sterke tro på meg som skuespiller og grep om materialet, hadde det aldri blitt noen forestilling av Mattetimen. Som skuespiller, i det norske ordets rette betydning *skue-spiller*, ulmer alltid en tvil; I det vi skues på og spiller, gir vi også vekk noe av oss selv som vi ikke kan ta tilbake, og dette skiller skuespillerkunsten fra andre kunstarter. Når lyset er slukket og applausen stilner er alt borte. Var det kunst i samværet og opplevelsen vi delte? Men denne gangen har jeg hatt lyset på både før og etter, og jeg er så takknemlig for ubetinget støtte fra mine fire fineste små, ubegrenset barnepass fra rause svigermor, og aller viktigst, min klippe og kjære Njål.

-denne oppgaven er dedikert til Njål, - du er *røynda* mi!

1. INNLEDNING

Dette masterprosjekt er en praktisk undersøkelse av hvordan jeg som skuespiller har vært både skapende og utøvende i en teaterproduksjon. Det jeg vil se nærmere på er først og fremst de faglige utfordringen ved skuespillerkunsten som knytter seg til sjangeren skjult teater.

I teateret foreligger det vanligvis en kontrakt mellom skuespilleren og publikum; de vet at de er på teater, og at skuespilleren er en skuespiller. Eller som dramatikeren Eric Bentley definerer det i denne formelen; “*A impersonates B while C looks on.*” (Bentley, 1964, s.150).

Men i forestillingen Mattetimen har jeg forsøkt å oppheve grensen mellom teater og virkelighet ved å lage en *skjult* teaterforestilling som ikke blir avslørt før en uke etter forestillingen. Hvilken metode som egner seg for skuespilleren i denne konteksten, og hva som er de store utfordringen i forhold til skuespillerens teknikk og etikk, er det jeg vil forsøke å komme i dybden av.

Det skuespillertekniske er fordypningsområdet for oppgaven. Gjennom egne erfaringer vil jeg se på utfordringen med å gjenskape en troverdig karakter i denne spesielle konteksten; Scenen er et klasserom, og elevene vet ikke at de er med i en teaterforestilling. Målet med oppgaven er å analysere min praksis og hvordan et kunstnerisk utviklingsarbeid kan lede skuespilleren mot en dypere bevisstgjøring av kunsten i skuespillerfaget, og bidra til en mer kritisk refleksjon omkring den skapende prosessen. Mer presist spør jeg hvordan Stanislavskijs metode; De fysiske handlingers metode kan anvendes som et analyseredskap i realiseringen av en skjult teaterforestilling, og hvilke faglige utfordringer dette byr på?

I den første delen vil jeg beskrive hvorfor jeg har valgt skjult teater som sjanger for denne forestillingen, og hvordan det ble til at jeg har skapt teater ut av en undervisningstime i matte. I den andre delen vil jeg se på hvordan jeg, i samarbeid med Anne Sophie Erichsen fra Grenland Friteater, har improviserte fram en karakter med en utvikling, og en dramaturgi i en teaterform som passet teateropplevelsen jeg ønsket å formidle. Og i den tredje delen vil jeg reflektere over hvordan jeg har arbeidet skuespillerteknisk i prøveperioden og underveis i turnéen, for å holde forestillingen levende. Jeg vil se på sjangervalg i lys av Augusto Boal, og plasserer forestillingen i en teatertradisjon som iscenesatt virkelighet. Gjennomgående vil jeg benytte Konstantin Stanislavskijs begrepsapparat for å kategorisere ulike typer utfordringer i skuespillerarbeidet.

Helt til sist vil jeg analysere elevenes respons på karakteren jeg spilte i monologforestillingen. Basert på tilbakemeldingene de gav i det åpne feltet på spørreskjema som fulgte opp forestillingen, gir dette et inntrykk av publikums opplevelser fra Mattetimen og hvordan dette påvirket det etiske dilemma, og de skuespillertekniske endringer jeg gjorde mellom de to turnéperiodene.

1.1 Mattetimen

Her følger en kort gjenfortelling fra forløpet i Mattetimen slik den vanligvis har blitt gjennomført på turné med Den Kulturelle skolesekken, ettersom denne forestillingen er hele utgangspunktet for oppgaven.

Mattetimen er en forestilling skreddersydd for elever i 1.trinn på den videregående skolen. Bare deres egentlige mattelærer vet at jeg ikke er den jeg gir meg ut for å være. Jeg ankommer et klasserom til en vanlig mattetime, men litt for sent. Læreren har tatt opprop og forberedt elevene på at det skal komme en praksislærer. I det jeg går inn i klasserommet hilser jeg på læreren og presenterer meg selv som Therese Midtbø for elevene. Jeg er en lærerstudent fra Høgskolen i Stord og sier at hvis denne timen går bra, så kommer jeg til å ha praksisen min i denne klassen en stund framover.

I det jeg tar opp lærebøkene, tujene og notatene fra veska, og ber elevene gjøre det samme, sier jeg at jeg er nødt til å fortelle dem den egentlige grunnen til at jeg ble forsinket til timen. Jeg hadde forberedt en stilig Power Point presentasjon for dem, en slags overture over alt som inspirere meg i matte, og som forklarer hvorfor jeg omskolerer meg til å bli mattelærer. Men på veien har jeg blitt utsatt for innbrudd i bilen min! Jeg hadde dessverre ingen backup av presentasjonen. Så jeg har bestemt meg for å gjøre det beste ut av timen og stunte litt, for jeg er jo egentlig en nokså sporty person. Jeg tegner likhetstegnet på tavla og forklarer at det er dette tegnet som skal være utgangspunktet for denne timen. Videre tegner jeg en vektskål rundt $=$, og får elevene til å gjøre det samme. Deretter fyller jeg inn vektskålen med en likning. Det er her jeg oppdager at jeg ikke helt husker hvordan jeg løser en likning. Jeg visker ut hele vektskålen og prøver på nytt, kanskje det hjelper om jeg får mer luft rundt tallene. Det stokker seg igjen, og jeg forsøker å ro meg ut av situasjonen med ulike digresjoner og fortellinger. Jeg snakker om hvor mye matematikk det er rundt oss, fra arkitekturen i klasserommet og til alle gjøremål i det daglige livet; fra lån i banken til å dosere medisiner hos legen; Vi er avhengige av matematikk for at hele systemet skal fungere. Men så blir jeg privat og kommer på at bildene jeg hadde lagret av barna mine, og av mormoren min, fra ferier og julefeiringer, alt som var på den stjalne laptopen nå er tapt, kanskje borte for alltid. Jeg snakker om hvor avhengige vi er av teknologiske hjelpemidler og sporer av til en demonstrasjon av hvordan GPSen fungerer. Så prøver jeg meg på likningen igjen, og med litt hjelp fra elevene klarer jeg å løse en del av den. Men så stopper jeg meg selv og spør om elevene merket at noe var galt, om de kunne merke at jeg stod helt fast? Jeg forteller dem at dette har skjedd før, at jeg led av matteangst da jeg var yngre og ikke fikk hjelp før i 9.trinn. Jeg strøk i matte på ungdomsskolen og gikk et år på folkehøgskole. Jeg går tilbake og løser likningen helt ferdig, men bryter av igjen og forteller hvor vanlig det er med matteangst, men hvor lite man snakker om det. Jeg forteller om forskning på feltet og om hvordan jeg fikk hjelp. Så går jeg tilbake til læreboka og skal til å fortsette med en ny likning. Men så

ombestemmer jeg meg og velger heller å fortelle elevene om hva det var med matematikken som gjorde at jeg valgte å fordype meg i den, hvordan jeg ble grepet av jakten på å forstå sammenhenger- i naturen og helt ut i universet! Sammenhengen mellom den lille konglen jeg har med til dem, via kvervelen gutter med kort hår har i bakhodet, og helt ut til spiralformen i vår galakse. Jeg forteller om Johannes Kepler, om Isaac Newton og avslutter med å dra fram et helt spesielt objekt fra vesken; et kaos-pendel. Dette er et eksempel på et ennå uoppgadet og uforklarlig felt i matematikken, et felt hvor framtidens matematikk kanskje vil kunne løse mysterier som vil få stor betydning for oss; om sommerfugleeffekten og om billion-dollars-premier på uløste matematiske mysterier! Jeg oppdager at tiden nesten er ute, og beklager at timen ble så kaotisk, men lover å lagre alt jeg forbereder på en minnepinne, og at det skal bli en bedre undervisningstime neste gang,- om jeg får komme tilbake... Ser jeg at det er 5 minutter igjen, sier jeg at jeg vil gjøre en øvelse med dem som en avslutning. Denne øvelsen var det som hjalp meg aller mest for å motvirke matteangsten. Jeg leder dem gjennom en avspenning hvor de får slappet av, og med øynene lukket visualisere de seg selv i sitt ess, i toppen av et eiketre. Jeg rasker sammen utstyret og svarer på eventuelle spørsmål mens jeg pakker meg ut av klasserommet og haster videre. Noen ganger rekker jeg også en samtale med mattelæreren før han eller hun må videre til neste time.

Forestillingen har blitt framført i to turnéer i Rogaland. Den første turnéen ble gjennomført fra januar til mars 2016 med 71 forestillinger ved 17 ulike videregående skoler, for et elev-publikum på ca 1758 elever. I samme periode i 2017 med 64 forestillinger på 15 ulike videregående skoler for ca 1578 elever. Totalt har over 3300 elever sett Mattetime de siste to årene (Den Kulturelle Skolesekken, 2017).

Hvorfor denne forestillingen ble til, hvordan vi skapte den, og hvordan jeg har arbeidet for å holde forestillingen frisk og levende underveis, danner grunnlaget for denne masteroppgaven.

1.2 Formulering av prosjektet

Min skuespillerpraksis tar utgangspunkt i Stanislavskijs Metode for handlende analyse, også kalt De fysiske handlingers metode, som jeg lærte fra teaterpedagog og regissør Irina Malochevskaja, og tolk og professor i regi Hans Henriksen (Malochevskaja, Henriksen, og Rödahl 2002). Ved Statens Teaterhøgskole i Oslo (1998-2001) ble jeg utdannet i en tekstbasert regiteater-tradisjon, som i studietiden ble overlevert i en muntlig-praktisk undervisningsform.

I denne oppgaven er hovedfokuset på de skuespillertekniske utfordringene i Mattetimen, og hvordan de har vært svært forskjellige fra et tradisjonelt teater hvor publikumskontrakten på forhånd er gjensidig definert. Dette er oppgavens problemfelt. Jeg vil se nærmere på skuespillerkunstens kår i en teatervirkelighet som stadig utvider forståelsen for hva som regnes

for estetiske virkemidler, og orienterer seg mot det kontekstuelle; et teater som handler mer om selve hendelsen (Arntzen, 2007).

I samarbeid med en regissør, som har bakgrunn som skuespiller, opplevde jeg at vi noen ganger arbeidet intuitivt, og ikke trengte å sette ord på mange av de valgene vi tok. Som utøvende og skapende scenekunstner anvender jeg en såkalt taus skuespillerteknisk kunnskap i min praksis. Vi hadde en taus felles forståelse av hva som fungerte og ikke. Derfor vil jeg forsøke å bidra med en problematisering og utdypning av det begrepsapparatet som min praksis er forankret i; Stanislavskijs Metode for handlende analyse (Malochevskaja, Henriksen, og Rödahl 2002).

1.2.1 Utdyping av begreper og analyseverktøy

Utfordringene med å være ekte og levende på scenen vil jeg undersøke i lys av to sentrale personer i teaterhistorien; Augusto Boal og Konstantin Stanislavskij. Boal utviklet De Undertryktes Teater, og usynlig teater var en del av dette teatret, en form for gateteater hvor publikum ikke fikk vite at de var deltakere i en iscenesatt situasjon. Målet var å vekke deltakerne til opprør, og i sin opprinnelige form skulle opptrinnet, det usynlig teateret, ikke avsløres etterpå. Boal var også inspirert av Stanislavskij for å gjenskape en realistisk spillestil i usynlig teater (Boal, 2000).

Grenland Friteater har en samling artikler publisert på sin hjemmeside, og det er en av disse tekstene jeg vil støtte meg på for å forklare hvordan jeg samarbeidet med regissør Anne Sophie Erichsen i tilblivelsen av Mattetimen. Dette vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4. Der finnes ellers lite tilgjengelig dokumentasjon om skuespillerens prosess fra denne teaterpraksisen, og jeg ønsker med denne oppgaven å utdype begrepet.

Ettersom skuespillerutdanningen på Statens Teaterhøgskole ved århundreskiftet var basert på en muntlig-praktisk overføring, og siden metoden brukes forskjellig hos ulike regissører, er det også viktig for meg å sette ord på en såkalt taus kunnskap i min skuespiller-praksis. Videre vil jeg forsøke å benytte begrepsapparatet fra Stanislavskij som et analyseverktøy, og for å se nærmere på hvordan mine funn kan bidra til å utdype de intuitive og underbevisste prosessene i en skuespillers arbeid. Stanislavskijs begreper passer best i teaterproduksjoner hvor prosessen tar utgangspunkt i en ferdigskrevet dramatisk tekst. I et retrospekt perspektiv ser jeg likevel at terminologien hans også egner seg for å sette ord på den tause kunnskapen som er i bruk i en teaterprosess hvor man lager alt fra bunnen av. Da jeg både har vært skapende, i form av å improvisere fram forestillingen, og utøvende som skuespilleren i monologforestillingen, gir dette også andre rammer å forstå skuespillerarbeidet ut ifra. Samarbeidet med regissør og regiassistent har hatt en flat struktur, og analysen av materialet ble utviklet samtidig med skapelsesprosessen. Jeg har valgt å kalle teaterformen til Mattetimen for *skjult teater* når jeg har presentert forestillingen for Den Kulturelle Skolesekken og i lærerveiledningen til skolene. Usynlig teater har flere likhetstrekk med de grepene jeg benytter i Mattetimen. Men dette kunstneriske utviklingsarbeidet har ikke handlet om å gjenskape Boals sjanger, Usynlig teater, i sin historisk

opprinnelig form, men heller å utforske skuespillerens potensiale i selve konseptet *skjult /usynlig* teater. Derfor har det vært viktig å bruke ordet *skjult* teater fremfor *usynlig* teater.

1.3 Skapende og utøvende kunsthforskning

Vanligvis starter et kunstnerisk utviklingsarbeid med et problemfelt kunstneren vil gå i dybden av. I dette prosjektet har prosessen en annen rekkefølge; først har jeg laget en forestilling, og deretter har jeg stilt spørsmål ved hvilken del av praksisen jeg vil se nærmere på.

Produksjonsperioden har foregått parallelt med masterstudiene i Kunstfag ved Universitetet i Agder, altså i løpet av de to siste årene, men det er først i den siste turnéperioden at det ble klart for meg hvilken del av denne prosessen jeg vil forsøke å komme i dybden av. Fra å stå midt i prosessen, flytter jeg nå fokus og vil forsøke å se den utenfra. Det er dette jeg mener med å være forsker *i og gjennom kunsten* (Borgdorff, 2006).

Ved å definere metodedesignet i forhold til kunsthforsker Henk Borgdorffs definisjon, vil jeg plassere denne oppgaven som en ledsagertekst til en kunstnerisk praksis, som er ment å supplere visningen av selve forestillingen.

En av utfordringene jeg har møtt i den relativt unge forskningspraksisen, som i Norge er oversatt til *utviklingsarbeid* i henhold til Bologna-modellen (Malterud 2012), til forskjell fra den internasjonale betegnelsen *artistic research*, er å knytte delen med den praktiske kunstneriske prosessen til den akademiske disiplinen i det skrivende refleksjonsarbeidet. Stanislavskij lot seg inspirere av naturvitenskapen i utarbeidelsen av sitt system for skuespillerkunsten. På samme måte vil jeg reflektere over hvordan denne vitenskapelig standardiserte oppgaveformen, både gir muligheter til formidling *utover* det interne skuespillerfagmiljøet, men samtidig risikerer å forenkle kompleksiteten i en kunstnerisk praksis. Her er et sitat som belyser Stanislavskijs dilemma fra En skuespillers arbejde med sig selv; “*Ord er saa håndgripelige, saa grove, nar man skal beskrive sarte og flyktige underbevidste fornemmelser*” (Stanislavskij, 1998, s.16).

I produksjonen Mattetimen har loggføringen vært viktig for å kunne dokumentere kunstneriske valg og vendepunkt i løpet av prosessen. Et av privilegiene i teateret, er hvordan det ikke etterlater andre spor etter seg enn den opplevelsen som oppstår i øyeblikket der og da sammen med publikum. Å *stupe* videre til neste prosjekt har for min del vært noe av det mest befriende ved å arbeide med teater; man tar bare vare på det som virkelig fungerer, og glemmer resten. Men i tråd med forskriftene for kunstnerisk utviklingsarbeid, har jeg i denne oppgaven også forsøkt å lete etter interessante funn i materialet som vanligvis blir borte på veien.

Uten en medspiller og i en monologforestilling, er det publikum som blir motspilleren og alt oppleves gjennom deres reaksjoner. Alle elevene fikk adgang til et spørreskjema til etterarbeid med forestillingen. I enkelte tilfeller var jeg også selv tilstede under avsløringen. Derfor har jeg

valgt å analysere tilbakemeldingene fra det frie feltet på spørreskjema, og vil reflektere over reaksjonene fra elever og lærere. Dette er også viktig for å kunne dokumentere det etiske dilemma i skjult teater, og for å forstå hvorfor forestillingen endret seg i løpet av det året som gikk mellom den første og den andre turnéperioden.

1.4 Skuespilleretikk i skjult teater

Som frilansskuespiller arbeider jeg i mange ulike kontekster, og jeg må vurdere hvert enkelt prosjekt fra etiske og kunstneriske hensyn. Skuespillerens posisjon har også endret seg i de sytten årene jeg har jobbet som profesjonell skuespiller. For å forstå hvilke kunstsyn de ulike retningene jeg har arbeidet med er preget av, har jeg funnet stor støtte i Lene Kobbernagels strukturerte inndeling i de fire skuespillermessige prosesstypene, på grunnlag av tolv ulike skuespillerteknikker, i boken *Skuespilleren på arbejde* (Kobbernagel, 2009). Det er imidlertid interessant å lese at Kobbernagel, etter en lang undervisningskarriere og som forsker på skuespillermetoder, i dag jobber med konsulentvirksomhet "*som anvender skuespilteknik og dramaturgi til at træne ledere, sælgere og undervisere, i hvordan man vinder andres tillit*" (Kobbernagel, 2009, s.6). Dette får meg til å tenke på skuespillerens etikk som var et sentralt tema for Stanislavskij, og som ikke er til å unngå å reflektere over i arbeidet med en skjult teaterforestilling. Jeg opplever det som at Stanislavskij virkelig så på denne *forføringskunsten* som et kraftfullt virkemiddel som også kunne misbrukes (Stanislavskij, 1986, s.30). Kobbernagels konsulentvirksomhet forteller meg noe om at skuespilleren fortsatt behøver en bevissthet omkring sin etikk, men i Kobbernagels bok finner jeg ingen kapitler om dette tema. Å være bevisst sitt etiske ansvar som skuespiller behøver ikke å gå på bekostning av en kunstnerisk frihet. Jeg opplever at det tvert imot handler om å sette seg på tilskuerens side og ta skuespillerkunsten mer på alvor. I kapittel 7 vil jeg bruke elevenes tilbakemeldinger for å utdype de etiske dilemma jeg opplevde i Mattetimen, og for å se på hvordan dette endret forestillingen mellom de to turnéperiodene.

2. FAGLIG FORANKRING

I dette kapitlet vil jeg forsøke å plassere Mattetimen i forhold til lignende produksjoner, og i sammenheng med nyere teaterhistorie. Men som Janek Szatkowski skriver i Dramaturgiske modeller - om dramaturgisk tekstanalyse: “*Ser vi på mængden af enkeltværker, kan man hævde, at hver tekst er sin egen model. Ethvert forsøg på at finde genrer, stilarter eller epoker i kunsten, er at udøve vold mot det enkelte kunstværk. Kunsten lader sig ikke redusere*”

(Kjølner&Szatkowski, 1989, s.16). Jeg vil likevel forsøke å se til lignende utøvende teaterpraksiser, som jeg kjenner til i Norge, og der hvor teaterforestillingene utfordrer publikumsrelasjonen på en lignende måte som i Mattetimen. Først litt om hvilken bevegelse jeg opplever at Mattetimen er en forlengelse av.

Teater utenfor institusjonen og teatersalen, og som utfordrer publikumsrelasjonen har lange tradisjoner i teateret. Knut Ove Arntzen beskriver i sin bok Det Marginale Teater (Arntzen, 2007) en teori han kaller *mainstreaming*. Marginale teaterformer kan være interaktive og relasjonelle, bryte opp hierarkier, likestille teaterets virkemidler, og oppstår ofte fra grupper som vil bryte med det bestående tradisjonelle teateret (Arntzen, 2007). Videre beskriver Arntzen en mekanisme hvor dette *marginale* teateret igjen blir *mainstream* når institusjonene tar formen inn, hvorpå nye *marginale* former igjen oppstår; ved å bryte opp med det som har gått fra marginalt teater til *mainstream*, og så videre. Han mener også at et såkalt borgerlig teater inne i institusjonene, hvor publikum er adskilt fra scenen med en *fjerde vegg*, i følge denne teorien kan forstås omtrent som et *parentes* i teaterhistorien. Arntzen forklarer hvordan teateret opprinnelig hører til ute blant, og i interaksjon med publikum, og at *mainstreaming* alltid vil være en bevegelse til og fra denne *nærheten* til publikum (Arntzen, 2007).

Performance og Happenings fra 1960- og 70 tallet er eksempler på slike marginale kunstformer som forsøkte å ta kunsten *tilbake til folket*. Augusto Boals teater oppstod i kjølvannet av denne bevegelsen. Etersom Mattetimen også kan forstås som en performance, da publikum er like mye deltagere som betraktere, er det viktig å påpeke hva som likevel skiller Mattetimen fra en performance. Det jeg undersøker i denne oppgaven er altså hvordan jeg benytter et estetisk virkemiddel fra det tradisjonelle, illusjons-skapende teateret, skuespillerkunsten, i en annen kontekst. Til forskjell fra det man kan kalle det postdramatiske teateret, *peker* jeg ikke på virkemidlene i teaterretfiksjonen *under* selve forestillingen. I det elevene får vite at de var utsatt for skjult teater oppheves illusjonen, og intimiteten fra betroulsene i Mattetimen er ødelagt. Det jeg forsøker helt til slutt er derfor å benytte et episk grep, inspirert av Brecht. Det er her jeg mener at dette grepet utfyller formen skjult teater i et forsøk på å gi elevene en kritisk distanse til Mattetimen, og som kanskje kan bidra til refleksjon. Derfor går det an å si at Mattetimen befinner seg et sted som ligner både skjult teater men også har i seg noen elementer som ligner på en performance. Men uavhengig hva sjangeren kan kalles, velger jeg her å se nærmere på

hvordan skuespillerarbeidet i denne spesielle konteksten ble formet og utfordret i forholdet til publikum.

2.1 Teater utenfor institusjonen

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på Grenland Friteater, og hvordan det ble til at det var nettopp der jeg fant en regissør til samarbeidet med Mattetimen.

Blant såkalte gruppeteater, eller teaterformer med en annerledes organisatorisk, praktisk og estetisk tilnærming, er de eldste og kanskje mest kjente gruppene her i nord, de som bygger videre på tradisjonen fra Stanislavskij og Meyerholds *teaterlaboratorium* (Langdalen, 2005). Denne formen å organisere teater på oppstod på begynnelsen av 1900-tallet, også da som et brudd med en *lukket* teaterkonvensjon (Gjervan mfl. 2015). Et gruppeteateret kjennetegnes av en demokratisk struktur og et politisk og sosialt engasjement som utgangspunktet for at teateret skulle nå ut til et bredere publikum. Odin Teateret, og Grenland Friteater er eksempler på denne typen gruppeteater, og sistnevnte har overlevd i over 40 år i Porsgrunn. Kjernen av ensemblet består fortsatt av den samme gjengen som først etablerte det i 1976, men er nå vokst til ca 25 årsverk, og fokuset ligger fortsatt på skuespilleren og regissørens arbeid *på gulvet*.

På sin hjemmeside skriver de; *“Grenland Friteater står i en tradisjon av europeiske teaterkunstnere og ensembler som i mer enn hundre år har forsket i teatrets uttrykksmidler og utvidet grensene for hva vi kaller teater til nye steder og situasjoner”* (Grenland Friteater, 2017).

Mitt første møte med Grenland Friteater i Porsgrunn, var da jeg var ansatt ved Teater Ibsen i nabobyen Skien fra 2001 til 2005. Teatersjefen Inger Buresund, som kom rett fra Black Box Teater i Oslo, løftet blikket ut av institusjonen, og Teater Ibsen samarbeidet i flere produksjoner med Friteateret. De ferskeste av oss på Teater Ibsen var nok litt misunnelige på den demokratiske og solidariske strukturen i Friteateret, hvor skuespillerne hadde en reell innflytelse på arbeidet. Det var nok her jeg første gang ble nysgjerrig på andre måter å være skuespiller på enn hierarkiet i den veien teaterhøgskolen la opp til. Jeg opplevde det som en selvmotsigelse at jeg både skulle være en skapende scenekunstner, men samtidig bare skulle finne navnet mitt i en liste på veggen, og så tilpasse meg regissøren og teatersjefens visjon. Men det var først mange år senere at jeg kontaktet Friteateret selv for å lage en egen teaterproduksjon, nemlig Mattetimen.

2.1.1 Teater ut på gaten

Skjult Teater er en form Grenland Friteater (GF) ved flere anledninger har benyttet, og i Fortellinger om Friteatret beskriver de en slik skjult teaterproduksjoner. Jappene fra 1999 var en form for gate-teaterforestilling. *“Korrekt antrukket og med stresskoffert og mobiltelefoner dukket skuespillerne opp uanmeldt i bybildet”* (Grenland Friteater, 2017). Regissør og skuespiller i GF, Anne Sophie Erichsen har også vært min kilde til historier fra denne forestillingen som hun

skapte. Erichsen forteller at i Jappene snakket skuespillerne høyt i mobiler i en tid dette fortsatt ble sett på som uvanlig. De hadde *sammenbrudd* på kjøpesenteret og forsøkte å få hjelp fra publikum. Et annet eksempel på skjult teater ble jeg fortalt om av skuespiller og dramatiker i GF, Lars Vik. Som en del av en holdningskampanje Friteateret gjorde for bruk av kondom, plasserte de en kondomautomat på bardisken i en lokal pub, og skuespilleren Lars Vik framførte en monologen blant gjestene en kveld på puben; skjult og uten å avsløre at det var teater etterpå. Et tredje eksempel har jeg fått gjenfortalt fra skuespiller Kjersti Posti Høgli ved Grenland Friteater. Dette var et samarbeid med Røde Kors og handlet om ensomhet. På et utendørsarrangement med matservering *trengte hun seg på* folk som satt ved bordene, og framførte ulike monologer som handlet om hvor ensom hun var. Dette ble heller ikke avslørt for publikum etterpå. Men det var den skjulte teaterforestillingen Gjenkjennelse- ondskapens psykologi, som gjorde at jeg tok kontakt med Anne Sophie for et samarbeid i denne teaterformen. Denne sterke forestillingen i skjult teater, vil jeg fortelle mer om i kapittel 3.

Men formen *usynlig* teater oppstod først i en annen sosial virkelighet i Sør-Amerika i midten av det forrige århundret. I følgende avsnitt vil jeg plassere Augusto Boals teaterprosjekt *De Undertryktes Teater*, for å se på utfordringene for skuespillerarbeidet i usynlig teater, og hvordan Stanislavskij har påvirket utviklingen av denne praksisen.

2.2 Teater mot undertrykkelse

Augusto Boal (1931-2009) fornyet det politiske teateret, og i Norge i dag blir han mye brukt i dramapedagogisk arbeid. Det var de store sosiale forskjellene i Brasil som utløste Boals trang til å bruke teater som et politisk virkemiddel i kampen for sosial utjevning. "*Grenseløs overflod er nabo til den dypeste elendighet*" (Boal, 2001, s.19). Boal så teateret som en mulighet for å endre på dette; "*Teateret kan hjelpe oss å bygge fremtiden fremfor bare å vente på den*" (Boal, 2001, s.13).

Gjennom flere bøker utviklet han også en teorier basert på det radikalt folkelig teatret han skapte, og dessuten en pedagogikk som gjør øvelsene fra teateret interessante i dramapedagogisk sammenheng. Boals idé om et usynlig teater gikk ut på innøvde aksjoner på gaten med bruk av overraskelsesmomenter hvor en såkalt joker og flere spillere ble involverte. Han eksperimenterte også senere med å la skuespillerne veksle med publikum om å spille rollene. Dette teaterkonseptet, som etter hvert spredte seg over hele Latin-Amerika, og senere til Europa, ble til *De undertryktes teater*, og er fellesbetegnelsen for alle de teatermetodene som på ulike måter gjør tilskueren til deltaker. De mest kjente formene er bildeteater, forumteater og usynlig teater. Han ville at teater skal brukes som et *redskap* for sosial forandring.

"We were ready to utilize the tools of any style, as long as they meet the esthetic and social needs of our organization as an activist theatre, that is, a theatre that attempts to influence reality and not merely reflect it, even if correctly"(Boal, 1985, s.17).

Men Boal måtte betale en høy pris for det politiske teateropprøret han hadde skapt. Han ble fengslet og torturert før han ble utvist og måtte leve i eksil, først i Argentina, og siden i Frankrike og Portugal. Her videreutviklet han det pedagogiske og terapeutiske potensiale i sitt teater, og i Europa ble De undertryktes teater preget av den typen undertrykkelse som utøves på individnivå. I et intervju i Klassekampen fra et norgesbesøk i 2003 forklarer Boal hva han legger i dette; *“Den undertrykkelsen som er mer iboende i oss selv, og som vi utøver på oss selv, den indre mentale undertrykkelsen som går på selvsensur og selvkontroll og som vi kan oppleve gjennom angst og ensomhet”* (Engelstad, 2003).

Men allerede på 1970-tallet ble han kritisert for hvordan usynlig teater gjorde publikum mer sint og frustrert enn politisk engasjert, eller inspirert til selv å finne konstruktive løsninger (Boal, 19). Usynlig teater så ut til å virket mot sin hensikt, og det var også en av grunnene til at han senere foretrakk å gjøre Forumteater, hvor det på forhånd er avklart at formen er et interaktivt teater om virkeligheten. Også i Mattetimen ble jeg konfrontert med elever som bare ble lei seg og sinte da de fikk vite at de hadde blitt lurt. Men det er også her det etiske dilemma konfronteres med det estetiske virkemiddelet jeg har lagt vekt på i Mattetimen. Eleven ville kanskje ikke fått mulighet til å snakke om matteangsten på samme måte, uten å bli konfrontert med en karakter som led av det samme. Dette vil jeg utdype når jeg behandler elevenes skriftlige anonyme respons på forestillingen i kapittel 7.

2.3 Skuespilleren i Usynlig Teater

I dette utdrag fra Boals bok De undertryktes teater forteller han hvordan de arbeidet systematisk med Stanislavskij under oppstarten av Arena teateret i Sao Paulo i 1959; *“In the Arena the Actor's Laboratory was founded. Stanislavskij was minutely analyzed word by word and practiced from nine in the morning until it was time to appear on stage”* (Boal, 1985, s.160). Hos Stanislavskij fant Boal et system som hele tiden søker mot å være scenisk troverdig uansett sjanger. Stanislavskijs metode bygger på å gjennomleve en prosess, en handling, og for å finne dette kreves en trening av sansene, hukommelsen, fantasien, følelsene og observasjonsevnen. Man trener systematisk for å kunne bygge opp en rolle, og for å forstå en karakter gjennom karakterens handlinger. Stanislavskij stiller spørsmål ved hva karakteren *vil* og hva hun *begjærer* ut fra en gitt dramatisk tekst. Hos Boal lå motivasjonen i hvordan karakteren kunne *vekke* publikum, og karakterene ble skapt utfra hvilken *relasjon* de hadde til hverandre. Ifølge Boal ble karakterene også bygget opp fra utsiden; *“the characters started to be created from outside inward”* (Boal, 1985, s.161). For å nå over til publikum krevde dette en grundig sansetrening; *“Each human being is capable of seeing, hearing, feeling thinking and being moved more than in everyday life. The actor, once he is freed of his daily conditioning- extending the limits of expression- restricts his possibilities to those required by the interrelation in which his characters is involved”* (Boal, 1985, s.165).

Boal krevde realistiske rolletolkninger av sine skuespillere og utviklet derfor flere øvelser som skulle trene skuespillerens sanseapparat. Disse er også gjengitt i boken hans, *Games for Actors and Non-Actors*. Tittelen på boka understreker også at Boal var mer opptatt av øvelsenes mulighet til å frigjøre dem som mennesker, enn i de skuespillertekniske ferdighetene.

I boka kommer det også frem at Boals teater har både Stanislavskij (1863 -1938) og Bertolt Brecht (1898-1956) som inspirasjonskilder. Men Brecht arbeidet hele tiden med paradokser, og ville at publikum selv skulle stille spørsmål ved premissene for handlingen. Ved å trekke publikum ut av illusjonen ønsket han å vekke deres intellekt til kritisk tenkning omkring karakterens handlinger, om urettferdigheten i verden (Aspelin, 1977). Augusto Boal sitt *De undertryktes teater* bygger altså på et teater som arbeider mot det samme krav til troverdig som Stanislavskij, og samtidig med å motivere publikum til å se at de selv kan skape forandring; som svært forenklet sagt var Brechts prosjekt i sitt politiske teater (Boal, 2001).

Boal tok med seg kvaliteter fra begge disse ulike teaterformene i sin utvikling av *De undertryktes teater*; Han tok rolle-identifikasjonen fra den klassiske teaterformen, og den kritiske distansen og bruddet med illusjonen fra Brecht. Men Boal var overbevist om at det å bare tenke intellektuelt om rettferdighet, som i Brecht, ikke var tilstrekkelig. Ei heller det å føle *med*, eller å *leve seg inn* som hos Stanislavskij, var tilstrekkelig for å vekke publikum til handling. Publikum måtte dras inn i teateret og involveres, publikum selv måtte bli deltagende og tilskuerrollen måtte utfordres for å oppnå en erkjennelse (Boal, 2001).

“One point must be clearly understood: Invisible Theatre is theatre; it must have a text with a scripted core, which will inevitably be modified, according to the circumstances, to suit the interventions of the spect-actors. I repeat again: in the Invisible Theatre, the actors must perform just like real actors; that is, they must live. (Boal, 1985, s.122)

Estetikken lå ikke bare i det håndverksmessige, det å gjengi en rolle med stor troverdige, men heller i det pedagogiske grepet som handlet om læring gjennom å gjøre det selv, som i John Dewey's, *learning by doing* (Dewey, 2003).

For Boal er kunsten et faktisk redskap, og den praktisk erfaring mot erkjennelse er målet med teateret; *“I believe that all the truly revolutionary theatrical groups should transfer to the people the means of production in the theatre so that the people themselves may utilize them. The theatre is a weapon, and it is the people who should wield it”*(Boal, 1985, s.68). Det er gjennom *handling* vi kan utvikle bevissthet og refleksjon.

2.3.1 Usynlig eller skjult?

Vi kan dermed si at begrepet *skjult* teater er en videre fortolkning av *usynlig* teater. I utøvende teatrepraksis, som hos Grenland Friteater, brukes begrepet *skjult* teater. Usynlig Teater er mer utbredt i dramapedagogikken. I denne sammenhengen har jeg valgt å bruke skjult teater fordi jeg opplever ordet *skjult* mer aktivt og styrende, enn den passive tolkning av ordet *usynlig*. Å *skjule* noe kan være en villet handling, mens *usynlig* kan forveksles med *oversett* i dagligtalen. Men

først og fremst er det de pedagogiske og terapeutiske overtonene i det usynlige teateret, det som skiller seg mest fra det jeg her vil kalle skjult teater. Hensikten med Mattetimen er ikke bare å skape politisk opprør eller avsløre undertrykkelse i samfunnet eller som et virkemiddel i dramaterapi, slik det er i arven etter Boal. Med skjult teater ønsker jeg også å bruke skuespillerkunst for å vekke publikum til refleksjon. Derfor vil jeg fortelle litt om hvordan jeg ble introdusert for Stanislavskij.

2.4 Skuespillerkunstens Newton

Jeg vil gå så langt som å si at Stanislavskij er skuespillerkunstens Isaac Newton. For meg personlig er det like vanskelig å se for meg skuespillerkunsten uten arven etter Stanislavskij, som å forklare planetenes bevegelser uten gravitasjonsteorien fra Newton. Min utdanning ble så tydelig overlevert at den fremstod omtrent som en åpenbaring. Dette er lett å le av, og pedagogikken har også blitt kritisert for å bære preg av så streng disiplin at studentene hjernevaskes. Men jeg tror tydelighet også kan vekke kunststudenter til kritisk refleksjon. En holdning hvor alt er like riktig, og hvor teoriene flyter over i hverandre, er ikke like triggende som en klar holdning med utgangspunkt i *en* metode. Hva skal man gjøre opprør mot hvis alt er lov? Det er min erfaring som dramalærer at tydelighet skjærper sansene og trigger elevene til å tenke ut av den “boksen” jeg serverer dem. Som Tyra Tønnesen skriver i sitt kunstneriske utviklingsarbeid om improvisasjon i Stanislavskij; “*Selv følte jeg det forfriskende etter år på universitetet å få en skikkelig vask av hjernen, men jeg har måttet forsøke å forholde meg konstruktivt til denne forståelige skepsisen*” (Tønnesen, 2009). Skepsisen hun skriver om handler om hvordan dette språket kan virke ekskluderende i teaterproduksjoner hvor ikke alle er like godt kjent med begrepsapparatet. I hennes regiutdannelse ble hun advart mot å bruke begrepene fordi de er ment som et indre apparat for regissøren. Men jeg tror skepsisen også handler om hvordan en metode kan avmystifisere og vitenskapeliggjøre kunsten, for hva er da igjen av *kunstnergeniet* om alt kan kokes ned til en *oppskrift*? Lignende skepsis kan også spores i debatten omkring kunsthistorisk forskning (Borgdorff, 2014). I Mattetimen forteller jeg om Johannes Kepler som ble fengslet for blasfemi fordi han mente planetene beveget seg i ellipse- og ikke sirkelform rundt sola. Mer kunnskap gjør vel bare verden mer magisk? I matematikken finnes fortsatt mange uløste mysterier. I kapittel 6 vil jeg gå nærmere inn på hvordan jeg bruker et utvalg begreper fra Stanislavskij som et analyseverktøy for å forsøke å forklare funn fra skuespillerarbeidet med Mattetimen.

3. BAKGRUNN FOR MATTETEATER

I det følgende vil jeg fortelle hvordan Mattetimen kom i stand, og aller først vil jeg forklare litt om bakgrunnen for det jeg har valgt å kalle matte-teater.

3.1 Forløpere til Mattetimen



(Prima og Nulle tar kaka, med Torbjørn Eriksen og Grethe Mo, 2005)

Framtidseventyret Prima og Nulle tar kaka, var tittelen på denne aller første matteteater forestillingen. Den ble til i samarbeid med Abelprisen, Centre of Mathematics for Applications (CMA), og Den Kulturelle Skolesekken i Oslo, og turnerte på 25 barneskoler i Oslo våren 2005. Den ble utviklet sammen med førsteamanuensis i matematikk Njål Foldnes, som også er min mann, fordi vi hadde lyst til å gjøre noe sammen. Matte-teater ble helt enkelt det minste felles multiplum mellom en skuespiller og en matematiker.

I 2005 var der allerede panikk i Norge for de lave resultatene fra Pisa-undersøkelsene i realfag (Haarvik Sanden, 2010) spesielt i matematikk, og forestillingen for 4.-6. trinn ble lagt merke til i media. Skuespilleren jeg jobbet sammen med var en tidligere medstudent Torbjørn Eriksen, og vi hadde Tony Totino på regi. Canadieren Totino, var tidligere en del av Loose Moose, som var Keith Johnstone sin Improteater-gruppe, og derfor jobbet vi mye med improvisasjon, humor og timing i denne oppsetningen (Johnstone, 2012). Prima og Nulle tar Kaka var også interaktivt da elevene var deltagende på scenen og måtte hjelpe Prima og Nulle gjennom historien. Alle hindrene var matematiske nøtter som måtte løses før de gikk videre, omtrent som i et spill.



(Abels Abeligøyer, med Christian Erichsen, Marianne Holter og Grethe Mo, 2008)

I 2008 skulle det åpnes et vitenmuseum i Sandnes, og vi ble kontaktet for å lage en åpningsforestilling til denne Vitenfabrikken. Jeg skrev manus, laget scenografien og var produsent. Regien var ved Kari Koksvik, og familieforestillingen Abels Abeligøyer ble spilt av Christian Erichsen, Marianne Holter og meg. Også her var forestillingens bygget opp rundt matematiske problem, men fra den mer filosofiske delen av matematikken; begreper som uendelig og umulig gjennomsyret tema og handlinger. Jeg la også mer vekt på å formidle en poetisk fortelling med sang og rom for undring (Aalen, 2008).

Abels Abeligøyer ble også senere framført av studenter ved dramafag på lærerskolen ved Universitetet i Stavanger i 2010, i regi av Hans Rosenquist (Universitetet i Stavanger, 2010).

3.2 Forskningsbasert teater

På bakgrunn av de ovennevnte matteteater forestillingene ble jeg kontaktet av Den Kulturelle Skolesekken i Rogaland, med spørsmål om å lage en ny matteteateroppsetning. Men denne gangen var målgruppen gitt på forhånd; 1.trinn på den videregående skolen. I løpet av dette første året er det stort frafall, og over gjennomsnittlig høy strykprosent i matematikk. Spranget fra ungdomskolen til videregående er stort, og mange får sjokk i møte med matematikknivået på videregående. Dessuten er det i løpet av dette første året de skal velge hvilken type matematikk de går videre med; den teoretiske matten, eller den praktiske matten. Velger de p-matten blir de ferdig med matematikk etter 2. år, men valgmulighetene for videre utdanning begrenses. På bakgrunn av dette lå der et ønske fra DKS- Rogaland om å gjøre et eller annet om matte via kunstformidling for denne målgruppen.

Her er et sitat fra utdanningsministeren som jeg tok i bruk da jeg søkte om støtte til forestillingen: “*Vi kan ikke sitte stille og se på at over 14 000 elever hvert år går ut av grunnskolen med så dårlige mattekunnskaper at de får problemer med egen økonomi og sliter med å få seg utdanning og jobb*”(Torbjørn Røe Isaksen, 2015).

I skoleåret 2008/2009 var det hele 51 prosent av elevene på ungdomsskolen som fikk karakteren 3 eller dårligere på eksamen i matematikk. Av disse var det 22,5 prosent som fikk karakteren 2 (Utdanningsforbundet 2009). Læreplanene i den norske skolen er omfattende og dette karaktersnittet fra ungdomsskolen understreker at elevene ikke klarer å tilegne seg de nødvendige forkunnskapene i grunnskolen.

Det første møte med Den Kulturelle Skolesekken, fant sted i oktober 2014. Johs Ringås i Rogalands DKS var initiativtaker og hadde invitert Njål og meg til å møte en matematikklektor og flamencogitarist fra Stavanger Katedralskole. Flamencogitaristen tenkte at det kunne være spennende med noe om matematikken i musikken, og vi ble enige om å komme med flere forslag på bordet til neste møte. DKS var åpne for det meste og kunne være behjelpelig med noe av finansieringen.

Et så tydelig politisk oppdrag hadde ikke vært motivasjonen for de tidligere matteteaterforestillingene. Jeg kom ikke videre med flamencogitaristen, og var i ferd med å droppe hele prosjektet. Men da jeg ble spurt om å pitche noe foran et utvalg lærere og elever, kom det fram flere ideer. Jeg blir trigget av deadlines, og av at noe står på spill. Her var det en slags konkurranse der utvalget skulle avgjøre om DKS-Rogaland skulle satse videre på prosjektet eller droppe det. Jeg tenkte at dette kunne være en spennende utfordring.

Njål hadde fortalt noe om sine svakeste mattestudenter på Handelshøyskolen BI, og om ny forskning på matteangst. Under gruppeundervisning i matte hadde han også opplevd at mange studenter var plaget av dette, og han var overrasket over hvordan de hadde klart seg gjennom hele skolesystemet uten at dette var blitt avdekket tidligere. I kjølvannet av de to første matte-teaterforestillingen hadde vi også holdt et par foredrag sammen; for LAMIS (Matte Landslaget) og for førskolelærere. Forskning har vist at matteangst er utbredt blant førskolelærere, og peker på hvordan denne angsten kan *smitte* allerede i hvordan førskolepedagoger, som unngår tallbegrep og matematikk allerede i barnehagen, kan påvirke barn til selv å utvikle komplekser i forhold til regning (Tobias, 1995).

Dette forskningsfeltet, som handlet om det psykologiske rundt matematikken, om læringsmiljøet, fikk meg til å tenke på en forestilling jeg hadde sett på en teaterfestival et par år tidligere, og hvordan forskning kan brukes som utgangspunkt for scenekunst; Gjenkjennelsen- Ondskapens psykologi, av Grenland Friteater. Til tross for at Gjenkjennelsen ble framført inne på den Nationale Scene i Bergen, gikk det en stund ut i forestillingen før det gikk opp for meg at dette bare var teater, og ikke en usedvanlig god forelesning om folkemord. I denne forestillingen ble

forskning om folkemord levende og relevant i en kunstnerisk form. Skuespilleren Kjersti Posti Høgli sin gjennomlevelse i rollen gjorde at jeg som publikum også kjente tematikken på kroppen. Handlingen var lagt til et senter som forsket på menneskelig ondskap men hvor der foregikk mobbing, undertrykkelse og forskningstyveri. Skuespillet i seg selv var det som gjorde identifikasjonen så sterk, ikke bare den sterke historien om ondskap og menneskenaturen. (Grenland Friteater, 2017). Forbløffelsen jeg opplevde med dette skjulte grepet, gjorde at denne forestillingen overskygget alt annet jeg så i løpet av festivalen. Hvordan kunne jeg overføre noe av dette sterke virkemiddelet til Mattetimen, og hvorfor var det så viktig for meg at matematikk skulle berøre tilskueren? Jeg kjente et par skuespillere i Grenland Friteater fra tiden ved Teater Ibsen i Skien, men på det tidspunktet synes jeg ikke at jeg hadde nok spennende materiale til å gå videre med i min egen prosess om matteangst og teater. Noe mer måtte til for å trigge motivasjonen for en ny runde matteteater.

3.3 Testpanel for bestillingsverk

Til tross for at Mattetimen igrunn var et slags bestillingsverk, måtte prosjektet likevel godkjennes av DKS Rogaland sitt testpanel. Johs Ringås forsikret meg om at dette bare var en formalitet, men jeg skulle likevel framføre noe, som ennå ikke fantes, foran målgruppen, -før jeg kunne gå igang med å lage en forestilling.

I januar 2015 skulle jeg presentere prosjektet foran en samling kulturkontakter, lærere og elever. De andre produksjonene som ble presentert den dagen, var ferdige forestillinger med proffe bilder fra ulike danse- og konsertforestillinger. Arbeidstitelen min var allerede da kort og greit Mattetimen. Jeg skapte karakteren Gry Isaksen fra *Senter for Realfagsrelaterte Angstlidelser*, (SFRRRA), som selvsagt ikke finnes. Presentasjonen skulle kun vare i 10 min, og jeg la den opp som en forelesning. Jeg brukte lang tid i starten på å fikle med kabler uten at jeg fikk til å vise fram Power Pointen, som jeg heller ikke hadde laget. Jeg unngikk å se direkte på publikum og presenterte så *dårlig* og *nervøst* jeg klarte, på inn- og utpust. Foredraget om matteangst endte med en demonstrasjon av en effektive metoden for å motarbeide matteangst; Musikterapi. Dette siste momentet var bare løst basert på fakta, men det øvrige foredraget var fra forskningsartikler og fra boken *Overcoming Math anxiety* (Tobias, 1995). Jeg sang I believe I can fly akkompagnert av playback fra mobilen, og fikk publikum med på refrenget mens de veivet med en hånd i været. Dette skulle ikke være ironisk. Jeg opplevde en frihet i å gjemme meg bak en komisk stakkarslig lavstatus karakter, framfor å presentere prosjektet på en mer direkte måte. Kanskje det var det som gjorde at jeg slapp meg mer løs, og ikke tok ansvar for hvordan det skulle gå; det stod noe på spill, og selv om det kostet en hel del å framføre denne uferdige skissen, var det med en letthet i fremførelsen, fordi jeg hadde denne Gry Isaksen karakteren som tok støytet. Jeg forsøkte å fremstille henne med så stor troverdighet som mulig, og det hele ble avsluttet med at jeg fortalte hvem jeg egentlig var, og kort om konseptet. En uker senere fikk jeg vite at prosjektet hadde blitt godkjent av panelet. De likte det originale i tema og sjanger.



(Resurssenter for realfagsrelaterte angstlidelser, 2015)

4. TILBLIVELSEN AV MATTETIMEN

Etter å ha fått ned en mer konkret idé på papiret, tok jeg mot til meg og kontaktet Anne Sophie Erichsen, regissør og skuespiller i Grenland Friteater. Her er et utdrag fra mailen jeg sendte til Anne Sophie Erichsen etter vår aller først telefonsamtale, 17. Februar 2015. Det er overraskende å lese at så mange av elementene jeg hadde tenkt ut tidlig i prosessen, også ble med i den endelige forestillingen:

Matte-timen ønsker å utforske forholdet mellom kunst og pedagogikk, eller performance-teater og matteundervisning spesielt, i den videregående skolen. Vi ønsker å gjøre Mattetimen i sjangeren Lecture performance, og leke med forventningene elever har til en typisk matte-vikarlærer. Kanskje kan vi utvide elevenes forståelsen av hva performance og stedsspesifikk-teater kan være. Vi vil forvirre og håper at elevene blir svært usikre på om dette var virkelighet eller teater. Mattetimen starter som en vanlig undervisningstime, hvor vikarlæreren går i gang med mattepensum akkurat der hvor elevene befinner seg. Men etterhvert avsløres læreren sin manglende faglige forståelse, og timen sklir ut i en leksjon om fenomenet matteangst, og videre i private betroelser omkring vikarens prestasjonsangst og følelsen av å være en utilstrekkelig lærer, mor, og et mislykket menneske. Vi leker med forventninger om status og autoritet, og veksler mellom en tradisjonell undervisningstime og et «live» sammenbrudd... Kanskje må elevene tilkalle hjelp for å få vikaren ut av klasserommet? Kanskje finner de en måte å trøste henne på? ... Humor og musikk, samt «glipp» av private bilder fra powerpointen, vil sette elevene i tvil om hva som egentlig foregår.

Faglig innhold: Forestillingen omhandler læringspsykologi for matematiske fag. Målet er å bevisstgjøre elevene om psykologiske aspekter ved det å jobbe med matematikk. Det er en kjensgjerning at mange elever har i større eller mindre grad angst for å gjøre feil når de prøver seg på et mattestykke. Hvordan oppstår matematikkangst i den enkelte elev, hva gjør den med elevens prestasjoner og holdninger, og hvordan kan vi dempe den? Og hva med fordommer og stereotypier om hvem som kan ha glede av matematikk? Forestillingen ønsker med dette å bevisstgjøre elevene om hvordan deres egen psykologiske inngang til faget er avgjørende for gleden de har av matematikk. Forestillingen belyser denne problemstillingen ved å bruke sentrale begreper fra læreplanen. Forestillingen er forskningsbasert: opphavet til psykologiske sperrer, og hvordan disse kan reduseres, er basert på nyere psykologisk forskning. Vi ønsker å ufarliggjøre angsten ved å fortelle at alle har en redsel for å mislykkes, og at det er mange som går rundt og feilaktig tror at de aldri vil bli flinke i matematikk.

Produksjon: Vi ønsker å utarbeide manus i samarbeid med regissør, dramaturg og andre ressurspersoner som mattelærere i den videregående skolen. Forestillingene vil bruke enkle

virkemidler som lar seg realisere av utøveren selv i spill: foto/videomateriale i et klasserom, og enkle rekvisitter.

Læreren vil få tilsendt læringsveiledning og undervisningsmateriell til etterarbeid.

Dette var før vi hadde hele finansieringen og kontrakter på plass, og ting endret seg selvsagt utover i prosessen. Men utifra hva jeg hadde sett av Gjenkjennelsen- Ondskapens psykologi, var jeg overbevist om at jeg hadde funnet riktig regissør til dette prosjektet, og fornøyd med at hun også tente på ideen.

4.1 Første møte

I det første møte med regissør Anne Sophie Erichsen, var også Kjersti Posti Høgli med som regiassistent. Dette møtet fant sted over to dager i april 2015 i Stavanger. Vi kjente hverandre ikke fra før, men fant raskt tonen. I løpet av dette første møtet fikk vi mange nye ideer på bordet. De ville vite mer om rammene for dette prosjektet, og på hvilken måte dette skilte seg ut fra Gjenkjennelsen, som jeg hadde sagt var min inspirasjonskilde og grunnen til at jeg hadde kontaktet dem. Den forestillingen er prisbelønnet og har vært en internasjonal suksess som fremdeles turnerer (Grenland Friteater, 2017). Den har vært framført på internasjonale forskningskonferanser i tillegg til teaterfestivaler, og som skoleturné. Men Gjenkjennelsen benytter mange ulike sceniske virkemidler utover i forestillingen, og skiller seg svært mye fra Mattetimen, slik den ble til slutt. Det var også viktig for meg å understreke at jeg ikke ville gjøre det samme, men noe nytt og eget. Det var sjangeren, det skjulte teaterelementet og forskningsformidlingen, jeg ville prøve ut. Jeg var nysgjerrig på hvordan de hadde jobbet skuespillerteknisk med materialet, og særlig siden jeg selv hadde gått fem på og ikke ante at Posti Høgli var en skuespiller før etter en god stund. Under avsnittet 4.3, om improvisasjon som framgangsmåte, vil jeg utdype Erichsens metode for skuespilleren i prosessen med en tekst som handler om hennes metode for å skape teatertekster. Utover hennes praksis, er min egen erfaring at det først og fremst handlet om evnen til å gi skuespilleren tillit og respekt i arbeidet med improvisasjon. Ettersom Erichsen selv er skuespiller vet hun at det å føle seg trygg og ønsket som skuespiller, er en forutsetning for å føle seg fri i improvisasjon.

De første prøvedagene gikk til samtaler rundt bordet. Vi hadde et klasserom til prøvelokale, og det var spesielt interessant å høre om alle de ulike reaksjonene de hadde opplevd under framføringene av Gjenkjennelsen; all begeistringen, eller hvordan folk hadde gått ut i protest og var opprørt etter forestillingen. Posti Høgli var også veldig opptatt av påkjenningen denne forestillingen innebar for henne som skuespiller, i forhold til andre skuespillerjobber.

Gjenkjennelsen er også i en monologform, men rundt seg har hun teamet av teknikere som styrer scenografien, lys, lyd og videoprojektor. Hun intervjuer bl. annet seg selv, både som journalist og intervjuobjekt i en fiktiv nyhetssending. Forestillingen Gjenkjennelsen er også basert på en roman, Unntaket av Christian Jungersen, og det er de mange lagene og dybden i historien som

gjør forestillingen genial. Jeg ønsket også å få til ulike fiksjonslag som historien kunne bevege seg mellom i min matte-teaterforestilling, og jeg ønsket å prøve meg på en liknende skuespillerutfordring.

I Mattetimen ville jeg sette noen klare rammer for framføringen. I utgangspunktet ville jeg at det skulle spilles inne i et klasserom, og jeg ville at de skulle tro det var en reel situasjon og ikke teater. Dette la også begrensninger for bruken av sceniske virkemidler, og dermed færre elementer å spille på, for å forføre publikum inn i illusjonen. Hvordan skulle de bli tatt med storm uten en røykmaskin eller en imponerende audiovisuell Ted talk-presentasjon til å backe meg opp? Å være vikarlærer i matte, for 17-åringer på vgs, kan være som å hive seg for ulvene. Det er langt mellom de elevene som virkelig ønsker å være der, og det å ha en vikar er nesten som å ha en fritime. Hvordan skulle vi bygge opp en karakter med en historie som kunne treffe et publikum under slike omstendighetene?

4.2 Prøvetid

I prøvetiden handlet det om å lage en kompleks karakter med en god historie å fortelle; en karakter som har en utvikling i løpet av forestillingen. For meg er det viktig at karakteren skal forandre seg, forflytte seg eller lære noe nytt i løpet av en forestilling. Mye av arbeidet handlet om research, eller material-generering, og om å finne en kilde til inspirasjon i stoffet. For meg gikk veien inn i matteuniverset via en fascinasjon for biologi, astronomi og matematikken i naturen. Men da jeg skulle løse en likning, og virkelig ikke husket fremgangsmåten, ble jeg usikker på om jeg noen gang kom til å kunne spille en mattelærer med troverdighet.

$2x+1=10x+5$.

Jeg hadde helt glemt hvordan man løste den, og følte meg som en idiot. Denne perioden handlet for min del også om å våge å *stå i problemet*. Jeg oppdaget at jeg faktisk ikke var så opptatt av å forstå likningen, men bare ville finne svaret. Derfor ble denne prosessen også en oppdagelse i hvordan jeg selv hadde lært matematikk. Jeg hadde pugget utregnings-*oppskriften*, men ikke brydd meg om å forstå. Det gikk også opp for meg at jeg var nødt til å overvinne dette, jeg måtte tørre å stå i problemet, og gå dypere inn i et område jeg ikke behersket. Hvis jeg skulle fremstille en troverdig mattelærer måtte jeg i det minste komme i dybden av enkle likninger. Denne prosessen ble også utgangspunktet for historien karakteren Therese forteller om sin egen kamp gjennom matteangsten. Det går kanskje ann å si at jeg brukte min egen opplevelse fra prøveperioden som utgangspunkt for karakterens historie. I følge Stanislavskij vil en slik tilnærming også være en av de mest fruktbare veiene for å forankre karakteren i et personlig *emosjonelt minne* og finne karakterens kjerne.

4.2.1 Improvisasjon som arbeidsform

Neste møte var noen måneder senere, etter sommerferien. Da møttes vi i Porsgrunn og hadde prøvene ved Grenland Friteater. I mellomtiden hadde vi lest oss opp om matteangst og sett utallige Ted talks om realfagsformidling.

I løpet av den første prøveperiode i oktober 2015, hadde vi fått på plass et slags skjelett av en struktur. Vi improviserte og skrev vekselvis, kommenterte og la til tekstmateriale på det samme dokumentet. Erichsens praksis tar ofte utgangspunkt i improvisasjon, og da jeg liker denne framgangsmåten var det naturlig for oss å prøve ut ideene fortløpende på gulvet. Denne formen for teater kan ligne en devised teaterprosess. Vi hadde noen fastlagte konsepter, eller ideer som fungerte som styringsprinsipper for prosessen (Kobbernagel 2009).

I en artikkel som Anne Sophie Erichsen har skrevet, *How do I make the text,- a directors manual* (Erichsen, 2005), beskriver hun sin praksis i forhold til improvisasjon i tekstutvikling: *“I ask the actors to prepare text improvisations, which means I give them a specific task, a theme, to think about for next days work. In the beginning, they do solo improvisations”* (Erichsen, 2005).

Dette ligner på måten vi arbeidet med Mattetimen på. Jeg tok utgangspunkt i samtale, og improvisasjonen gikk alltid ut ifra mitt eget personlige forhold til tema.

“This is quiet work, deep concentration, the actor sits on a chair or stands in the room and talks, talks, when they get eager they start showing with gestures what they mean, and I write, I write it all down, quickly, I have developed a technique of fast writing, I must write it all” (Erichsen, 2005). I vårt arbeid gikk vi direkte ut på gulvet ettersom samtale i forkant hadde karakter av det hun beskriver over her. De tydelige observasjonene hun fikk med seg fra mine improvisasjoner var til stor nytte. Det var ofte detaljer jeg ikke var klar over selv, og som senere fikk stor betydning i forestillingen. *“Afterwards, I give it back to the actors. I read aloud the text I have written down, we agree on where it was interesting and where it wasn't. There is always gold in this work, but also a lot of “rubbish”. The gold... This always happens: details described there and then, open up the story and give surprising input none of us could foresee”* (Erichsen, 2005).

Det arbeidet minner meg om *Helhetsanalysen* fra Stanislavskij, men ble i denne prosessen til gjennom samarbeid, og ut fra det jeg hadde funnet på gulvet under improvisasjon. Det Erichsen kaller synsvinkel ligner også det Stanislavskij kaller karakterens *gjennomgående mål*: *“We decide on a point of view, a point from where the story can be told, what we want to say with this. The overall intention”* (Erichsen, 2005).

4.2.2 Ekte engasjement og gode lærere

Her er et eksempel fra mine egne notater fra dette tidlige tidspunktet. Det er en blanding av kommentarer fra improvisasjoner og tanker om konseptet:

Mattetimen, (23.oktober 2015)

-Undringen; Våge å stå i, bli værende i problemet, og ikke haste til en konklusjon – veien er viktigere enn målet...

Fiksjonslagene?

1. Lag: Lærerstudent har praksis, lærerer er tilstede for vurdering av hennes undervisning.

2. Lag: Det glipper når hun sporer av til assosiasjoner om det hun virkelig elsker i matematikken.

3. Avsporing fra det igjen; det overhengende universet: at verden er bygd opp av matte og kan forklares matematisk, dette er det minste og sikreste vi kan være helt enige om??

Grunnlaget er et godt Ted- foredrag

-Det magisk, mystiske i matematikken som åpner for andre typer intelligenser, undringen som også stiller spørsmålene framfor å finne det riktige svaret.

-Engasjementet, hva var det som gjorde Therese til mattelærer; når gikk det opp for henne?

-Å fortelle hvorfor og hvordan det gikk opp for meg; finn det personlige engasjementet.

-Ikke-anvendbar matematikk- mer av den filosofiske?

-Nils Henrik Abel, biografi og 5-gradslikningen; Linken til Finnøy i Rogaland, familieforhold, motstanden, prosessen; Hvor stor han er i mattemiljøet, og hvor viktig han er for Norge og matematikken. Hva gjorde han til en superstjerne? Hvem var hans mattelærer, osv...Nærheten geografisk men også mitt personlige nære forhold til ham.

-Hemmeligheten som jeg er sprekkferdig til å fortelle.

Videre: Neste møte i Stavanger, Referansegruppe, observere en mattelæreren og få tilbakemelding fra elevene. Se: Interstellar og Inception. Samle bildemateriale! Både video og bilder av natur og alt matte-relatert til pp-presentasjonen. Finn fagplaner for matematikk i vkl.

Her er det interessant å se på hvordan vi fortsatt ønsket å jobbe med et utgangspunkt i en ekstraordinær Ted-presentasjon i form av en Power Point, og hvordan motsetningene her skulle komme ut av spenningen som ligger mellom det pålagte *kjedelige* mattepensum læreren må få elevene gjennom, og det lærerstudenten *egentlig* har lyst til å undervise i; det fantastiske i den *romantiske* matematikken. Selv om denne strukturen skulle endre seg, var dette en viktig del av prosessen hvor jeg bygde opp selvtillit og kredibilitet som mattelærer, fant en ekte interesse og fascinasjon for matematikk, og en karakter som jeg kunne forsvare og bli glad i.

Under prøvene snakket vi også mye om hva som kjennetegner en god lærer og hvordan vår egen matematikkundervisning hadde vært. Anne hadde gått flere år på barneskolen i Frankrike hvor pugging og streng disiplin står sterkt. F.eks summerer hun heller for hånd i rasende fart, framfor å bruke kalkulator, mens hun uttaler tallene på fransk. I Frankrike hadde de et straff- og belønningssystem som fungerte godt for pugging, og om du var dyktig. Jeg opplevde også en slik autoritær matteundervisning da jeg var jeg et år utvekslingsstudent på Lycée i Frankrike i 1996. Denne erfaringen gav meg et anstrengt forhold til matematikk. Jeg husker ennå skrekken i timene mens Monsieur Missillino spankulerte med stokken sin mellom pultene, for om du svarte

feil kunne det utløse lærerens fryd og latter. Undervisningen her var svært forskjellig fra undervisningen i Norge. Elevene jukset i stor stil på prøvene og smisket for læreren, mens de viste fingeren bak ryggen hans. Jeg klarte meg greit til tross for at jeg var livredd og at trinnet jeg gikk på lå lengre framme i pensum enn i Norge. I familien som jeg bodde hos fikk sønnen i huset husarrest om karakterene ikke var tilfredsstillende, og en ørefik var heller ikke uvanlig om han hadde slurvet med leksene. Kort sagt ble jeg ikke særlig motivert til å fortsette med matematikk, men jeg hadde lært noe om viktigheten av et godt læringsmiljø.

4.2.3 Gjennombrudd med innbrudd

Denne andre prøveperioden endte med en prøveforestilling. Dette gav oss et passelig tidspress, og en konkret framdriftsplan for prøveuka. Det var i denne perioden at regiassistent Kjersti Posti Høgli kom på et forslag som fikk en avgjørende betydning for forestillingens dramaturgi, et slags Ibsensk grep hvor den virkelige ulykken alltid har skjedd før dramaet starter.

Under en samtale om denne fantastiske PP-presentasjonen vi skulle ha med, og hvem vi kunne hyre til å sette sammen filmer osv, kommer Kjersti med et genialt forslag; Hva om laptopen heller hadde blitt stjålet, og at hele presentasjonene hadde gått tapt? Da måtte praksislæreren *improvisere* hele undervisningstimen. Det ville også gjøre rammene i hele situasjonen mer ekstrem for henne. Det står mer på spill når hun må overbevise at hun er en dyktig lærer, gjennom å improvisere hele undervisningsopplegget, heller enn å ha en proff framføring å lene seg på. Dette var en måte å gjøre situasjonen eller *omstendighetene* mer *skjerpet* på. Ikke minst ville denne foranledningen med et tyveri, gi praksislæreren en grunn til å være mer ute av seg allerede når timen begynner, enn om hun bare er nervøs for å undervise en klasse for første gang. Hun kunne også få *flash* eller *åpenbaringer* underveis av hva det egentlig innebærer at noen har stjålet noe så privat som en laptop; tenk på alle passordene, bildene og all privat informasjon hun hadde lagret der. Vi lekte også med tanken på at hun var på et hemmelig oppdrag fra Kripos og hadde informasjon på den laptopen, som av hensyn til rikets sikkerhet, ikke måtte komme på avveie. Etter dette gjennombruddet og dramaturgiske grepet, er vi inne i en ny flow av skriving og improvisering.

Den første prøveforestillingen på Skien videregående skole, forløp like nervøst og frenetisk som kanskje en praksislæreren som har blitt frastjålet laptopen sin i virkeligheten ville ha gjennomført den. Jeg var faktisk så nervøs og rotet det så mye til med teksten jeg hadde pugget kvelden før, at jeg nærmest var ute av stand til å gjengi særlig mye av opplevelsen. Det jeg kan si er at jeg ble i tvil om dette var noe jeg hadde lyst til å utsette meg for. Men etter dette hadde vi iallefall et utgangspunkt for et manuskript, og nå gjenstod det bare å rydde opp i komposisjonen. Vi hadde en siste prøveperiode i Stavanger før premieren i januar, og jeg hadde dessuten juleferien til å få tekstmateriale inn under huden.

4.2.4 Kaosteori forløser materialet

Det siste elementet som kom på plass var noe Anne hadde etterlyst helt fra starten, og det var også hun som fant fram til dette. Hun ønsket å avslutte hendelsen vi kalte *mattebegeistring* med noe virkelig magisk som kunne ta helt av! Vi jobbet en stund med å finne et triks fra en tryllekunstner, men så tok Anne kontakt med elektroingeniør og oppfinner Einar Ottestad. Han hadde tidligere bygget roboter og ulike maskiner til Grenland Friteater. Einar foreslo at han kunne bygge et kaos-pendel til oss. Vi kontaktet Vitenfabrikken og fant tekster om kaosteori som egnet seg godt til formidling. Da vi fikk dette på plass, løsnest det også for oppbyggingen mot slutten; Vi la opp til et slags crescendo hvor jeg skulle lede elevene fra strukturen i en furukongler jeg delte ut til dem, via Fibonacci sin tallrekke og det gyldne snitt som jeg tegnet utover tavla, til Keplers oppskrift for planetenes bevegelser i universet; om den sterke drivkraften hos matematikere til å finne sammenhenger i universet; og til slutt, for å toppe det hele, dra fram kaos pendelet fra vesken, og foran elevenes øyne demonstrere dette store og spennende feltet hvor framtiden i matematikken befinner seg; usynlig og uhandgripelig: Kaosteorien.

4.3 Karakteren vokser fram

Teksten i monologen er for det meste tekst som jeg selv har improvisert fram. Noen passasjer har Anne eller jeg skrevet, og så har jeg funnet min måte å si det muntlig på gjennom improvisasjonene. På denne måten fikk karakteren vokse fram på en naturlig eller organisk måte. Vi satt oss aldri ned å snakket om hvem eller hvordan Therese Midtbø er, hun vokste bare fram utifra hva jeg sa og gjorde fra dag til dag. Med organisk mener jeg dessuten at setningsformuleringene og assosiasjonsrekkene var noe som oppstod ute på gulvet under fri improvisasjon, og ikke noe som var tenkt ut på skrivebordet på forhånd. *“Step by step, I build the performance, always from the actor's own material, but I may transform it, put it in a scene where I think it fits in better than in the improvisation, always using my map as a reference,”* skriver Anne i notatene om sin praksis (Erichsen, 2005). De grundige notatene Anne gjorde underveis i prøvene til Mattetimen var grunnen til at så mye av det umiddelbare i teksten også ble brukt. Dessuten var det å *gjøre* teksten, fysisk med kroppen, og uten å ha et papir foran seg, noe som medførte at jeg hele tiden var nødt til å formidle den sant og ekte. *“I may also ask them to do pure physical improvisations, without text, in order to focus on the physicality of the character, and on the space. Always on a specific theme”*(Erichsen, 2005). Dette var også slik jeg var kjent med å jobbe fra Stanislavskij metoden. Forskjellen i prøveperioden med Mattetimen, var at vi ikke brukte begrepene fra den måten jeg hadde lært metoden på. De virket nærmest overflødige, og i ettertid ser jeg at det baserte seg på en taus viten mellom oss. At vi jobbet i det riktige miljøet, i et klasserom eller i et auditorium under prøveperioden, hjalp meg også til å bygge opp en fortrolig omgang med klasserommiljøet; hvordan man beveger seg ved et kateter og i forhold til en tavle, og blandt skrivepultene. Jeg hadde tidligere erfaring fra

undervisning i den videregående skole, og som teaterlærer gjennom mange år, men å sitte i ring i *tights* i en blackbox er noe helt annet enn å undervise matte ved et kateter i et klasserom.

Men på et tidspunkt bemerket Anne at jeg ikke klarte å holde meg til den teksten vi var blitt enige om. For hver gang jeg skulle prøve, f.eks en overgang, fikk jeg behov for å omformulere teksten, eller nærmest *sprite den opp*, for å føle at den ble ny og levende for meg, og for publikum. Som om jeg stadig måtte finne på noe nytt for at det skulle holde mål. Dette ble en uvaner som jeg måtte finne en løsning på. I stedet for å gjøre om på teksten forsøkte jeg å *oppleve* teksten som den var, våge å ta pauser, å puste ut og inn, og stoppe opp på nye og uvante steder. Dette er også en metode jeg finner støtte i hos skuespiller og teaterpedagog Harold Giskin. I boken *How to Stop Acting* skriver han; *“I’m embarrassed by my line. But I say what I feel. I have no idea how it’s coming out of my mouth. I only know what’s playing on me. I don’t care if it makes sense. This is just exploration. There will be many more. I’m only concerned with this moment”* (Guskin, 2003, s.23). Med dette sitatet vil jeg understreke hvor viktig det er å gi seg selv denne friheten under improvisasjonen, som også fortsetter selv om teksten er fastlagt. Selv om Guskin ønsker å ta avstand fra Stanislavskij opplever jeg at det heller skyldes de mange dogmatiske fortolkerne av metoden, enn Stanislavskijs eget ønske om en videreutvikling. Slik jeg tolker det er dette sitatet et eksempel på hvordan metoden også kan brukes under improvisasjon.

Vi fortsatte å utforske mer i det fysiske livet og gjøre om på arrangementene under hele prøveperioden. Vi hadde i grunn ikke laget helt faste arrangement, men på dette punktet oppdaget jeg også at det var den måten jeg hadde memorisert forløpet på. Det var ikke bare hva jeg *sa*, men hva jeg *gjorde* og hvor jeg stod, som var *knaggene* jeg hang rekkefølgen i forløpet på. Jeg trengte å bygge opp en logikk i de mange digresjonene, og i den fragmentariske teksten, som gikk på et dypere plan. Jeg måtte lage nivået som handlet om Therese sin reise gjennom timen; hvor hun var og hvordan hun hadde det underveis.

Det var i denne redigeringen, eller komposisjonen av dramaturgien at det ble enda viktigere å holde fast på *tekstbitene*, eller det Stanislavskij kaller *hendelsene*. Vi flyttet rundt på disse momentene for å få til en mer dynamisk dramaturgi, og vi delte opp momenter som hang sammen for å bygge opp spenningen. Alt handlet om å finne en måte å fortelle historien på som skulle holde elevene interessert og våken, og som gjorde Therese kompleks og levende. Men noen av de nye bruddene og digresjonene vi la til, kom også ut av denne uvanen jeg hadde med å sporet av og improvise ny tekst, nye påfunn, mistet en tusj eller snublet litt.

Jeg tror det som gjorde prøve- og skriveperioden så fruktbar var at jeg følte meg så trygg og fri sammen med Anne. Hun er sylskarp og gir tydelige tilbakemeldinger, og hun tar alle innfall og feilspor på alvor. Noen ganger gikk jeg kanskje i en retning som var helt motsatt av den karakteren vi hadde funnet, men det var likevel som om Anne forstod at jeg hadde et behov for å prøve dette ut, bli ferdig med den blindgaten. Hun var alltid trygg på at jeg selv kjente når noe var feil eller dårlig, og trengte ikke påpeke det, jeg fikk bare prøve det og bli ferdig med det. Helt

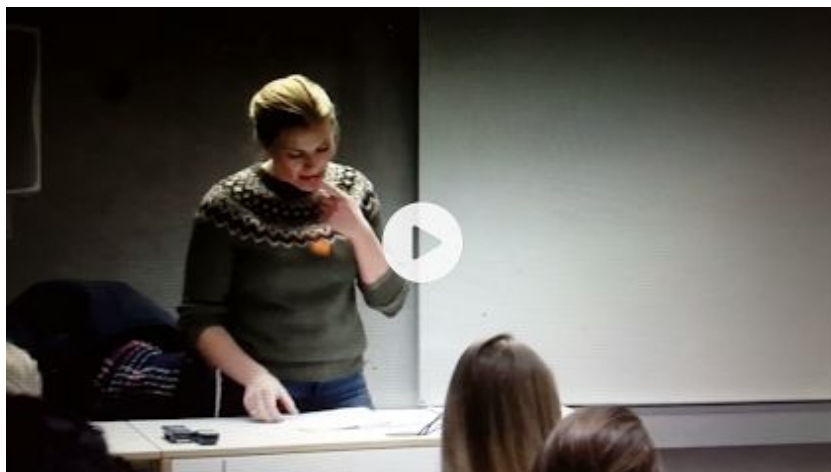
grunnleggende var det en følelse av at jeg aldri kunne gjøre noe virkelig feil eller dårlig i dette samspillet, for alt vi gjorde var å undersøke materialet fra så mange innfallsvinkler som mulig. Dette var helt forskjellig fra hvordan jeg opplevde det å gjøre improvisasjoner på teaterhøgskolen. Der var hodet ofte så overfylt av spissformulerte målformuleringer og analyser at jeg ikke var i stand til å kjenne etter hva som føltes bra eller ekte. En av lærerne kunne sitte å rope ut “PRAT!” mens vi improviserte. Dette skulle hjelpe oss til å huske på å ha en *indre stemme* mens vi f.eks gjorde en etude. For min del opplevdes dette bare som en påminnelse om at jeg ikke var flink nok, og jeg ble ytterligere stiv og rar. Jeg ble mer *ytre styrt* enn trent på å lytte til min egen opplevelse i handlingen.

Når vil lette fram karakteren Therese Midtbø var jeg aldri i tvil om at det jeg enn kom med av forslag var en del av utprøvingen, en del av et alvorlig og samtidig lekent arbeid. Jeg tror den friheten til å våge å være dårlig, og gjøre feil, og *stå i det* var en av grunnene til at jeg var i stand til å gjennomføre denne skjulte teaterforestillingen foran det krevende ungdomspublikummet helt på egen hånd, og over en så lang periode. Jeg hadde vært overalt i prøvetiden, og trodde jeg var klar for det meste i forestillingen.

4.4 Prøveforestilling og publikumskontrakt

I siste del av prosessen tok vi også aktivt i bruk målgruppen som referansepublikum. Deres opplevelse av prøvene fikk dermed en avgjørende rolle i slutfasen hvor vi definerte publikumskontrakten. Vi samlet elevenes reaksjoner og tilbakemeldinger på hva som fungerte og ikke. På dette tidspunktet var vi fortsatt ikke helt sikre på om vi skulle si til elevpublikummet på forhånd at dette var teater, eller om vi skulle kjøre den helt skjult, slik det egentlig lå føringer om i programmet allerede. Jeg fryktet mest at ryktet ville løpe foran meg på turnéen.

Prøvepublikummet var også veldig opptatt av hva jeg hadde på meg. Om jeg skulle være en troverdig geolog og Statoil-oppsagt, måtte jeg ha mer elegante merkeklær, øredobber, og litt mer sminke.



(Prøveforestilling, 2016)

Dette var noe vi hadde vært inne på og jeg fant tilslutt et kostyme som gav meg *power* men som samtidig var litt *feil* slik at helheten kunne bli et uttrykk der karakteren prøver litt for hardt og derfor utstråler en usikkerhet.

Vi gjorde enda en prøveforestilling. Denne gangen på Steinerskolens videregående trinn. Her ble det et sterkt møte da en av elevene fortalte at han selv hadde slitt med matteangst, og jeg måtte improvisere mer om hvordan jeg hadde jobbet meg ut av det. Da vi avslørte at dette var teater, fikk vi en fin samtale om tema, og jeg skjønte at jeg måtte ha mere med av dette stoffet, om hvordan Therese kom seg igjennom sin matteangst. Noen av de eldste elevene i 3.klasse hadde allerede fra starten av lurt på om jeg var en sosiallærer i en opplysningskampanje som spilte dem et puss. Utifra disse tilbakemeldingene gjorde vi enda noen siste endringer på rekkefølgen og strukturen. Jeg fikk også prøvd forestillingen på krittavle, da det ikke er alle skoler som har whiteboard. Her kunne jeg bruke *hindringene* som ligger i å lage ulyder med krittet, og fomle med tørr eller våt svamp. Alt dette rekvisittarbeidet hjelper i arbeidet med å få fram underteksten.

Prøveforestillingene var avgjørende for å forstå publikumskontrakten og ideelt sett burde jeg hatt enda flere før premieren. Jeg innså hvor nærme jeg var elevene, hvor ubehagelig det kunne oppleves for dem når en lærer mister grepet, og jeg fant mer fram til en karakter som måtte ha et mer empatisk utgangspunkt. Dette kom konkret til uttrykk f.eks i hvordan jeg tok meg tid til å sette meg ned når jeg fortalte om min egen matteangst, eller det å gå rundt ved hver enkelt skrivepult for å se om de klarte å tegne Fibonacci spiralen fra min tegning på tavla. Og jeg brukte mer humor og selvironi i starten, og nedtonet nervøsitet da jeg skulle *ro meg ut på viddene* i det jeg *stod fast* i likningen. Men dette sistnevnte eksempelet er også et momentet i forestillingen som skulle vise seg å bli svært sårbart og ustabil utover i spilleperioden. Den viktigste oppdagelsen i prøveforestillingene var imidlertid at for å lage en karakter som mister grepet, måtte jeg i utgangspunktet først ha et godt grep; dette fikk meg også til å nedtone forvirringen og det *gale* i starten.

4.5 Premiere

Premieren skulle vises for en klasse i Helse- og sosialfag. Jeg var først og fremst svært redd for at noen av elevene skulle få øye på meg på forhånd. Tidlig i forløpet skriver jeg likhetstegnet på tavla, og forklarer at det tegnet er utgangspunktet for det timen skal handle om. Men med vilje har jeg tegnet = med en permanent tusj på whiteboard-tavlen. Da jeg skal viske den ut under premieren går den virkelig ikke vekk. Selv om jeg som planlagt tar fram babyserviettene og tørker iherdig, sitter den bare bom fast. Det viser seg at jeg har tegnet på et smartboard, ikke et whiteboard, og derfra går det virkelig ikke vekk! Læreren som er informert om forestillingen og har lest Lærerveiledningen ser fortvilet ut. Hun tør liksom ikke gripe inn fordi hun er redd for å avsløre meg. Elevene er passive, og svarer mindre enn jeg hadde forventet utover i timen. Jeg har premierenerver, og klarer heller ikke å gi nok rom for å la dem slippe til. Men i den delen hvor

jeg setter meg ned og betror meg til dem om egen matteangst har vi kontakt. Jeg har en opplevelse av at jeg overkjører dem mot slutten. Det blir for sterkt og overgangen hvor jeg skal *ta av* er hentet ut fra meg selv. Jeg forsøker å spille at Thereses begeistring kommer ut av en lettelse, og av at hun endelig tør å fortelle elevene hva matematikk virkelig kan være. Resten av forestillingen forløper greit, men jeg har hatt en premiere som blir stående som et eksempel på hvor stor variasjon det kommer til å være i alt fra rekvisitter til elevgrupper og lærerinvolvering. Jeg måtte være forberedt på omtrent alt.

Når Anne og jeg går gjennom kommentarene etterpå, prøver vi å finne ut hvordan overgangene kan bli enda mer organiske, uten at de baserer seg på bestemte tilbakemeldinger, men samtidig fra impulser som oppstår der og da. Med organisk mener jeg at de er naturlige og at de kommer ut fra årsak-virknings mekanismer: Impulsen til en endring må hentes fra noe konkret, og i denne forestillingen må jeg være forberedt på å kunne finne den i mange ulike former.



(Randaberg vgs. 2017)

5. TURNÉPERIODEN

I det følgende vil jeg ved hjelp av loggen fra ulike forestillinger belyse hendelser som fikk konsekvenser for utviklingen av Mattetimen i spilleperioden. Det er ikke så ofte jeg opplever at en forestilling endrer seg vesentlig etter premieren, men ettersom dette er en monologforestilling som er prisgitt publikumskontakten og tilbakemeldingene fra læreren, opplevde jeg under turneen noen tilfeller som fikk meg til å endre på momenter som var avgjørende for å holde forestillingen levende. Manuskriptet viste seg å være bunnsolid og ingenting i rekkefølgen er endret i spilleperioden. Det ble et par strykninger fra turneen 2016 til turneen 2017, men ellers gikk endringene først og fremst på det fysiske livet, og hvordan jeg plassert teksten.

I møte med 134 forskjellige klasser, har jeg på de to turnéene møtt et svært varierende elevpublikum. Klassemiljøet er også noe som variere med by og land, og om det er allmennefag eller yrksefag. I Mattetimen er jeg så tett på publikum at forestillingen selvsagt preges sterkt av hvordan klima i klassen er. Med klima mener jeg både det fysiske klasserommet, plasseringen av pulter, typen elever, og andre kulturelle og sosiale faktorer. I loggen har jeg skrevet mer utfyllende om de gangene det har gått dårlig, enn de gangene det har gått bra. Men et krevende utgangspunkt har også gitt mest inspirasjon. Det gir meg mer å spille for rampete gutter som ikke oppfører som de *bør*, fordi dette er elever som gir mange tilbakemeldinger og mye å spille på. Der læreren på forhånd har betrodd meg at “*dette er en meget krevende klasse*”, så har forestillingen ofte blitt mer levende.

“Teater er først og fremst kommunikasjon med et publikum, og barn er nådeløse i denne rollen. Bli de ikke interesserte og engasjerte i det som skuespilleren formidler, blir de snart urolig, begynner å snakke, må på do, vil gå hjem eller rett og slett kjeder seg høylytt. Barn er ærlige tilstede med hele seg på godt og vondt, og nettopp dette stiller særlige krav til skuespilleren, særlig dersom forestillingens innhold er ukjent for barna” (Sæbø 1992).

Jeg vil driste meg til å utdype dette sitatet fra professor i drama, Aud Berggraf Sæbø ved UiS; Det som er spesielt med ungdomspublikummet, utover at de *mangler dannelse*, er at de er gode til å kommunisere sin misnøye eller begeistring, og de føler nærmest et *ansvar* for å la alle andre rundt dem, særlig lærere, forstå hvordan de har det. Det ligger i deres natur å være opposisjonelle, det er det ungdomstiden skal brukes til; en løsrivelse fra det etablerte. Regissøren min Anne var en uvurderlig støtte, også underveis i spilletiden. Når det røynt på som mest sendte hun meg noen oppmuntrende ord som hjalp meg å sette forestillingen i perspektiv.

5.1 Overkjørt og pinlig berørt

Det første eksempelet er fra en forestilling som satt meg på prøve og var i den første turnéperioden i 2016. Bare noen dager før måtte vi endre spilleplanen og jeg fikk tildelt en 3. klasse med T-matte. Det vil si russ, og elever som er over gjennomsnittet god i matematikk. Den

første timen denne dagen ble nokså mislykket. Forestillingen hadde ikke *satt seg i kroppen* ennå, og jeg var stiv og kompenserte for dette med å bruke for mye energi. Først kjente jeg igjen to elever som jeg hadde undervist på Barne og Ungdomsteateret ved Rogaland Teater. Klassen var beskjeden og overbærende, og jeg fikk nærmest ingen reaksjoner. De så pinlig berørt ut på mine vegne. Flere stirret ned i notatene sine. Det ble mer svett og klamt når jeg la merke til mattelæreren deres som satt bakerst i klasserommet. Han vred seg på stolen og så opp i taket. Elevene følte seg nok også mer overkjørt enn pinlig berørt. Og hvordan hentet jeg meg inn her? Den største fordelen med Mattetimen er at ubehaget i situasjonen Therese befinner seg i, likner på den jeg i virkeligheten befinner meg i. Dette høres kanskje forvirrende ut, men mens Therese er stresset av tyveriet, og den stjalne laptopen, er jeg redd for å bli avslørt som skuespiller. Det handler på ingen måte om min private dagsform, alt dette er noe jeg vanligvis har tydelige skyts mot i arbeidet, men snarere hvordan jeg kan dra nytte av det unaturlige i selve situasjonene jeg befinner meg i, og bruke det inn i rolletolkningen. Under denne forestillingen fikk jeg også denne svært forstyrrende opplevelsen av å se meg selv utenfra. Både fordi læreren var tydelig negativ, og fordi et par elever kjente meg fra før. Så tidlig i turnéperioden var jeg ikke rutinert nok til å *lande* innimellom og hente meg inn i såkalte *hvileskjær*. Jeg glemte å puste. Jeg var redd for å miste drivet, redd for at en pause kunne gi plass til et ubehagelig spørsmål. Utover i turnéperioden fikk jeg mer kontroll på dette, og forestillingen mer inn under huden. Det hører med til historien at da jeg skulle tilbake til den samme skolen året etter, bad denne mattelæreren spesielt om å få slippe å delta i timen. Han opplevde at denne forestillingen var totalt bortkastet tid, men argumenterte med at han hadde lovet elevene at de skulle få pugge til en naturfagsprøve i den mattetimen jeg hadde fått til disposisjon. Jeg forsøkte å overtale ham. Da kom det fram at han var aller mest brydd over hvor privat jeg ble i timen. Han sa at lærere aldri sier sånne ting om seg selv. I Mattetimen kommer jeg f.eks med små drypp om en vanskelig ex - mann. Jeg lot ham slippe å delta, men det endte med at jeg spilte forestillingen helt uten lærer tilstede, og den forestillingen ble mer avslappet enn noen av de andre. Det gikk opp for meg at forestillingen kanskje bare har *en egentlig* publikummer, den virkelige læreren i rommet. Uten han eller henne til stede opplevde jeg det ikke helt som teater lengre.

5.2 Erobre territoriet

I pausen før den neste Mattetimen, kom jeg i pausen i snakk med en lektor som var nysgjerrig på forestillingen. Han var fysikklærer og hadde tidligere undervist lærerskolestudenter. Han hadde også skrevet en artikkel om det han kalte *å erobre territoriet* i undervisning. Jeg forklarte hvor utfordrende jeg hadde opplevd det i den første timen, og at jeg ikke hadde nådd helt over til elevene. Det var dette som fikk ham til å utdype sin teori. Elevene måtte, i følge denne lektoren, betraktes som en saueflokk som læreren skulle gjete. Og som en hyrde måtte man erobre deres territorium. Man måtte jobbe seg ut av *katetersonen* og komme ut og ned i *flokken*. Snu rommet og se tavlen fra deres ståsted, bevege seg ute blant flokken for å få dem til å følge deg.

I prøvetiden hadde vi jobbet en del med dette, og i forløpet hadde jeg flere steder hvor jeg gikk ut mellom elevene. Men å få dette bildet å *erobre territoriet* gav meg inspirasjon til å våge å gå lengre i denne utprøvingen. Jeg tror også at jeg allerede etter en 10-15 forestillinger hadde funnet det tryggest å stå oppe i katetersonen og holde kontrollen derfra, og hadde stor forståelse for at mange erfarne lærere trives best der. Jeg fikk overtalt denne entusiastiske fysikklæreren til å bli med for å se neste forestilling, og vi ble enig om at jeg skulle prøve ut denne strategien. Neste forestilling ble bedre enn den første, og jeg fikk god kontakt med elevene. Det hjalp også at det var en førsteklasse, som er forestillingens rette målgruppe, og at deres mattelærer var forberedt og spent på forestillingen. På et tidspunkt gikk jeg og stilte meg helt bakerst i klasserommet, og kjente at dette var noe jeg kunne videreutvikle. Etter timen fikk vi også en fin samtale og fysikklæreren var i fyr og flamme over hvordan jeg hadde brukt så mye av fysikkpensumet i en mattetime. Etter forestillingen mottok jeg en hyggelig mail fra denne lektoren; *“Hei Grethe. Det var en interessant time. Til tross for din rolle som uerfaren kandidat, utstråler du likevel en vitalitet og en ureddhet. En genuint usikker kandidat verner seg mer i katetersonen, kanskje, du var ikke redd for å gå frampå. En trygg person erobrer territorium, gjør krav på rommet, viker ikke, men planter beina der det passer rollen. Du var og kommunikativ, stilte spørsmål. Du erobret territorium ved å beordre de bakerste til å klappe igjen PC'ene. Det ville ikke en usikker kandidat gjort første dagen. men nettopp denne dobbeltheten, gjorde reaksjonene spennende og lærerike. Vennlig hilsen Harald Liebich”* (Stavanger Katedralskole, 2016. 26.01). Jeg hadde stor nytte av denne tilbakemeldingen om å *erobre territoriet* i den videre turnéen, og satte selvsagt stor pris på en så konkret og konstruktiv tilbakemelding fra en erfaren lærer. I skuespill kaller vi det han påpekte å *bruke rommet* eller forske i *retninger i rommet*. Men jeg tror jeg hadde glemt dette momentet allerede tidlig i spilleperioden, ettersom jeg hadde vært mer opptatt av å overbevise elevene om at jeg var en troverdig lærer, enn å lage et dynamisk arrangement.

5.3 Pust med magen

Mot slutten av den første turnéperioden skulle jeg spille en forestilling inne på Åna Kretsfengsel. Her underviser de i påbyggingsfag for de innsatte som ønsker å få generell studiekompetanse. Planen var at jeg skulle ha med meg en representant fra DKS, men jeg dro alene. Jeg ble sikkerhetsklarert, sjekket inn og var svært spent på hva som ville møte meg. Før timen skulle begynne tok jeg en kaffe med de andre lærerne på skoledelen av fengselet som befant seg på loftet av det ærverdige bygget. Fra toppen av Åna kretsfengsel har man en fantastisk utsikt over de frodige jordene på Jæren, og rett ut mot storhavet. En allé med frukttrær leder opp til de store murene. Det slo meg at det må oppleves mye verre å sitte innestengt i så vakre omgivelser, enn om utsikten skulle være rett inn i en murvegg. Avspenningsøvelsen i slutten av forestillingen, kunne kanskje gi dem en fantasireise over muren.

De innsatte elevene gikk ut og inn av rommene ved siden av oss, men det var låste glassdører mellom oss. Læreren forklarte at han hadde gitt eleven beskjed om at jeg var en praksislærer som forsøkte å få jobb her, og at dette skulle være min prøveforelesning. Da tiden var inne ble jeg låst inn i et bittelite klasserom med skråtak og takvindu. Det var plass til 10 elever når pultene stod tett i tett ut fra veggen. Det lille rommet, som jeg opplevde klaustrofobisk, ble etterhvert fylt opp med 7 elever. De var alle voksne menn. Noen kraftige og skumle typer med tatoveringer og breie nakker, andre helt alminnelig utseende unge menn. Jeg var varm og klam i hendene og trengte overhode ikke å arbeide med de fysiske hindringene for å opparbeide en nervøsitet. Jeg skalv ikke, men det var like før, og stemmen brast oftere enn vanlig. Hvem er jeg som våger å lure denne gjengen, tenkte jeg? Jeg brukte mer tid enn vanlig på å bli kjent med dem, oppklarer språkutfordringer, spørre om navn og fortelle om *meg selv*; rollen Therese. Et lite stykke ut i starten tegner jeg som vanlig med feil tusj, altså overlatt med permanent tusj på whiteboardet. På dette tidspunktet er jeg helt rød og svett. De fleste i denne klassen har gode mattekunnskaper, er høflige og svarer og hjelper meg. De virker også over gjennomsnittlig sosialt årvåken, ingenting jeg gjør går upåaktet hen. I det jeg fortviler over tusjen stopper det helt opp. Vanligvis klovner jeg her og finner fram babyservietter som jeg gnikker mot tavla til skjærende lyder hvorpå elevene ler og fryder seg. Men her blir det helt stille. Flaut og virkelig pinlig. Da kommer en av de store karene fram fra pulten sin, kommer helt bort til meg og legger en hånd på skulderen min; ”*Bare ta det helt rolig og pust med magen du, jeg skal hjelpe deg*”. Han finner fram en av de andre whiteboard tusjene, og uten noen mer forklaring tegner han over mine permanente streker med den vannbaserte tusjen, før han visker det hele ut og skriver likhetstegnet opp på nytt. Han smiler høflig med et nikk og setter seg ned igjen på plassen sin.

Jeg er helt forfjamsset og takker han for hjelpen. Herfra går det faktisk veldig fint, og jeg opplever en god kontakt med denne gruppen. Når jeg forteller om matteangst og hvordan jeg fikk hjelp med den, nikker de og kommer med innspill. Det blir en dialog med likemenn heller enn en *erobring* av publikum. Jeg legger også *mattebegeistringen* helt ned, som om jeg snakker om en av mine dypeste hemmeligheter og betror den til dem. Her finner jeg også en ny innfallsvinkel til dette tekstmaterialet, og jeg kjenner at jeg virkelig oppdager teksten på nytt. Noen uker senere får jeg en mail fra læreren der han utdypet reaksjonene etter avsløringen. Her er et utdrag fra mailen fra læreren i Åna:

“I gruppa mi råder det fortsatt noe forvirring om det er jeg som driver med skuespill - eller om det er du som var skuespilleren.... først etter påske var oppfatningen at jeg driv med skuespill og løgn for å dekke over lærerstudent som var litt ute å kjøre.. vedlagt ligger evalueringsskjema fra 4 av elevene”(Bryne vgs, avdelingen Åna. 2016. 23.03).

Da læreren kom tilbake etter påskeferien for å fortelle dem at dette hadde vært skjult teater, og at jeg ikke var Therese Midtbø, hadde de ikke trodd på ham. Deres teori var at jeg hadde vært så desperat etter å få meg en jobb, siden jeg hadde mistet jobben i Statoil, og at det var derfor timen hadde vært så rar. Videre tolket de læreren sin avsløring som en dekkhistorie for å beskytte meg,

og som bortforklarte at jeg var for dårlig kvalifisert til å få jobb der som mattelærer. Her er noen eksempler på deres opplevelse av mattetimen som de skrev om i spørreskjema;

«Jeg så en kjempestresset lærer student. Noen ganger ønsket jeg å si noe som kunne fått studenten til å slappe av uten at jeg gjorde det. Fordi det kunne kanskje gitt motsatt effekt. For meg fremsto studenten meget desperat. Men jeg var ikke i tvil om mattekunnskapene til studenten. Til tider fikk jeg lyst til å anbefale henne noen bøker om psykologi og mindfulness som kunne hjulpet henne med å redusere stress og prestasjonsangst.»

Som vist i bildet under svarer en av de andre innsatte;

Forestillingen gjorde meg mere bevisst på min egen prestasjonsangst,

Forestillingen viste meg at det finnes måter å redusere sin egen matte-angst

Jeg mistenkte i løpet av timen at dette ikke var en prakislærer, men en skuespiller

Til slutt håper vi at du kan skrive noe om dine egne tanker. Hva synes du om forestillingen? Hvordan opplevde du den?

Dårlig gjort å lure oss på den måten

Dårlig gjort å lure oss på den måten. (2016)

Etter denne opplevelsen ble jeg mer oppmerksom på hvor sterkt stresset og prestasjonsangsten i Therese virket på elevene Det var også en elev fra en av de andre videregående skolen jeg hadde besøkt som rapporterte i spørreskjema:

“Dette er den mest ubehagelege skoletimen eg har hatt i alle dei 10 åra eg har gått på skulen”.

Men det viktigste jeg tok med meg fra Åna kretsfengsel, var å fokusere mer på endringen i løpet av timen; Therese bør gjennomgå en forandring for å overbevise elevene om at hun faktisk overvant angsten, og fant en vei ut av matteangsten og prestasjonsangsten. At hun faktisk fikk til å *puste med magen* til slutt.

6. METODEN SOM ANALYSEVERKTØY

I denne delen vil jeg reflektere over de faglige utfordringene fra prosessen. Ved hjelp av Stanislavskij vil jeg forsøke å sortere de mange inntrykkene, og strukturere logg og notater fra ulike forestillinger. Metoden lar seg ikke forenkle uten å risikere å reduseres til en overflatisk framstilling. Den er svært omfattende, og krever dessuten denne praktiske overførings-pedagogikken i mester-lærling tradisjonen, for å komme i dybden av *grammatikken*. Dette kan sammenliknes med hvordan man først lærer et språk ved å bruke det. Begrepene som er oversatt fra russisk i boken Regiskolen er presise, men krever også gode praktiske eksempler for å forstå hvordan de kan brukes. Det jeg vil prøve meg på her er å reflektere over mine egne erfaringer, og utdype skuespillertekniske fenomen ved hjelp av Stanislavskijs terminologi. Begrepene blir da i denne sammenhengen en slags grammatikk som gir meg et språk for å analysere disse flyktige øyeblikkene.

6.2 Kort om Konstantin

Stanislavskij er kanskje den enkeltpersonene som har hatt størst innflytelse på skuespillerkunsten i nyere tid, og det finnes knapt en skuespiller i vesten som ikke på en eller annen måte er påvirket av hans tanker. Derfor vil jeg fortelle litt om bakgrunnen til et av verdens mest berømte teatermennesker. Døpt Konstantin Sergejevitsj Aleksejev i Moskva i 1863, skulle han siden bli kjent under kunstnernavnet Konstantin Stanislavskij. Det var meningen at han skulle bli direktør og ta over familiens fabrikker, men han oppdaget teateret, og spilte på scenen i smug. Da foreldrene en dag satt i salen var det for sent. Han fikk heller utdannet seg ved Den Keiserlige Teaterskole i Moskva hvor den senromantiske spillestilen gikk ut på å imitere gester. Stanislavskij opponerte mot denne overfladiske spillestilen, for han ville selv være skapende på scene. Han begynte å eksperimentere, og etter et legendarisk langt møte med dramatikerens Vladimir Nemirovitsj-Dantsjenko, etablerte de Moskva Kunstnerteater sammen i 1898. Dette teateret tok et oppgjør med et stjernesystem i teateret, med overspill, deklamasjon, og dårlige produksjoner. Moskva Kunstnerteater satt opp stykkene til Anton Chekhov, og ble etterhvert kjent langt utenfor de russiske grensene. Ensemblet turnerte i hele 2 år i USA, og det er fristende å undre seg på hva Hollywood hadde vært uten denne russiske skuespiller revolusjonen. Method Acting er et eksempel på en av mange fortolkningene av Stanislavskijs skuespillforskning med forgreininger i USA (Kobbernagel 2009). Stanislavskij jobbet også som regissør i Moskva Kunstnerteater, og var svært opptatt av hva som kunne hjelpe skuespillerne med å være ekte på scenen. Han tok systematisk notater, helt siden sin egen studietid, og det er dette omfattende skriftlige materialet som har gjort at han ble en av de aller første i teaterhistorien til å bidra med grundig teori om skuespillerkunsten. Etter naturvitenskapelige idealer, uten at det skulle være en vitenskap, skapte han først et praktisk system for skuespillere som ville utvikle en troverdig rollefigur *innenfra*, i motsetning til ytre, påtatte gester. Han var besatt av ideen om å gjenskape

ekte liv, og å finne nøkkelen til hvordan dette autentiske indre livet kunne gjenskapes igjen og igjen på scenen. Stanislavskij fortsatte å utvikle og revurdere sitt system gjennom hele livet, og fant ut at skuespillerne måtte raskere *ut på gulvet* før hodene ble som en *ballong på toppen* (Stanislavskij, 1951).

Fra et *system* hvor skuespilleren skulle skrive og studere omfattende om karakteren, ved å gå inn i seg selv og emosjonelle minner, gikk han i siste del av livet, over til en *metode* hvor den fysiske og handlende analysen fikk skuespilleren ut på gulvet for å finne karakteren gjennom *undersøkelser med kroppen*. Det er også derfor vi snakker om den tidlige fasen ofte kalt *systemet* (1906-1925), eller den sene fasen som er den jeg er trent i, og som kalles *De fysiske handlingers metode* (1925-1938). De mest kjente bøkene han skrev er *En skuespillers arbeid med seg selv og Mitt liv i kunsten*. Han arbeidet også med en egen bok om skuespillerens etikk (Stanislavskij, 1986). Men mange av skriftene han etterlater seg beveger seg på et høyt abstraksjonsnivå og er på mange måter et ugjennomtrengelig materiale. Ettersom hans ønske var at metoden skulle være uavsluttet for kontinuerlig oppdateringer og utdypninger, ligner også dette aspektet på det vitenskapelige idealet (Stanislavskij, 1998).

6.2 De fysiske handlingers metode

I min studietid ved Statens Teaterhøgskole i Oslo (1998-2001), var hele undervisningen bygget opp rundt denne metoden, sterkt preget av lederen ved regilinjen, Irina Malochevskaja. Hun var elev av Tostogonov, som igjen var en av Stanislavskijs elever og som videreutviklet metoden. Irina har også bakgrunn som professor ved Det Statlige Teaterakademi i St Petersburg, er doktor i kunstvitenskap, og har mange års erfaring fra teaterpedagogisk arbeid i Russland. Etter 15 år på Teaterhøgskolen i Oslo (KhiO) har hun påvirket en generasjon norske skuespillere. En forenklet versjon av metoden hennes er gjengitt i boken *Regiskolen* (Malochevskaja et al. 2002). Professor i regi Hans Henriksen var Irinas tolk i undervisningen. Hele det første semesteret ledet han oss sakte og nøyaktig gjennom metoden ved hjelp av etuder. På denne måten ble vi gradvis introdusert for begrepene mens vi improviserte på gulvet for hverandre. Vi arbeidet også mye sammen med registudentene, bl. andre Tyra Tønnesen, som senere har skrevet en doktorgradsavhandling om improvisasjon i metoden. Denne doktoravhandlingen, eller kunstneriske utviklingsarbeidet, har også vært en støtte i arbeidet med å bekrefte terminologien fra min fagutdanning. Men måten jeg snakker om metoden på i det følgende, vil først og fremst være basert på den muntlige undervisningen jeg fikk i studietiden, og de delene jeg velger å ta med, er de jeg har hatt mest nytte av i de sytten årene jeg har arbeidet som skuespiller.

For min del har Stanislavskij og den senere delen av hans livsverk *De fysiske handlingers Metode*, vært den metode jeg kunne ta i bruk den dagen ting ikke fungerte som de skulle, en slags *troubleshooting*, et feilsøke-system lik den alle fly må gjennomgå før de får ta av.

Derfor håper jeg denne metoden også kan egne seg i det retrospektive arbeidet som handler om å analysere hva som skjedde i spilleperioden, og hvordan jeg brukte, eller *ikke brukte*, men frigjorde meg fra metoden, underveis i Mattetimen. Stanislavskij var selv opptatt av at systemet er til for å videreutvikles av utøverne. De mange fortolkerne av hans livsverk er eksempler på dette, og selv skriver han i *An Actor Prepares*; “*The system is a guide open to read. The system is a handbook, not a philosophy. The moment when the system begin to become a philosophy is its end. Examine the system at home, but forget about it when on stage. You can't play the system, there is no system. There is only nature. My lifelong concern has been how to get ever closer to the so called system, that is to get ever closer to the nature of creativity*” (Stanislavskij, 2013).

Men utfordringen i å benytte denne terminologien ligger først å fremst i at Stanislavskij, i den oversettelsen jeg har min utdanning i, benytter ord fra dagligtalen som innenfor metoden får et annet innhold. Likevel håper jeg at eksemplene fra Mattetimen kan virke oppklarende; både som eksempler på hva begrepet innebærer og hva det *ikke* dekker.

6.3.1 Helhetsanalyse

Det var altså i grunntreningen på gulvet i det første året på teaterskolen at begrepene fra metoden først ble introdusert. Videre ble dette overført til tekstanalysene i samarbeid med registudentene. De Fysiske Handlingers Metode tar også utgangspunkt i en dramatisk tekst og egner seg derfor spesielt godt til manuskript som har en lineær dramaturgi, slik Mattetimen også til en viss grad er bygget opp. Det er denne tekstanalysen som er utgangspunktet for regissørens første arbeid, og dette kalles helhetsanalysen. Den er et slags styringsdokument eller en konsepsjon. Men i Mattetimen ble arbeidet til i helt motsatt rekkefølge. For det første hadde vi ingen ferdig tekst, og regissøren kom ikke med et ferdig analyse-utkast. Anne og jeg tok de kunstneriske avgjørelsene underveis, i samarbeid. Det som likner en helhetsanalyse i vår prosess handlet om de konseptuelle valgene vi gjorde i pre-produksjonen; Sjanger, tema, form, innhold og andre konseptuelle føringer som la retningslinjer for videre valg i prosessen. I Mattetimen ble manus til etter en metode som kan minne mer om en devised teaterprosess, basert på improvisasjon. I Mattetimen hadde vi pilot-forestillingen, konsepsjonen, og klare begrensninger i formatet; Det skulle spilles i en mattetime, og skuespilleren skulle gjennomleve en prosess. Vi hadde også en klar ide om hva vi ville med denne forestillingen.

Uten denne *undersøkelsen med forstanden*, som Malochevskaja kaller det i Regiskolen (Malochevskaja et al. 2002), er det vanskelig å begynne på selve handlingsanalysen, og å gjøre *undersøkelser med kroppen*. I Mattetimen var det overordnede målet tydelig. Med overordnet mål mener jeg at vi hadde en klarhet i forhold til hvorfor det var viktig å gjøre en forestilling med dette tema på en slik måte. Derfor hadde jeg et godt utgangspunkt for å definere de andre målene i de enkelte *hendelsene* og handlingene opp mot. Med en grundig helhetsanalyse blir det

enklere å ta kunstneriske valg underveis i prosessen. Det blir med andre ord lettere å pusle om man vet hvordan hele bildet ser ut.

Igjennom vil jeg understreke hvordan utfordringene i en monologforestilling, med en enkel utvikling, snarere lå *utenfor* den fastlagte teksten, og heller i møtene med publikum. Men også her var en overordnet ide om stykkets intensjon, og en handlingsanalyse med klare mål eller intensjoner, noe som gav meg et godt grunnlag å improvisere ut fra; Jeg visste hvor jeg skulle videre og ikke minst *hvorfor*. Det som jeg ikke visste før i ettertid, var at dette grunnlaget lå i bånd som et underbevisst sikkerhetsnett. I prosessen brukte vi ikke disse begrepene.

6.3.2 Gjennomgående mål

Å forstå hva som var karakterens overordnede mål, eller gjennomgående mål i et drama er utgangspunktet for *handlingsanalysen*. Dette gjennomgående målet defineres ut fra helhetsanalysen, og alle målene i handlingene må prøves opp mot dette overordnede målet (Malochevskaja, et.al. 2002).

Det gjennomgående målet for Therese Midtbø er å få seg en ny jobb som mattelærer. Vi kan si at dette er gjennomgående fordi det er overordnet alle de andre målene som fødes ut av hendelsesforløpet utover i monologen. De kan formuleres ulikt ut fra situasjonen; hun kan demonstrere, overbevise, bortforklare osv; alt for å gjennomføre en god praksis-time og bli en kvalifisert mattelærer. Men hva er hennes overordnede mål og mening i livet, hennes begjær? Stanislavskij var opptatt av at skuespilleren også skulle finne dette i arbeidet med å bygge en karakter. Therese er en person som er opptatt av å gjøre det rette, og av å gjøre det godt. Man kan si at hennes overordnede mål er å opprettholde sin status som vellykket karrierекvinne. Kampen hun kjemper mot dette målet ligger i de motstridende omstendighetene på mange plan. Hun har slitt med matteangst og måtte gå et skoleår om igjen; nå har hun også mistet jobben i Statoil. Det kommer fram i drypp at hun er skilt og har en krevende ex-mann, og nå har det også vært innbrudd i bilen hennes. Da vil de andre målene fint kunne settes opp mot dette og gi henne en kamp å kjempe. I arbeidet med teksten og karakteren har vi forsøkt å *skjerpe omstendighetene*. Men dette er ikke *drivende* omstendigheter, eller noe i situasjonen som utløser handlinger i selve Mattetimen, da de befinner seg utenfor selve Mattetimen. Jeg vil utdype forskjellen i 6.3.5

6.3.3 Handlinger, Hendelser og Mål

Målet for metoden er altså å finne handlinger som gir ordene mening utover det skuespillerne sier og gjør. Vi lærte at handlinger opptrer i tre ulike former; *Ordhandlinger*, som er det skuespilleren sier i teateret, altså replikkene. *Tankehandling* ligner undertekst, og er skuespillerens mål på kort eller lang sikt, hva som driver en mot målet, eller hva som hindrer en i å oppnå det. De *fysiske handlingene* er så hva skuespilleren velger å gjøre, og målet er å skape en dynamikk hvor disse tre gir publikum dybde til å fortolke; høre *en* ting, se en annen ting, for så å forstå en *tredje* ting. Hvis man bare ser det samme som man hører blir det jo bare en illustrasjon

av teksten, og publikums fortolkning blir overflødig. I følge Malochevskaja er det *tankehandlingen* som utgjør selve fundamentet.

I et intervju i Norsk Shakespeare Tidsskrift sier hun; “*Jeg vil si det slik at ordet inneholder «alt», men også bare er toppen av isfjellet. Tanken er fundamentet. I vår tid bør vi ikke ha altfor stor tillit til ord. Jeg tror at man i Norge har et litt mer naivt forhold til ord enn vi har i Russland. Men i norsk dramatik, for eksempel hos Jon Fosse, foregår likevel alt mellom ordene, i pausene, i hvordan personene avbryter seg. Undertekst er viktigere enn ord*”(Bjørneboe, 2010).

I arbeidet med handlingsanalysen deler man først manuskriptet inn i handlinger. Måten man gjør dette på er å lete etter steder hvor der skjer det noe *virkelig* nytt i teksten. Deretter defineres et *mål* for hver enkelt handling. Et mål er veldefinert om man ikke kan stille spørsmålet; *for hva* flere ganger. Hver handling skal være *enhetlig*. Det vil si at innenfor denne handlingen er det *ett* målet som dominerer. Men handlingen kan videre settes sammen i kjeder som utgjør overskriften en *hendelse*. Og det er kanskje inndelingen i ulike *hendelser* som likner mest på arbeidet vi gjorde i Mattetimen; Tidlig i skrive- og improvisasjons-prosessen begynte vi å bruke overskrifter på ulike deler av teksten. For min del var disse effektive for å memorere rekkefølgen og få en oversikt over alle digresjonene og omveiene. Men i ettertid ser jeg at måten vi delte dem inn på likner litt på den redigeringen vi ofte gjør når vi beskriver omstendigheter og hindringer på, i handlingsanalysen på et ferdigskrevet drama. Men det skiller seg likevel helt grunnleggende fra disse. Overskriftene jeg lagde i Mattetimen var på ingen måte *aktive* målformuleringer, men bare beskrivelser av innholdet i de ulike delene. Eksempler på dette er ; 1. *Therese presentasjon*. 2. *Innbruddet*. 3. *Alt det fine på Prezi*. 4. *Strikkhopp*. 5.= . 6.*Feil tusj*.

På den ene siden var dette nyttig da vi mot slutten av prøveperioden, og etter prøveforestillingene, fikk behov for å flyte rundt på disse momentene. Men det faktum at vi gjorde dette viser også at momentene hadde i seg noe utover å være en innholdsfortegnelse: Overskrift 2. *Innbruddet*, er det stedet hvor jeg forteller at noen har stjålet laptopen og at hele forelesningen er forlagt, men det er også det momentet hvor Therese først sprekker opp. Neste moment er 3. *Alt Det fine på Prezi*, er en omstendighet som bare bygger videre på det første momentet. Overskrift 4. *Strikkhopp*, bygger opp under moment 3. En tolkning av det Therese gjør, helt fra hun har sluppet katta ut av sekken og innrømmet at hun ikke har med seg undervisningsopplegget, er en voksende fortvilelse. Men i handlingsanalyse bruker vi aldri beskrivende ord som *fortvilelse*. Hvis du spiller fortvilet risikerer du å vise en overflatisk generell *tilstand*; det er kjedelig å se på tilstander, og man risikerer å hente dette ut fra sin egen navle. *Generell* er dessuten det groveste skjellsordet i metoden; vær aldri generell på scenen! Det som gjør at handlingsanalysen egner seg så godt til å gjøre publikum nysgjerrig på skuespilleren, er at den hjelper skuespilleren til å hele tiden ha noe å *streve med*. I en psykologisk realistisk spillestil vil man gjenskape en fortettet virkelighet. Å gjenskape *ekte liv* forutsetter , som i livet selv, motsetninger. Formålet er å formulere *drivende* mål, altså *aktiviserende* mål i

kontrast til noe, slik at skuespilleren hele tiden må *kjempe* mot noe; være aktiv, for å oppnå noe, i kamp mot noe annet, som i *acting* etter ordet *handling*. Da slipper man å hente frem fra navlen eller produsere; men kan heller *reagere*; agere, *act*. Så istedenfor at jeg tenkte; *-Nå skal jeg være fortvilet her*, brukte jeg handlingsanalysen til å kjempe mot målet å *beholde verdigheten*, i kamp mot omstendigheten å *være uforberedt for min aller første undervisningstime*.

Under prøvene i Mattetimen handlet heller ikke regien til Anne om å påpeke *hva* jeg skulle spille. Hun var opptatt av å notere nyansene i mine ordhandlinger, og hadde tillit til at jeg jobbet med underteksten ut fra hvordan vi komponerte teksten. Ved å være både skapende og utøvende under utviklingen av materialet gav dette stor frihet til å få skarpt fram det vi ville. Men bevisst formulerte jeg heller aldri for meg selv mål i de ulike handlingene. Det er her jeg mener denne metoden fungerer som en taus kunnskap, og som man kan fri seg fra i selve arbeidet så lenge man har kjent og erfart hvordan den fungerer.

I How do I make the text hvor Anne beskriver sin praksis sier hun;

“Step by step, I build the performance, always from the actor's own material, but I may transform it, put it in a scene where I think it fits in better than in the improvisation, always using my map as a reference. It may seem unpractical, because I end up with hours and hours of material, and the actors get new text from me every day, then we change it, another new text, they have to remember to through away the old manuscript from yesterday because today we have a new one!!!”(Erichsen, 2005)

Vanligvis foreligger en dramatisk tekst som utgangspunkt for Handlingsanaysen, og det er en stor jobb for regissøren og skuespilleren å gjette seg til *gåtene* i dramatikerens verk. Anne og jeg skapte dem selv underveis, og om de ikke fungerte diktet vi bare nye. Men til tross for den store friheten det gir å lage teksten selv, mener jeg at dette stiller desto større krav til å ha en tydelig bevissthet for karakterens overordnede mål. Helhetsanalysen gir også støtte til den spesielle formen skjult teater. Et eksempel på det er når jeg måtte forsvare hele prosjektet for den motvillige mattelæreren.



(Mattetimen på Randaberg vgs. Vektskål. 2016)

6.3.4 Øverste tegn utløser vendepunkt

Men der finnes også passasjer som vi i metoden kaller *vurderinger*. En vurdering er der hvor man står mellom to handlinger. Det kan f.eks være i en overgang der skuespilleren *samler tegn*. Det som *føder* en ny handling er når man har samlet tilstrekkelig tegn til at det vipper over, og dette siste utløsende punktet kalles derfor *øverste tegn*. Et annet bilde på øverste tegne kan være den siste dråpen som får begeret til å flyte over. Her følger et eksempel på begrepet øverste tegn fra Mattetimen:

Therese har tegnet en vektskål på tavla. Her er målet å *bevise* for elevene at hun faktisk har en struktur for timen, og husker noe av forelesningen som har gått tapt, eller bedre formulert mål; å *demonstrere kontroll*. Her ligger motstanden i omstendigheten tyveriet; hun må overbevise, altså kjempe for å overbevise at hun ikke har glemt opplegget, til tross for at det er stjålet. I det Therese har skrevet opp likning inne i en vektskål, oppdager hun at hun ikke helt husker hvordan hun skal løse den. Dette er en hindring. Vi kan utdype hindringer ved å gi dem positivt eller negativt fortegn, denne hindringen var negativ. Konkret fysisk henter jeg den fra det jeg selv har skrevet på tavla. Det ser plutselig gresk ut for Therese. I stedet for at jeg må *spille* eller *vise* elevene at jeg ikke forstår det som står på tavla, legger jeg her inn en fysisk handling. Først visker jeg ut hele vektskålen. Dette er ikke en ny handling men en *omstendighet* for å fortsette det opprinnelige målet om å *bevise at hun har kontroll*. Jeg sier at det blir litt luftigere med mer plass rundt tallene, og så drikker jeg litt vann. Dette er også en *hindring* men med *positivt fortegn*. Jeg sier til elevene at det er viktig å drikke nok vann for å få oksygen til hjernen for å

tenke klart. Her vil jeg si at hun er i en *vurdering*, og det kan diskuteres om målet har endret seg, og at det her handler om å vinne tid for å forsøke å huske framgangsmåten for å løse likningen. Men ettersom jeg skriver likningen opp på nytt, og ikke gjør noe annet for å vinne tid, er målet fortsatt å *demonstrere kontroll*.

Dette var altså et lite eksempel på hvordan analysen kan brukes for å redigere og å forstå hva som skjer og hvorfor. Alt må nøye vurderes opp mot hva som er målet. Målet kan også endres underveis, dersom en ny målformulering gir mer motstand.

Dette leder meg igjen til å se på Handlingsanalysen som et redskap for å bruke de gangene ting *ikke* fungerer. Men i arbeidet med Mattetimen tok vi aldri i bruk dette begrepsapparatet i løpet av prosessen. Hele hendelsen ovenfor ble til i en improvisasjon. Når vi skrev teksten underveis var der heller ingen *likning å løse*; ingen ferdig dramatik vi måtte redegjøre for eller løse gåten i. De passasjene som ikke fungerte, som ikke var drivende og skjerpet nok, tok vi bare vekk, eller skrev om. Målene kunne endre seg etterhvert, men det gjennomgående målet var vi aldri uenige om. Ei heller når hele timen går i stå og Therese velger å gå helt vekk fra undervisningsopplegget. Her er det fortsatt ønske om å *overbevise* at hun er en dyktig kandidat, som er overordnet, og som de andre målene må vurderes opp mot.

Derfor ser jeg i ettertid se at denne første redigeringen og målformuleringen fra Handlingsanalysen ikke var så relevant for arbeidet med mattetimen i selve prøveperioden. Ettersom ingen av overskriftene omhandlet aktive målformuleringer, og heller ikke fulgte hendelsesforløpet; Med dette mener jeg at jeg ikke markerte hvor det skjedde noe helt nytt, hva som var øverste tegn eller hvor et nytt mål ble født, men bare hadde handlingsnøytrale og innholdsbeskrivende ord som overskrifter i inndelingen.

Anne skriver videre om sin praksis i teksten How do I Make the Text om hvordan hun, etter at det jeg kaller det overordnede målet, og hun kaller synsvinkel (point of view) er formulert. Hun lager et slags kart basert på dette overordnede målet; *“The next thing I do, already after the first days improvisations, is to make a map of the performance; A scenario, where I split the story into a certain number of scenes. I give a number and a name to each scene, sometimes with small drawings as well.”* (Erichsen, 2005)

Det er interessant å lese denne teksten fra en samling artikler på GF sin hjemmeside, 2005 da det på mange måter ligner måten vi jobbet med Mattetimen på. Det slår meg også at denne praksisen har flere likhetstrekk med Metoden for Handlende Analyse spesielt i forhold til improvisasjonen. Jeg husker godt hvor nøye Anne var med at vi måtte datere de ulike tekstutkastene, og ikke bare kaste dem etterhvert. Vi skrev også på det samme google-dokumentet, men Anne tok ofte notater for hånd. Til sist i tekstproduksjons-prosessen beskriver hun hvordan hun ender opp med mange manusutkast, og jeg tolker det slik at det overordnede målet må være klart som utgangspunkt for improvisasjonene:

“Loads of words. But, paradoxically, this method makes me able to work quickly, because we always know something about what we are looking for. After seven days, we had a sketch for the whole performance”(Erichsen, 2005).

Men det som ikke kommer fram i de utallige manusutkastene fra prosessen med Mattetimen er handlingene som jeg *gjør*, og som ofte er forskjellig fra det jeg *sier*, og gjerne står i kontrast til teksten. Det er her jeg mener at det er en type taus kunnskap jeg benytter. Måten jeg finner fram til denne måten å åpne opp for underbevisstheten og lytte til impulsene på er en blanding av erfaring og intuisjon, og ikke minst ferdigheter som også kan trenes opp systematisk i Stanislavsijs metode. Dette leder meg over til neste moment; Improvisasjonene.

6.3.5 Improvisasjon

Improvisasjon står sentralt i De Fysiske handlingers metode da det er her man kan finne tilgang til det underbevisste; Jeg tenker på improvisasjonen som en måte å få *kroppen til å tenke for deg* på. I det følgende vil jeg gi et eksempel på hvordan jeg jobbet med improvisasjon i prøveperioden.

Vi sitter et øyeblikk og snakker om begeistring for matematikk. Om hvor jeg kan hente dette fra. Om hvordan overgangen fra det vi har gitt overskriftene *tilbake til pensum* til *matte-begeistring* skal foregå. Jeg foreslår at jeg prøver meg på overgangen fra likhetstegnet og til noe om Niels Henrik Abel og går rett på improvisering. Kjersti som var skuespilleren i forestillingen Gjenkjennelse, var grunnen til at jeg ville gjøre skjult teater, og jeg merker at jeg er nervøs fordi jeg vil at hun skal like det jeg gjør. Jeg vet at selvbevissthet gjør meg mindre fri, og at det er hemmende for improvisasjonen. Jeg ombestemmer meg og går ut døren, og velger å gjøre det hele fra starten av. Dette gir meg anledning til å jobbe meg mer inn i stoffet med fysiske handlinger og hindringer. Jeg trenger liksom at der er noe fysisk liv, et slags *oppriisset i rommet* før jeg går igang med teksten. Dette arbeidet med å lage en fysisk skisse for å utforske situasjonene likner på etudene fra grunntreningen. Jeg henter meg en kopp kaffe, og tar det hele fra start, med kaffen skvulpende i hånda, søler jeg kaffe på gulvet og strever med å få av jakken. Kanskje fordi Kjerstis tilstedeværelse gjør meg mer nervøs? Litt senere i forløpet, idet jeg setter fra meg pakken med tusjer, velter den og tusjene triller utover gulvet. Jeg må rydde dem opp, og pakken er selvsagt for liten til å romme alle tusjene igjen. Dette gir meg en kjempfin hindring som igjen gir meg en fysisk handling å bruke den nervøse energien på. Her er det ikke snakk om å legge til noe, eller arbeidet med å *hente fram et minne*. Denne delen av metoden jeg setter mest pris på, er den delen der det fysiske livet, i form av hindringer, er der hvor fokuset ligger; å lete etter handlinger som gir meg noe å jobbe med, kjempe mot, med kroppen. Men det er viktig at det er en balanse mellom hindringer med positivt og negativt fortegn. Noen ganger får man også ting til. Dette *psykofysiske* arbeidet gir kontrast til teksten jeg sier, og disse tre lagene vi alltid ønsker å uttrykke. Ettersom introen, rent tekstlig, skal være ryddig og konkret; en presentasjon

av Therese som praksislærer, er det godt å ha disse hindringene som peker mot hvem hun er og hvordan hun *egentlig* har det. Målet for inngangen er å *rette opp førsteinntrykket* etter å ha kommet for sent til timen. Jeg vrenger også av meg jakken, skjerfet og en genser, mens jeg i stemmen forsøker å være tydelig og nøktern. I det jeg kommer til bruddet fra likhetstegnet, kommer jeg på en Elvis-forestilling, som var det siste jeg gjorde ved Teater Ibsen for 15-år siden. Kanskje på grunn av dette konkrete minnet, går improvisasjonen om Abel over til en utbasunering om hvor vakker Nils Henrik Abel var og hvordan han vekket min begeistring for matematikk gjennom sin utstråling. Jeg har riktignok bare sett Abel på 50-kroneseddelen, men her tar det litt av i improvisasjonene. Jeg avbryter meg selv etter dette. Kjersti og Anne arbeider alltid med improvisasjon og derfor utstråler de varme og aksept under og etter hele forløpet. Vi ler godt, men de er tydelige og konkrete i tilbakemeldingene. Dette gjør det lett å improvisere flere ganger. Vi er inne i en flow. Anne noterer, og jeg prøver i flere nye runder på gulvet og lager mer og mer tekstmateriale.

Selv om denne overgangen ikke ble helt slik i det endelige manuset, gav den likevel en retning mot hvor vi kunne finne den emosjonelle og ekte i begeistringen Therese måtte ha for matematikken. Vi trengte et slikt øyeblikk av en forelsket opplevelse eller minne til overgangen av mattebegeistringen. I det endelige manuset tar jeg det helt ned, og nærmest hvisker om den vakre spiralformen på den lille furukonglen jeg har med til elevene. Dette var også et eksempel på at et emosjonelt minne kan brukes til å bygge en karakter, innenfra, men mens jeg også er i handling. Det var gjennom å være i handling på gulvet at dette minnet kom til meg.

Det jeg prøver å få fram, er at betingelsene for en fruktbar improvisasjon, krever en atmosfære av tillit og jevnbyrdighet. Et avslappet, men likevel krevende rom; det ligger et grunnlag av alvor i arbeidet. Utenfra ser det ut som vi tøyser for hverandre, men grunnleggende er det det dypeste alvor som kreves for at alle assosiasjoner fritt skal få slippe fram. En tillit til at unyttige, såvel som nyttige forslag, skal få plass. Keith Johnstone og Impro har også vært til hjelp for å forstå hvilken innstilling som er gunstig å ha under en improvisasjon. I følge Johnstone er det tre tabuer som hindrer oss i å være spontane; Alle mennesker er redd for å bli avslørt som lite originale, perverse eller gale. Derfor anstrenger vi oss for å holde et lokk over underbevisste ideer og assosiasjoner. I impro og teatersport er det dette man må slippe til overflaten (Johnstone, 2012). Men hos Stanislavskij ligger der alltid en analyse som grunnlag for improvisasjonen. For å bevisstgjøre skuespilleren, og ha noe konkret å jobbe mot er der alltid spissformulerte mål som er styrende for improvisasjonen. I Mattetimen var fokuset på å finne godt tekstmateriale. Det var ikke snakk om mål. Mellom oss var dette målet jeg spilte alltid inneforstått. Det var f.eks tydelig at grunnen til at jeg snakker om å hoppe i strikk og kjøre slalom er for å dekke over at jeg slett ikke er så tøff, eller et forsøk på å overbevise meg selv at jeg er det. Jeg lurte på om det gjorde meg mer fri i improvisasjonene; fokuset var ikke på hvorvidt jeg klarte å spissformulere det beste målet, og så nedkjempe dette målet, men prosessen var mer åpen og det kunne gå i alle retninger. Eksempelet med tusjene var også noe som vi kunne putte inn et helt annet sted. Samtidig ville en

skjerpet målformulering kunne fokusert letingen i *en* bestemt retning, og kanskje vært en måte å utforske andre deler av det fysiske livet i karakteren på.

Men improvisasjonene var på ingen måte over etter prøvetiden. Jeg vil heller si at det var under spilleperioden at jeg virkelig fikk bruk for improvisasjon. I den perioden opplevde jeg at jeg hadde en slags handlingsanalyse i bønn som hjalp meg til å vite hvor jeg skulle og som hadde skjerpet omstendighetene, og lagt inn mange nok hindringer til at jeg alltid hadde noe å kjempe mot og improvisere over, og ikke minst; en struktur i tekstmaterialet av *livbøyer* hvor jeg alltid visste hvordan jeg kunne redde meg inn igjen.

6.3.5 Skjerpende Omstendigheter

Hvordan kan skuespilleren tro på en situasjon som skal improviseres over?

I Mattetimen er jeg alene med en monolog, og målgruppen befinner seg på deres hjemmebane; et klasserom i den videregående skolen. Når jeg gir meg ut for å være en praksislærer, og vet at jeg skal spille forestillingen på den aktuelle skolen resten av uka, kan jeg ikke gjøre en eneste feil i første time. Med andre ord er der særdeles skjerpede omstendigheter i Mattetimens kontrakt med publikum: Jeg må ikke bli avslørt. Man kan kanskje si at *loven om ekstremiteter* i Stanislavskijs lære her er satt som premiss for en forestillings kontekst.

Det å skjerpe omstendighetene er noe vi setter inn når ting ikke fungerer i en scene; det er ikke bare kaldt, det er minus 20, du er ikke bare forelsket, du er Romeo osv. I denne forestillingen er jeg ikke bare vikarlærer; jeg er en helt uerfaren praksisstudent og jeg har hatt en forferdelig dag med innbrudd, og mistet hele undervisningsopplegget før timen begynner. Anne og jeg brukte ikke disse ordene, fordi vi begge var enige om nytten av å skjerpe omstendighetene for karakteren.

6.3.6 Forestillingsevne og karakterens kjerne

”Det er af særlig betydning nettopp i vor form for kunsten, at kunstnerens legemlige liv paa scenen er betinget af hans sjælelige liv,” skriver Stanislavskij i *En skuespillers arbejde med sig selv* (Stanislavskij, 1998). Hva mente Stanislavskij med sammenhengen mellom det kroppslige uttrykket og sjelslivet for skuespilleren? I Mattetimen må jeg *være* Therese Midtbø for ikke å bli avslørt. Føle som henne, tenke som henne og snakke som henne. Jeg trengte ikke overbevise noen om at jeg *spiller* denne rollen med troverdighet, men det vil ødelegge de påfølgende forestillingene om jeg ikke overbeviser alle. Men kan man bli en annen person i teateret? Det verserer mange misforståelser eller fortolkninger om denne tilstanden omkring Stanislavskijs metode. Slik jeg forstod undervisningen, er der aldri snakk om å miste seg selv inn i en rolle. Vi skiller mellom det personlige og det private. Derfor har jeg alltid et bevissthetsnivå i forhold til hva jeg sier å gjør, akkurat på samme måte som ellers i livet. Kun en gang da jeg var i en ekstremt emosjonelt opprørt tilstand, hadde jeg problemer med å holde på denne konsentrasjonen. Dette skal jeg fortelle mer om i avsnittet fra en av de alle verste forestillingen.

Måten jeg behandler teksten på er ofte min vei inn til en karakter. De må bli absolutte sannheter. Også når karakteren for eksempel lyver. Therese sin historie må bli min egen. Selv om ordene kommer fra meg igjennom improvisasjonene er det ikke jeg som har hatt matteangst, eller blitt frastjålet en laptop. Jeg velger å tenke at vi rommer mange personligheter hver enkelt av oss, og i ulike situasjoner bruker vi forskjellige sider av oss selv. Lærere og elever inntar også sosiale roller i klasserommet. I De undertrykte teater skriver også Boal om dette dilemma for skuespilleren i arbeidet med skjult teater;

“Each of us, in real life, exhibit a type of pre-established, mechanized behaviour. We create habits of thoughts, of language, of profession. All our relations in daily life are patterned. These patterns are our «masks», as are also the «masks» of the characters” (Boal, 1985, s.162).

Men hva er så forestillingsevne? Å tro på *de gitte omstendigheter* er det alle barn naturlig gjør i en lek: *-Dette er mitt slott, og jeg er Dronningen i dette riket*, sier barnet, og da er det sånn for dem som er med på leken. Forestillingsevnen er evnen til å styre sin egen fantasi og fokusere oppmerksomheten til å tro på at du befinner deg på en blomstereng mens du i virkeligheten befinner deg på et svart og tomt scenegulv. I Stanislavskij systemet handler grunntreningen først og fremst om øvelser som styrker alle sansene og gjør oss årvåkne og skjerpet, slik at man får kontroll på hele sanseapparatet. Som i barns lek *viser* de ikke at dette er et slott, poenget er ikke å overbevise noen for at de andre i leken skal *se* at dette er mitt slott. Barn forholder seg helt enkelt til at det *er* et slott; at det er stort og fint, og at du ikke må sitte på den bøtta, da den faktisk er en krone i denne leken. Dette er også målet i metoden, men som voksne har vi glemt å leke, og da vil vi gjerne *vis* at vi har forstått leken, framfor å helt enkelt gå inn i den og tro på den, tro på de gitte omstendighetene ved hjelp av forestillingsevnen.

I Mattetimen var det ikke de fysiske gitte omstendighetene jeg måtte bruke forestillingsevnene til å tro på. Man kan kanskje si at mattetimen heller ble framført *stedsspesifikt*; det stedet hvor jeg var, var det samme stedet skuespillet også utspiller seg, og i det gitte tidsrommet. Jeg måtte bruke forestillingsevnen for å tro på at jeg var Therese Midtbø, en oppsagt tidligere geolog i Statoil, som nå omskolerer seg for å bli mattelærer. Men å *være* henne er ikke det samme som å *spille* henne. Ettersom det kun er den ekte mattelæreren som vet at jeg i virkeligheten ikke er Therese, kan jeg på den ene siden ta det med ro, ingen tenker; der er skuespilleren Grethe, hvordan skal hun gjøre Hedda nå da? Men samtidig måtte jeg være Therese, en helt annen person enn meg selv. Veien min gikk først og fremst gjennom teksten, og hvordan jeg forholdt meg til alt Therese sier som sannheter, men måten Therese er kledd på og hennes krav om å opprettholde en fasade, være korrekt, var også noe som hjalp meg til å finne det fysiske livet til karakteren.

Denne konflikten ble virkelig satt på prøve under en forestilling i 2016 på en videregående skole i Sandnes. Dette var også en dramaklasse, med læreren var dessverre ikke forberedt. I det jeg kommer inn i auditoriet ser jeg at alle de 20 elevene har satt seg helt bakerst, et godt stykke fra meg. Salen likner mer en kinosal og tavlen er langt unna de fremste radene. Jeg får dem til å

flytte seg fram før jeg presenterer meg som Therese. Men før jeg rekker det er det en av elevene foran som utbryter; *-Neimen, hei Grethe! Er det deg vi skal ha idag?* Jeg kjenner igjen jenta som jeg har undervist i en kulturskole og jobbet intensivt med i en oppsetning av Romeo og Julie. Det er kanskje to år siden jeg har sett henne, men vi kjenner hverandre godt. Vanligvis ville jeg gitt henne en klem. Jeg vurderer å avlyse. Jeg er irritabel i utgangspunktet for jeg merker at dramalæreren er helt uforberedt. Jeg oppdager at jeg hadde forventet å bli tatt ekstra godt i mot av en dramalærer, og er skuffet og frustrert siden læreren virker så lite engasjert. Så jeg ignorerer denne eleven. Jeg bestemmer meg for at jeg sannelig skal vise denne dramalæreren at dette er spennende teater. Igjen vekkes jeg av en barnslig trang til å virkelig gi dem inn. Jeg ser ikke på eleven som kjente meg igjen en eneste gang i løpet av hele timen. I øyekroken legger jeg merke til at hun ser forvirret ut før hun resignere, og synker sammen. Jeg sender ikke så mye som et smil til henne, og anstrenger meg for å gjennomføre som vanlig. Timen går fint, og til tross for at dramalæreren ser ut til å duppe av på bakerste rad, gir dette meg bare mer energi til å prøve å gjennomføre tidenes forestilling. Jeg vet at det blir litt for mye energi mot *matte-begeistringen*, men i denne timen føler jeg at det står så mye på spill. Jeg dropper avspenningen siden elevene sitter så langt unna meg, og det er dessuten noe som dramaelever har nok av i sin daglige trening. Men jeg opplever at noe har nådd over siden mange kommer fram med spørsmål og vil snakke mer med meg etter timen. Den forvirrede dramalæreren, som antageligvis har en svært dårlig dag og er trøtt, sier at hun er overrasket over at jeg har omskolert meg til å bli mattelærer... Hun har åpenbart ikke fått med seg hva jeg har sagt. Selv om jeg kjenner henne litt fra før og deltatt på samme kurs, har hun ikke reagert på at jeg har et annet navn denne gangen. En merkelig situasjon. Men desto sterkere blir møtet med denne jenta fra Kulturskolen i Egersund som hadde kjent meg igjen. Jeg holder henne tilbake når alle de andre har gått ut. Jeg ber henne om å holde det for seg selv noen dager til, og forteller henne at jeg er meg og ikke Therese, og om hele opplegget. Hun skriker ut i overraskelse og vi ler godt av det hele. Uten briller eller bart har jeg fått ei 16 år gammel jente som jeg kjente fra før til å tro at jeg er noen andre enn meg selv. Jeg trengte ingen oppbyggelig kommentar fra en tidligere dramalærer-kollega, denne bekreftelsen var mer enn jeg kunne forvente. Kanskje var det som hjalp meg med å holde på karakteren når den ble satt på prøve, var hvordan Therese overordnede mål om å gjennomføre en god undervisningstime, var sammenfallende med målet å gjennomføre en god forestilling. Fagpersonen var *kjernen*. Stanislavskij var også opptatt av å finne denne kjernen i karakteren og etter denne forestillingen var iallefall Therese helt på plass.

6.4 En grammatikk for analysen eller for kreativiteten?

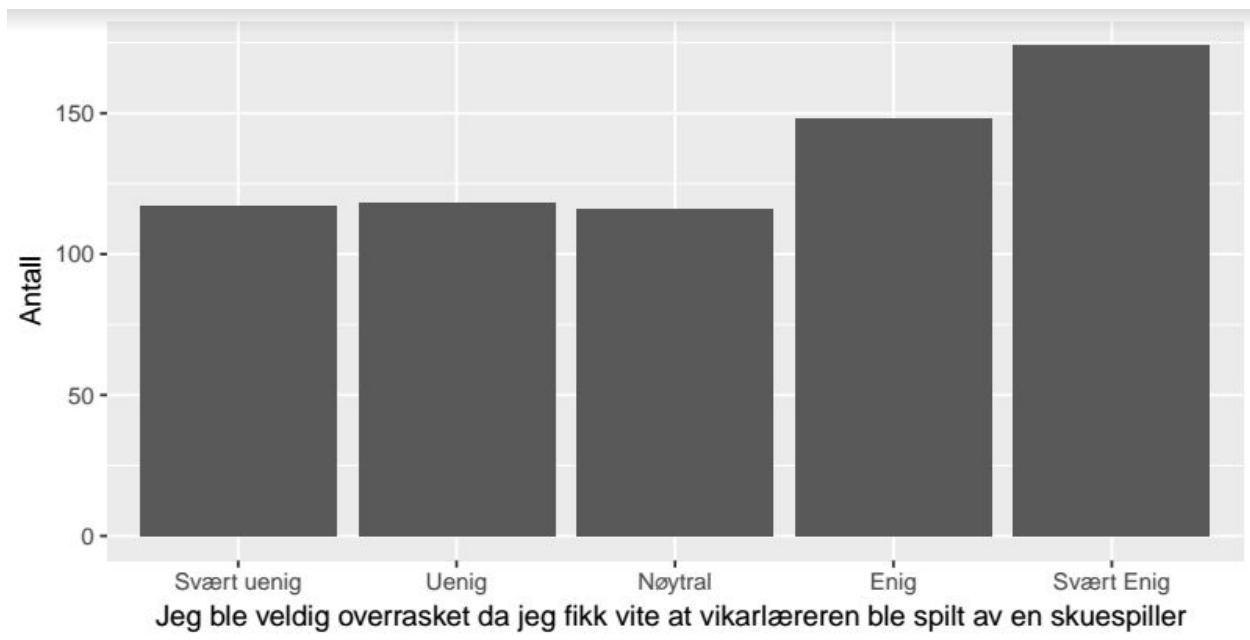
Det jeg har forsøkt i dette kapittelet er å forstå hvordan analysen kunne brukes for å forklare utfordringene jeg møtte i prosessen. Ut fra mine funn opplever jeg at Stanislavskijs metode egner seg aller best for å forklare hva *scenisk organisk liv* er, eller å analysere hva en realistisk scenisk situasjon består i. Som i skolemedisinen operere man først når man har utelukket alle andre

alternativ, og når noe er virkelig galt. For meg er Stanislavskijs presise språk for prosessene som foregår på scenen, først og fremst fruktbart for å *sette ord på* fenomener, men ikke for å *skape* dem. Likevel var det i arbeidet med improvisasjonen at arbeidsmetoden liknet mest på De Fysiske Handlingers Metode. Her mener jeg at både Anne og jeg besitter en type taus viten som lå som et grunnlag for arbeidet. Jeg er usikker på om jeg hadde følt meg like trygg uten å ha vært trent i denne strukturelle tenkemåten rundt situasjoner og handlinger. Men det er særlig på området som handler om tilstedeværelse, som i grunn er skuespillerens mål for metoden, hvor jeg opplever at De Fysiske Handlingers Metode har vært til stor hjelp for å komme i dybden av fenomenet. Dette vil jeg utdype i det neste kapitlet.

7. *You can fool some of the people some of the times..*

"You can fool some of the people all of the time, and all of the people some of the time, but you can not fool all of the people all of the time" (Lincoln, 1886).

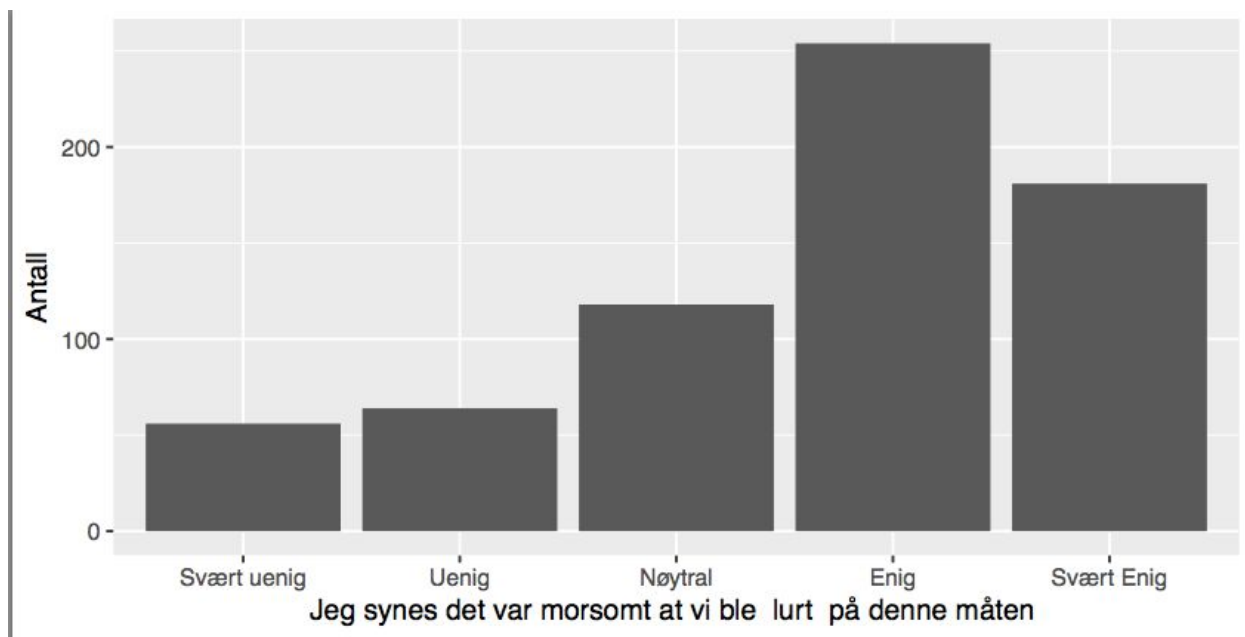
Jeg innleder dette kapitlet som skal handle om elevenes opplevelse av forestillingen, med dette kjente sitatet fra Abraham Lincoln da mye av spenningen i resultatene lå i hvorvidt de hadde trodd på karakteren Therese Midtbø. I den første turnéen var det flere som lot seg lure, men utover i den andre spilleperioden var det mange elever som på forhånd hadde hørt om Mattetimen. Grafen under viser likevel at et flertall av elevene trodde på Therese.



(Graf 1 fra Spørreskjema. Mattetimen, 2017)

Ved hjelp av elevenes respons fra det åpne kommentarfeltet i spørreskjema vil jeg se på hvordan dette påvirket det skuespillertekniske i spilleperioden, og spesielt endringene av framføringen mellom de to turnéene. Denne responsen vil også gi perspektiv til forestillingens etiske dilemma. Mattetimen stiller også flere krav til lærerne. Før besøket måtte jeg kontakte hver enkelt lærer for å forsikre meg om at de hadde mottatt lærerveiledningen, minne dem på at opplegget skulle holdes skjult for elevene, og etterpå at de måtte logge seg inn og få elevene til å besvare spørreskjema. Fra de to turnéene var det bare 705 elever som fylte ut hele spørreskjema, men dette var frivillig, og dessverre ikke noe som ble prioritert av alle mattelærerne. Å gjøre teater om matematikk hadde også en pedagogisk motivasjon, og jeg ville vite mer om hvordan tema matteangst og læringsmiljø kom over til elevene gjennom teater.

Som det går fram av denne grafen synes de aller fleste elevene at det var morsomt å bli lurt på denne måten, men i det følgende avsnittet vil jeg også se nærmere på dem som opplevde det annerledes.



(Graf 2 fra Spørreskjema. Mattetimen, 2017)

7.1 Revet med i en ubehagelig situasjon

Spørreskjema tok for seg matematikkundervisning, matteangst, læringsmiljø og om hvordan de hadde opplevd selve forestillingen. Her vil jeg bare gjengi 2 av de tilsammen 12 grafene fra spørreskjema som bestod av 18 spørsmål. Det er det åpne kommentarfeltet hvor elevene kunne skrive helt fritt og anonymt om sin opplevelse fra Mattetimen som jeg vil ta for meg her.

Mange elever forteller at de ble revet med av vikartimen. For eksempel sier en student:

“Jeg opplevde den som veldig intens, men også veldig interessant. Det var et sinnsykt kult stunt som klassen kommer til å snakke om lenge. Det fikk oss til å tenke på andre ting enn bare tall og bokstaver.” En annen elev sier: *“Det var flere ganger jeg hadde lyst til å le, men ikke turte for jeg var redd hun ville bli såret. I ettertid synes jeg dette var veldig gøy. Men da vi var midt i det, følte jeg det litt ukomfortabelt. Jeg satt og håpet på at en av de andre lærerne skulle gripe inn, noe som de ikke gjorde, og jeg ble veldig stresset. Men når jeg tenker på det nå, så var det veldig gøy og anbefales!”* Det var flere elever fra begge turneene som nevnte dette ønske om at læreren skulle stoppe meg. En mattelærer, som også hadde sin sønn i en annen klasse, fortalte meg at sønnen hadde kommet hjem og var så skuffet over sin egen lærer som hadde latt det gå alt for langt for praksislæreren. Dette medførte at jeg i den andre turnéperioden også oppfordret læreren til å følge sine impulser, og at deres innspill tvert imot kunne hjelpe forestillingen. En tredje elev

sier noe om ubehaget hun opplevde under Mattetimen. Dette ble rapportert om fra mange og på nokså liknende vis.

“Eg synest eigentleg at det var ein ekstremt ubehagleg situasjon. Eg blei skikkelig anspent, og eg har aldri hatt så vondt av eit menneske før (på denne måten). Etter kvart byrja eg å forstå at det kunne vere tull. Men etter timen nekta læraren, og sa at det var ekte. Eg brukte lang tid for å la det heile synke inn. Etterpå fortalde eg det til fleire (medan eg framleis trudde det var ekte). Dagen etterpå hadde alle snakka med vener, og me hadde blitt tipsa om at ho hadde vore i andre klassar òg. Då forstod me at det var tull. Eg er virkeleg glad for det, for eg har nesten framleis vondt av personen om det skulle vere ekte. Det er nok den mest ubehaglege timen eg har hatt i løpet av dei 12 åra eg har gått på skulen. “

Jeg forsøkte å ikke la meg påvirke for mye av dette underveis i den første turnéen. Men mellom forestillingene ble jeg nødt til å gå nærmere inn på elevresponsen, og det førte til at jeg forsøkte å balansere stressnivået i forestillingen. Jeg vil ikke si at jeg lyktes med dette. Tvert imot drev jeg det emosjonelle stresset i Therese lengre i den andre turnéen, ettersom jeg fikk bedre kontroll på situasjonen. Dette handlet også om at jeg var mer redd for å bli avslørt i løpet av den andre turnéperioden siden jeg besøkte de samme skolene.

Men flere elever opplever også forestillingen annerledes, f.eks. sier denne eleven: *“Hun skremte meg litt med at hun visste så mye følelser, samtidig som jeg tror det er en vei å gå for å bygge relasjoner mellom elev og lærer. Da det var ferdig snakket en del i klassen om at hun var veldig ustabil osv, noe jeg er enig i, hvis det hadde vært en skikkelig lærer hadde hun vært litt for voldsom, men jeg likte det. Jeg likte timen og engasjementet, god skuespiller. “*

I det følgende svaret under beskriver eleven ubehag som stress. Jeg tolker dette som en opplevelse av at de ser at noe ekte står på spill for lærerstudenten. Dette påvirket meg på samme måte som det elevene skriver om ubehaget. Det var vanskelig å finne en god balanse i forestillingen her, ettersom publikum var svært varierende og jeg måtte tilpasse meg stemningen i rommet og reaksjonene fra elevene i hver enkelt forestilling.

“Synes det var veldig ubehagelig å sitte å se henne slite, og det var vondt å høre om hendelsen fra tidligere på dagen. Jeg reagerte veldig på at ingen (verken lærere eller elever) grep inn, og når hun skrev med sprit-tusj klarte jeg ikke å la være å trøste henne. Jeg ropte "det går bra!" fra der jeg satt, i håp om at hun skulle bli mindre stressa. Jeg syntes det var sykt ubehagelig, og jeg vurderte flere ganger å gå ut, i og med at hun virket så ustabil. Jeg synes absolutt flere burde få oppleve denne "forestillingen" - det satte dype spor... ”.

Når elevene tilslutt får vite at de har vært med på skjult teater skriver de også om frustrasjoner: *“Da jeg først fikk vite at dette var skuespill ble jeg faktisk ganske sur og litt irritert. Grunnen til det var jo at jeg følte dette var veldig ekte på et tidspunkt og jeg og noen av vennene mine tok oss tid til å faktisk snakke med skuespilleren. Fikk også et sånn aha-moment da vi fikk undervisning av skuespilleren for jeg kunne se meg selv i hun som underviste. Det å få vite at hun var en skuespiller og hverken en geolog eller om det hun fortalte var sant var bare veldig feigt, det er min mening.”* For andre igjen virket stresset inspirerende; *“Veldig satt ut av timen, og kjente meg stresset etterpå, men den åpnet for en type inspirasjon jeg ikke har hatt på lenge.”*

7.2 Nye perspektiver på matematikk

Noen av elevene bekreftet at det var verdt å ta en høyere risiko for å nå over med forestillingen. Dette handler altså om hvordan elevene opplevde at de lærte noe nytt om teater, om matteangst og om det vakre og grensesprengende i matematikken. For flere elever var dette også første gang de hørte om begrepet matteangst; *“Jeg syntes at forestillingen var veldig bra. Den fikk meg til å tenke litt over hvordan jeg selv opplever matte. Av og til synes jeg at matte kan være vanskelig og jeg blir nervøs hvis det er mye jeg ikke forstår når en matteprøve er rett rundt hjørnet, men det er gøy når man har et godt grep om den. Det var veldig interessant å høre at folk lider av matteangst det var noe jeg ikke visste fra før.”*

Noen kjente seg også igjen: *“Jeg synes det var interessant. Det var troverdig, selv om man tenkte at hun ikke burde bli lærer om hun var så stresset og snakket om alle andre ting enn matte. Det fikk også øynene mine opp for matteangst, da jeg kjenner meg igjen i mye som ble sagt. Gikk ut av ungdomsskolen som 6 er elev i matte, men får det ikke til på vgs.”*

Det er flere som skriver at de fikk øynene opp for nye sider i matematikken, som denne eleven som skriver om Kaospendele: *“Synes det var veldig morsomt nå i etterkant, og det var interessant å få høre om denne "dobbelte pendelen" som ennå ikke var bevist.”* Her er et annet eksempel: *“Jeg synes denne forestillingen var svært interesant å få med seg. Det var en annerledes mattetime som viste matte i et nytt lys etter min mening. Det at matematikken ble vist i en større helhet ga meg et mer perspektiv over hvordan matte kan benyttes.”*

7.3 En risiko vi er villig til å ta

Der ligger et stort potensial i det å gi slipp på kontrollen, både i teateret og i undervisningskunst. Noen sier at for å få kontroll, må man våge å slippe den helt. I Mattetimen opplevde jeg ofte at det var elevene som hadde mest kontroll over situasjonen. Jeg var gjest på deres hjemmebane. Men i spørreskjema er det også noen som skriver at de var bekymret for Therese sin mentale helse, og måtte være på vakt for mine utspill. Dette tolker jeg dit hen at dette krevde en mer intens lytting fra deres side. Elevene opplevde et ansvar for meg som gjest i sitt klasserom. Prosessen kan beskrives som tre ulike faser i forhold til kontakt med publikum, og det er dette jeg mener kan ligne på det episke grepet inspirert av Brecht: Forestillingen begynner med stor avstand og skepsis. Elevene med sine fordommer mot en uerfaren lærer, og jeg til dem som *ulver*. Deretter åpnet de for en plass til Therese i deres *territorium*. Når denne er oppnådd kan jeg også drøye øyeblikket av stillhet eller forvirring. Da kan det, ifølge flere mattelærere som var tilstede i forestillingen, oppleves som en dirring i lufta av forvirring og spenning. Dette underbygger jeg med elevenes kommentarer som vil anbefale forestillingen for andre, og som synes formidlingskonseptet var så inspirerende at det også kunne anvendes i andre fag. Men etter at kontakten ble helt nær, og jeg endatil kunne snakke lavmælt og fortrolig med dem, og lyttet til elevenes betroelser i etterkant av timen, blir distansen stor igjen, kanskje enda større enn i starten. Idet de til sist får vite at det var skjult teater skyver jeg dem vekk igjen. Flere elever følte seg også utslitt etter å ha opplevd en tilsynelatende ustabil praksislærer. Andre har også svart at ubehaget overskygget alt jeg sa, og at de heller skulle ønske de hadde visst om det på forhånd. Slik jeg leser Augusto Boal, og med mine egne erfaringer fra skjult teater, er ønske om å vekke publikum til handling sterkere enn frykten for å støte noen. Men elevene som ble skuffet og desillusjonert fikk kanskje også en mulighet til å bli mer kritisk og reflektert. Med Den Kulturelle Skolesekken som oppdragsgiver hadde Mattetimen et undervisningsetisk belegg for sjangervalget. Dette hjalp meg til å fokusere på at det å gi matteangsten et *levende* ansikt, var uovertruffen gjennom sjangeren skjult teater. Motivasjonen for Mattetimen var også et ønske om å formidle det vakre i dette universelle språket, det som definerer stjernene, tiden og jorda vi lever på - helt fra det øyeblikket fenomenet oppstår og inn i evigheten, og derfor var det kanskje helt nødvendig å forføre, eller bedra elevene underveis.

Det er krevende å være både skaperen og utøveren i forhold til å bearbeide alle disse tilbakemeldingene, og samtidig være en kritisk reflektert kunstforsker (Borgdorff, 2006). Særlig i forhold til å kunne vurdere hvordan tilbakemeldingene påvirket endringer i forestillingen har det vært vanskelig å innta en kritisk distanse. Det er dette jeg mener berører mitt etiske dilemma som skuespiller i denne sjangeren. Jeg hadde ikke forutsett hvor stor effekt forestillingen kunne ha på elevene. Først må man som scenekunstner ta stilling til om man i det hele tatt har et etisk ansvar, og hvor langt dette går. I den politiske kunsten er det for mange et ideal at uttrykket skal være sjokkerende, og hos Boal føler han også et ansvar for å frigjøre de undertrykte ved å vekke dem til handling, gjerne gjennom en provokasjon (Boal, 1985). Filosofen Rancière skriver i *The Emancipated Spectator* om hvordan det kan ligge et maktovergrep, og et mislykket forsøk på å overkomme distansen mellom sal og scene, i selve akten å *peke på denne distansen*, under selve forsøket på å nøytralisere den (Rancière, 2009). Han skriver også om å frigjøre den undertrykte eleven, og i boken *The Ignorant Schoolmaster* (Rancière, 1991) viser han dette med et eksempel på hvordan eleven lærer seg selv, og allerede innehar den kunnskapen læreren vil *fylle* eleven med. Kanskje var det en god grunn til at Boal aldri ville avsløre sitt usynlige teater.

I Mattetimens struktur, går det an å si at det jeg først forsøker, er å oppheve distansen mellom lærer og elev ved å *gi dem tilbake makten* gjennom hvordan jeg fremstiller en lærer uten kontroll. Deretter slipper jeg dem *fri* igjen ved å avsløre at det hele var et skuespill, og gjennom å *peke* på fenomenet. Men risikerer jeg å gjøre problemet større ved å påpeke det? I Lærerveiledningen skriver jeg; “*Å spille skjult teater inne i et klasserom har åpnet for noen etiske dilemma(..). Dette er en risiko vi er villig til å ta med Mattetimen. For å oppnå den innlevelsen og sympatien fra publikum vi ønsker – og for at elevene skal kunne føle matteangsten og prestasjonsangsten på kroppen – er det avgjørende at formen på det vi vil formidle forsterker innholdet. Når vi omgår kontrakten som ligger mellom publikum og utøver, ved å droppe det vanlige fiksjonslaget, kommer vi isteden nærmere innpå i en skjult teaterforestilling. Vi vil at dette skal bli en mattetime elevene sent kommer til å glemme*” (Mo, 2017).

8. SKUESPILLERENS TILSTEDEVÆRELSE

Det er unaturlig for et menneske å bli *skuet* på av mange andre mennesker. På samme måte som hos dyrene utløser dette stress som manifesterer seg i kroppen på mange måter; adrenalinet gir ulike utslag i forskjellige personer, og man kan like gjerne bli slapp og mindre oppmerksom, som stiv og kunstig av å stå foran andre mennesker som ser på deg (Jarrod, 2012). Men hos Stanislavskij har jeg funnet teknikker som hjelper skuespilleren gjennom denne prosessen, for å komme til et høyere bevissthetsnivå, og for å finne det som kalles *muskelfrihet* og *indre stemme* i metoden. Jeg mener at dette er en vei til å forklare hva tilstedeværelse på scenen består i, og Stanislavskij har flere begreper for å analysere dette.

I Mattetimen opplever jeg at et av de viktigste nye funnene nettopp var hvordan jeg ble mer bevisst omkring hva som skjedde i forhold til opplevelsen av tilstedeværelse. I Skuespillerens Paradoks (Diderot, 2007) diskuteres det om man kan være *bevisst* sin tilstedeværelse når man *er tilstedeværende*; er det ikke nettopp den absolutte konsentrasjon som fordrer en slik tilstand? Men jeg liker å sammenlikne tilstedeværelsen på scenen med idretten, og særlig turn. I en trippel salto med skru, snakker turnerne om *feeling*. Om man ikke er bevisst, og helt klar over hvor man befinner seg inne i saltoen, kan man heller ikke gjennomføre øvelsen med letthet og eleganse. Slik er det også for skuespilleren i teateret. Å være tilstede handler i teatersammenheng om den udefinierbare subjektive opplevelsen av å beherske full oppmerksomhet, konsentrasjon eller helt enkelt det å være troverdig. I Mattetimen opplevde jeg i økende grad utover i turnéen hvordan jeg ble mer og mer tilstede etterhvert som jeg ble tryggere. Dette står i kontrast til de øyeblikkene av tilstedeværelse som oppstod når jeg rett og slett mistet kontrollen. Kanskje det går ann å si at jeg opplevde to ulike former for tilstedeværelse. Her er noen eksempler fra loggen på den første formen som jeg kaller trygg tilstedeværelse.

8.1 Trygg tilstedeværelse.

Det er Therese som er inntrengeren og den nye i klasserommet, og derfor er det hun som må fortjene sin plass i klasserommet. Elevene har ofte en vikarlærer eller en praksislærer litt på prøve i noen timer for å bli kjent og å finne ut hvordan de kan forholde seg til denne. I Mattetimen er jeg avhengig av å bygge tillit raskt, og jeg trenger å bryte isen av gjensidig usikkerhet og forventninger så raskt som mulig. Derfor har vi lagt inn i starten at jeg går ut i klasserommet og skryter av hvor tøff og sporty Therese er. Det skinner igjennom at jeg ikke er det og elevene ler som oftest her. Men når jeg fremfører denne teksten tror jeg på det jeg sier. Jeg *er* sporty, jeg *har* hoppet i strikk, og jeg liker å kjøre svart løype i slalombakken. Ikke jeg Grethe, men Therese gjør sånne ting hele tiden. Det er bevegelsene mine og situasjonen som skaper rom

for at elevene kan tolke det annerledes. Som Therese tror jeg på det jeg sier, og spiller ikke noe annet. Dette er sant, fakta.

Med det jeg kan kalle trygg tilstedeværelse handler om en slags ro man kan finne sammen, når isen er brutt og man inngår en kontrakt av jevnbyrdighet; Jeg har særlig opplevd denne formen i klasser som i starten har gitt meg mye motstand. Et eksempel på dette er en elektrofag klasse på en videregående skole i Stavanger. Her var det to klasser som var satt sammen. En guttegjeng i påfallende like klær og frisyre klynget seg på den ene side av klasserommet og gjorde det klart fra jeg kom inn i klasserommet av, at de hadde tenkt å la meg få gjennomgå. De bemerket alt fra klærne mine til hvordan jeg ser ut, hermet etter dialekten min og forsøkte å gå ut av timen eller se på mobilene sine. Men det var akkurat som om dette ble en gavepakke av hindringer; her fikk jeg gratis servert krevende omstendigheter som jeg måtte kjempe med. Alle mulige pedagogiske virkemidler måtte fram fra stemmebruk, til fysiske tiltak; jeg snakket unaturlig sakte og lavt mens jeg festet blikket stivt på den ene som ikke fulgte med, eller satt meg ned og holdt i hånden til den som ville kaste papirfly eller ikke legge ned mobilen. Ikke minst fikk jeg mye å spille på av kritiske tilrop: *-Du jobbe faen ikkje i Oljå!? Kjenne du onkelen min då kanskje?* Reaksjoner som jeg måtte parere og løse underveis. Forestillingen passer nesten bedre til en slik såkalt håpløs klasse, og jeg har det gøy underveis. Når jeg først har klart å tilkjempe meg tillit i en slik gruppe, blir overgangen desto større når jeg plutselig mister grepet, og Therese faller; når jeg nesten gir opp og står helt fast, når jeg blir svak etter å ha vært så tydelig og autoritær mot dem. Da har jeg dem omtrent på fanget og kan fortelle dem hva det skulle være. Da våger de å betro seg til meg, og da er tilstedeværelsen gjensidig fordi vi er sammen om en enestående opplevelse av kontakt. Sansene mine er hele tiden skjerpet men jeg trenger ikke anstrenge meg eller konsentrere meg for å holde på det som kalles en *indre stemme*. Dette høres nesten religiøst ut, men er egentlig veldig konkret. Inne i oss mennesker er der hele tiden en stemme, eller tankene våre som går. Vi kaller det for eksempel *kverna går*. Men når jeg er i en rolle er det ikke mine private Grethe-tanker som skal være framme. Jeg må ha Therese tanker i *kverna*. Om ikke situasjonen og målene for handlingene er skjerpet tilstrekkelig risikerer jeg å flyte vekk i mine egne tanker, og bare sette på autopiloten til å spille forestillingen. Og i en klasse hvor jeg ikke oppnår den kontakten og responsen jeg ønsker må jeg innrømme at autopiloten noen ganger kommer på. Det skjer gjerne i form av at jeg øker tempo og intensitet. Jeg overkompenserer for å skjule at jeg ikke er konsentrert nok til å klare å *være* Therese. Men når klassen gir meg masse motstand, slik en motspiller ville gjort, er det enkelt å holde på den indre stemmen fordi jeg hele tiden må *kjempe* som, og svare for Therese.

Men i forestillinger hvor jeg ikke får denne gavepakken av motstand fra elevene, og når ingen gir meg tilbakemeldinger må jeg jobbe på en annen måte for å unngå at autopiloten slår inn. Her finner jeg inspirasjon fra boken *The Beautiful risk of Education* (Biesta, 2014), om hvordan risiko er en forutsetning for god undervisning. Ved å sette noe på spill, og ved å gi slipp på kontrollen, kan det oppstå noe nytt og uventet. Dette var noe jeg ble bedre på utover i spilleperioden ved å utfordre elevene direkte, og ved å gi mer rom for deres innspill.

Etterhvert som jeg våget å gi mer slipp på ansvaret for framdriften, slapp jeg dem inn og ble bedre til å stille elevene direkte spørsmål der hvor jeg ikke fikk umiddelbare svar. I stedet for å sette på autopiloten eller øke i styrke og intensitet når klassen var reservert og beskjedent, forsøkte jeg heller å lytte meg mer inn i de små reaksjonene som kom, og forsøke å oppleve teksten på nytt ved å gjøre pauser på nye steder. Jeg tror det handlet mye om å tørre å slippe ansvaret for hvordan elevene skulle oppleve forestillingen. Her finner jeg også støtte hos Harold Guskin i hvordan han ikke tar ansvar for motspillerens reaksjon men heller fokuserer på sitt eget spørsmål, og ikke faller for fristelsen i å styre situasjonene eller foregripe noe. *“It teaches the actor to see acting as exploration of the character rather than definition of the character.”*(Guskin, 2003, s.15)

8.2 Tilstedeværelse ute av kontroll

Andre ganger kan det å miste kontrollen i en situasjon gi en opplevelse av å finne noe helt nytt og uventet. Her blir intensiteten i oppdagelsen så sterk at det oppleves som en annen form for tilstedeværelse. Selv om jeg der og da opplevde det som en uprofesjonell glipp, ser jeg i ettertid at det har en kvalitet i seg som jeg kanskje kan lære noe fra. Et eksempel på dette var det som skjedde under en forestilling etter en ukes opphold på grunn av vinterferien i mars 2017. Jeg hadde da spilt 53 forestillinger på rad og følte at jeg nærmest kunne framføre teksten baklengs. Så litt eplekjekk møtte jeg opp mandag morgen 08.15. Jeg hadde besøkt den samme skolen før vinterferien, men skulle nå til en annen avdeling på mediefag linjen. Dette var en liten klasse, kun 14 elever, og de så litt trøtt ut etter en ukes ferie. I starten gikk det fint og de to lærere virket godt forberedt. Men et lite stykke ut i forløpet merker jeg at jeg har stokket om på teksten. Jeg har hoppet over en passasje og gått rett til et senere moment. Dette fører til mange nye pauser og vurderinger, jeg må anstrenge meg for å hente meg inn. Jeg vet hvor jeg er og hva jeg har hoppet over, men blir overrasket av at jeg roter det sånn til. Når jeg kommer til det stedet hvor det glipper helt og snakker om alt som har gått tapt på laptopen, lener jeg meg bakover mot tavla, og tvinger meg til å holde blikket hevet. Jeg kjenner på en håpløshet i dette øyeblikket som handler om at jeg er lei av forestillingen, og at jeg er ute av form denne dagen. Jeg puster ut og inn og lar det bare stå til. Min dagsform og private følelser påvirker prestasjonen. Men jeg har ikke kontroll på følelsene, og det virker som jeg er på gråten. Kanskje kommer det noen tårer som jeg forsøker å skjule før jeg fortsetter med å løse likningen. Da er det en elev på bakerste rad som reiser seg og spør om jeg vil ha en klem. Jeg blir helt paff, men går henne i møte og tar imot klemmen. Hun sitter mellom tre jenter som jeg hadde inntrykk av holdt oppe et slags forsvar mot meg og mot alt. Derfor blir jeg desto mer forbløffet over at det er denne jenta som vil trøste meg. Jeg setter meg ned og vi får en samtale om hvordan jeg jobbet meg ut av matteangsten. På en måte er det fint at det kom en reaksjon og at de faktisk levde seg inn i historien jeg fortalte. Er det ikke det som er målet med forestillingen? Samtidig er det svært ubehagelig å fortsette etter dette. Jeg har på en måte gått ett skritt lenger da jeg var ute av kontroll og lot følelsene strømme ut. Vanligvis

er jeg redd for at det skal bli for mye på dette punktet, og min smak heller mot at det blir et sterkere uttrykk om jeg legger lokk på dette, og lar undertrykke stå for seg selv. Men her ble det en situasjon som fikk elevene til å mobilisere sympati og gi meg en klem.

Etter timen kommer den ene læreren ut etter meg. Hun sier at hun ikke var forberedt på at dette skulle være så realistisk, og hun sier at hun kvier seg for å fortelle elevene at dette var skjult teater. Hun foreslår faktisk at vi helt lar være å fortelle dem noe i det hele tatt. Hun sier at dette er en sårbar gjeng, hvor flere identifiserte seg med matteangsten jeg forteller om, og at de har brukt mye tid på å bygge opp tilliten til elevene. I stedet for å gripe muligheten å gjennomføre Boal sitt opprinnelige usynlige teater, som i sin reneste form aldri skal avsløres, sier jeg at jeg kan komme tilbake selv for å gjøre det.

Neste mandag kl 08.15 stiller jeg igjen opp i det samme klasserommet. Elevene ser litt brydd ut. Jeg forteller dem at jeg ikke er Therese men skuespilleren Grethe. Det blir stille. Noen ser forbløffet ut. Andre ler. Mens jeg legger ut om bakgrunnen, og om de ulike reaksjonene fra flere tusen elever, ser jeg at frustrasjonen stiger fra de tre jentene på bakerste rad. Hun i midten var hun som tilbød meg en klem. Læreren tar over og forteller hvorfor de ønsket at jeg selv skulle komme tilbake og forklare meg. Jeg ser at jenta som jeg fikk en klem av kjemper med tårene. Dette er en merkelig situasjon. På den ene siden er jeg interessert i å forstå hvorfor elevene i denne klassen reagerer slik, men samtidig føler jeg at jeg virkelig ikke burde være her. De tør ikke å si hva de egentlig synes siden jeg sitter her, og på en måte forsvarer verket. Selv om jeg understreker at de kan si hva de vil, fordi jeg mest sannsynlig har hørt det meste før, at jeg tåler det, og at reaksjonene er like mangfoldige som der er elever, så ser jeg at de biter i seg den mest umiddelbare reaksjonen. De virker forbannet, men tør ikke si det til meg. Den ene mattelæreren forteller en historie om hvordan han selv opplever prestasjonsangst på andre områder i livet. Den andre læreren, som ønsket å ha meg tilbake for å fortelle om bedraget, sier at de på ingen måte ønsket å lure elevene, men at det var for å snakke om matteangst og hvor vanlig det er. Hun unnskylder seg om noen av elevene føler seg lurt, og på en måte får hun også meg til å komme med en slags unnskyldning overfor elevene som nå er helt satt ut. Jeg føler at jeg er med i et merkelig maktspill, som egentlig ikke handler om mattetimen, men kanskje mye større problemer som elevene strir med - om tillit til voksne, om læring og gjensidige forventninger. Jeg prøver å si noe om det positive i å være mer kritisk til informasjon; til mennesker som bruker følelser for å manipulere andre, og falske nyheter, om populisme i politikken. Jeg ser at de ikke forstår parallellen. At det blir for abstrakt. En elev rekker opp hånda og spør om det var sant at jeg hadde hatt matteangst selv. Jeg sier at jeg ikke hadde det på den måten, men har basert Mattetimen på intervjuer med folk som har hatt det, og relatert følelsene jeg spiller til min egen prestasjonsangst på andre områder. Hun rekker opp handa igjen og konkluderer med at det eneste som var bra med denne forestillingen var at jeg som skuespiller ikke hadde hatt matteangst selv ihvertfall. Det blir stille. Jeg blir svar skyldig og føler akkurat der og da at hele Mattetimen er mislykket. Jeg har gått for langt nå. Er det forsvarlig å framprovosere sympati fra uvitende elever, sympati for noe som ikke er sant, men bare på falske premisser? Læreren tar litt over, og

på vei ut er det et par andre som vil si noe til meg. De sier at de aldri hadde trodd at det kunne være teater, og at de ville gitt meg en blomst og en stor applaus om de hadde visst at jeg bare spilte. Jenta som gav meg en klem ser fortsatt trist og fortapt ut. Jeg går ut med en klump i magen.

8.3 En sunn reaksjon

Og dette tar meg tilbake til Boal og det politiske opprøret som var utgangspunktet for De Undertryktes Teater. I Norge liker vi å tenke at alle har det like godt her, men forskjellen i inntekter er stigende og andelen barn som lever i relativ barnefattigdom har tredoblet seg i løpet av 14 år (Bufdir, 2017). Det er dessuten en klar sammenheng mellom risikoen for å droppe ut av utdanning og yrkesliv og slike negative barndoms erfaringer (Bufdir, 2017). Det er ingen hemmelighet at yrkesfagene har lavere status og at et høyt antall elever som faller fra. Derfor er det ofte en faglig svakere elevgruppe på yrkesfaglige videregående skoler, og ofte sliter de med andre sosiale problemer i tillegg. Men det er ved disse skolene at lærerne sier at jeg må komme tilbake. Det er også her elever har betrodd meg etter timen at de kjenner seg igjen. Her er det elever som føler seg truffet av historien min, og som kanskje sitter med en uoppdaget eller ukurert matteangst; elever som har gitt opp og som virkelig hater matte. Og hva er det egentlig jeg ønsker at elevene skal sitte igjen med etter Mattetimen? Gjennom en estetisk opplevelse i form av skuespillerkunst har jeg fått dem til å tro at jeg var Therese, og de har sett matteangst utspille seg og lært at matte kan være et kunstfag. Men mange har blitt så forbløffet og provosert av å bli lurt at de glemmer hva det handlet om. Og her ligger forestillingens paradoks. For på samme tid er det nettopp denne aggresjonen og forbløffelsen, denne blandingen av å ha blitt manipulert og bedratt og beveget på en gang, som er den estetiske opplevelsen det er viktig for meg å gi elevene, og som er målet i seg selv med Mattetimen.

En gang jeg måtte forklare elevene rett etter timen at dette var teater, var det en elev som reiste seg opp og sa, med tårer i øynene; *“Jeg kommer aldri til å kunne stole på et voksent menneske mer etter dette!”* Man kan velge om dette utsagnet er fryktelig trist, eller om det er en positiv og sunn reaksjon. Boal ville kanskje sagt at dette var en proaktiv reaksjon som kunne vekket til handling og at i den verden vi lever i nå med en polarisert politisk debatt, med falske nyheter og selv-iscenesettelser i alle medier, så kan det være av stor verdi å alltid ha en liten kritiker som hvisker deg inn i øret at det hele bare kan være en bløff. Som Irina Malochevskaja også sier i et intervju i Norsk Shakespeare tidsskrift er vi i Norge også ellers mer naive enn mange andre land, fordi vi så langt har hatt en fredelig historie (Bjørneboe, 2011).

Boal ønsket også at teateret skulle gi folk en bevissthet omkring undertrykkelse på et mer individuelt nivå (Engelstad, 2003), og kanskje kan Thereses historie være et eksempel på hvordan vi kan utfordre våre egne begrensninger ved å våge å stå mer i problemene. Mattetimen gir dem ingen ferdig løsning, men jeg overlater det til elevene selv å tenke over saken.

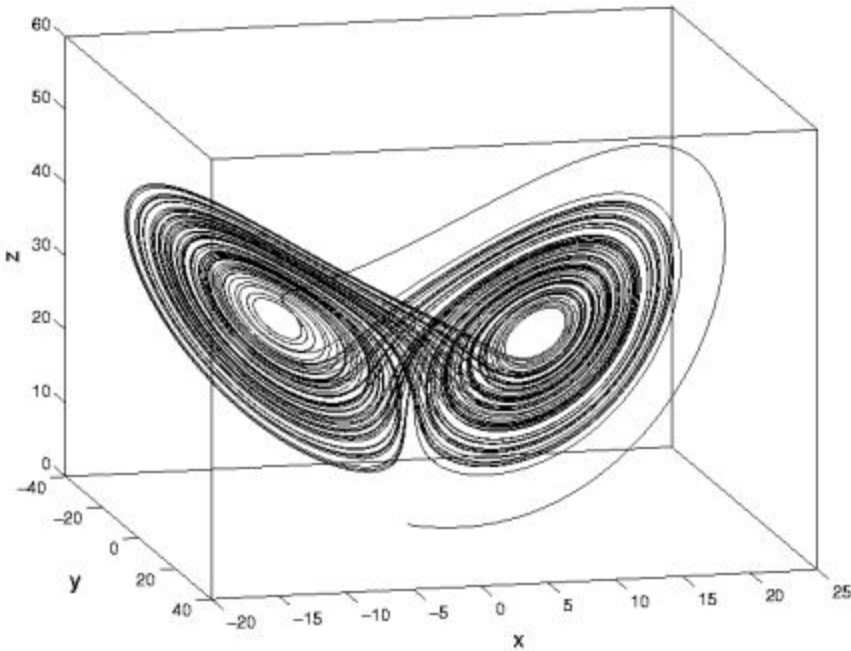
8.4 Første-gang-i-livet

Etter endt turnéperiode tror jeg at jeg har opparbeidet et mot som skuespiller som jeg ikke har hatt før. Det å være i nærkontakt med et krevende ungdomspublikum, er ikke så skummelt som det engang var. Jeg har vært tvunget til å være direkte konfronterende og samtidig helt eksponert. Jeg har vært autoritær, men også en sårbar og forsvarsløs lærertype. For å finne dette spennet innenfor 45 minutter har jeg måttet lete etter denne kraften og sårbarheten i meg selv. Teksten har kommet fra meg, men motivasjonene for underteksten har jeg måtte fortsette å utforske med stadig nye innfallsvinkler dag etter dag. Jeg har forsøkt å oppdage teksten på nytt og på nytt, brutt opp i rytmen og arrangement, og utfordret meg selv til å gå stadig lengre ut i emosjonene. I den siste runden arbeidet jeg for eksempel med å stå med hele kroppen vendt ut mot publikum under de ubehagelige vurderingen: Å snu ansiktet mot dem og opp istedenfor ned og bort, som er den instinktive reaksjonen til skam eller selvmedlidenhet. På denne måten har jeg oppdaget nye måter for teksten å fødes i, og at det kan oppstå rom for undring og refleksjon sammen med elevene. Øyeblikk som jeg tidligere bare hadde hastet gjennom, for å skåne dem for ubehaget, men først og fremst for å beskytte meg selv.

I grunnutdanningen arbeidet vi i etudene med en øvelse som heter *Første gang i livet*. Vi skulle gjøre små studier med handlinger hvor vi gjorde noe for aller første gang. Det er dette Mattetimen handler om; det som skjer når scenen er et klasserom og undervisningen skal skje for aller første gang i livet. Hver gang.

Gjennom den lange reisen med Mattetimen har jeg oppdaget nye sider av skuespillerfaget, og det er først og fremst en større bevissthet i opplevelsen av *tilstedeværelse* som har vært vesentlig i et forsøk på å utvikle skuespillerteknikken i denne forestillingen. Jeg tror ikke jeg ville funnet dette uten den krevende reisen gjennom klasserom, og ved å skrape i overflaten av det matematiske universet. Dette er noe jeg kommer til å ta med meg i det videre arbeidet med scenekunst; å utforske ytterpunkter, og å gå inn i nye terreng. Stanislavskij har vist seg som det språket jeg kan bruke for å sette ord på hva denne opplevelsen består i, og språket er åpent og levende for nye funn.

9. SOMMERFUGLEFFEKTEN



(Lorenz' Butterfly, 2017)

I denne oppgaven har jeg forsøkt å forklare hva som har påvirket prosessen med Mattetimen, og å reflektere over arbeidet mitt som skuespiller, ved hjelp av det språket Stanislavskij skapte. Jeg har forsøkt å vise at forestillingen befinner seg innenfor en praksis av teater som iscenesatt virkelighet, og hvordan jeg har ønsket å ta usynlig teater et skritt videre for å utfordre skuespillerens forhold til publikum i et offentlig men likevel lukket rom, klasserommet. Den kritiske refleksjonen fra prosessen har også vært et forsøk på å sette ord på den skapende prosessen til skuespilleren i skjult teater, og som det finnes få tekster om.

I oppbyggingen av forestillingen har jeg også latt meg inspirere av fortellende strukturer fra andre kunstneriske uttrykk. Med det mener jeg at Mattetimens tilsynelatende lineære struktur, ikke følger en konvensjonell dramaturgi. For å få til en realistisk rekonstruksjon av et sammenbrudd har vi heller latt oss inspirere av en kaotisk struktur, hvor innfall og digresjoner i mange retninger ligger nærmere de mer montasjeaktige lagene i f.eks konseptkunsten, enn strukturen i et klassisk dramatisk verk (Kjølner, 1989, s.24).

Men det er særlig den uoppdagede delen av matematikken som har gitt meg noen nye tanker om en videreutvikling av skuespillerkunst, og det er kaostorien.

“Der foregår jo ikke noget»- er en invending der ofte møder kunstverker der følger en sådan anderledes logik, og som ikke har den traditionelle lineære her-og-nu handling som det styrende princip. Men ifølge Ulla Ryum foregår der faktisk en masse ting samtidig selvom det følger andre prinsipper en de formalt logiske vi har vænnet os til”(Kjølner, 1989, s.25).

Jeg tar med dette sitatet fra Ulla Ryum om dramaturgiske modeller, fordi det gir et bilde på hvordan arbeidet med kunst kan likne arbeidet med matematikk; man leter etter en måte å uttrykke noe som der ennå ikke finnes et språk for. Videre sier sitatet også noe om å våge å se nærmere på fenomen som ikke følger våre vanlige krav til logikk. I matematikken har man ennå ikke funnet noen struktur eller lovmessigheter i slike ikke-lineære dynamiske fenomen, som i visse tilfeller oppfører seg kaotiske, som for eksempel i et kaos-pendulum.

Til tross for Stanislavskijs ønske om å lage en *åpen* metode som brukerne selv kunne videreutvikle, oppstod hans terminologi i en positivistisk vitenskapelig kontekst. De mange forsvarerne og *disiplene* av Stanislavskij støtter dette ønske om *en* samlende metode, *ett* system, *ett* felles språk. Og på mange måter fungerer språket slik, men i arbeidet med Mattetimen har jeg også kommet til at den tause kunnskapen jeg besitter, og som kom til nytte i de mest krevende forestillingene, beveger seg i ytterkanten av det jeg klarer å sette ord på. I øyeblikk hvor jeg mister kontrollen og likevel oppnår god kontakt med publikum, kan man kanskje si at en snublende inngang har gitt forestillingen en slags sommerfugleffekt.

Hos Stanislavskij skal man alltid spørre *for hva*, og man skal alltid *kjempe* for å oppnå et mål, i kamp med de drivende omstendighetene. Slik har også naturvitenskapen begrenset søkene innenfor en positivistisk filosofi; man leter etter noe som kan være til nytte; noe håndterlig, nødvendig og presist (Collin&Køppe, 2003). Kaosteorien er et eksempel på en del av naturvitenskapen som utfordrer dette.

Det er min mening at forståelsen for hva skuespillerkunsten er, også er farget av det vi til enhver tid vet om hvordan mennesket fungerer; psykologisk, fysiologisk og som sosiale vesen. På samme måte som Stanislavskij var preget av tendensene i sin samtid, men uten å være i direkte kontakt, lot han seg inspirere av både Freud og Jung. Helt tilslutt vil jeg derfor driste meg til å se på en parallell mellom hvordan jeg avslutter Mattetimen, og hvordan jeg velger å avslutte denne oppgaven; med en åpning mot det uoppdagede. I Mattetimen sier jeg til elevene at jeg skulle ønske matematikk kunne bli undervist mer som et kunstfag.

I slutten av forestillingen monterer jeg opp dette kaos-pendelet, og setter det igang for å spinne. Jeg forklarer hvor avgjørende utgangsposisjonen er for hvor uendelige mange ulike mønstre de to pendlene beveger seg i. Om vi hadde gjort det mange millioner ganger, ville vi aldri fått to nøyaktig like bevegelsesmønstre. Noe som ser så simpelt ut bør jo følge et logisk mønster? Men ingen forskere har så langt klart å beregne hva neste bevegelse vil være. Det virker totalt kaotisk. Derfor er dette simple dobbelthengslede pendelet en illustrasjon på sommerfugeeffekten. Og kanskje er det også slik jeg til syvende og sist opplever teori om skuespillerkunst, som en

potensiell kaosteori ingen ennå har klart å definere. Bittesmå forskjeller i utgangspunktet gir vidt forskjellige utslag, og en sommerfugls vingeslag i regnskogen kan utløse storm i nordsjøen. På samme måte mener jeg at utgangspunktet for skuespilleren er helt avgjørende for en teaterforestillings utvikling. Som Stanislavskij selv sa om sitt arbeid er språket vårt foreløpig for kraftig og voldsomt for å forklare de ørsmå blaff av *ekte liv* i skuespillerens arbeid.

I matematikken holder man fortsatt alle muligheter åpne i denne jakten på å finne en lovmessighet i et tilsynelatende kaos. I Mattetimen har de mange ulike klasserommene som utgangspunkt for forestillingen også vist meg hvordan uforutsette hendelser har gitt inspirasjon til å prøve ut noe helt nytt. Man kan si at det å sette mer på spill, og våge å ta en høyere risiko, har vært eksempler på en slags sommerfugleffekt i skuespillerkunsten. Forestillingen fra Åna fengsel, og den hvor eleven gav meg en klem blir stående som eksempler på denne sommerfugleffekten jeg kunne spore et anslag av i Mattetimen.

Denne åpne innstillingen er noe jeg vil ta med meg videre i arbeidet som scenekunstner, og jeg håper denne oppgaven kan inspirere flere skuespillere til å reflektere omkring sin egen praksis, og kanskje gjøre skuespillerspråket enda rikere.

LITTERATURLISTE

- Arntzen, Knut Ove. (2007). *Det marginale teater*. Alvheim og Eide akademisk forlag.
- Arntzen, Knut Ove. (2007). Konfrontasjon i det postmoderne teater Regikunsten mellom estetikk og kontekst. *Norsk teater- og orkesterforening*. Hentet fra:
http://www.nto.no/novus/upload/tab1/Politikk%20-%20offentlig/NTO%20skrift/Konfrontasjon%20i%20det%20postmoderne%20teater_Arntzen.pdf
- Aspelin, Kurt. 1977. *Teaterarbeite: texter för teori och praxis*. PAN
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). *Oppvekstrappen 2017: Økte forskjeller – gjør det noe?* (Bufdir. Oppvekstrappport 1/2017) Hentet fra
https://www.bufdir.no/PageFiles/32639/Oppvekstrappen_2017.pdf
- Bentley, Eric. 1964. *The Life of the Drama*. Hal Leonard Corporation.
- Biesta, Gert J. J. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Pub.
- Boal, Augusto. 2001. De undertrykkes teater. Når tilskueren blir deltaker. Cappelen Akademisk
- Boal, Augusto. 2003. *Spill! Øvelser og lege for skuespillere og medspillere*. Forlaget DRAMA.
- Boal, Augusto. 1985. *Theater of the Oppressed*. Theatre Communication Group.
- Borgdorff, Henk. 2006. *The Debate on Research in the Arts*. Leiden University Press.
- Borgdorff, Henk og Schwab, Michael. 2014. *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*. Leiden University Press. □
- Bjørneboe, Therese. 2010. Det tar tid å frigjøre seg... *Norsk Shakespeare Tidsskrift*. Hentet fra
<http://www.shakespearetidsskrift.no/index.php?id=60>
- Collin, Finn & Køppe, Simo. (2003). *Humanistisk videnskapsteori*. Lindhardt og Ringhof.
- Den Kulturelle Skolesekken. (2017). *Mattetimen - Lærerveiledning*. [brosjyre]. Stavanger: Den Kulturelle Skolesekken i Rogaland.
- Den Kulturelle Skolesekken. (2017). *Turnéplan Mattetimen V17*. Hentet fra
<https://2.ksys.no/turne/1004224>
- Dewey, John. 2003. *Schools of Tomorrow*. University Press of the Pacific.
- Diderot, Denis. 2007. *Paradoks om skuespilleren*. Solum Forlag
- Engelstad, Arne. (2003, 03.11.) Dramatiserer ditt eget liv. *Klassekampen*. Hentet fra:
<http://www.klassekampen.no/20712/article/item/null/dramatiser-ditt-eget-liv>

Gjervan, Ellen K., Svein Gladsø, Lise Hovik, og Annabella Skagen. 2015. *Dramaturgi: Forestillinger Om Teater*.

Grenland Friteater.(2017). *Om GF*. Hentet fra:<http://grenlandfriteater.com/om-teateret/om-gf/>

Guskin, Harold. 2003. *How to Stop Acting*. Barnes & Noble.

Haarvik Sanden, Charlotte. (2010, 07.12). PISA-testen ble et sjokk for Norge. *NRK Norge - Oversikt over nyheter*. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>. Accessed 1 Apr. 2017.

Hernes, Gudmund. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (Utdanningsforbundet Fafo-rapport 3/2010) Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147%20Fafo%20rapport.pdf>.

Jarrold, James. 2012. *Adrenalin on the Human Body*. PIT Journal.

Johnstone, Keith. 2012. *Impro: Improvisation and the Theatre*. Routledge.

Kjølner, Torunn og Szatkowski, Janek. 1989. *Dramaturgisk analyse. En antologi*. Århus: Institut for dramaturgi.

Kobbernagel, Lene. 2009. *Skuespilleren på arbeid*. Frydenlund.dk

Langdalen, Jørgen. (2005). *Friteater på fast grunn- Evaluering av Grenland Friteater og Porsgrunn Internasjonale Teaterfestival* (Delrapport i evalueringen av statsbudsjettets kap. 320, post 74). Hentet fra <http://www.kulturradet.no/documents/10157/ac12c6f4-8b85-4195-8e41-0b0257bb3164>

Malachovska, Irina, Hans Henriksen, Sverre Rödahl. 2002. *Regiskolen*. Tell Forlag.

Rancière, Jaques. (1991) *The Ignorant Schoolmaster*. Sanford University Press

Rancière, Jaques (2009) *The Emancipated Spectator*. Verso.

Røe Isaksen, Torbjørn. (2015.19.08)). Den vanskelige matematikken. *Regjeringen.no og Verdens Gang*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-vanskelige-matematikken/id2435008/>.

Sæbø, Aud Berggraf. 1992. *Drama I Barnehagen: Veiledningsbok I Drama for Barnehagepersonell*.

Schwab, Michael, og Henk Borgdorff. 2014. *The Exposition of Artistic Research: Publishing Art in Academia*.

Stanislavskij, Konstantin. 1998. *En skuespillers arbejde med sig selv*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Stanislavskij, Konstantin, og Elizabeth Reynolds Hapgood. 2013. *An Actor Prepares*. Bloomsbury Publishing PLC

Stanislavskij, Konstantin Sergeevič. 1951. *Mitt Liv I Konsten*. Fröleen.

Stanislavskij, Konstantin Sergeevič, og Janina Ludawska. 1986. *Att vara äkta på scen: om skådespelarens arbetsmoral och teknik : valda texter*. Gidlunds

Szatkowski, J. 1989. *Dramaturgiske modeller - om dramaturgisk tekstanalyse*. I E. E. Christoffersen,

Tobias, Sheila. 1995. *Overcoming Math Anxiety*. W. W. Norton & Company.

Tønnesen, Tyra. 2009. *Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste - en utvikling av Konstantin Stanislavskijs improvisasjonsmetoder*. (Artistic-research, Kunsthøgskolen i Oslo). Hentet fra <http://artistic-research.no/wp-content/uploads/2015/04/Tønnessen-Kritisk-refleksjon.pdf>

Universitetet i Stavanger Presserom. (2010, 23.09). Klart for matteteateret Abels abeligøyer. Hentet fra <https://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presserom/klart-for-matteteateret-abels-abeligoyer-article27414-8108.html>.

Utdanningsdirektoratet (2015). Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2014-15. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/karakterstatistikk/analyse-karakterer-vg-o2014-2015.pdf>.

Aalen, Kristin. (2008, 28.05) Festlig tallteater på Vitenfabrikken. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra <http://www.aftenbladet.no/kultur/Festlig-tallteater-pa-Vitenfabrikken-512246b.html>

Illustrasjoner

Medisinsk illustrasjon av en lunge. [Bilde] (2011). Hentet fra

<http://www.vintagemedstock.com/media/cae375e2-623c-11e0-9e1e-238aff564f02>

Plan of Experiencing. Diagram of Stanislavskijs system. [Bilde] (1935).

Hentet fra <http://cw.routledge.com/textbooks/actortraining/practitioner-stanislavsky.asp>

Prima og Nulle tar kaka, med Torbjørn Eriksen og Grethe Mo, foto Charlotte Blom. [Bilde] (2005).

Abels Abeligøyer med Christian Eriksen, Marianne Holter og Grethe Mo, foto Tormod Rossavik [Bilde] (2008).

Resurssenter for realfagsrelaterte angstlidelser, foto Njål Foldnes. [Bilde] (2015). ()

Fra Bjergsted vgs, Grethe Mo, stills fra videoopptak, foto Egil Ovesen. [Bilde] (2016) ()

Dårlig gjort å lure oss på den måten, fra Spørreskjema til Mattetimen. (2017). Hentet fra :

<http://www.skolesekken-rogaland.no/turne/1004224>

Mattetimen fra Randaberg vgs. Stills fra videoopptak, foto Gudrund Karina Arntsen. [Bilde] (2016)

Mattetimen fra Randaberg vgs. Vektskål. Stills fra videoopptak, foto Gudrund Karina Arntsen.

[Bilde](2016)

Lorenz' Butterfly [Bilde] (2017). Hentet fra

<http://i1.wp.com/www.chaotic-circuits.com/wp-content/uploads/2015/01/LORENZ-BUTTERFLY1.jpg>

Lenke til digitalt spørreskjema :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgIsTJDo2dlaJ6G0uC9-cX5qIZIPcxXc9wcXKYHF8r2mPTlw/viewform?c=0&w=1>

Lenke til turneplanen:

<http://www.skolesekken-rogaland.no/turne/1004224>