

OPP SOM EN DRAGE?

Utviklingen fra dukketeater til teater med skuespillere og dukker i Tsjekia og hvordan elementer fra denne kan integreres i en norsk figurteaterutdanning

Mona Wiig



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

ved Universitetet i Oslo

2017

Opp som en drage?

Utviklingen fra dukketeater til teater med skuespillere og dukker i Tsjekkia og hvordan elementer fra denne kan integreres i en norsk figurteaterutdanning.

Mona Wiig

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

ved Universitetet i Oslo, 2017

© Mona Wiig

2017

OPP SOM EN DRAGE?

Mona Wiig

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Takk

Jeg har hatt mange gode hjelpere på min lange forskningsferd fra 2004 til 2016, avbrutt av to år med sykdom.

Den personen jeg står i størst gjeld og takknemmelighet til er professor Jon Nygaard ved Senter for Ibsen-studier ved UiO. Uten hans faglige veiledning, utrettelige tålmodighet og optimisme hadde jeg aldri kunnet skrive denne avhandlingen. Takk for all din faglige og pedagogiske støtte og for alt du har lært meg.

Mine to tsjekkiske biveiledere har vært professor Josef Krofta og professor Miloslav Klíma. Krofta, tidligere leder for Avdeling for dukketeater og alternativt teater (KALD) ved Teaterfakultetet i Praha, la alle forhold til rette slik at jeg kunne observere en skuespillerklasse og ha samtaler med studenter og lærere. Jeg ble møtt med den største åpenhet og faglige støtte for forskningsprosjektet mitt. En spesiell takk til KALDs sekretær Jitka Nohová som besørget all ønskelig informasjon og dokumentasjon. Jitka har også hjulpet meg praktisk under mine opphold i Praha. Min takk går også til kollega Nina Malíková som har holdt meg orientert om publikasjoner av betydning for mitt forskningsarbeid.

Teatervitenskap var det forskningsmiljøet jeg var knyttet til ved UiO, men faget ble lagt med i 2014. Da ble mine teaterviterkolleger desto viktigere for meg. De har vært gode støttespiller, samtalepartnere og faglig hjelpere.

Hva skulle jeg ha gjort uten korrekturleserne og data hjelperne – tusen takk!

Mine fem (u)tålmodige barnebarn har vokst opp med en mormorfarmor som i årevis har sittet bøyd over tastaturet, omgitt av stabler med fagbøker. Det på høy tid å bytte dem ut med barnebøker.

En stor takk til mine kjære barn og svigerbarn Cecilia og Paal, Emma og Timon for forståelse og støtte.

Mona

Sammendrag

Avhandlingen handler om utviklingen fra det homogene dukketeater til det heterogene teater med skuespillere og dukker. Empirien har jeg tilegnet meg gjennom retrospektive studier av 4 forestillinger ved DRAK-teatret i Tsjekkia (tidligere Tsjekkoslovakia) i tidsrommet 1974 – 2001 og gjennom observasjoner av en skuespillerklasse (2003 – 2007) ved Avdeling for alternativt teater og dukketeater (KALD) ved Teaterfakultetet, Akademi for scenekunst i Praha.

Mitt faglige fokus har vært de to hovedemnene animasjon, kunsten å skape scenisk liv i dukker, figurer og objekter (artefakter) og skuespillerens skapende arbeid. Observasjonene viste at de to hovedemnene var integrert gjennom hele studieforløpet. De viste også at studentene fra de fire fagfeltene dramaturgi, regi, scenografi og skuespill samarbeidet på tvers av programmene.

I avhandlingens siste del ser jeg norsk figurteatertradisjon og praksis i forhold til den tsjekkiske. I lys av erfaringer fra KALD har jeg diskutert hvordan alternative bachelor- og masterprogrammer for skuespillere i figurteater kan integreres ved de tre eksisterende norske skuespillerutdanningene. En slik implementering vil ha flere muligheter i lys av Strukturreformen som har som mål å øke kvaliteten innen høyere utdanning, forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid.

Summary

The thesis is about the development from homogeneous puppet theatre to heterogeneous theatre with actors and puppets. The empirical data has been collected through retrospective studies of four performances at the Theatre DRAK in the Czech Republic (former Czechoslovakia) between 1974-2001 and through observing an acting class (2003-2007) at the Department of Alternative and Puppet Theatre (KALD) at the Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague.

My focus has been the two central themes; animation, the art of breathing scenic life into puppets, objects and artefacts and the creative work of the actors. Observations showed that the two central themes were integrated throughout the course of training. They also revealed that students from the four disciplines dramaturgy, directing, scenography and acting collaborated across their educational programmes.

In the final part of the thesis I look at Norwegian puppet theatre tradition and practice and compare it with the same in the Czech Republic. In light of the experiences at KALD I discuss how alternative Bachelor and Masters programmes for actors of puppet theatre can be integrated with the three existing education programmes for acting in Norway. The Structural Reform (Strukturreformen) provides several opportunities for this, given its objective to improve the quality of higher education and research in the academic and the artistic fields.

Førord

Norsk figurteater og norske figurteaterspillere har hatt en barsk hverdag. Allikevel har de spredt håp og glede til mange gjennom generasjoner, særlig til de aller minste.

Hadde jeg ikke hatt så stor kjærlighet til denne scenekunsten, hadde jeg ikke brukt ti år på en avhandling som jeg håper skal danne grunnlag for en bedre framtid for denne yrkesgruppen og for publikum. Da hadde jeg heller ikke brukt store deler av mitt liv til å etablere en utdanning i figurteater.

Jeg har vært så heldig å kunne samarbeide nært og over lang tid med fremragende scenekunstnere i samtiden. Sammen hadde vi en drøm, som var langt større enn oss selv. I mitt perspektiv forplikter dette, og det er denne kunnskapen og erfaringen som jeg vil bringe videre til mine kolleger, her og nå, og til alle som måtte være interessert. Jeg har fortsatt drømmen om en bedre framtid for figurteater også her i landet.

Mona Wiig

Oslo, 15. desember 2016

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.1.1	Mitt utgangspunkt	1
1.1.2	Scenekunst i endring	3
1.1.3	Dukketeater og figurteater – ulike begreper og ulike tradisjoner	4
1.1.4	Skiftende paradigmer	11
1.1.5	Hva er gjort på feltet?	13
1.1.6	Manipulering med og tømning av fagbegreper	16
1.2	Opplegg	18
1.2.1	Mål og problemavgrensning	18
1.2.2	Spørsmål	20
1.2.3	Organisering	20
1.2.4	Kilder og metode	22
1.2.5	Refleksjoner over kilder	28
1.2.6	Verifisering	30
1.2.7	Strategier	32
2	Hvordan har tsjekkisk dukketeater utviklet seg til teater med skuespiller(e) og dukker?	33
2.1	Den kulturelle arven	33
2.1.1	Amatørene viste vei	35
2.1.2	Profesjonalisering satt i statlig system	42
2.1.3	Tre generasjoner av scenografer	47
2.2	“Dragen” i tsjekkisk dukketeater	49
2.2.1	Josef Krofta – sceneinstruktør	51
2.2.2	Petr Matásek – scenograf	56
2.2.3	Jiří Vyšohlíd – musikalsk unikum og multikunstner	57
2.2.4	Miloslav Klíma – dramaturg og forfatter	58
2.3	Fremvekst av en ny estetisk praksis	59
2.3.1	Skuespillerens utvidede teatralitet	59
2.3.2	Animasjon – kunsten å skape scenisk liv i en dukke/artefakt	61
2.3.3	Oppløsning av dukkens fysiske bestanddeler	62
2.3.4	Scenerom og virkemidler	63
2.3.5	Dramaturgiske aspekter ved kroftas iscenesettelser	64
2.4	Empiri fra fire forestillinger ved drak-teatret som eksempler på hvordan tsjekkisk dukketeater har utviklet seg til teater med skuespillere og dukker	66
2.4.1	<i>Till Eulenspiegel (Enšpígl)</i> 1974	67
2.4.2	<i>En sommernattsdrøm (Sen noci svatojánské)</i> 1984	74
2.4.3	<i>Pinocchio (Pinokio)</i> 1992	84
2.4.4	<i>Pest over begge familier!!! (Mor na ty vaše rody!!!)</i> 2001	99
2.5	Hva forteller de fire forestillingene?	108
3	Hvordan har teater med skuespillere og dukker påvirket utdanningen ved teaterfakultetet i Praha?	113
3.1	Akademi for scenekunst i Praha, Teaterfakultetet	113
3.1.1	Verdens første universitetsutdanning i dukketeater	115
3.1.2	Student i dukketeater 1969–1971	118
3.1.3	Tradisjon og fornyelse	121
3.2	Hvilke mål, hvilket faglig innhold og hvilke arbeidsmetoder er lagt til grunn for utdanning av skuespillere ved kald?	123

3.2.1	KALD med fire forskjellige programmer	125
3.2.2	Organisering av det akademiske studie	127
3.2.3	Møte med studenter og lærere	128
3.2.4	De fysiske rommene og rammene	132
3.2.5	Organisering av datamaterialet	133
3.3	Gruppe 1: Dukketeatrets propedeutikk – animasjon (Loutkářská propedeutika – animace) 2003 – 2005.....	136
3.3.1	DIAR 1 og 2	138
3.3.2	DIAR 3	140
3.3.3	DIAR 4	144
3.3.4	DIAR 5	147
3.3.5	Observasjoner av animasjon (2004–05)	150
3.3.6	Refleksjoner over observasjoner av animasjon	154
3.3.7	”Supplerende” observasjoner (våren 2005)	155
3.4	Gruppe 2: Psykofysiske emner (Psychosomatické předměty) 2003–2006/07.....	160
3.4.1	Observasjoner av undervisning i scenebevegelse	163
3.4.2	Refleksjoner over scenebevegelse	166
3.4.3	Samtale med Jana Altmannová – lærer i vokal utdanning, scenespråk og teknikk for muntlige uttrykk	167
3.4.4	Samtale med Vratislav Šrámek – lærer i musikkfag (høsten 2006).....	169
3.5	Gruppe 3: Skuespillerens skapende arbeid (Herecká tvorba) 2003–2007	171
3.5.1	<i>Jahr-Markt</i> -prosjekter	174
3.5.2	<i>Kirsebærhagen</i> – høsten 2004	176
3.5.3	Fire enaktere – våren 2005	186
3.5.4	To forestillinger for førskolebarn – sommersemesteret 2006	199
3.5.5	To produksjoner – vintersemesteret 2006	205
3.5.6	Studentenes refleksjoner underveis i studiet	214
3.5.7	Tilbakeblikk på skuespillerens skapende arbeid	217
3.6	Gruppe 4: Teoretiske fag	220
3.6.1	Oversikt over teoretiske emner og fag	220
3.6.2	Tanker rundt de teoretiske emnene og fagene	221
3.7	Forsøk på å se observasjonene og erfaringene i et helhetsperspektiv	222
3.7.1	Hva forteller de to kolonnene?	224
3.8	Hvilke faglige mål, hvilket innhold og hvilke arbeidsmetoder ble lagt til grunn for masterprogrammet i skuespill ved kald?	226
3.8.1	Hovedemnet animasjon	227
3.8.2	De psykofysiske fagene	234
3.8.3	Hovedemnet Skuespillerens skapende arbeid	238
3.8.4	Teoretiske emner	243
3.9	Oppsummeringer fra KALD	245
4	Hvilke teaterteorier og estetiske retninger har vært rådende for utviklingen av teater med skuespiller og dukker i Tsjekkia?.....	252
4.1	Den gjensidige påvirkningen mellom praksis og teori	252
4.1.1	Prahas lingvistiske sirkel	252
4.1.2	Moderne teaterteori	254
4.1.3	Nye teaterbegreper	256
4.1.4	Zich og det folkelige dukketeatret	258
4.1.5	Den unge dukketeatergenerasjonen	260
4.2	Gjennomgripende strukturelle endringer	263

4.2.1	Et veiskille.....	266
4.2.2	I skyggen av krigen.....	267
4.2.3	Tøvær (1960–1968).....	270
4.2.4	To beslektede former for scenekunst.....	272
4.3	Tsjekkisk dukketeater etter 1968.....	275
4.3.1	Sammenhengen mellom to beslektede semiotiske systemer.....	277
4.3.2	Heterogen scenekunst.....	279
4.3.3	Det postmoderne vendepunkt.....	282
4.3.4	Forholdet mellom det <i>noetiske</i> og det <i>ontologiske</i> prinsipp i teatret.....	285
5	Hvilken betydning kan utviklingen av teater med skuespiller og dukker i Tsjekia ha for utviklingen av figurteater i Norge?	290
5.1	Norsk figurteater anno 2016 – et overblikk	290
5.1.1	Oslo Nye Dukketeater og Riksteatret.....	291
5.1.2	Agder teater, Hordaland Teater og Teater Innlandet.....	293
5.1.3	Figurteatret i Nordland.....	296
5.1.4	De frie dukke-/figurteatergruppene.....	299
5.1.5	Norsk figurteater i kunstnerisk vekst.....	313
5.1.6	Små og sårbare ensembler.....	314
5.1.7	Uforutsigbar rekruttering.....	315
5.1.8	Fraværende i den offentlige debatt.....	317
5.1.9	Betydningen av faglige møteplasser.....	319
5.1.10	Kritiske blikk på hjemmescenen.....	320
5.2	Hva kan vi lære av Tsjekia?	322
5.2.1	Tsjekkisk teater teori og teaterforståelse.....	322
5.2.2	Faglige møteplasser.....	325
5.2.3	Hva kan tsjekkisk empiri tilføre norsk figurteater?.....	327
5.2.4	Tilbakeblikk på estetisk praksis i Norge.....	330
5.3	Hva kan vi lære av KALD?	332
5.3.1	Skuespillerens skapende arbeid.....	336
5.3.2	Animasjon og ferdighetsfag.....	337
5.3.3	Teori.....	341
5.4	Hva kan overføres fra den tsjekkiske utdanningen?.....	343
5.4.1	Animasjon og artefakter.....	346
5.4.2	Den kreative skuespiller.....	350
5.4.3	Psykofysiske emner.....	351
5.4.4	Teoretiske emner.....	353
5.4.5	Samarbeidsformer.....	355
5.4.6	Et vendepunkt.....	356
5.4.7	Ettertanker.....	357
5.5	Behovet for en norsk scenekunstutdanning	358
5.5.1	Akademisk forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid.....	360
5.5.2	Teater som fag, kall og yrke.....	364
5.5.3	Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren.....	366
5.6	Norske scenekunstutdanninger	370
5.6.1	Skuespillerutdanninga ved Nord universitet, fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag.....	372
5.6.2	Teaterhøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo.....	377
5.6.3	Westerdals Oslo ACT.....	385
5.6.4	Akademi for scenekunst ved Høgskolen i Østfold.....	387
5.7	Mulige faglige tilknytninger til norske scenekunstutdanninger	394

5.7.1	Samarbeid mellom tre scenekunsthøgskoleutdanninger	395
5.7.2	Samling av utdanningen	397
6	Oppsummering og konklusjon.....	403
	Referanser.....	409
	Vedlegg 1 a.....	415
	Vedlegg 1 b.....	430
	Vedlegg 2.....	443

Fotoliste

Foto 1: Faust – detalj fra marionett. České Budějovice (ca. 1903).....	33
Foto 2: dukker til forestillingen The Cricket Violinist, Dukkenes rike, Praha, 1942. Designer Anna Suchardová-Brichová.	37
Foto 3: Speibl og Hurvínek. Designer Josef Skupa, Plzeň 1926.	40
Foto 4: Sort teater ved Jiří Středa, Praha ca. 1965.....	47
Foto 5: <i>Mowgli</i> av R. Kipling. Dramatisering: J. Strejčková, regi: M. Vildman, scenografi: P. Kalfus. DRAK-teater, 1966.	49
Foto 6: (fra venstre) J. Krofta og P. Matásek i Oslo, 17. mai, 1997.....	55
Foto 7: <i>Till Eulenspiegel</i> av J. Bártek. Regi: J. Krofta, scenografi: F. Vítek, DRAK-teater, 1974.....	69
Foto 8: <i>Till Eulenspiegel</i> av J. Bártek. Scenografi: F. Vítek, dukke- og skuespiller: M. Kopecký, DRAK-teater, 1974.....	73
Foto 9: <i>En sommernattsdrøm</i> av W. Shakespeare, fritt bearbeidet av DRAK, 1985.	78
Foto 10: <i>En sommernattsdrøm</i> av W. Shakespeare. Oberon med trylleblomsten og Pukk i bakgrunnen. DRAK, 1985.	79
Foto 11: alver i <i>En sommernattsdrøm</i> av W. Shakespeare, DRAK, 1985.....	80
Foto 12: Geppetto og Pinocchio i <i>Pinocchio</i> av Carlo Collodi i DRAKs bearbeidelse, 1992.88	
Foto 13: Romeo i <i>Pest over begge familier!!!</i> DRAK, 2001.....	105
Foto 14: Julie i <i>Pest over begge familier!!!</i> DRAK, 2001.....	105
Foto 15: <i>Den fasende Filip Hotz</i> . Prøver på studentprosjekt våren 2005, KALD.....	194
Foto 16: <i>Balladen om det store skjelettet</i> . Prøver på studentforestilling høsten 2006, KALD.	208
Foto 17: <i>Balladen om det store skjelettet</i> . Marionett som filosofens alter ego, høsten 2006, KALD.	209
Foto 18: <i>Míček Fliček</i> av Jan Malík, Teater Sluníčko, ÚLD, 1964.....	272
Foto 19: <i>Forget me not</i> . Skuespillerutdanninga ved NORD universitet i samarbeid med kompani Philippe Genty, 2012.	374

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

1.1.1 Mitt utgangspunkt

Jeg har vært aktør i dukketeaterfeltet i mer enn førti år, de første tretti år med allsidig kunstnerisk praksis, de siste femten år som teaterforsker. Starten på mitt kunstneriske virke var et aspirantkurs for dukkespillere våren 1969 i regi av Oslo Nye Teater under ledelse av Arne Mykle. Vi balanserte på selvlagede platåsko (koturner) med armen over hodet, og vi spilte både med hender og med hanskedukker. Vi måtte trimme våre armer, håndledd og fingre. Gnisten ble tent! Fra høsten 1969 til og med 1971 var jeg student ved KALD, Avdeling for alternativt teater og dukketeater ved Akademi for scenekunst i Praha¹ hvor jeg hadde et individuelt studieopplegg. Det ble etterfulgt av et praksisår 1971–1972 ved Țândărică Teater² i Bucuresti. Tre års studier bak det tidligere ”jernetteppet” har satt dype og varige spor.

Etter avsluttede studier gikk veien hjem igjen og tilbake til utgangspunktet. Jeg fikk engasjement ved Oslo Nye Dukketeater, den gang på Bymuseet (Frogner hovedgård). Der var jeg ”dukkefører”³, scenograf, instruktør og dukkemaker. I 1975 tok jeg initiativet til etableringen av Riksteatrets dukketeater og en treårig elevskole for dukkespillere ved teatret. Elevene fikk utdanning som dukkespillere, og de medvirket i Riksteatrets egenproduserte forestillinger. Selv var jeg daglig leder for dukketeatret og for elevskolen. I den første pionerperioden for dukketeatret ved Riksteatret ble ledende scenekunstnere fra Țândărică Teater invitert til samarbeid. Flere grensesprengende forestillinger ble skapt av det unge ensemblet i samarbeid med de meget erfarne rumenske kollegene. På 1970-tallet var

¹ Det formelle navnet er: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra alternativního a loutkového divadla v Praze, forkortet til AMU, DAMU, KALD. Når det gjelder KALD er den direkte oversettelsen Avdeling for alternativt- og dukketeater, men det klinger ikke godt i mine ører. Derfor har jeg oversatt navnet til Avdeling for alternativt teater og dukketeater.

² Țândărică Teatret ble etablert av en liten gruppe malere og lærere i 1945 og ble overtatt av staten i 1949 under ledelse av regissør Margareta Niculescu. I 30 år var hun teatrets kunstneriske direktør og iscenesatte en rekke forestillinger som fikk nasjonal og internasjonal anerkjenneelse. I 1978 ble teatret tildelt Erasmus-prisen for sitt bidrag til den europeiske kunstneriske kultur. Perioden under Niculescu betegnes som en gullalder i Romanias dukketeaterhistorie.

³ I attesten fra Oslo Nye står det ”dukkefører”, undertegnet teatersjef Toralv Maurstad (16. mai 1975).

Țändărică et mammutteater med ca. 70 ansatte og et av Europas ledende dukketeatre. Jeg hadde det kunstnerisk ansvar for tre oppsetninger som sceneinstruktør, dukkedesigner og dukkemaker. Stykkene var av forfatter og dramatiker Tor Åge Bringsværd.

På 1970-tallet hadde jeg også flere freelance-oppdrag for NRK. De to ”dukkekjendisene” Teodor i programserien *Så rart*, med Birgit Strøm som dukkespiller, og Tøfflus i adventskalenderen *Skomakergata*, med Åsmund Huser som dukkespiller, ble også skapt og tilvirket av meg i denne perioden.

Riksteatret satset stort på sitt dukketeater. Det var mange og interessante kunstneriske oppgaver ved Riksteatret, og det tok et viktig kulturpolitisk ansvar ved å sende dukketeaterforestillinger rundt i hele landet. Det ble også noen magre år ved Riksteatret som følge av trangere økonomi. Arbeidspresset på de unge dukkespillerelevne ble i det hardeste laget. De var en liten gruppe på fire til seks unge personer som samarbeidet tett, og som tilbrakte mange uker på turné sammen. Dukkespillerne fikk utfordrende oppgaver både som dukke- og skuespillere fra første sesong, og de gjorde en strålende innsats gjennom mange år. Men det var også store fysiske belastninger på de unge kroppene, som igjen førte til skader på skuldre og armer. Til tross for dette vil jeg hevde at det var ytterst lærerike år for alle som medvirket, og det la grunnlaget for Riksteatrets mangeårige dukketeatervirksomhet.

Selv hadde jeg et behov for og et ønske om å prøve meg i det frie scenekunstheltet. Det ble realisert i en egen dukketeatergruppe, under navnet Christiania Teater (CT). I fem år (1985-1990) var jeg ansvarlig i tykt og tynt for alt hva gjaldt denne frie gruppens kunstneriske, administrative og økonomiske virke. Aktiviteten var upåklagelig, med en ny produksjon årlig og ca. 75 forestillinger over samme tid. Gruppen besto av Anne Thomte som fast dukkespiller og samarbeidspartner foruten meg selv. Andre scenekunstnere ble knyttet til de forskjellige produksjonene, avhengig av kunstneriske behov og, ikke minst, økonomiske muligheter. De var den gang meget knappe, men CT fikk støtte fra Kulturrådet til alle sine fem produksjoner.⁴ Målgruppen var barn og unge.

Mitt neste og altopplukende prosjekt var etableringen av scenekunstutdanningen i figurteater. Jeg var en av initiativtakerne til og rektor for Norsk Dukketeater Akademi (NDA,

⁴ De fem produksjonene til Christiania Teater var: *Hans Christina og hans Christiania*, av Gösta Kjellin (1986), *Gledestårer og dukkevals*, av ensemblet (1987), *Rottefangeren*, av Helge Andersen (1987), *Youkiko*, av ensemblet (1988) og *Orfeus og Eurydike*, av ensemblet (1990).

1991-1995), et treårig prøveprosjekt for utdanning i dukketeater. Prosjektet ble videreført som en treårig kunstfaglig høgskoleutdanning i figurteater, organisert under Høgskolen i Østfold. Utdanningsinstitusjonens navn var Akademi for figurteater, og den var lokalisert i Gamlebyen i Fredrikstad. Jeg var utdanningens første faglige leder i to år (1996-1998). Figurteaterutdanningen var den første i sitt slag i Norden. Etableringen av Akademi for figurteater i 1996 førte til at Teaterhøgskolen, som ble opprettet i 1953, ikke lenger gav den eneste offentlige scenekunstutdanningen i Norge.

1.1.2 Scenekunst i endring

I løpet av mitt virke i over førti år har dukketeaterfeltet utviklet seg i spennet mellom dukketeater og teater med skuespillere og dukker. Denne utviklingen bryter med tradisjonen hvor dukkespilleren gjennom århundrer hadde vært skjult bak en skjerm, kalt *castelet*.⁵ I stedet for å befinne seg bak denne høyst begrensede fysiske scenen har dukkespilleren kommet fram fra sitt skjul og inn på scenen sammen med dukken(e). En ny praksis og estetikk har utviklet seg hvor mange og høyst ulike virkemidler er tatt i bruk. De mest fremtredende er dukkespiller og dukke sammen på scenen, et tospann av diametralt motsatte sceniske komponenter, et levende menneske og skuespiller og et visuelt element alias en dukke/figur/objekt. Dukkene ble gjenstand for fragmentering, transformasjoner, mutasjoner og ikke minst fornyelser av høyst varierende former, materialer og teknikker. Endringer i scenepraktis skulle utløse andre temaer, annen scenepraktis og nye kunstneriske uttrykk. I stedet for en homogen scenekunst hvor ensartede dukketyper med skjulte dukkespillere skulle skape sceniske illusjon, fikk vi en heterogen scenepraktis og estetikk hvor mange og uensartede virkemidler ble tatt i bruk og utforsket i fullt rampelys.

Dukkespillerens inntreden på den store teaterscenen sammen med dukken(e) inngår i det paradigmeskiftet som fant sted på slutten av 1960-tallet. Den nye, heterogene estetikken ble videreutviklet under de påfølgende to decennier til et nytt paradigmeskifte inntraff med Murens fall i 1989. Da ble nasjonale og internasjonale grenser åpnet, og en interdisiplinær og tverrfaglig estetikk fikk fritt spillerom.

⁵ *Castelet* betyr liten borg på fransk. Ifølge Henryk Jurkowski var det en vanlig betegnelse på mobile scener i Europa (*castillo* på spansk og *castelli* på italiensk og *castelet* i Frankrike og Belgia). Muligheten for å kunne gjemme seg i den lille sceneborgen kan ha inspirert noen dukkespillerne til å bruke denne betegnelsen (Jurkowski 1996: 60).

Til Norge kom de nye impulsene først og fremst fra internasjonale europeiske dukketeaterfestivaler, kompanier og dukketeatre, som blant annet Festival Mondial des Théâtres de Marionettes⁶ i Charleville-Mézières i Frankrike; DRAK-teatrets forestillinger i Hradec Králové og festivalen Mateřinka ved Det naive teater i Liberec, begge i Tsjekkia; den internasjonale dukke- og figurteaterfestivalen FIDENA i Bochum i Tyskland; dukketeaterfestivalen i Silkeborg i Danmark og, ikke minst, de internasjonale dukketeaterfestivalene i regi av UNIMA⁷ som alternerer mellom forskjellige vertsland. For Norges del var Den internasjonale figurteaterfestivalen i Kristiansand av stor betydning for det norsk figurteater og teatermiljø. Biennalen ble første gang organisert i 1992, og var et møtested for scenekunstnere innen de fleste sjangere gjennom 20 år. Det var et variert program, hovedsakelig av nyere internasjonale forestillinger for alle aldersgrupper - inklusive godt voksne. Til Kristiansand og Norge kom de nye impulsene som vi ellers måtte reise til utlandet for å se. Det ble organisert faglige fora som workshops, seminarer og diskusjoner både av formell og uformell karakter. Festivalen lyktes også i å trekke til seg ungdom og studenter som tidligere hadde hatt liten eller ingen befatning med denne scenekunsten. Biennalen var en særdeles viktig arena for faglig oppdatering og utveksling av erfaringer, for nettverksbygging og, ikke minst, til inspirasjon for fagmiljøer og en stor gruppe publikummere, både regionalt og nasjonalt. Biennalen ble lagt ned i 2011 da Agder Teater fusjonerte med Kristiansands Symfoniorkester, Opera Sør og Kristiansand Kommunes Kulturdrift. Da, i 2012, flyttet institusjonene inn i det nye og storslåtte kulturhuset Kilden – og der var det ikke plass for figurteatret.

1.1.3 Dukketeater og figurteater – ulike begreper og ulike tradisjoner

Endringen av det norske fagbegrepet *dukketeater* til *figurteater* skjedde på midten av 1990-tallet. Det var en reaksjon mot den tradisjonelle og etablerte oppfatningen av *dukketeater*

⁶ Verdensfestivalen i Charleville-Mézières har eksistert siden 1961, og var triennale fram til 2013. Den samarbeider med École Nationale Supérieure des Arts de la Marionette (ESNAM), Institut International de la Marionette Charleville-Mézières, (Institutt for dokumentasjon og forskning), UNIMA (Union Internationale de la Marionette), byen Charleville-Mézières, fylket Ardenne og en armé av sponsorer fra hele landet. <http://www.festival-marionette.com/fr/> Lesedato 15.10.2013.

⁷ UNIMA ble grunnlagt i 1929 i Praha, og er en frivillig organisasjon, tilknyttet UNESCO. UNIMAs målsetting er å fremme utviklingen av dukketeater på alle nivåer både kunstnerisk, pedagogisk, terapeutisk og blant amatører. Til grunn for UNIMAs statutter ligger FNs menneskerettighetserklæring av 1948. Organisasjonen har i dag over 100 nasjonale sentre over hele verden, og medlemskapet er åpent for alle. UNIMA Norge - Forening for figurteater er det norske senteret av verdensorganisasjonen. UNIMA Norge har røtter tilbake til 1966 med etableringen av Nordisk Dukketeaterselskap, og i 1967 ble Dukketeatrets venner stiftet av Birgit Strøm.

knyttet til småbarn og myke kosedyr. *Figurteater* kom nærmest flytende på ei fjøl fra det tyske Figurentheater, som også var knyttet til det nyopprettede profesjonsstudiet Figurentheater ved Den statlige høyskolen for musikk og scenekunst i Stuttgart.⁸

Det skulle ta mange år før begrepet figurteater ble innarbeidet her hjemme. Begge begrepene, både dukketeater og figurteater, er i bruk mer eller mindre synonymt, men figurteater er blitt stadig mer innarbeidet. Erfaringene har vist hvor lang tid det tar før et nytt fagbegrep fester seg og vinner bred forståelse og utbredelse. Dobbelbruken har imidlertid hatt mange uheldige konsekvenser, som stor forvirring rundt det faglige innholdet i de to begrepene. Er de synonyme, eller er de forskjellige. Hva innebærer eventuelt forskjellen? Disse spørsmålene blir vitale og helt avgjørende når det handler om det faglige innholdet i en scenekunstutdanning. Sjonglering og lemfeldig bruk av fagbegreper skulle få katastrofale følger for den nyetablerte figurteaterutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Kombinasjonen av uvitenhet og bevisst sjonglering med fagbegreper førte til tap av den nyetablerte figurteaterutdanningen.

Jeg vil presisere min bruk av begreper innen en scenekunst som kjennetegnes ved tverrfaglighet. Det blir helt avgjørende fordi jeg skal inn i en annen tradisjon og kultur hvor forståelsen av begrepene er forskjellig fra den norske. Det er også nødvendig fordi jeg mener at det norske fagmiljøet bør bestrebe seg på mer refleksjon og større bevissthet rundt bruken av de hjemlige begrepene. De har til syvende og sist lange røtter i en internasjonal scenekunst og tradisjon. Jeg legger meg nær opp til den tsjekkiske forståelsen av fagbegrepene fordi den er tuftet på en lang og rik kunstnerisk tradisjon og kultur som har utviklet seg parallelt med genereringen av teaterteori.

Dukketeater er et urbegrep som jeg bruker om spillet i den lille borgen eller *castelet* hvor dukkespilleren er skjult og dukkene er synlige for publikum. Dette er ofte ambulierende former for dukketeater. Dukkene i denne tradisjoner er ofte arketyper, men her er det kommet

⁸ Det som kalles Stuttgart modellen (Das Stuttgarter Modell), ble etablert i 1983 av Albrecht Roser og Werner Knoedgen. Etableringen av en profesjonsutdanning for figurspillere var dengang den første i Vest-Europa. Utdanningen ble knyttet til den eksisterende Statlige høyskolen for musikk og scenekunst (Statliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst) hvor musikere, skuespillere og operasangere ble (blir) utdannet. I en brosjyre utgitt av skolen (ca. 1990) står det at figurteater er en meget gammel kunstform, men at den i dag har fornyet seg. Utdanningen er en ny fagretning innen teater: „die zeitgenössischen Ausdrucksformen des Material- und Objekttheaters ebenso umfasst wie die des klassischen Puppenspiels“. Utdanningen benytter seg av samtidsuttrykk som material- og objekteater så vel som klassiske dukker.

mange ulike vesener inn på scenen, både menneske- og dyrelignende. I tsjekkisk terminologi brukes ofte begrepet illusjonistisk dukketeater.

Forståelsen av figurteater gjennom mine norske briller er at begrepet er utvidet. Det betyr at tradisjonen med *castelet* eller den skjulte dukkespiller inngår i begrepet. Fornyelsen ligger i innføringen av nye visuelle elementer som dagligdagse objekter (for eksempel hatter, sko, lampeskjermer) eller ulike materialer (for eksempel leire eller papir) som figurene er formet av som figurspilleren bruker i sin formidling. Den vesentligste endringen og fornyelsen er at figurspilleren har gått ut av sitt begrensede skjul og er synlig på scenen sammen med figurene. Tilstedeværelsen av to gjensidige og samvirkende aktører er det store vendepunktet eller skismaet mellom dukketeatret og figurteatret.

Teater med skuespillere og dukker ligger nærmest det norske figurteatret. Skuespilleren er synlig sammen med dukken i begge begrepene, men i det tsjekkiske begrepet er skuespilleren eksplisitt sidestilt med dukken, og de to står i et gjensidig forhold til hverandre. Det har med andre ord nærmest skjedd en fusjon mellom dukketeatret på den ene siden og alternativt teater på den andre.

I kapitlet "Kjært barn har mange navn" skriver Anne M. Helgesen om de mange navnene som denne teaterformen har hatt gjennom historien (Helgesen 2003:15). For å begrunne sitt valg av figurteater som en samlebetegnelse i avhandlingen har hun tatt for seg de viktigste historiske navnene på teaterformen slik de er brukt på norsk. Hun skriver blant annet at det i første del av 1900-tallet var stor forvirring rundt begrepene marionett-teater, Kasper-teater og dukketeater. De ble brukt om hverandre, men etterhvert ble dukketeater en mer vanlig betegnelse for alle tre typer. Denne dominansen skulle vare helt fram til 1970-tallet, men allerede tidlig på 1980-tallet begynte diskusjoner i fagmiljøet om dukketeater var et dekkende begrep for scenekunsten. Helgesen trekker blant annet fram tre institusjoner hvis definisjon av figurteater er så godt som identisk, fra Agder Teater, Riksteatret (1993) og forprosjektet til Nordland Dukketeaterverksted (1988). De bygger alle på samme forståelse:

Figurteater er en scenisk kunstform som bygger på at gjenstander tillegges selvstendig liv. Kunstformen er sidestilt med opera, ballett og skuespillerteater. Det som skiller figurteater fra andre sceniske kunstformer, er først og fremst figurene (dukkene). De kan være skapt som et eget kunstverk, eller som en utvalgt rekvisitt. Men det er en forutsetning at de tillegges eget scenisk liv (Helgesen 2003:19).

Helgesen ser på *dukketeater* som et historisk begrep som allerede er i ferd med å forsvinne, og mener at *figurteater* er det norske begrepet som er best egnet som overordnet samlebegrep. Hun gjør ”uttrykkelig oppmerksom på” at det handler om en teaterform som gjør bruk av animasjon (Helgesen 2003:20).

Helgesen opererer med en animasjonsmodell med to kryssende linjer. Den vertikale linjen representerer to ytterpunkter når det gjelder figurens fremstillingsform (den tekniske og den skulpturelle). Den horisontale linjen representerer spillens linjer i et spenn fra objektiverende spill (lek/late som om) til subjektiverende spill (animisme/religion). ”Krysningspunktet mellom de to linjene markerer det magiske øyeblikket der figurene får liv” (Helgesen 2003:31). Hun skriver at modellen er en konstruksjon som illustrerer hvordan de ulike elementene i animasjonen kan variere.

Innvendingen mot å bruke ordet figur er at det kan bli uklart og vanskelig å avgrense fra bruken av figur i annen teatermessig sammenheng. Det er grunnen til at den danske forskeren og dramapedagogen Ida Hamre har valgt bort figurteater og isteden innført *animasjonsteater* som overordnet begrep. Med dette vil Hamre åpne for nye strømninger som ”performance- og installasjonskunst, mod avantgardens eksperimenter med roboter, figurer og mannequinner, mod maskespill og mod etnografiens maskekostymer og rituelle handlinger” (Hamre 1997:20). Figurteaterbegrepet ble også satt under sterkt press ved Akademi for figurteater under dekan Rolf Alme (f.o.m høsten 1998). Han fjernet animasjon som det konstituerende element og innførte nye begreper som *visuelt* og *fysisk teater*. Alme ville bryte ned begrepene, ikke definere dem. I 2016 er det neppe noen i det norske fagmiljøet som bestrider animasjon som den grunnleggende komponenten både for figur- og animasjonsteater.

Går vi til det tyske begrepet *Figurentheater*, som det norske figurteater er avledet av, skriver Werner Knoedgen at verken figurspilleren eller spillefiguren er autonome fremstillere. Han definerer egenarten gjennom gjensidige og samvirkende relasjoner mellom figurspilleren og figuren (Knoedgen 1990:100).⁹ I sin fenomenologiske studie undersøker Knoedgen det

⁹ ”Darstellen” in einem komplexeren Sinn müssen beide, agierendes Subjekt og materielles Objekt gemeinsam: aber eben nich in einem irgendwie gearteten nebeneinander von *Ausstellungen* und *Darstellungen*, sondern in der inszenierten Wechselbeziehung ihrer genenseitig sich bedingenden Abhängigkeit”.

dialektiske spenningsforholdet mellom figurspilleren og den spilte figuren ("Figurenspieler und gespielten Figur") og bruker betegnelsen den materielle rollen ("die materielle Rolle"), som han inndeler i to grupper: 1) Ikke gestaltet materiale ("ungestaltetes Material"), hvis kriterium er bevegelse eller formbarhet. Her hører materialteater til, som den yngste av spilleformene. 2) Gestaltet materiale ("gestaltetes Material"), som omfatter objektteater, teatermasker, dukketeater, blandingsformer, kroppsmaterialer m.m. (Knoedgen 1990: 44-64).

Konstanza Kavrakova-Lorenz bruker konsekvent betegnelsen "Puppe", dukke, om det materielle medium som både er instrument og uttrykk. I sin avhandling *Das Puppenspiel als synergetischer Kunstform* (1986) skriver hun om kommunikasjonen mellom spiller og dukke, som hun kaller for dukkespillets "Invarianz": " 'Die Puppe' und 'das Spiel' (bilden) im Puppenspiel eine Ganzheit durch die Zusammen- und Wechselwirkung beider Elemente zu einer artsbestimmenden, synergetischen Invarianz verdichtet wird."¹⁰ Synergien som oppstår i spenningsforholdet mellom de to sceniske komponentene, er en vedvarende motsetning mellom det som er levende (spilleren), og det som skal tilføres scenisk liv (dukken). Prosessen å gi liv til dødt materiale (dukken) fordrer en tingliggjørelse ("Verdinglichung") av det fremstillende mennesket (des darstellende Menschen), som gjør seg til en "motor" for dukken. Kavrakova-Lorenz knytter begrepet 'Verfremdung' til 'Invarianz', ikke som ytre hensikt, men som en permanent bindende og virkende kraft. ¹¹Denne vedvarende vekselvirkningen mellom spiller og dukke er det mest spesifikke og bestandige i spillet og danner den minste dramaturgiske enhet. Skuespill uten verfremdungseffekt er tenkelig, dukkespill uten den iboende verfremdungseffekten er utenkelig. Det er denne vekselvirkningen som skiller dukkespill fra skuespill.

Kavrakova-Lorenz med 'Puppenspielkunst' og Knoedgen med 'Figurentheater' knytter alle typer "spillemateriale" og ulike fremstillingsformer til de to respektive begrepene, både de som blir betegnet som tradisjonelle, og de som kommer inn under nyere og mer åpne og eksperimentelle former og sceniske uttrykk. Begge definerer egenarten gjennom de gjensidige og samvirkende relasjonene mellom spiller og dukke eller figur. Synergieffekten

¹⁰ Sitert etter Jette Lund, 1995: 8.

¹¹ "Diese Verfremdung aber, die selbst Teil der Invarianz – spezifisch im Puppenspiel ist und nicht als Absicht von aussen, sondern aus ihrem Kern, als die Bedeutung koppelnde Kraft, herauswirkt, ist als Aneignungsmethode ins Puppenspiel ursächlich gebunden." Sitert etter Lund 1995: 9.

bringer noe kvalitativt nytt som er mer enn summen av elementene, med andre ord overskrides dukkens eller figurens instrumentfunksjon.

Våren 1998 ble studiet ved Akademi for figurteater formelt delt i to separate, men samarbeidende linjer, en linje for scenografi og en for skuespill for figurteater. Professor Josef Krofta, daværende faglig leder for KALD og gjestelærer ved figurteaterutdanningen, formulerte et notat som vedlegg til studiehandboka. I notatet skriver han at figurteater er en av mange scenekunstformer hvis egenskaper gjør den til en spesiell form. Forskjellen kommer til uttrykk i det som er selve grunnlaget for all scenekunst, nemlig utøveren, som i dette tilfellet er skuespilleren. I andre scenekunstformer, som tekstbasert teater, opera eller dans, skaper utøveren i kraft av seg selv. Utøverens arbeidsredskap er egen kropp, stemme og sinn, men:

I figurteatret består utøverens kunst av to likeverdige elementer; det ene elementet er det billedkunstneriske uttrykk – nemlig figuren; det andre elementet er skuespilleren selv, det er skuespilleren som gir figuren betydning, som skaper semiotisk¹² mening. Det kan forekomme at skuespilleren og figuren bytter funksjon. Enkelt sagt – i figurteatret består utøveren av skuespiller og figur sammen. En figur er i denne sammenheng et hvilket som helst objekt i scenerommet som ved hjelp av skuespilleren får sin subjektivitet eller gis liv (Wiig 2002/Vedlegg 2).

Det var denne forståelsen av figurteater som Akademi for figurteater la til grunn for studiet våren 1998, basert på skuespilleren og figuren som to likeverdige sceniske elementer. Ut fra denne forståelsen ble studiet følgelig delt i to separate linjer. Vi ser her en forskyvning fra figuren som tyngdepunkt til vektlegging av figuren i samhandling med skuespilleren, hvor de to er likeverdige sceniske elementer. Denne forståelsen av figurteater innebærer også en likestilling mellom teatre og visuelle virkemidler. Den åpnet for nye og utvidede muligheter både for skuespilleren, for de visuelle elementene og for samspillet mellom dem. Dermed har figurteater trått inn på skuespillerens, scenografens og billedkunstnerens arena. Handlingsrommet er blitt et tverrfaglig kunstfelt hvor øvrige virkemidler, teatre, visuelle, auditive, tekniske og virtuelle, er blitt tatt i bruk.

¹² Jeg er usikker på om ”semiotisk mening” er en riktig oversettelse. Den er gjort fra tsjekkisk via engelsk til norsk av dramaturg Halldis Hoaas. Jeg har ikke hatt mulighet til å etterprøve dette. Det var lite som handlet om semiotikk i de dager da notatet ble formulert.

For at vi skal kunne kalle scenekunsten figurteater, må de mer eller mindre antropomorfe figurene tilføres et eget scenisk liv. Nøkkelen til figurenes sceniske liv ligger i animasjonen. Den er ikke et mål i seg selv, men et av flere kunstneriske uttrykksmidler som skuespilleren må beherske. Scenekunsten konstitueres i det gjensidige samspillet og konfrontasjonene mellom de to uadskillelige partnerne.

Jeg har gått i sporene til tsjekkiske kunstnere som har bidratt til å utvikle crossover-estetikken mellom dukketeater, teater med skuespillere og dukker og alternativt teater. Estetikken har utfordret dukkespilleren så vel som skuespilleren, og den har utforsket formale visuelle uttrykk i samspill med skuespillerens fysiske og psykiske ferdigheter og ekspressivitet. Denne skuespilleren skiller seg vesentlig fra den mer tradisjonelle skuespilleren, hvis utgangspunkt er tolkning av tekst, og hvor tilnærmingen til rollen skjer innen en psykologisk forståelse. Ved KALD kalles denne skuespilleren for den alternative skuespiller, hvis forståelse og fortolkning er svært åpen. Det handler om et bredt spekter av spille- og uttryksmuligheter som kan strekke seg fra ikke-spill til grader av innlevelse i roller på flere nivåer.¹³

Den tsjekkiske tradisjonen¹⁴ er forskjellig fra den norske. Det kommer til uttrykk i bruken av terminologi. Det tsjekkiske begrepet ”teater med skuespillere og dukker” og det norske begrepet ”figurteater” er ikke synonyme. Det er heller ikke den praksis som utøves på scenene i de to land. Det tsjekkiske begrepet legger vekt på *samspill* og *konfrontasjoner* mellom skuespiller og dukke/objekter. Det norske begrepet er rettet mot figurens/objektets *uttryksmuligheter*. Det vil si at begrepet figurteater reflekterer først og fremst figurenes potensial, men ikke de to likestilte og samhandlende partene skuespiller og figur/objekt. Ikke å fremheve skuespilleren er neppe et bevisst valg hos det norske fagmiljøet. Det handler

¹³ I avhandlingen vil det fremgå av sammenhengen at bruken av profesjonsbetegnelsen skuespiller ikke relaterer seg til den psykologisk orienterte skuespiller (Stanislavskij-tradisjonen). Med revideringen av studiet ved KALD (etter 1989) ble betegnelsen alternativ skuespiller tatt i bruk for å skille mellom ulike forståelser for og tilnærming til denne profesjonen. I avhandlingen bruker jeg alternativ skuespiller og skuespiller mer eller mindre synonymt, men det vil i de fleste tilfeller fremgå av sammenhengen at det ikke handler om en psykologisk tenkende skuespiller. Jeg bruker aktør og spiller der hvor det fremgår av konteksten at hans/hennes tilstedeværelse på scenen er delvis kamuflert, mindre present eller sågar skjult. Her vil det alltid være flytende overganger som gjør at ordbruken vanskelig kan være presis.

¹⁴ Til tradisjonen hører også tsjekkosllovakisk dukketeater siden Tsjekkia og Slovakia var ett land fram til delingen i 1993. I noen historiske kontekster vil Tsjekkosllovakia bli omtalt, men ellers er det den tsjekkiske tradisjonen jeg skriver om. Det er den jeg kjenner.

snarere om et mer eller mindre ureflektert forhold til de to likestilte partnerne, skuespilleren og figuren/objektet. Begrepet figurteater kan også tolkes slik at det er figuren som er protagonisten, enten det spilles foran eller bak en skjerm. Dette fører ofte til at samspillet mellom figurspiller og figur alias skuespiller og figur er lite present innen norsk figurteater. En forklaring på det er at vi mangler den teoretiske tradisjonen som i Tsjekkia er lang.

Jeg vil anvende de tsjekkiske begrepene så lenge jeg befinner meg innen tsjekkisk tradisjon og samtid. Det historiske dukketeatret med skjult dukkespiller kalles ofte illusjonistisk dukketeater. Dukketeater (*loutkové divadlo*) som overordnet begrep har ikke gått ut av bruk i Tsjekkia, men knyttes ofte sammen med alternativt teater og dukketeater (*alternativního a loutkového divadla*). Dukkespiller (*loutkář*) er et begrep som fremdeles er i bruk, men ved KALD utdannes skuespillere for alternativt teater og dukketeater (*herectví alternativního a loutkového divadla*). Scenekunsten omtales i samtiden som teater med skuespiller og dukker (*divadlo herce a loutky*) eller teater med dukker (*divadlo s loutkami*). De to begrepene bruker jeg synonymt i avhandlingen. Jeg knytter også objekter til dukker/objekter for å synliggjøre at det handler både om antropomorfe figurer og om uensartede visuelle virkemidler.

Jeg bruker de tsjekkiske begrepene når jeg forholder meg til tsjekkisk scenekunst, og figurteater når jeg forholder meg til den norske. Jeg vil også benytte meg av dobbeltbetegnelsen dukke/objekt i Tsjekkia og figur/objekt i Norge. Det er for å synliggjøre og understreke at de visuelle virkemidlene handler om langt mer enn dukker eller figurer. Det sier seg selv at grensen mellom de to begrepene ikke kan trekkes med linjal; de griper inn i hverandre og krysser hverandre som en selvfølgelig del av den interdisiplinære scenekunsten. Men det er viktig å trekke noen skillelinjer for å være sikker på at jeg blir forstått rett, og for å understreke de vesentlige forskjellene. I samtiden skjer endringer innen scenekunsten i et stort tempo. Begrepene vi omgir oss med, må reflektere det de skal representere eller presentere, for å kunne forstå hverandre og for å kunne føre en faglig debatt. Det er en stor utfordring i samtiden med det tverrfaglige paradigmet.

1.1.4 Skiftende paradigmer

Endringer av begrepene fra *dukketeater* til *figurteater* til *teater med skuespiller og dukker* er en følge av flere paradigmeskifter i etterkrigstiden. Det handler om bruddet på 1960- og 1970-tallet som brøt med modernismens strenge krav til renhet innen estetikken. Det

homogene prinsippet måtte vike for den heterogene blanding av former og uttrykk. Fra dukketeatrets perspektiv ble det vanlig å bruke ulike typer dukker i en og samme forestilling. Det var tidligere ikke estetisk praksis. 68-generasjonen i teatret skulle videreføre frigjøring både fra dramateksten og fra foreldede teaterkonvensjoner. Dette vendepunktet skulle bane vei for postmodernismen med sjangerblanding innen kunstfeltet, men også innen akademia og samfunnet for øvrig. De to begrepene modernisme og postmodernisme er knyttet til hver sin epoke, det første til teatralitet og det andre til performativitet. Om den performative estetikken skriver Erika Fischer-Lichte:

The aesthetics of the performative focus on art that crosses borders. [...] Among these supposedly natural borders are the borders between art and life, high culture and popular culture, and Western art and non-Western art. [...] The project of the aesthetics of performative lies in collapsing binary oppositions and replacing the notion of "either/or" with one of "as well as" (Fischer-Lichte 2008: 203-4)

Den performative estetikken fokuserer på kunst som krysser grenser, men som dessuten innbefatter grensene mellom kunst og liv, høy- og lavkultur og vestlig og ikke-vestlig kultur. Den performative estetikken vil bryte ned de binære motsetningene "enten/eller" og erstatte disse motsetningene med "i tillegg til". Fischer-Lichte skiller mellom teaterperformance, som er knyttet til teatrets kollektive arbeidsprosess og tradisjon, og performancekunst, som vanligvis er initiert av en enkeltperson: "The performance's aestheticity is manifested in its nature as event: the spectator respond to what they perceive just as the actor react to perceived audience's responses and behavior patterns" (Fischer-Lichte 2008: 162).

Synet på teatret som *event* ble artikulert av teoretikere allerede ved overgangen til det 20. århundre. Max Herrmann åpnet opp for den performative estetikken ved å ta avstand fra teater som et statisk kunstverk og vektlegge den romlige og kroppslige hendelsen (embodied event).

Lise Hovik trekker fram tre motsetningspar som hjelp til å forstå forholdet mellom modernismens teatrale og postmodernismens performative estetikk (Hovik 2005: 142-3). Motsetningene hun stiller opp, er mellom originalitet/resirkulering, dybde/overflate og egenart/sjangerblanding. Mens modernistene hegnet om kunstens originalitet og nyskapende muligheter, siterer eller resirkulerer postmodernistene tidligere tiders kunstverk eller kulturelle uttrykk. Grensen mellom borgerlig høykunst og folkelig lavkunst er brutt ned.

Modernistene søkte etter dypere mening, og estetikken baserte seg på oppfatningen av virkeligheten som dypstrukturer. Motsetningen mellom dybde og overflate er blitt dekonstruert av postmoderne filosofer. Meningen oppstår i et spill mellom forskjeller og forskyvninger i den estetiske overflaten. Hovik mener at postmodernistene er mer tilpasningsdyktige fordi de samarbeider på tvers av ulike institusjoner, kunstarter og medier. De har også akseptert å få innpass i institusjonene. Disse samarbeidsformene som er komplekse, sammensatte og sågar paradoksale uttrykk, går ofte under navnet performance.

Performance er ifølge Richard Schechner en inkluderende betegnelse hvor teater kun er en knute (node) i en sammenheng som strekker seg fra ritualer til seremonier, dagligdagse hendelser, familiescener, spill, sport, teater og, dans (Schechner 1988). I stedet for en sammenheng foretrekker Schechner en vev (web) hvor hver av knutene interagerer med hverandre. Schechner ville oppløse skillet mellom kunst og liv, og han redefinerte forholdet mellom skuespiller og deltager ved å legge vekt på felles fysiske og sensuelle opplevelser mellom performere og deltagere. Teksten var ikke viktig for ham, og alle elementene var likestilte, inklusive skuespilleren. Denne oppløsningen av grenser innen kunsten er blitt definert som det performative vendepunkt, *the performative turn*.

1.1.5 Hva er gjort på feltet?

Figurteater som forskningsfelt er et ganske åpent landskap i Norge og Skandinavia. Det er lenge mellom hver gang det skjer noe der. I Norge kom den første doktoravhandlingen i 2003, skrevet av Anne Margrethe Helgesen, som ønsket ”å konstruere det norske figurteatrets utvikling fra høymiddelalderen og fram til i dag (2002)” (Helgesen 2003: 12). I en fotnote skriver hun at hun er vel vitende om at oppgaven er formidabel, men at hun ser sitt doktorgradsstipend som et resultat av den anerkjennelse norsk figurteater oppnådde på slutten av 1980- og begynnelsen av 1990-tallet. Men det var nå et tilbakelagt stadium, for figurteaterkunstnerne slet nå igjen hardt for å få anerkjennelse.

I 2014 forsvarte Lise Hovik sin doktoravhandling, *De Røde Skoene*, ved NTNU. Tittelen forteller at avhandlingen har noe med objekter og figurer å gjøre, men animasjon er ikke et tema hos Hovik. Hun forutsetter allikevel at skoene har en sjel. Avhandlingen er et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de minste, og den overordnede problemstilling er kommunikasjon i teatret. Hovik ønsket å ivareta barnas kroppslige

væremåter og deres behov for fysisk å kunne være delaktige i teaterhendelsen, samtidig som hendelsens kunstneriske form blir ivaretatt (Hovik 2014: 7).¹⁵ Hun undersøkte teaterhendelsen gjennom tre forskjellige kunstneriske kontekster: forestilling, installasjon og improvisert dansekonserter. Under de tre hendelsene kunne barna interagere og være delaktige etter eget ønske. Lesningen av Hoviks avhandling har vært nyttig og svært inspirerende for meg. Den er spesielt interessant fordi hennes forskning bygger bro mellom kunstnerisk praksis og vitenskapelig forskning. Selv har jeg strevet med å finne min forskningsvei innen akademia, hvor jeg har savnet et forsknings- og fagmiljø å forholde meg til. Hovik representerer et ungt og progressivt forskningsfelt med fokus på de yngste og med basis i kunstnerisk praksis. Dette miljøet har vokst fram i løpet av de siste ti-femten år, og det består av mange fagfelt og fagtradisjoner som møtes i en tverrfaglig diskurs om kunst for barn. Hovik skriver at kunst for barn er blitt et nasjonalt satsingsområde, og at forskningsprosjekt på dette feltet ønskes velkommen. Her er det mye å hente innen nye og alternative former for kommunikasjon med barn i møte med scenekunst. Med forskerens nøkternhet skriver Hovik at hun ”aner” at feltet vil vokse og skape grobunn for nye kunstpedagogiske diskurser.

I Danmark ga forsker og pedagog Ida Hamre i 1992 ut sin Ph.D.-avhandling med tittelen: *Animationsteater som kunstart og som led i æstetisk utvikling og oppdragelse*. Formålet med avhandlingen var å utforske en relativt marginal kunstform som animasjonsteater for å nå fram til en dypere og mer nyansert forståelse og formidling av den. Et av de grunnleggende spørsmålene som Hamre ønsket å besvare, er hvilke kunstpedagogiske muligheter som animasjonsteatret har. Hamre har også villet sette fokus på relasjonen kunst-skole-samfunn selv om hennes undersøkelser ikke var ment å munne ut i et konkret pedagogisk utviklingsarbeid. Hennes refleksjoner er viktige og interessante, og hun setter animasjonsteater inn i en global og historisk kontekst. Hamres fagbok med tittelen *Marionet og Menneske – Animationsteater – Billedteater* (1997) henvender seg til studenter, lærere og andre som ønsker å studere denne teaterformen. I boken belyser hun animasjonsteater fra forskjellige synsvinkler som praktisk-estetiske, didaktiske, psykologiske, etnografiske, historiske og hele tiden med den musiske dimensjonen i sentrum. Gjennom prosjektet

¹⁵ Prosjektet *Klangfugl - kunst for de minste* var et toårig prosjekt som ble initiert av Norsk kulturråd i 2000. Det var et tverrkunstnerisk prosjekt rettet mot barn under tre år. Det ble etterfulgt av det EU-finansierte prosjektet *Glitterbird* (2003), som satte Hovik på sporet av det hun ønsket å undersøke. Begge prosjektene ble viktige for *Teater Fot* (Hoviks teatergruppe) og for studentene ved Dronning Mauds Minne, Høgskolen for Barnehagelærerutdanningen (DMMH), hvor Hovik er høyskolelektor.

Tværæstetisk læring – undervisning i og med animationsteater (2004) har hun videreført sitt forskningsarbeid, hvor ti pedagoger introduserte animasjonsteater i sitt arbeid ved skoler og på lærer- og pedagogseminarer. Dette prosjektet ble støttet av forskningsprosjektet *Animationsteatrets læringspotentiale og billedsprog*¹⁶. Hamres forskningsarbeid har først og fremst bidratt til å heve statusen på animasjonsteater som en selvstendig dramatisk kunstart som har noe vesentlig å tilføre den estetiske oppdragelsen. Hennes mål er at animasjonsteater kan inngå som en naturlig del av lærernes utdanning og etterutdanning på det dramapedagogiske feltet. Dette synspunktet kan jeg ikke nok få understøttet også for norsk lærerutdanning, på alle nivåer.

Jette Lund skriver i sin doktoravhandling *Die fiktive Wirklichkeit – und die wirkliche Fiktion* (1995) at det finnes få bøker som behandler dukkespill (Puppenspiel) og dukketeater (Puppentheater) som et generelt estetisk uttrykksmiddel. Lund bygger på avhandlingen til Konstanza Kavrakova-Lorenz, hvor hun tar utgangspunkt i det spesifikke ved dukkespillet (die Spezifik des Puppenspiels). Hun undersøker bakgrunnen for fascinasjonen over dukketeater og hva som bevirker denne fascinasjonen, med andre ord virkningene og virkemidlene i dukketeater. I det tredje spørsmålet om konsepsjonen eller forståelsen av dukketeatret undersøker hun hvorvidt de forskjellige oppfatninger (konsepsjoner) av dukketeater kan føres tilbake til andre ideer, holdninger og tenkemåter som er kjent i andre teatermessige og/eller samfunnsmessige sammenhenger (Lund 1995: 11).

I Sverige har teaterkritiker og forfatter Margareta Sörenson skrevet mange fagbøker og artikler om dukketeater og dans, blant andre bøker om Marionetteatern i Stockholm under Michael Meschkes legendariske ledelse, og hun har skrevet om Dockteatern Tittut (Sörenson 1989, 1998 og 2008). Mirella Forsberg Ahlcrona har skrevet en avhandling med tittelen: *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*, som hun forsvarte ved Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik i 2009, og My Walther har samme år (2009) levert et kunstnerisk utviklingsarbeid med tittelen *Dockor som scenisk uttryck*, ved Dramatiska Institutet (nåværende Stockholms dramatiska högskola). Den

¹⁶ Formålet med dette prosjektet var å undersøke grunnleggende estetiske læreprosesser, innholdsområder og nødvendige lærer kvalifikasjoner i forbindelse med undervisning i denne teaterformen. Hensikten var også å fremskaffe materiale som lærere og pedagoger kunne ta i bruk. Prosjektet ble igangsatt under forskningsprogrammet ”Skolefag, Læring og Dannelse” ved daværende Danmarks Lærerhøjskole (Hamre 2008: 6).

første har undersøkt hanskedukker som medium for førskolebarn. Den andre har forsket på animasjon og spill med dukker i det profesjonelle feltet.

I Finland har den tidligere dukketeaterutdanningen (BA-grad) ved Åbo kunstakademi fusjonert med utdanningen i musikk og scenekunst. De tilbyr en BA-grad i de tverrfaglige emnene musikkpedagogikk, sirkus, teater, dukketeater og danseteater. Studentene må skrive en oppgave på ca. tjudefem sider om et tema de har fått godkjent av sin lærer. Her er det lite som er skrevet om dukketeater. På UNIMA-kongressen i 2016 fikk jeg vite om en fersk finsk monografi/avhandling ved universitetet i Tampere av Katriina Andrianov med tittelen *An object as a stage character. Becoming animated as an experience of the sacred in Kristian Smeds' and The Houkka Brothers' theatre* (2015). I avhandlingen undersøker hun det ikke-levende objekt i en animert rolle sett fra tilskuerens perspektiv. Hennes undersøkelser utfordrer den vanlige oppfatning at bevegelse er obligatorisk i animasjonen av et objekt eller en dukke.

1.1.6 Manipulering med og tømning av fagbegreper

Det norske feltet kjenner jeg innenfra. I de førtifem årene jeg har virket, har jeg sett det norske miljøet i lys av det internasjonale. Min tilknytning til visse utenlandske fagmiljøer har vært avgjørende for min kunstneriske utvikling og ikke minst for min drivkraft til å arbeide med figurteater i ulike kunstneriske og utdanningsrelaterte sammenhenger. Det internasjonale nettverket har gitt meg mange muligheter til å sammenligne det kunstneriske nivået her hjemme med nivået i flere andre land. Jeg har oppdaget store forskjeller – ofte i Norges disfavør.

Arbeidet med denne avhandlingen har pågått lenge, medregnet to år med sykdom da jeg måtte la forskningen hvile. Da jeg startet høsten 2004, var norsk figurteater inne i en vanskelig periode. Det var konflikter og motsetninger i fagmiljøet, mens andre hadde trukket ned i skyttergravene. Denne sårbare situasjonen tillegger jeg først og fremst tapet av figurteaterutdanningen i Fredrikstad, som brått inntraff høsten 1998 da styret ved Høgskolen i Østfold (HiØ) endret fagplanene ved å bytte ut fagbegrepet *figurteater* med *fysisk og visuelt teater*. I brev til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) fra rektor og studiedirektør ved Høgskolen i Østfold (14.04.00) står det at ”ledelsen vurderte disse endringene å være av ren redaksjonell/språklig karakter,” og følgelig ble studieplanen ”lagt

fram som referatsak på styremøte 16.09.98” (Wiig 2002, vedlegg 1). Denne navneendringen og begrepsendringen innebar å endre det faglige innholdet i studiet og å tømme innholdet i det opprinnelige studieprogrammet i figurteater samt å åpne for et postmoderne, tverrfaglig studium med vekt på fysisk og visuelt teater. I et intervju uttalte den nye dekanen, Rolf Alme:

I stedet for å operere med begrepet figurteater som en motsats til det psykologisk-realistiske teatret har den tyske teaterteoretikeren Hans Thies Lehmann introdusert begrepet postdramatisk teater som en samlebetegnelse på teateruttrykk som søker i formen utenom det psykologisk-realistiske fundament (Wiig 2002, vedlegg 7: 2).

Om forskjellen på figurteater og fysisk og visuelt teater kan det sies generelt at fysisk teater legger vekt på skuespillerens fysiske og kroppslige ekspressivitet. Figurteater er også visuelt teater, alle former for visualitet er helt sentrale i samtidens figurteater, men i denne form for scenekunst er forholdet mellom figur/objekt og skue-/figurspiller konstituerende. Det er spilleren som er *demiurgen*, og som skaper scenisk liv i de ikke-levende gjenstandene. Denne livgivende prosessen kalles for animasjon (av latin *animare*, som betyr å besjele). Samtidens figurteater er så visst også fysisk teater i den forstand at figur-/skuespilleren inntar en rekke roller hvor fysisk ekspressivitet er ett av flere virkemidler. På samtidsscenen krysser kunstneriske sjangere og virkemidler hverandre i stadig større grad. Det har igjen ført til at fagbegrepene brytes ned. Begrepet *postdramatisk teater* inkluderer alle de ovennevnte begrepene, også det ubestemmelige og altomfattende begrepet *performance*.

Det nye innholdet i studiet var åpent for de fleste former for scenekunst i spenningsfeltet mellom billedkunst og teater. Men innen denne postdramatiske og konseptuelle teaterforståelsen var verken figurer eller objekter ønsket, ei heller figur-/skuespillere med sine visuelle virkemidler. I brev fra Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement til Høgskolen i Østfold v/fellesadministrasjonen (31.05.01) skriver departementet følgende:

Departementet har konstatert at høgskolen har gjort endringer i studieplanen gjeldende for det faglige innholdet i figurteaterutdanningen. [...] Dette la departementet fram for høgskolen på møte den 27. april i år, og bad om at høgskolen får i gang en dialog med figurteatermiljøene i Norge for å imøtekomme behovet for utdanning i tradisjonelt figurteater.

For ordens skyld vil jeg kommentere at departementets formulering ”tradisjonelt figurteater” ikke er i overensstemmelse med fagfeltets definisjoner, slik jeg har vist foran. Min forklaring

på departementets ordbruk er den forvirring som ble skapt rundt begrepet *figurteater* ved det tidligere Akademi for figurteater, i dag Akademi for scenekunst.

Det er nå femten år siden dette brevet ble skrevet, og det er meg bekjent ikke tatt noe initiativ fra HiØ for å skape dialog med det norske figurteatermiljøet. Fraværet taler sitt klare språk. På den annen side har det norske fagmiljøet heller ikke tatt initiativ for å etablere kontakt med høyskolen og seksjonen. Ville det ha ført fram dengang? Hva er situasjonen i dag? Det er spørsmål jeg vil drøfte senere i avhandlingen.

Forut for etableringen i Fredrikstad, som startet med prøveprosjektet i 1991, var jeg aktiv i det nordiske samarbeidet innen UNIMA for etablering av profesjonsutdanning i dukketeater. Dette arbeidet pågikk under store deler av 1980-tallet. Behovet for utdanning var dokumentert, og fagmiljøene i de fire nordiske landene sto samlet bak kravet om utdanning innen alle disipliner av dukketeater.¹⁷ Både det nordiske dukketeatermiljøet, de nasjonale UNIMA-sentre i Norden, de nordiske scenekunstutdanningene og sentrale utdanninger og institusjoner i det internasjonale figurteatermiljøet hadde vært viktige støttespillere og samarbeidspartnere i arbeidet med å etablere utdanningen. Utdanning var en nødvendig forutsetning for videre kunstnerisk utvikling og faglig anerkjennelse av figurteater som scenekunst.

Tapet Akademi for figurteater ved HiØ, som viser hvor lett det var å bryte ned det møysommelige og utrettelige arbeidet som lå bak etableringen av denne utdanningen gjennom mer enn ti år, er grunnen til at jeg skriver denne avhandlingen.

1.2 Opplegg

1.2.1 Mål og problemavgrensning

I presentasjonen av bakgrunnen for avhandlingen har jeg vist til tverrfaglighet og internasjonalisering som drivkrefter i utviklingen av en ny estetikk og et nytt paradigme innen kunsten og samfunnet for øvrig. Forenklet innebærer skiftet i kunstfeltet en endring fra det homogene og rene til det heterogene og urene. Mitt eget kunstneriske og akademiske

¹⁷ Nordisk teaterkomité: *Dukketeaterseminar i Vasa, Skælskør & Stockholm 84-85*. Resolusjon fra „Nordiska Teaterkommittens Dockteaterseminarium”, Stockholm, 11. januar 1985.

virke gjenspeiler nettopp tverrfaglighet mellom kunstfeltet og akademia og et flerkulturelt crossover. Gjennom mer enn førti år har mitt fokus og omdreiningspunkt vært utforskning av og refleksjoner rundt dukke-/figurspillerens/aktørens samspill og interaksjon med dukker/figurer/objekter og beslektede visuelle virkemidler. Den flytende begrepsbruken jeg har vist til, er nettopp uttrykk for de glidende overganger som har funnet sted og finner sted i spenningsfeltet mellom figurteater, teater og visuell kunst. Møter og konfrontasjoner mellom sterke kunsttradisjoner har bidratt til utvikling av nye former for scenekunst, deriblant teater med skuespillere og dukker. I denne utviklingen har Tsjekkia spilt en sentral rolle. Fordi jeg også har hatt mine sterkeste opplevelser av dukketeatret som kunstart i dette landet og dessuten min utdanning fra Praha, vil jeg i avhandlingen undersøke utviklingen i Tsjekkia. Jeg vil også se på de historiske forutsetningene som har ligget til grunn for utviklingen av den nye interdisiplinære estetikken hvor dukketeater og alternativt teater i stor grad har fusjonert.

I det siste decenniet har figurteatret inntatt viktige posisjoner ved flere norske scener. Det innebærer en utvidelse av scenekunstfeltet generelt så vel som en fornyelse av figurteatret spesielt. Målet for avhandlingen er å bidra til den videre utviklingen av norsk figurteater når det gjelder innsikt i og forståelse av samtidens tverrfaglige praksis. Det innbefatter også kunnskap og bevisstgjøring om de kvalitative kravene som må stilles til skapere og utøvere av denne scenekunsten i samtiden.

Dukketeater har en lang og viktig historie i Tsjekkia. Det gjelder kunstscenen, de utallige amatørscenene og det brede kulturelle engasjementet som også innbefatter pedagogisk bruk av dukketeater. Under skiftende politiske og undertrykkende regimer har dukketeatret spilt en viktig rolle både som bærer av nasjonalt språk og av identitet, men også som politisk og agitatorisk instrument. Tsjekkias sentrale beliggenhet i Europa har gjort landet til en møteplass hvor nye strømninger har krysset hverandre. I mellomkrigstiden ble Praha et sentrum for studier i lingvistikk og kultur, hvor dukketeatret var ett av flere viktige temaer. Tsjekkia kan også vise til en lang tradisjon hvor praksisfeltet, kunstutdanningen og det teoretiske fagfeltet gjensidig har påvirket og inspirert hverandre. Den faglige diskursen har vært ført i lys av ulikheter så vel som likheter mellom to beslektede former for scenekunst. De allmenne holdningene til dukketeater som scenekunst viste seg tydelig gjennom teaterloven av 1948, som sidestilte teater og dukketeater.

Jeg vil vise fremveksten og utviklingen av den nye heterogene estetikken i Tsjekkia gjennom fire forestillinger produsert ved DRAK-teatret i Hradec Králové. Videre vil jeg undersøke implementeringen av denne tverrfaglige estetikken ved KALD, Teaterfakultetet, Akademi for scenekunst i Praha. Målet med avhandlingen er å synliggjøre den utvikling som har skjedd innen tsjekkisk dukketeater, og vise hvilket mangfold og potensial som denne scenekunsten rommer i samtiden. Gjennom undersøkelser av utdanningen i scenekunst ved KALD vil jeg redegjøre for deler av innholdet i studieprogrammet og derigjennom vise hvilke faglige krav som stilles i masterstudiet for skuespillere ved utdanningen. Jeg vil også diskutere hvorvidt kunnskapen om og innsikten i en annen kultur og tradisjon kan komme det norske fagmiljøet til gode, og på hvilke måter.

1.2.2 Spørsmål

I avhandlingen vil jeg behandle følgende spørsmål:

1. Hvordan har tsjekkisk dukketeater utviklet seg til teater med skuespillere og dukker?
2. Hvordan har teater med skuespillere og dukker påvirket utdanningen ved Akademi for scenekunst i Praha?
3. Hvilke teaterteorier og estetiske retninger har vært rådende i utviklingen av dukketeater og teater med skuespillere og dukker i Tsjekkia?
4. Hvilken betydning kan utviklingen av dukketeater og teater med skuespiller og dukker i Tsjekkia ha for utviklingen av figurteater i Norge?

1.2.3 Organisering

Hoveddelen av avhandlingen vil omfatte de tre første spørsmålene. Det siste spørsmålet, om overføringen av erfaringer fra Tsjekkia til Norge, vil bli drøftet i det siste kapitlet.

Mitt design vil være eksplorativt. Dette er en fleksibel form for datainnsamling hvor prinsippene for utvalget blir revidert suksessivt under forskningsprosessen. Det eksplorative designet åpner for en mer fullstendig forståelse av empirien og dens interne egenskaper og relasjoner. Fremstillingsformen vil være essayistisk, fortellende og presenterende, ikke tradisjonelt vitenskapelig, analyserende og argumenterende. Kunnskapsgrunnlaget vil først og fremst være empirisk, basert på egne og andres erfaringer innen det feltet jeg skriver om. Et av hovedmålene med et eksplorativt design er å kunne oppdage nye dimensjoner ved de

temaer og emner som skal undersøkes. I rollen som forsker har jeg oppsøkt delvis kjent og delvis ukjent territorium for å hente ny kunnskap og nye erfaringer.

Jeg har måttet erindre langt tilbake i tid for å vekke til live minner om fire forestillinger, den eldste så langt tilbake som i 1976, den siste i 2001. Et nødvendig hjelpemiddel har vært DVD-opptak som jeg har kunnet avspille i mitt hjemlige studerkammer, understøttet av min hukommelse og teoretiske kilder om forestillingene. DVD-opptak er et annet medium, og derfor ikke egnet som grunnlag for teateranalyse. På den annen side kommer jeg via skjermen tettere på samspillet mellom skuespiller og dukke(r) enn fra en plass i salen. Det er heller ikke forestillingene som sådan jeg har forsøkt å gjenskape og analysere, men samspillet mellom skuespiller og dukker og beslektede visuelle virkemidler. Gjennom de fire forestillingene har jeg undersøkt hvordan den estetiske praksis har endret og utviklet seg i interaksjonene mellom skuespiller(e) og dukke(r)/artefakt(er).

Valg av undervisningsemner og prosjekter ved KALD ble gjort i samråd med professor og faglig leder Josef Krofta, som har vært min biveileder, sammen med professor Miloslav Klíma. Jeg ville følge deler av undervisningen i grunnleggende ferdighetsfag, også kalt psykofysiske emner¹⁸, og i animasjon, som var det ene av studiets to hovedemner. Det andre hovedemnet var skuespillerens skapende arbeid. Begge hovedemnene var dels integrerte og dels separerte både i undervisningen og i arbeidet med prosjekter/forestillinger. Under observasjonene fikk jeg blant annet innsyn i forskjellig tilnærming til og kreativ utforskning av materialer og objekter for å undersøke deres dramatiske og kommunikative muligheter. Jeg fikk også observere skapende arbeid med roller basert på dramatiseringer av episke eller dramatiske tekster. Gestaltningen av roller, både med og uten dukker/objekter var i stor grad basert på improvisasjoner. Disse forskjellige arbeids- og studiesituasjonene handlet også om psykofysiske og sosiale læringsformer og samarbeidsprosesser.

De åpne intervjuene var en nødvendig kilde til supplerende informasjon. De var i liten grad planlagte i forkant, men ble styrt av mange spørsmål som spontant dukket opp relatert til undervisningen og de prosjektene som jeg observerte. Under observasjonene fikk jeg kun

¹⁸ Ifølge akkreditering for masterstudiet var de psykofysiske fagene ved skuespillerstudiet følgende, med engelske betegnelser: Stage movement, solo singing, corepetition of solo singing, music improvisation, chorus singing and studio practice, vocal education, stage speech, technique of spoken expression. (Vedlegg 1, s. 9-13).

med meg en liten del av et lengre studieforløp. Knappt hadde jeg inntatt min observatørrolle før spørsmålene presset seg på. Tidvis måtte jeg vise stor tålmodighet før jeg fikk en viss innsikt i og oversikt over studiets målsetting, innhold og samarbeidsformer. I ett prosjekt fikk jeg gleden av å følge arbeidet fra første prøve til fremføring for skolens studenter og lærere.

1.2.4 Kilder og metode

Jeg har benyttet meg av forskjellige metodiske innfallsvinkler for å skaffe til veie det kildematerialet som har vært relevant og nødvendig for å gjennomføre forskningsprosjektet. Den grunnleggende metoden kan ifølge Steinar Kvale beskrives med en reisemetafor (Kvale 2002: 18). Veien har bydd på uforutsette oppdagelser, nye former for forståelse og innsikt så vel som selvinnsikt. Hermeneutiske, kvalitative og refleksive metodeperspektiver har fulgt meg under den lange forskningsprosessen, hvor min empiriske og teoretiske forforståelse inngår i prosessen.

For å kunne undersøke endringer av estetisk praksis innen figurteater har jeg valgt fire forestillinger som ble produsert av DRAK over en periode på 27 år (1974-2001). De fire forestillingene er *Enšpígl (Till Eulenspiegel)* 1974, *Sen noci svatojánské (En sommernattsdrøm)* 1984, *Pinokio (Pinocchio)* 1992, *Mor na ty vaše rody!!! (Romeo og Julie)* 2001. Forestillingene synliggjør mange aspekter i samspillet og interaksjonene mellom skuespiller, dukker og andre sceniske virkemidler. Selv om teateropplevelsene fremdeles sitter i kroppen, og fragmenter fra forestillingene er bevart i min erindring, har mitt minne fått hjelp av DVD-opptak av tre av forestillingene. Den tekniske kvaliteten på opptakene er varierende, men de har allikevel vært tilstrekkelige for å spore aspekter ved utviklingen av scenisk praksis hos DRAK-ensemblet. Personlig opplevde jeg disse forestillingene som et fyrverkeri av kreativ utfoldelse og virtuos spilleglede. De to grunnleggende sceniske komponentene i alle forestillingene var samspillet mellom skuespiller og dukker/objekter. Foruten undersøkelser av forestillingene gjennom introspeksjon har jeg benyttet meg av forskjellig tekstlig kildemateriale, som artikler og essays om DRAK, anmeldelser og omtale av forestillinger, jubileumsskrift og personintervjuer.

Mine undersøkelser ved KALD har i stor grad bygget på observasjoner av én og samme skuespillerklasse (kull 2003-2007) i tidsrommet 2004-2006 hvor observatørperioden strakte seg fra to til seks uker. Fokus for mine undersøkelser var målsettingen for masterprogrammet

og dets forskjellige fag og emner, deler av det faglige innholdet i studiet og arbeidsmetoder ved utdanningen. Mitt forskningsarbeid startet høsten 2004, ett år etter studiestart for observasjonsklassen. Jeg møtte klassen for første gang sent i tredje semester (november 2004). For å bøte på mitt fravær under hele det første skoleåret og deler av det tredje semesteret søkte jeg til skolens audiovisuelle arkiv, hvor jeg kunne studere DVD-opptakene fra undervisning og prosjektarbeid fra de to første semestrene. Opptakene ble gjort under presentasjon/visning for lærere og studenter, og synliggjorde resultater fra studier, men de fortalte lite om selve arbeidsprosessene studentene imellom og mellom studenter og lærere. Under observasjonene hadde jeg et lite kamera (Lumix 10 x) som jeg diskret benyttet for å kunne fange opp noen situasjonsbilder fra arbeidssituasjonene.

Foruten et visst overblikk over studieprogrammet og innsikt i studiets forskjellige emner og arbeidsprosesser var jeg spesielt interessert i den delen av studiet som handlet om animasjon: kunsten å skape scenisk liv i dukker/artefakter. Etter hvert som jeg fikk mer innsikt i utdanningsforløpet, ble jeg klar over at animasjon og skuespill var integrert gjennom store deler av studiet. De var knyttet sammen, slik også skuespilleren og dukken er, og som sammen konstituerer denne scenekunsten.

Programmet inneholdt også flere prosjekter/innstuderinger av roller uten dukker, og disse prosjektene valgte jeg bort, med unntak av ett. Det hadde også vært interessant å kunne følge arbeidsprosessen under det skapende/medskapende arbeidet med skuespillerroller og innstuderingen av roller og forestillinger. Da ville jeg ha fått et mer fullstendig bilde av skuespillerutdanningen. På den annen side var mitt utgangspunkt og mine spørsmål fokusert på samhandling mellom skuespiller og dukker/objekter, og det er i seg selv et omfattende tema. Av til sammen syv prosjekter/forestillinger uten dukker/objekter var jeg observatør under ett av dem, nemlig *Kirsebærhagen*, av Anton Tsjekhov. Denne innstuderingen var studentenes første møte med karakterroller i et klassisk drama. I tillegg til det skapende og medskapende arbeidet med rollene hadde studentene en separat workshop hvor de utforsket visuelle elementer som skulle integreres i forestillingen.

Observasjonene kunne bare gi meg et utsnitt av eller et gløtt inn i en helhet, som kunne være deler eller fragmenter fra arbeid med gestaltning av ulike typer roller med og uten dukker i tilknytning til et prosjekt eller en forestilling. Grensene mellom prosjekt og forestilling er vanskelige å trekke. I noen tilfeller observerte jeg starten på arbeidet, i andre tilfeller

avslutningen på et prosjekt. Innenfor dette delsegmentet var mine undersøkelser på forskjellige nivåer. Siden jeg ville gå i dybden når det gjaldt animasjonsdelen av studiet, valgte jeg å konsentrere meg om den praktisk-kreative delen av studiet under de korte og hektiske observasjonsperiodene jeg hadde ved KALD. Min tilnærming til den teoretiske delen av programmet ble mer begrenset enn jeg opprinnelig hadde tenkt og ønsket, hovedsakelig på grunn av språkbarrieren.

En annen og nødvendig kilde til økt innsikt i og større forståelse av kompleksiteten i det tverrfaglige studiet var de kvalitative forskningsintervjuene med studenter, lærere, professorer, lederen ved KALD og dekanen ved DAMU. De var hva Kvale kaller "et produksjonssted for viten" (Kvale 2002: 15). De kvalitative forskningsintervjuene gav meg mulighet til å utdype spørsmål knyttet til studiene, avklare mulige misforståelser så vel som å klargjøre divergerende oppfatninger og ulik forståelse av fagbegreper som vanskelig lar seg fange opp under observasjoner. De kvalitative forskningsintervjuene med studentene var ustrukturerte/åpne samtaler med utgangspunkt i konkrete arbeids- og studiesituasjoner. Gjennom samtalene fikk jeg informasjon om hvordan studentene selv opplevde studiehverdagene, hvordan de løste oppgavene sine, om utfordringer så vel som frustrasjoner, om samarbeidet dem imellom og mellom dem og lærerne, med andre ord studentenes studievirkelighet, deres egen "livsverden" (Kvale 2002: 24). Jeg ønsket å samtale med alle de elleve studentene i klassen, men noen var mer tilbakeholdende, utvilsomt på grunn av manglende kunnskaper i engelsk eller andre fremmedspråk. Det var enklere for meg å ta direkte kontakt med de studentene som snakket engelsk, og derfor ble de engelsktalende studentene mine viktigste samtalepartnere og informanter. I tillegg til skuespillerklassen hadde jeg flere samtaler med studenter fra regi-/dramaturgi- og scenografilinjen, som samarbeidet med skuespillerklassen under hele studieforløpet. I en svært presset studiehverdag måtte jeg ta de mulighetene som bød seg for å innhente så mye informasjon som mulig.

Forut for samtalene med lærerne og lederen hadde jeg formulert spørsmål og/eller tema jeg ønsket de skulle utdype. De kvalitative forskningsintervjuene ble hovedsakelig gjort under mine observatørperioder (ca. midtveis i studiet). Høsten 2006 hadde jeg min siste observasjonsperiode og mine siste samtaler med studentene. Grunnet sykdom måtte jeg legge forskningsarbeidet på is i to år. Jeg hadde med andre ord ingen kontakt med studentene det siste semesteret, som var våren 2007. Det var grunnen til at jeg bad om oppfølgende samtaler

med to av lærerne, lederen for KALD og dekanen for DAMU, som fant sted i februar 2008. Det var fortsatt mange uklarheter og spørsmål rundt utdanningen som jeg hadde behov for å utdype, presisere og avklare.

Observasjoner, DVD-opptak, åpne samtaler og ustrukturerte intervjuer ved KALD ble supplert med originalkilder som skriftlig dokumentasjon av uke- og semesterplaner, studiehandbøker, studieveiledninger, oversikt over samtlige studieprosjekter for studentkullet jeg observerte, og akkreditering av studiet stilet til Ministeriet for utdanning, ungdom og sport.¹⁹ I tillegg har jeg supplert mitt kildemateriale med artikler og historikk om AMU, DAMU og KALD. Sekretariatet ved utdanningen var mer enn behjelpelig med å gi meg den dokumentasjonen jeg bad om, og de gjorde meg også oppmerksom på dokumentasjon som kunne være av betydning for mitt forskningsarbeid.

All undervisning og alle studier foregikk på tsjekkisk. I et prosjekt, hvor læreren var japansk, var språket en blanding av tsjekkisk og engelsk. Jeg kunne langt på vei følge undervisningen rent språklig, men deler av det som ble sagt og diskutert, ble også hengende i luften for meg. Spørsmål og forvirringer måtte jeg lære å takle på forskjellig vis, først og fremst gjennom utdypende samtaler med studenter og lærere. Engelskkunnskapene var høyst varierende, men etterhvert fant jeg og mine informanter fram til forskjellige former for forståelse, for vi hadde alle en felles faglig plattform som vi var opptatt av. Studentene var også villige til å steppe inn og hjelpe hverandre og meg under samtalene, både de jeg hadde med studentene og med lærerne. Felles språkforståelse var og er grunnleggende, men mine undersøkelser handlet primært om de fysiske og visuelle sceniske virkemidlene som studentene utforsket og de sceniske uttrykkene som de formidlet. I den grad det var mulig, har jeg løsrevet den verbale og tekstlige delen av studiet fra de visuelle sceniske elementene. Under observasjonene måtte jeg stole på mine egne sanser og reseptive evner.

De begrensningene jeg møtte når det gjaldt mine kilder, skyldtes i stor grad språkbarrieren. Jeg har gjort mange og iherdige forsøk på å tilegne meg faglige artikler, essays og historiske tekster på originalspråket, men på et tidspunkt i prosessen måtte jeg gi opp denne ambisjonen, som var en tidssluker. Dette resulterte i at min tilgang til skriftlige kilder ble sterkt begrenset. Jeg måtte velge et fåtall essayer som jeg fikk oversatt til engelsk, andre

¹⁹ Ministeriet for utdanning, ungdom og sport, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

artikler fikk jeg hjelp til å oversette til norsk. Derimot har jeg klart å spore opp relevante historiske artikler i oversettelser fra teaterinstituttene og universitetsbibliotekene i Praha og i Charleville-Mézières (Frankrike). På et sent tidspunkt i forskningsarbeidet fikk jeg vite at et av de mest anbefalte og anerkjente vitenskapelige essayene i tsjekkisk postkommunistisk tid var blitt oversatt til engelsk. Det tar for seg generering av tsjekkisk teater teori gjennom store deler av det forrige århundre, og er forfattet av professor Jaroslav Etlík. Tittelen på artikkelen er "Theatre as Experience. On the Relationship Between the Noetic and Ontological Principles in Theatre Art" (Etlík 2011). Med denne oversettelsen falt en nødvendig brikke på plass. Dessverre må jeg medgi at nyere publikasjoner om samtidens teater- og dukketeater teori har jeg ikke kunnet innlemme i denne avhandlingen, hvilket jeg sterkt beklager.

Etiske sider ved mitt forskningsarbeid var aldri et diskusjonstema ved KALD. Derfor var det heller ikke spørsmål om samtykkeerklæringer mellom meg som forsker og utdanningen, ei heller fra studentene jeg observerte og intervjuet. På mitt initiativ ble det inngått en muntlig avtale mellom KALD, studentene og meg om at dersom mitt nærvær som observatør ble sjenerende eller forstyrrende for læringsprosessen, det være seg for en eller flere studenter, skulle jeg forlate klassen. En slik situasjon inntraff aldri under observasjonene, jeg vil heller si at jeg ble assimilert i klassen så langt det var mulig. På den annen side stilte denne fortrolighet som jeg ble vist, krav til meg som forsker. Det gjaldt først og fremst følsomhet og forståelse for studentenes læresituasjoner så vel som lojalitet og respekt for dem som mine samtalepartnere. Det ble heller ikke stilt noen betingelser fra KALD om godkjenning av intervjuteksten eller bruken av den. KALD viste meg en fullstendig tillit under alle stadier i mitt forskningsarbeid. Denne åpne og inkluderende holdningen har vært en viktig drivkraft i arbeidet med avhandlingen.

Under observasjonene gjorde jeg mine notater med blyant for å forholde meg så diskret som mulig. Blyant og papir var også mitt arbeidsredskap under de åpne samtalene, slik opplevde jeg størst grad av direkte kommunikasjon. Notatene eller rådataene er nærmest for personlige "kråketegn" å regne. De er forståelig lesning for meg, men neppe for andre. De er skrevet dels på norsk og dels på engelsk, simultant oversatt/notert fra tsjekkisk. Undervisningen og prosjektene jeg observerte, handlet i de fleste tilfeller om samspill og interaksjoner mellom skuespillerstudentene og dukker og/eller artefakter. De var simultane handlinger hvor jeg måtte velge, mer eller mindre bevisst, hvor blikket skulle rettes. Samtidig som jeg observerte

med blikket rettet mot de agerende, gjorde jeg mine notater. En kameralinse ville ha fanget opp helheten og mangfoldet, men den ville høyst sannsynlig ha innvirket på arbeidssituasjonen for studentene, og den risikoen ville jeg ikke ta. Uansett de valgene blikket mitt gjorde under observasjonene, er det kun fragmenter av undervisning/prosjekter/forestillinger som jeg har kunnet observere og nedtegne fra ”min” skuespillerklasse ved KALD.

Jeg var nøye med å transkribere alle former for rådata umiddelbart etter observasjonene og intervjuene. De håndskrevne dataene pluss foto fra arbeidssituasjonene fikk et stort omfang, men materialet var håndterlig i ettertid. Jeg måtte skille mellom studentenes selvforståelse og lærernes ulike faglige ståsted så vel som det deskriptive nivået når det gjaldt undervisning og andre læringsprosesser. Den beskrivende fremstillingen av observasjoner og intervjuer var grunnlaget for mine kvalitative faglige fortolkninger, refleksjoner og anbefalinger.

Hermeneutisk forståelse så vel som hermeneutisk refleksiv metode gjennomsyrrer forskningsprosjektets forskjellige stadier, hvor fortolkning av mening karakteriseres ved den hermeneutiske sirkel. Forståelsen av tekst skjer gjennom en prosess, ”hvori betydningen af de enkelte dele bestemmes af tekstens globale betydning, således som den foregribes” (Kvale 2002: 57). Betydningen av de enkelte delene vil kunne føre til forandring av helheten, som igjen kan påvirke betydningen av de enkelte delene, og slik gir fortolkningsprosessen rom for stadig dypere forståelse av meningen. En sirkel eller en oppadgående spiral blir brukt som grafisk bilde på denne prosessen, som egentlig ikke opphører sett i et humanistisk perspektiv. Den refleksive metoden kan anvendes på et stort omfang kildemateriale, både innen det praktiske området, som for eksempel meningsfulle handlinger, enkeltindividers aksjoner, gruppeaktiviteter og institusjoner. Metoden kan også anvendes på diskursens arbeidsfelt, som blant annet notater fra observasjoner, intervjuer, dokumenter og tekster, andre forskeres teorier og begrepsdannelse. Innenfor den hermeneutiske tradisjon forstås det ovennevnte komplekse kvalitative kildematerialet som tekst. Kombinasjon av praktisk og teoretisk fortolkning betegnes som dobbel hermeneutikk (Alvesson og Sköldberg 1994: 121). Fortolkningen bygger på prinsippet om harmonisk helhet, en koherens av meninger innenfor den hermeneutiske sirkelen. Koherens innebærer at et gitt utsagn viser til konsistens mellom utsagnet og dets indre logikk. Hva som er del, og hva som er helhet, er det forskeren som må avgjøre ut fra de spørsmål som skal besvares. Den refleksive hermeneutiske prosessen skal føre fram til en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold og den endelige rapportering

gjennom den ferdigstilte avhandlingen. Den refleksive fortolkning innebærer at jeg tolker egne tolkninger, perspektiverer mitt eget perspektiv og stiller min egen autoritet som tolker og forfatter i et selvkritisk lys (Alvesson og Sköldbberg 1994: 5). Fortolkningsprosessen kan også frembringe ulike tolkninger eller åpne for mulige alternative tolkninger. En tekst vil også på et hvilket som helst tidspunkt kunne åpne for nye fortolkninger og en utvidelse av den tolkning eller de tolkninger som blir presentert. I mitt tilfelle avdekket jeg blant annet forskjellig forståelse av sentrale og overordnede fagbegreper som KALD har levet med siden revisjonen av studieplanen i 1990. Det kom fram av samtalene at de ulike oppfatningene ikke har vært uproblematiske. De har bidratt både til en viss vitalisering og til forvirring og frustrasjon. Prosessen skulle også vise hvor nært dukketeater og alternativt teater samarbeidet under store deler av studieforløpet ved KALD.

1.2.5 Refleksjoner over kilder

Den kilden jeg i liten grad har omtalt, er meg selv. Jeg har hatt mange hatter å passe på for å kunne gjennomføre den hermeneutiske forskningsprosessen fra begynnelse til slutt. Det er tolkningen av dataene som har stått sentralt, vel vitende om at ingen data er tolkningsfrie, eller at tolkningsprosessene er nøytrale. ”Olika paradig, perspektiv, begrepp och forsknings- samt andra politiska intressen lyfter fram vissa slags tolkningsmöjligheter i sken av vad som är naturligt, rationellt, rätt och riktigt” (Alvesson og Sköldbberg 1994: 17).

Min forhistorie har jeg redegjort for, og den har formet meg som menneske og fagperson. Jeg har forsket på det feltet jeg selv er en del av, og betrakter meg selv som kompetent fagperson. Når det gjelder mine rådata, er jeg førstehåndskilde til forestillingene som ligger langt tilbake i tid, men jeg er også en fortellende kilde til de samme fire forestillingene.²⁰ Jeg viderefremidler og reflekterer rundt deler av forestillingene for å synliggjøre fremveksten av en ny og utvidet scenisk praksis. Som publikummer hadde jeg den gang ingen idé om de varige spor disse forestillingene skulle sette i mitt sinn, langt mindre at de samme forestillingene skulle bli anvendt som kilder i et forskningsprosjekt. I tillegg til disse originalkildene, hvor jeg utgjorde et samtidig øyenvitne, har jeg benyttet meg av supplerende

²⁰ Alvesson og Sköldbberg (1994: 124) skiller mellom to typer kilder som de kaller ”kvarlevor“ (”levninger“) og ”berättande“ (”fortellende“) kilder. Med ”kvarlevor“ forstår de enhver kilde som ikke har kunnet utsettes for subjektive påvirkning. En fortellende kilde innebærer at informasjonen har passert gjennom et subjektivt medium og derfor alltid er utsatt for påvirkning i en eller annen form. Ut fra et kildekritisk synspunkt er „kvarlevor“ av større ekthet enn en fortellende kilde, mens en fortellende kilde kan gi mer informasjon. Samme kilder kan både være „kvarlevor“ og fortellende kilde avhengig av forskerperspektivet.

kilder som DVD-opptak og foto av forestillingene samt diverse tekstmateriale.

Tekstmaterialet bygger på andres øyenvitneskildringer/refleksjoner over DRAK-teatrets produksjoner, i tillegg til at de også er fortellende kilder. Dette tekstmaterialet er produsert av teoretikere, historikere og andre publisister. Som kollega av og samarbeidspartner med DRAK er jeg kjent med teatrets arbeidsmetoder, og dessuten har jeg sett mange av teatrets produksjoner gjennom mange år. Mitt førstehåndskjennskap til DRAK som kilde bygger på et solid faglig fundament.

Som forsker har jeg vært observatør og fulgt deler av undervisningen i en og samme skuespillerklasse. I denne prosessen har jeg vært en fortellende kilde som videreformidler at noe faktisk har hendt. Som intervjuer tok jeg del i samtaler mellom to eller flere kompetente personer. Min egen posisjon var åpen, men allikevel ledende gjennom de emner jeg ønsket å utdype, og gjennom de spørsmål jeg stilte. Jeg står alene ansvarlig for transkripsjonene av rådataene, for meningsfortolkningene så vel som for den sammenhengende helhet i tekstmaterialet. Når det gjelder fortolkningen av delene, er de sett i forhold til helheten. Samtidig har jeg bestrebet meg på å gå ut over det umiddelbart gitte i teksten for å få fram nye og differensierte betydninger.

Gjennom et selvransakende blikk både som førstehånds og/eller fortellende kilde og som fortolker av et uensartet tekstmateriale må jeg spørre meg selv om jeg har vært ærlig og oppriktig i min behandling av kildene. For å sette spørsmålet på spissen: Har jeg sminket min historie eller i verste fall konstruert deler av den? Et annet spørsmål er om det er sammenheng i det kildematerialet jeg har behandlet? Finnes det motstridende utsagn som gir grunnlag for å tvile på riktigheten av dem? Dette dreier seg også om intervjupersonenes/informantenes eventuelle bevisste eller ubevisste interesse av å vinkle informasjonene de har gitt meg. Et annet kritisk aspekt er avstand i tid. Befinner kilden seg langt fra hendelsene, eller har kilden passert mange ledd? I forhold til troverdigheten i min ”fortelling” er de fleste hendelsene langt på vei etterprøvbare. Det skulle tilsi at jeg ikke har forsøkt å fordreie rådataene eller den etterfølgende refleksjonen gjennom den refleksive hermeneutiske forskningsprosessen. Om mine informanter kan jeg si at jeg er ydmyk for den oppriktighet de viste meg, og for den villighet de hadde til å dele sine tanker om og erfaringer fra arbeidsprosessene med meg. Jeg kan vanskelig forestille meg at de hadde noe å oppnå ved å vri på sine tanker og opplevelser under samtalene med meg. I mange av de åpne samtalene var vi dessuten to eller tre, hvor studentene utfylte hverandre. Åpenhet, mangfold og

divergerende meninger har preget KALD etter 1990, men også tidligere, med den forskjell at før kunne de forskjellige meningene ikke sies offentlig. Gjennom intervjuene med skolens lærere, professorer og ledere har jeg bestrebet meg på å få fram de ulike oppfatningene så langt det har vært mulig. Når det gjelder koherens, handler det om sammenheng mellom deler og helhet i avhandlingen og den indre sammenheng i de enkelte utsagnene.

Krystallisering er et begrep som brukes ved postmoderne sjangerblandende tekster for å få fram en dypere, mer kompleks og partiell forståelse av emnet (Kvale 2002: 238-9).

Et viktig aspekt ved kildematerialet er avstand i tid og rom mellom hendelsen og kilden. I mitt tilfelle er avstanden mellom forestillingene som kilde og meg som øyenvitne lang i et tidsperspektiv, men også mentalt. På den annen side har de samme kildene (forestillingene) satt dype spor i min erindring og mitt emosjonelle minne. De er ikke blitt slettet ut, som så mange andre forestillinger jeg har sett under fjerne og nære himmelstrøk.

Om mine mange roller må jeg være ærlig og si at de ikke har vært lette å håndtere. Jeg har strevet på mange nivåer og sikkert gjort mine forskerfeil uten å være meg bevisst hvilke.. På den annen side har jeg bestrebet meg på å besvare spørsmålene etter beste evne for å kunne gi kvalitative faglige bidrag til scenekunstheltet.

1.2.6 Verifisering

Verifisering handler om sannhetsgehalten i forskningen og brukes, ifølge Kvale, sammen med begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Når det gjelder forståelsen av verifisering, tar Kvale utgangspunkt i livsverden og dagligspråket ”hvor spørsmål om pålidelige observationer, om gyldige argumenter og om generaliseringer fra det ene tilfælde til det andet er led i den daglige sociale interaksjon” (Kvale 2002: 227). I dagens postmoderne forståelse har det skjedd en forskyvning fra generalisering til kontekstualisering, som betyr at det å søke etter universell viten er blitt erstattet av en heterogen vitenforståelse. ”Sandheden konstitueres gjennom dialog; gyldig viden oppstår, etterhånden som modstridende fortolkninger og handlemuligheter diskuteres og forhandles blandt medlemmerne af et samfund” (Kvale 2002: 234). Viten blir oppfattet som en virkelighetskonstruksjon hvor sannheten konstrueres gjennom dialog.

Overført til mitt datamateriale må jeg stille spørsmål om de er pålitelige, gyldige og allmenngyldige. Angående påliteligheten er store deler av mitt datamateriale etterprøvbart. Tre av de fire forestillingene samt prosjektene jeg observerte, er dokumentert gjennom et annet medium, nemlig ved DVD-opptak. Om DRAK-produksjoner finnes det en rikholdig dokumentasjon og refleksjon, hvorav jeg har benyttet meg av et utvalg tekstlige kilder pluss fotomateriale fra forestillingene. De etterprøvbare dataene hører på forskjellige måter sammen. De er knyttet til ett og samme motiv, skuespillere i samspill med dukker/objekter som er vokst ut fra samme kilde, nemlig produksjonene ved DRAK. Estetikken som ble skapt av teaterteamet ved DRAK under ledelse av Josef Krofta ble videreført til KALD, og flere av hans nære samarbeidspartnere ble knyttet til utdanningen da Krofta overtok det faglige ansvaret. Det tidligere homogene studiet i dukketeater ble revidert til det heterogene studiet Alternativt teater og dukketeater, med andre ord tilpasset samtidens interdisiplinære estetikk. Mitt korpus av datamateriale, om jeg kan bruke et slikt ord, er blitt ytterligere nyansert, utvidet og beriket gjennom observasjoner og samtaler. Nye stemmer har kommet til som har utdypet temaet og gjort det mer mangfoldig, men også flerstemt. Ikke alle stemmene harmonerer, men det har heller ikke vært hensikten. Jeg har søkt mangfoldet og pluraliteten som har kommet til uttrykk i datamaterialet.

Når det gjelder dataenes gyldighet, handler det i mitt tilfelle først og fremst om åpne samtaler/ ustrukturerte intervjuer. De tok hovedsakelig utgangspunkt i arbeidssituasjoner og utfyllende spørsmål knyttet til undervisningen, prosjektene og/eller aspekter ved utdanningen. De åpne samtalene ble ført med personer som hadde høy kunstnerisk kompetanse, studentene noe mindre, lærerne, professorene og lederne langt mer, eller snarere høyeste kompetanse. Gjennom samtalene fikk jeg forskjellige utsagn i form av ulike oppfatninger så vel som tilnærminger til arbeidsoppgaver, ulike erfaringer og refleksjoner rundt disse og divergerende forståelse for visse grunnleggende fagbegreper. Denne pluralismen har bidratt til mange faglige diskusjoner. Det kom også fram under samtalene jeg hadde. Gyldigheten av disse samtalene kan jeg neppe trekke i tvil.

Alle samtalene var igjen underordnet avhandlingens grunnleggende spørsmål. Var mine spørsmål ledende eller villedende for studentene? Jeg mener at de ikke var det, i så fall har det vært langt fra min hensikt. Temaene vi samtalte om, var konkrete og gjenkjennelige for studentene, i hovedsak kollektive arbeidsprosesser. Dette var en av grunnene til at mange av samtalene foregikk i grupper på to eller tre. I noen få tilfeller oppsøkte studentene meg fordi

de hadde behov for noen å snakke med når de strevet med å løse oppgavene sine. For studentene var det viktig å ha en person som lyttet til dem. I slike situasjoner var jeg meget forsiktig med å uttale meg, for å ivareta min nøytralitet og tillit som forsker. Samtalene med lærerne var mer strukturerte fordi jeg hadde behov for tilleggsopplysninger og presiseringer angående mine forskningsspørsmål.

1.2.7 Strategier

I min forskning har jeg sett på framveksten av en interdisiplinær estetikk og implementering av denne estetikken i en kunstutdanning. Estetikken som vokste fram under de siste decenniene av forrige århundre, var den gang nyskapende. I dag er den tverrfaglige estetikken rådende og gjennomstrømmer store deler av kunstfeltet. Tsjekkia og Norge står langt fra hverandre når det gjelder tradisjoner innen dukketeater. Samtidsscenen er internasjonal, og det igjen fører til stadig større tilnærming mellom ulike nasjonale og regionale tradisjoner og kulturer. I avhandlingen drøfter jeg om empiri og teori fra Tsjekkia er overførbar til norsk scenekunst og kunstutdanning.

Hermeneutisk forskning opererer med tre sannhetsbegreper eller strategier, det trilaterale sannhetsbegrepet: det representative, det signifikative og det pragmatiske (Alvesson og Sköldbberg 1994: 35-6). Kriteriet for det representative er samsvar eller korrespondanse med virkeligheten. Det signifikative handler om å oppdage dypere mening, og det pragmatiske om praktisk anvendelse. Det er ingen radikal motsetning mellom de tre begrepene, og i praksis krysser de hverandre, avhengig av spørsmålene. Når det gjelder min forskning, er det det representative sannhetsbegrep som veier tyngst, men jeg har også sterke islett av det signifikative begrepet gjennom mine bestrebelser på å søke betydning og dypere mønstre når det gjelder den estetiske utvikling. Jeg kan heller ikke fraskrive meg elementer av pragmatiske strategier gjennom de anbefalinger jeg presenterer i avhandlingen.

2 Hvordan har tsjekkisk dukketeater utviklet seg til teater med skuespiller(e) og dukker?

2.1 Den kulturelle arven

I innledningen til artikkelen ”Czech Puppet Theatre over the Centuries - An outline of the history of Czech puppeteering up to 1945” skriver Alice Dubská²¹ at tsjekkisk dukketeater har en sammenhengende utvikling på mer enn to hundre år (Dubská 1998: 1). I løpet av denne tiden har det vært markante endringer i stil, i iscenesettelse og i den sosiale posisjonen som teaterformen har hatt. Til tross for disse endringene har dukketeatret oppnådd en enestående posisjon i tsjekkisk tradisjon og kulturliv. Grunnene til denne status er mange, og Dubská fremhever særlig tre viktige stadier i utviklingen. Først trekker hun fram den nasjonale gjenreisningen på slutten av 1700- og begynnelsen av 1800-tallet, da omreisende dukkespillere bidro til å formidle og videreføre tsjekkisk kultur og språk.



Foto 1: Faust – detalj fra marionett. České Budějovice (ca. 1903).

²¹ Alice Dubská (1938-) er teaterviter og utdannet ved Det filosofiske fakultet i Praha. Hun har i en generasjon (fra 1977) undervist i tsjekkisk dukketeaterhistorie ved KALD (18. og 19. århundre). Dubská er forfatter av flere bøker om tsjekkisk dukketeater, og hennes siste bok er: *Dvě století českého loutkářství* (To århundre med tsjekkisk dukketeater), Akademie múzických umění v Praze (Academy of Performing Arts in Prague), 2004.

De tsjekkiske dukkespillerne måtte søke nye publikumsgrupper utenfor de store byene hvor scenespråket var tysk. I denne perioden ble den moderne tsjekkiske nasjon formet, da ledende krefter i samfunnet kjempet mot en gradvis undergraving av identitet og språk. Gjenreisningen skulle gi næring til en økende nasjonalisme i det tsjekkiske samfunn. På slutten av 1800-tallet dalte populariteten til de folkelige amatørspillerne hovedsakelig som følge av stagnasjon og mangel på fornyelse. Her trekker Dubská fram det viktig initiativ som ble tatt på begynnelsen av 1900-tallet for å revitalisere teaterformen. Initiativene kom fra amatørgrupper så vel som kulturelle, pedagogiske og sosiale institusjoner. Denne mobiliseringen skulle bidra til en oppvåkning og kunstnerisk stimulans, som fikk stor oppslutning blant publikum. Dukketeatret ble noe mer enn enkel underholdning. Det ble en viktig del av det nasjonale kulturelle livet. Personligheter som Josef Skupa ²² og Jiří Trnka ²³ ble inspirert av denne bevegelsen, og begge skulle sette sitt markante kunstneriske preg på den videre utvikling av tsjekkisk dukketeater, både før og etter den annen verdenskrig. Takket være fremragende kunstneriske prestasjoner har dukketeatret oppnådd anerkjennelse på lik linje med annen scenekunst i samfunnet. Dette er den tredje grunnen til dukketeatrets posisjon i Tsjekkia, ifølge Dubská. Denne forståelsen er knyttet til teaterformens unike muligheter til å skape kunstneriske uttrykk basert på dukkenes egne ekspressive kvaliteter. På grunnlag av de tre ovennevnte eksemplene konkluderer Dubská med at moderne tsjekkisk dukketeater har spilt og spiller en betydelig rolle, ikke bare innen tsjekkisk kunst- og kulturliv, men også internasjonalt. Tsjekkiske kunstnere har bidratt til å forme utviklingen av dukketeatret i nyere tid. Når det gjelder dukketeatret i samtiden, ser hun to retninger som er rådende i hjemlandet. Den ene søker fornyelse gjennom inspirasjon fra tradisjonelle former hvor marionetten dominerer, og hvor dukkespilleren er skjult. Eksponentene for den andre retningen oppfatter dukken som ett av flere uttrykksmidler som skuespilleren råder over, og hvor spørsmål om dukken(e)s egenart og sjanger har mindre betydning for forestillingens helhetlige uttrykk (Dubská 1998: 1-2).

²² Josef Skupa (1892-1957) representerer overgangen fra det tradisjonelle dukketeatret til det moderne og kunstneriske dukketeatret. Han sto for en videreføring av tradisjonen og ikke et brudd med den. I første halvdel av det forrige århundre fikk Skupa stor betydning for tsjekkisk dukketeater.

²³ Jiří Trnka (1912-1969) var en allsidig billedkunstner, maler, illustratør, dukkedesigner og skaper av en rekke dukke- og animasjonsfilmer som gjorde ham verdensberømt. I 1955 ble han hedret med prisen *zasloužilý umělec* (fortjenstfull kunstner) og i 1963 med utmerkelsen *Národní umělec* (nasjonalkunstner).

Innflytelsen og påvirkningene på det moderne tsjekkiske dukketeatret kom først og fremst fra Paul Brann²⁴ i München og Anton Aichler²⁵ i Salzburg. Brann åpnet sitt marionetteater, *Marionettentheater Münchener Künstler*, i 1906 som han ledet i mer enn tretti år. Han søkte enhet både i stil og harmoni mellom alle elementene i forestillingen. Ideen om dukken som et selvstendig teatralt kunstuttrykk, basert på forestillingens egen lovmessighet, skulle tilføre dukken nye kvaliteter. Disse kvalitetene handlet om dukkens materielle egenskaper, og gikk under betegnelsen *Puppenhaft* på tysk (*loutkovost* på tsjekkisk) (Jurkowski 1998: 82). Branns teater skulle bli en modell for mange kunstnere som gjerne ville etablere egne kompanier, hovedsakelig utenfor Tyskland. Innflytelsen fra München skulle spre seg til Salzburg, hvor Aichler grunnla *Salzburger Marionettentheater* i 1913. Gjennom flere generasjoner har dette teatret utviklet seg til et musikk- og operaensemble med marionetter i hovedrollene.

2.1.1 Amatørene viste vei

Etter den første verdenskrig ble utviklingen av dukketeatret nærmest eksplosiv. Hvert år oppsto det flere hundre grupper som spilte regelmessig i helgene for et ungt publikum. På slutten av 1930-tallet var antallet grupper henimot tre tusen, og forestillinger ble spilt nær sagt overalt. Bare i Praha var det 20 til 35 grupper som var aktive. Etterhvert ble møteplassene mer faste, og gruppene fikk innpass i skoler, på biblioteker og andre offentlige arenaer. Denne ekspansive utviklingen skulle føre til en betydelig publisering rundt dukketeatret gjennom artikler, skuespill og diverse håndbøker. Dette oppsvinget ville neppe vært mulig om det ikke hadde vært for Jindřich Veselý, en markant personlighet som viet sitt liv og virke til dukketeatret. Hans publikasjoner var først og fremst rettet mot den folkelige dukketeatertradisjonen, men han arbeidet også med stor kapasitet og hell for å fremme utviklingen av det moderne dukketeatret. I 1911 organiserte han en stor utstilling i Praha med retrospektive tsjekkiske dukker som vekket manges interesse. Samme år ble interesseorganisasjonen Det tsjekkiske forbund av dukketeatrets venner (*Český svaz přátel loutkového divadla*) etablert, hvor Veselý var en av grunnleggerne. Målsettingen for venneforeningen var å promotere og støtte utviklingen av dukketeater på landsbasis. I 1912-

²⁴ Paul Brann (1873-1955) skrev dikt og skuespill. Han forsøkte seg også som skuespiller og regissør. Brann søkte harmoni mellom skuespillerens person og den kunstskapte scenen. Han var inspirert av Edward G. Craig, og begge tilstrebet homogenitet mellom alle komponentene i forestillingen.

²⁵ Anton Aichler (1859-1930) var grunnlegger av *Salzburger Marionettentheater* i 1913. Hans sønn Hermann skulle videreføre virksomheten fra 1927 til 1977. Teatret har vært og er fortsatt kjent for sine oppsetninger av Mozarts operaer med marionetter, med en meget avansert teknikk og mekanikk. Marionettes konstruksjoner muliggjør menneskelignende bevegelser, mens musikk og sang blir avspilt på lydbånd.

13 gav foreningen ut tidsskriftet *Český loutkář* (Den tsjekkiske dukkespiller), som var det første dukketeatertidsskrift i verden. Veselý var redaktør i mange år (fram til 1935), og ble etterfulgt av samarbeidspartneren og billedkunstneren Vít Skála. Skála var redaktør fram til mars 1939, men da måtte de innstille virksomheten på grunn av den spente politiske situasjonen og vanskelig økonomi. Allerede i april 1940 så et nytt månedlig dukketeatertidsskrift dagens lys ved navn *Loutková scéna* (Dukketeaterscenen), hvis redaktør var Jan Malík. Tidsskriftet ble publisert fram til mai 1941, men ble da stoppet av nazi-administrasjonen. I 1945 tok Malík igjen det redaksjonelle ansvaret for *Loutková scéna*, som fortsatt eksisterer, i dag under navnet *Loutkář* (Dukkespiller). I 1993 ble tidsskriftet overtatt av Teaterinstituttet i Praha. I 2000 ble Malíks datter, Nina Malíková²⁶, redaktør for tidsskriftet. Det kunne feire sin hundreårige virksomhet i 2012²⁷.

Det var neppe tilfeldig at UNIMA ble grunnlagt i 1929 i Praha, hvor Veselý var en av initiativtakerne sammen med de franske dukkespillerne André Hardy og Paul Jeanne. De ble også støttet av den tidligere franske ministeren Justin Godart. Veselý ble valgt til organisasjonens første president. Ifølge UNIMAs vedtekter skal organisasjonen planlegge og gjennomføre en kongress hvert fjerde år. På kongressen i Ljubljana i 1933 ble Josef Skupa valgt til president og Malík til generalsekretær.

Det ble gjort flere forsøk på å etablere faste teatre som skulle spille for barn. I byen Plzeň ble det arrangert sommerleirer med dukketeater i tiden 1913-1936 (*Loutkové divadlo Feriálních osad*), også kalt *Feriálek*. Initiativet kom fra et dukketeaterkompani som i samarbeid med en veldedig organisasjon arrangerte ferieopphold for barn av fattige foreldre. Dukkespiller Karel Novák med sitt familieteater samarbeidet med amatører under disse årlige sommerleirene. I byen Liberec ble det spilt dukketeater av mer permanent karakter, organisert under Sokol-bevegelsen.²⁸ Det skjedde i tidsrommet 1925-1938. Teatret *Loutkového divadla Umělecké*

²⁶ Nina Malíková har vært min viktigste kilde til informasjon om tsjekkisk dukketeaterhistorie og -teori.

²⁷ I anledning av hundreårsjubileet for *Loutkář* ble det utgitt et spesialnummer og arrangert et internasjonalt seminar med tittelen *The Contemporary Means of Media Communication*. Dette var en anledning til å reflektere over framtiden til tidsskriftet, over dets lesere, over endringene i dukketeatret og tidsskriftets persepsjon i det 21. århundre.

²⁸ Sokol-bevegelsen ble grunnlagt i 1862 i den tsjekkiske delen av Østerrike-Ungarn. Den var opprinnelig en sportsorganisasjon, men skulle også utvikle annen virksomhet med vekt på moralsk og intellektuell trening. Bevegelsen spilte en viktig rolle i utviklingen av tsjekkisk nasjonalisme. Organisasjonene fikk stor utbredelse i mange land.

výchovy (Dukketheater i kunstnerisk utdanning) ble grunnlagt i Praha i 1914. De skulle gjenoppta sin virksomhet i 1921 og være virksomme fram til 1954. Ifølge Dubská bestrebet teatret seg på en deskriptiv illusjonisme som innebar at dukkene skulle oppfattes som om de var levende, og dekorasjonene som om de lignet på virkelige ting (Dubská 1998: 36-37). Teatret la stor vekt på at de sceniske elementene skulle utgjøre en kunstnerisk helhet. *Říše loutek* (Dukkenes rike) ble grunnlagt i 1920 i Praha av ekteparet Vojtěch Sucharda og Anna Suchardová Brichová. De var begge billedkunstnere, og deres ambisjoner var å skape en ny kvalitativ kunstnerisk standard i teatret. Det bygget mye av sitt repertoar på eventyr for barn. Sucharda var billedhugger, og satte sitt preg på teatret først og fremst gjennom dukkene han skapte. Han var inspirert av de uttrykksfulle tradisjonelle marionettene, som begeistret publikum gjennom deres enkle naivitet og komiske karakterer. Sucharda la vekt på korrekte anatomiske proporsjoner i utformingen av dukkene og tilla dem detaljerte ansiktstrekk. Måten de beveget seg på, var nøkkelen til deres dramatiske funksjon, Noen var realistiske, andre mer eller mindre stiliserte, noen primitive og andre igjen seremonielle. De var alle preget av Suchardas sans for humor.



Foto 2: dukker til forestillingen *The Cricket Violinist*, Dukkenes rike, Praha, 1942. Designer Anna Suchardová-Brichová.

Hans kone Anna hadde en moderne forståelse av scenografi, og ville stimulere barns fantasi og påvirke deres persepsjon gjennom komposisjon, farger og bevegelige dekorasjoner. De to

utfylte hverandre kunstnerisk. De første årene ambulerte teatret, men i 1928 kunne de flytte inn et lite teater som ble bygget i tilknytning til hovedbiblioteket i Praha. Dette var et av de første teatrene i Europa som ble bygget spesielt for dukketeatres behov. Begge teatrene, Dukketeatret for kunstnerisk utdanning og Dukkenes rike, skulle påvirke utviklingen i Tsjekia spesielt gjennom den visuelle utformingen av forestillingene. De hadde et høyt kunstnerisk nivå. Begge teatrene holdt fast på sitt repertoar gjennom mange år, og inkluderte også den folkelige gjennomgangsfiguren Kašpárek.²⁹ I stedet for å utvikle teatret mot nye ideer fortsatte de å perfektionere de gamle produksjonene.

Ved de mer eller mindre temporære amatørdukketeatrene hadde forfattere, scenografer og musikere ofte arbeidet isolert. Med flere faste møteplasser og scener fikk kunstnerne muligheter til å legge større ambisjoner inn i arbeidet, samt å skape større helhet i forestillingene. Billedkunstnerne hadde profesjonell bakgrunn, og de satte sitt preg på produksjonene. De skulle bidra til å heve det kunstneriske nivået. Josef Skupa var en av disse kunstnerne. Han var utdannet ved teknikk- og designskolen i Plzeň, og var en anerkjent scenograf ved Plzeň byteater (skuespillerteater). I 1917 ble han knyttet til Feriálek, først som scenograf, senere som skuespiller, teaterdirektør og forfatter. Skupa viste tidlig at han hadde evnen til å beherske dukketeatret i sin helhet, og han utviklet den komplekse forståelsen for mediet. For første gang i moderne tsjekkisk dukketeaterhistorie ble det etablert et nytt hierarki mellom de forskjellige elementene i forestillingen. Nå fikk dukken og dens karakteristiske egenskaper førsteprioritet. Dubská skriver følgende:

Skupa was perhaps the only one of his age who managed to distinguish between outdated mannerism in the work of the traditional puppeteers and the valuable experience originating in the laws of the puppet theatre which they had grasped intuitively and verified with years of experience [...]. (Dubská1998: 38)

Formuleringen ”the laws of the puppet theatre” henspiller på Skupa og andre kunstnere og teoretikere i samtiden som søkte etter dukkenes karakteristiske egenskaper og kjennetegn. Dukken ble satt i sentrum for den estetiske analysen, og dukkens spesifikke egenskaper var bestemmende for valg av repertoar og for forestillingens øvrige uttrykk og virkemidler. Dette

²⁹ Kašpárek er navnet på den mest populære teaterdukken (marionetten) i Tsjekia. Opprinnelsen til Kašpárek var den tradisjonelle og komiske marionetten ved navn Pimperle. På begynnelsen av 1800-tallet skiftet den navnet til Kašpárek (Malíková og Dvořák 1995: 4).

synet på dukken var et klart brudd med tradisjonen hvor repertoaret hadde vært det samme som i dramateatret. Skupa begynte å utforske de tradisjonelle arketyperne, som for eksempel Kašpárek. Etter flere år med utprøving skapte han nye karakterer som erstattet de gamle, folkelige heltene. Han tok utgangspunkt i samtiden og skapte to marionetter som representerte to generasjoner, en far ved navn Spejbl og hans sønn, som fikk navnet Hurvínek. De to marionettene skulle bli Skupas viktigste kunstneriske instrumenter og partnere, både i mellom- og i etterkrigstiden.

Spejbl var den første av marionettene som ble skapt etter tegning av Skupa i 1919 og utformet i tre av Karel Nosek³⁰. Han var en virkelig original, helt forskjellig fra tidligere komiske karakterer, både gjennom sitt utseende og sine funksjoner. Skupa ønsket å skape en type som kunne være en syntese og en karikatur av all menneskelig svakhet og dumhet. Marionetten ble utformet med store utstående ører, utstikkende øyne og en stor klump av en nese. Kostymet var en løs jakke med stor hvit krage, vide bukser og tresko. Hele fremtoningen var bisarr og grotesk. I 1926 kom Hurvínek til verden, og hans utforming hadde tydelig slektskap med Spejbl gjennom den groteske stiliseringen. Skupas nære medarbeider Gustav Nosek sto for utformingen av denne marionetten. Først da begge marionettene var realisert, ble karakterene utformet. Hurvínek var en materialisert ungdom som var undersøkende og kompromissløs. På sin måte var han både listig og selvcentrert. Spejbl representerte autoriteten, en farsfigur som var både tankeløs og trangsynt, men som krevde å bli respektert. Han var prinsippfast og ikke i stand til å anerkjenne virkelige verdier (Jurkowski 1998: 94-5). Skupa hadde selv stemmene på begge karakterene, en snøvlete bass for Spejbl og en skjelvende stakkato-stemme for Hurvínek. Skupa spilte faren, og sønnen ble spilt av Jiřina Skupová - hans kone. Den uopphørlige krangelen mellom far og sønn var alltid fylt av livlig humor. Skupa skal ha formidlet denne dialogen på en gnistrende og fargerik måte. De to rollefigurene var et markant brudd med de stereotype marionettene som var blitt gjengangere på de tradisjonelle dukketeaterscenene. Skupa skapte to uforglemmelige karakterer gjennom de to marionettene, som ble publikumsfavoritter og like populære blant barn som blant voksne. Ifølge Dubská er det lansert mange teorier omkring populariteten til

³⁰ Karel Nosek (1862-1940) var treskjærer og dukkespiller i den folkelige familietradisjonen. Skupa sluttet seg til dette teatret i 1917, og her begynte han å realisere sine ideer om det moderne dukketeatret. Skupa skulle snart bli gruppens leder, og han henvendte seg også til voksne med forestillingene. Hans kabareter for voksne på slutten av den første verdenskrig hadde stor oppslutning hos publikum, og de var ikke uten politisk innhold.

de to figurene. Noen så dem i et samtidsperspektiv hvor tanker og handlemåter var avleggs. Andre opplevde dem som tidløse arketyper gjennom relasjonene mellom generasjoner. De to karakterene var ikke endimensjonale, deres natur var mangesidig. Skupas humoristiske undertekst hadde stor betydning for den popularitet de fikk hos publikum (Dubská 1998: 38-9).

Josef Skupa grunnla det første profesjonelle dukketeatret i 1930. Det fikk navnet Professor Skupas dukketeater i Plzeň (*Plzeňské loutkové divadélko prof. Skupy*). I 1945 flyttet han til Praha og endret navnet på teatret til Teater Spejbl og Hurvínek (*Divadla Spejbla a Hurvínka*). Fram til 1949 var Skupas teater det eneste profesjonelle kunstneriske dukketeatret i landet. Skupa knyttet til seg unge, nyutdannede dukkespillere fra Teaterfakultetet (etablert i 1952), og en av dem var Miloš Kirschner. Året før Skupa døde, i 1956, overlot han formelt begge karakterene til Kirschner og bad publikum om å ta godt vare på hans etterfølger. Kirschner ga karakterene fornyet scenisk liv gjennom sine fortolkninger, og derigjennom videreførte han både karakterene og teatertradisjonen (Dubská 1998: 38-9). Etter Skupa og Kirschner har nye generasjoner tatt ansvaret for teatret, som fortsatt lever.



Foto 3: Spejbl og Hurvínek. Designer Josef Skupa, Plzeň 1926.

Jiří Trnka kom tidlig i kontakt med Skupa og hans marionetteater. Allerede som tolvåring ble han knyttet til virksomheten rundt sommerleiren Férialek, hvor han noen år senere kom til å tegne og produsere dukker og dekorasjoner. I en periode var Skupa hans tegnelærer. I 1928

begynte Trnka på Kunstindustriskolen i Praha etter råd fra sin mentor. Året etter, i en alder av sytten, presenterte han sin første marionett på en utstilling i Paris. Trnka samarbeidet med Skupas teater fram til 1936, og sammen deltok de på flere utstillinger. Som student i Praha ble Trnka inspirert av Det frigjorte teater (*Osvobozené divadlo*), og i 1936 grunnla han sitt eget teater, Teatret i tre (*Dřevěné divadlo*). Det var et seriøst forsøk på å etablere et profesjonelt dukketeater i Praha, og han lot seg inspirere av eventyr og andre litterære tekster. Trnka introduserte andre karakterer enn de tradisjonelle; på denne scenen fikk både dyr og objekter utfolde seg. Selv sto han for realiseringen av hele produksjonene. Forestillingene hadde stor appell til publikum gjennom den lyriske atmosfære, og den emosjonalitet som gjennomstrømmet hans kreative arbeider. Dubská skriver at Trnka til en viss grad foregrep de fremtidige tendensene i tsjekkisk dukketeater. Han avviste eventyr hvor den tradisjonelle Kašpárek medvirket, og han søkte nye temaer i litteratur for barn. Denne tendensen var tydelig i annen del av det tjuende århundre. Trnka måtte stenge teatret sitt på grunn av økonomiske vanskeligheter, men mange av ideene videreførte han gjennom sitt arbeid med dukkefilm etter 1945. Sitt credo har han formulert på følgende måte:

Les artistes tchèques ont toujours cherché la vérité du monde non pas dans la largeur, mais dans la profondeur, non pas dans les hautes montagnes, mais dans les bois, les rivières, dans le chant des oiseaux et des jeunes filles, dans les pleurs et dans la joie des enfants et c'est aussi là dans ce microcosme qu'ils la trouvèrent. C'est peut-être aussi une des raisons pour laquelle (sic!) nous aimons les marionnettes, pourquoi nous essayons par ce plus petit des mondes d'exprimer tout sur la vie, sur sa beauté et sur l'amour que nous lui manifestons [...] (Vodičková 1961).

I sin bekjennelse skriver Trnkas at tsjekkiske kunstnere er sannhetssøkende ikke bare i det store format, men også i dybden, ikke bare på de høye fjelltoppene, men i skogen, i elvene, i fuglenes sang og i de unge kvinnene, i barnas sorg og glede, men også i det mikrokosmos som åpner seg. Det er muligens en av grunnene til at vi elsker dukkene, at vi gjennom disse små skapninger i verden forsøker å uttrykke alt om livet, om skjønnheten og om kjærligheten som vi manifesterer i kraft av dem.

Den nye generasjonen innen dukketeater på 1930-tallet var opptatt av det moderne samtidsteatret, og brøt med den illusjonistiske tilnærmingen til dukketeatret. De ville utforske teatraliteten og således videreutvikle egenarten. Viktige navn fra denne unge generasjonen var i tillegg til Trnka og Malík, Erik Kolár og Vladimír Matoušek. Disse fire kom til å prege utviklingen av tsjekkisk dukketeater etter 1945.

Kolár åpnet for en anti-illusjonistisk tilnærming i sine oppsetninger, hvor intensjonen var å tilføre dukkene en egen spesifikk natur. De skulle ikke simulere levende skuespillere. Under påvirkning av avantgarden brukte Kolár dukkens mulighet til å uttrykke seg metaforisk. Matoušek var en annen ung regissør som iscenesatte poetiske tekster hvor han brukte solo- og korresitasjon på bånd i samspill med levende musikk på scenen. Matoušek var inspirert av E. F. Burian³¹. Malík var skuespiller og forfatter i Sokol dukketeater i Praha-Libeň 1922-1939. I oppsetninger som han gjorde på 1930-tallet, skulle alle sceneelementene i forestillingen understøtte dukkenes spill. Malík arbeidet senere både som scenograf og teaterleder (Dubská 1998: 40-2).

2.1.2 Profesjonalisering satt i statlig system

Ifølge Kolár kom dukketeatret i mange land til å utvikle en mer eller mindre ny scenekunst etter 1945. Den var inspirert av moderne teater og billedkunst, og resulterte i modige og selvstendige kunstneriske uttrykk. Til tross for stor popularitet og utbredelse blant amatørerne ble dukketeatret betraktet som et substitutt for dramateatret. Oppsetningene var basert på litterære tekster som hovedsakelig var eventyr, og den pedagogiske tendensen i mange av stykkene hadde forankring i fortiden. Forskjellen på repertoaret før og etter krigen var ikke vesentlig. Problemene var heller på det kunstneriske og det tekniske nivået enn på det tekstlige. Amatørene hadde stort sett spilt med marionetter i tre som ble ført med en stang festet i hodet. De var tunge og lite bevegelige, og hadde rot i de folkelige dukkene fra 1800-tallet. Båndene til tradisjonen virket hemmende på utviklingen, og det skulle gå mange år før dukketeatret kunne utfolde seg og løfte de kunstneriske vingene. Det skjedde ikke minst takket være injeksjonen av nytt og ungt blod. De unge søkte nye temaer, nye produksjonsmåter og mer utfordrende forestillinger på det visuelle plan. Langsamt og sikkert skulle dukketeatret finne seg selv og sitt eget uttrykk, skriver Kolár. Han peker på to landemerker for dukketeatret i etterkrigstiden. Det første var utviklingen av det profesjonelle dukketeatret som totalt forandret strukturen og infrastrukturen innen teatrene. Det andre var tilfanget av studenter utdannet ved KALD (som den gang het Avdeling for dukketeater, Teaterfakultetet, Praha).

³¹ E.F. Burian (1904-1959) var medlem av Det frigjorte teater (Osvobozené divadlo) som skuespiller, musiker, sanger, komponist og dirigent. I 1933 grunnla han D 34, en avantgardescene.

Den viktigste grunnen til at disse landemerkene eller målene ble nådd, må først og fremst tilskrives teaterloven av 1948, som sidestilte dukketeater med annen scenekunst, som teater, musikkteater, mime og ballett. Teaterloven skulle føre til store endringer i dukketeatrets struktur, utvikling og utbredelse. Forut for denne loven var dukketeatret gjennom avtaler henvist til å spille på ulike typer markeds plasser og tivoli. Alle grupper ble behandlet under ett, selv Skupa måtte tilpasse seg disse bestemmelsene, som var utformet i en helt annen tid, under det østerriksk-ungarske dobbeltmonarkiet (1867–1918). Året etter at loven ble satt ut i livet, startet etableringen av de første profesjonelle dukketeatrene. For å kunne følge utviklingen av det profesjonelle tsjekkiske dukketeatret må man gå veien via de aktive amatørerne. De fikk stor betydning for den velutviklede infrastrukturen som ble bygget opp etter 1948. De beste amatørgruppene, og av dem var det mange, dannet stammen i de nye profesjonelle dukketeatrene som ble etablert (Kolár 1970: 28). Grunnlaget for det profesjonelle dukketeatret ble lagt i 1949, da de beste amatørgruppene ble omdannet til profesjonelle teatre. I begynnelsen kunne det se ut som om de nye profesjonelle gruppene som turnerte rundt i landet, var en trussel for amatørerne. Men det skulle snart vise seg at de hadde gjensidig nytte av hverandre. De profesjonelle fikk mer erfaring, som de igjen delte med amatørerne gjennom råd, hjelp og instruksjon. Det resulterte i en kvalitativ forbedring. Med tiden overtok amatørerne repertoaret til de profesjonelle dukketeatrene, som viste mot og styrke til å ta nye kunstneriske utfordringer. Kolár skriver at amatørdukketeatret beholdt sin viktige status i landet i etterkrigstiden (Kolár 1970: 31).

I 1948 var Det sentrale statlige dukketeatret i Moskva under ledelse av Sergej V. Obraztsov på gjestespill i Tsjekkoslovakia med forestillingen *Aladdins vidunderlige lampe*. Det ble en formidabel suksess, og ringvirkningen fra denne turneen skulle sette dype spor etter seg over hele landet. I perioden 1949–1960 ble det etablert tilsammen tretten nye dukketeatre på landsbasis. De tretten teatrene var ifølge Kolár (1970: 39-44): I 1949 ble *Loutkové divadlo Radost* (Dukketeatret glede) i Brno og *Malé divadlo* (Det lille teatret) i České Budějovice etablert. Året etter, i 1950, ble *Ústřední loutkové divadlo* (Det sentrale dukketeatret – forkortet til ÚLD) etablert i Praha, *Divadlo Lampion* (Lampionteatret, tidligere Det sentrale bøhmiske dukketeatret) i Kladno, og *Loutkové divadlo* (Dukketeatret) i Žilina. I 1951 fulgte etableringen av *Divadlo dětí Alfa* (Alfa barneteater) i Plzeň, *Staré divadlo v Nitre* (Det gamle dukketeatret i Nitra) og *Naivní divadlo* (Det naive teatret) i Liberec. I 1953 ble *Divadlo loutek Ostrava* (Ostrava dukketeater) etablert, i 1957 *Bratislavské Bábkové Divadlo*

(Bratislava dukketeater), i 1958 *Východčeské divadlo* (Det østbøhmiske dukketeatret, nå DRAK) i Hradec Králové, i 1959 *Bábkové divadlo Košice* (Dukketeatret i Košice) og i 1960 *Bábkové divadlo* (Dukketeatret) i Banská Bystrica. Etableringen av tretten statlige dukketeatre over hele Tsjekkoslovakia på 11 år må betraktes som mer enn enestående. Dersom vi føyer til det allerede eksisterende dukketeatret til Skupa (*Divadla Spejbla a Hurvínka*), kan vi plusse på ett til, og vi teller fjorten. Dette må være verdensrekord i etablering av dukketeatre i ett og samme land. I 1987 ble nok en dukketeaterscene etablert i byen Most: *Divadlo rozmanitosti* (Diversitet-teatret).³² I tillegg var det på 1960-tallet flere kompanier som spilte Sort teater (*Černý Tyjáter*).

Det var en tydelig tendens de første årene til at de nyetablerte dukketeatrene lot seg påvirke av Det sentrale statlige dukketeatret i Praha (ÚLD). ÚLD ble grunnlagt etter mønster av Det sentrale statlige dukketeatret i Moskva (grunnlagt i 1931) under ledelse av Sergej V. Obraztsov. Moskva dukketeater (som det også ble kalt) tjente som modell for et moderne sosialistisk dukketeater i hele Sovjetsamveldet, og påvirkningen fra Moskva førte tsjekkisk dukketeater i retning av sosialistisk realisme. Teatret tok i bruk stangdukker, som var bedre egnet til å skape realistiske representasjoner. Denne dukketypen var en direkte påvirkning fra Obraztsov og hans teater, hvor stangdukken ble introdusert for første gang i *Aladdins vidunderlige lampe* i 1939.³³

Grunnleggeren av ÚLD var Jan Malík, som ledet teatret til 1967. De første årene ved ÚLD ble det hovedsakelig satt opp sovjetiske stykker som egnet seg for den spesielle teknikken med stangdukker. De andre dukketeatrene rundt i landet adopterte de samme stykkene og spillestilen. Kolár karakteriserer Malíks produksjoner som realistiske, strikt logiske med en stil som ofte var monumental, men han kunne også være eksperimentell. I en oppsetning med utvalgte tekster av Tsjekhov og Aristofanes (*Udødelig latter*) plasserte han dukkene på ryggen til skuespillerne. Han iscenesatte blant annet Mozarts delvis glemte opera *Apollo og*

³² Jeg har beholdt noen eldre og noen nyere navn på dukketeatrene. Etter 1989 ble antall dukketeatre redusert, og det ble gjort store endringer i de ensemblene som ble videreført.

³³ Fra sin reise i Kina skriver Obraztsov at han ble overrasket over å se at det ble spilt med stavdukker og ikke hanskedukker. Dukkens konstruksjon skiller seg fra hanskedukken ved at den blir spilt med tre staver. Dukkens hode er plassert på den midtre og sentrale staven, som er skjult av dukkens kostyme. De to andre stavene er festet til dukkens albue eller håndledd. De er synlige, eller de kan også være skjult i kostymet. Obraztsov skriver at han ikke vet hvem som har gitt navn til disse dukkene, men de ble kalt "javanisch". Det ble antatt at de stammer fra Java (Obraztsov 1963: 165).

Hyacinthus (1956) som skyggeteater (Kolár 1970: 40). I 1958 ble Erik Kolár knyttet til teatret som dramaturg, og han startet et systematisk samarbeid med tsjekkiske forfattere. Det skulle bety mye for utviklingen av tsjekkisk dukketeaterdramatikk, ikke bare for ÚLD, men også for dukketeatrene på landsbasis. Kolár arbeidet senere også som iscenesetter ved teatret.

Lampion i Kladno blir av Kolár trukket fram som et meget produktivt teater med et personlig repertoar. Teatret etablerte kontakt med forfatteren Milan Pavlík, som ble en ledende dramatiker for dukketeater. Ved Det lille teatret i České Budějovice utviklet dukketeatret et egnet repertoar for både barn og ungdom. For å kunne realisere denne målsettingen tok ensemblet i bruk mange ulike teknikker, som stangdukker, marionetter og masker og nye teknikker som sort teater og andre lyseffekter. Ved Det naive teater i Liberec var det særlig to markante personligheter som preget den kunstneriske profil i mange år: Jan Schmid og Karel Novák. De arbeidet i team som forfattere, regissører, designere og musikere, og de utviklet en markant stil hvor spillet med dukker og skuespillerroller foregikk for åpen scene. Dukkene, som ofte kunne være sterkt stiliserte, dannet et interessant kontrapunkt til den/de levende skuespiller(e). Skuespillerens nærvær på scenen var alltid et element i Schmidts oppsetninger. Radost i Brno var interessant som det første teatret som søkte en egen kunstnerisk stil. De mest markante personlighetene i den første fasen var regissør Josef Kaláb, scenografene Jarmila Majerová³⁴ og Karel Hlavatý,³⁵ samt komponisten Alois Šebestík. I oppsetningene fokuserte teamet på forholdet mellom dukken og barnet, hvor de la vekt på ord og stillhet, lys og skygge, melodi og rytme. Musikken spilte også en viktig rolle i forestillingene. De skape

³⁴ Jarmila Majerová (1920-2014), scenograf for dukketeater. Majerová arbeidet ved Radost fram til 1962. Senere ble hun engasjert ved Teaterinstituttet i Praha. I 1966 satte hun opp *Reisen til solen* (et tsjekkisk eventyr) ved Oslo Nye Teaters Dukketeater, hvor hun også hadde ansvar for dukker og scenografi. Forestillingen var innovativ og en stor dukketeaternyhet og begivenhet for et norsk publikum. <http://www.divadelni-noviny.cz/zemrela-jarmila-majerova> Lesedato 14.09.2015.

³⁵ Karel Hlavatý (1919-1988) var født i Praha og ble utdannet som billedhugger og arbeidet som scenograf, regissør og pedagog. Hlavatý var sjefscenograf ved Dukketeatret Radost (Brno) og sjefscenograf for Skupas Marionetteater. Han var også professor ved DAMU. Hlavatý kom til Norge etter invasjonen i 1968, og arbeidet som scenograf og instruktør ved Det Norske Teatret, Oslo Nye Teaters Dukketeater og ved flere regionteatre. Han var også knyttet til Hordaland Teater, hvor han samarbeidet med Anne Gullestad. Hlavatýs pedagogiske virke er først og fremst knyttet til (tidligere) Statens lærerskole i forming (Oslo), i dag Høgskolen i Oslo og Akershus. Av mange dukker han har laget Norge, er Titten Tei hans mest kjente. Hlavatý har hatt stor betydning for utviklingen av norsk dukketeater, både på kunstscenen og i klasserommet.

en lyrisk verden for sitt unge publikum, og Radost var det første teatret som søkte samtidstemaer i tekstene i samarbeid med forfattere (Kolár 1970: 43).

I Kolárs oversikt blir Dukketeatret i Ostrava fremhevet gjennom sitt fremragende dukkespillerensemble, hvor valg av repertoar så vel som sceniske produksjoner i stor grad ble bestemt ut fra ensembles kunstneriske kvalifikasjoner. Scenografen Václav Kábrt satte et visuelt særpreg på forestillingene, og hans scenografi ble kjent for et større publikum gjennom utstillinger både i hjemlandet og i utlandet. Han bestrebet seg på å modifisere både de klassiske dukkene og dekorasjonene. Blant de nyetablerte dukketeatrene var det fem som ble etablert i Slovakia, henholdsvis i byene Bratislava, Nitra, Žilina, Banská Bystrica og i Košice. Disse teatrene har jeg valgt bort da mitt fokus og perspektiv er tsjekkisk dukketeater.

En ny oppfinnelse var Sort teater.³⁶ Det var en spesiell scene- og spilleteknikk som ble svært populær og fikk stor utbredelse. Ifølge Kolár skulle denne nyvinningen vokse ut av samme rede, nemlig ved KALD (DAMU). Han omtaler en ”magnetisk” personlighet ved navn Jiří Srnec, iscenesetter, designer, komponist, musiker, mimiker og producer. Han samlet mange kolleger rundt seg og dannet gruppen som fikk navnet 7/7. Medlemmene skrev selv scenarier for korte sceniske nummer for voksne, og de var også teatrets designere. Gruppen ble senere splittet, og ensemblet fortsatte under ny leder. Srnec dannet en ny gruppe av uteksaminerte studenter. En fjerde gruppe inngikk i teatret *Laterna magika*³⁷ i Praha, hvor sort teater er en del av det sceniske uttrykket. Et annet trekk ved fremveksten av det profesjonelle dukketeatret var de mindre gruppene som spilte forestillinger for voksne. De fleste medlemmene av disse gruppene var uteksaminert fra KALD. Noen fikk kort levetid, mens

³⁶. Sort teater er basert på en optisk illusjon hvor det menneskelige øye ikke kan skille sorte objekter fra en sort bakgrunn. Rent teknisk foregår det slik at bakgrunn og scene er dekket med sort (fløyel), det er også spillerne, som ”forsvinner” i alt som er sort på scenen. Spillet foregår innenfor en avgrenset (vertikal) lysbro (UV-lys) med fluoriserende objekter og dukker. Selv om teknikken var kjent tidlig i Kina og Japan (Bunraku), er det Jiří Srnec som regnes som skaperen av moderne sort teater. Den første forestillingen ble presentert i Wien i 1959. http://en.wikipedia.org/wiki/Black_light_theatre Lesedato 14.09.2015.

³⁷ Navnet henspiller på året 1958 med verdensutstillingen i Brussel (EXPO 58) og på den tsjekkiske paviljongen Laterna Magica. Ansvarlig for EXPO 58 var regissør Alfréd Radok og scenograf Josef Svoboda. På midten av 1970-tallet ble Laterna Magica en del av Nasjonalteatret i Praha under ledelse av Josef Svoboda. I forestillingene brukte han filmprojeksjon og levende sceneuttrykk som blant annet dans, lyd, lys, pantomime og sort teater. I 1992 ble det bygget en ny scene for Laterna magica ved Nasjonalteatret. I dag finnes det flere teatre som kaller seg Laterna magica i Praha. <http://www.narodni-divadlo.cz/en/laterna-magika/history/past-and-present> - Lesedato 14.09.2015.

andre igjen spesialiserte seg på sort teater. Utviklingen førte til at stadig nye kompanier ble etablert.



Foto 4: Sort teater ved Jiří Středa, Praha ca. 1965.

2.1.3 Tre generasjoner av scenografer

Det er ikke mulig å omtale tsjekkisk dukketeater i etterkrigstiden uten å inkludere billedkunstnerne og scenografene. Ifølge Sylva Marešová er det tre generasjoner som har preget scenene etter 1945, og som representerer en kontinuitet når det gjelder den profesjonelle utviklingen (Marešová 1987: 138). Den første og grunnleggende generasjonen brukte hovedsakelig stangdukker, og uttrykket var lyrisk, realistisk og deskriptivt. Denne generasjonen er representert ved Vojtěch Cinybulk og Richard Lander. Den andre generasjonen som preget 1960-tallet, skapte dukker og dekorasjoner som ville reformere både scenen og dukkene ved å modifisere de klassiske teknikkene. Arbeidene til Václav Kábrt og Jan Schmid representerer denne generasjonen. Nyvinningen sort teater og utvidelsen av scenen foregikk parallelt med endringen av dukkene, hvor man gikk vekk fra de tradisjonelle typene. Det ble ofte benyttet masker. Dette omtaler Marešová som et mellomstadium før den direkte deltakelsen til den levende skuespilleren. Det førte til vidtrekkende endringer i

forholdet mellom skuespiller og dukke på scenen. Det naive teatret i Liberec skapte forestillinger hvor dukketeaterscenen var åpen for alle typer stimuli og muligheter. Foruten den naive folkelige stilen ble det brukt klassiske marionetter som var utskåret i tre. Den fremste representanten for dem var arbeidene til František Víték.

På midten av 1960-tallet kom en ny generasjon scenografer som var utdannet ved Teaterfakultetet. De frigjorde seg fra tradisjonen først og fremst gjennom skuespillerens tilstedeværelse, som ble en permanent komponent på dukketeaterscenen. Kostymer ble også en del av scenedekoren og sceneelementene. Denne form for scenografi var representativ for 1970- og 1980-tallet, med navn som Ivan Antoš, Hana Cigánová, Alois Tománek, Pavel Kalfus og Petr Matásek, hvorav de to sistnevnte skulle få størst innflytelse. Ifølge Marešová skapte Kalfus harmoniske og monumentale scenekonseppter, hvor han benyttet seg av en tilpasset form for dukkescene, en såkalt skapscene (*tabernacle*). Det var en mobil sceneløsning egnet til forestillinger for førskolebarn. I fremstillingen av dukker benyttet Kalfus seg av runde former og klare farger, som kommuniserte umiddelbart med de yngste blant publikum. Kalfus var knyttet til Det naive teater i Liberec, mens Matásek samarbeidet med Krofta på DRAK-teatret. Matáseks visuelle stil er mer dramatisk, og perspektivene er rikere. Dukkene heller mer mot det groteske, og sceneløsningene er funksjonelle. Hans scenografi hadde ikke bare en visuell funksjon, men var som oftest en del av selve forestillingskonseptet. Sceneløsningene gjorde det mulig for publikum å konsentrere oppmerksomheten både på dukkene og på skuespillerne.

Typiske trekk for den tredje generasjonen unge scenografer på 1980-tallet var bruk av åpen scene og av objekter som erstattet de antropomorfe dukkene. Dagligdagse objekter ble levendegjort gjennom sort teater, hvor poesien, det lekfulle og fantasien kunne utfolde seg. Det var en annen måte å omskrive virkeligheten på, som betydde en ytterligere utvidelse og berikelse av scenerommets muligheter. Den tradisjonelle dukketeaterscenen med tre-marionetter gjennomgikk en transformasjon i løpet av tre generasjoner. Scenografene i samarbeid med teaterteamet bestrebet seg på å fylle det åpne scenerommet på en spesifikk og personlig kunstnerisk måte, som kom til å kjennetegne tsjekkisk dukketeater (Marešová 1987: 138).



Foto 5: *Mowgli* av R. Kipling. Dramatisering: J. Strejčková, regi: M. Vildman, scenografi: P. Kalfus. DRAK-teater, 1966.

2.2 “Dragen” i tsjekkisk dukketeater

Av de mange nyetablerte dukketeatrene som sporadisk er blitt presentert, gjenstår ett, nemlig DRAK-teatret, hvis historie startet i begynnelsen av 1958 med fast scene i byen Hradec Králové, nordøst i landet. Teatrets opprinnelige navn var *Východočeské loutkové divadlo DRAK* (Det østtsjekkiske dukketeatret DRAK). Navnet DRAK er en tsjekkisk forkortelse for *Divadlo rozmanitosti, atrakcí a komedie* (Teatret for varieté, attraksjoner og komedie). DRAK er også ordet for drage på tsjekkisk. Navnet ble tatt i bruk på slutten av året 1968 (Dubská m.fl. 2006: 36).

For å synliggjøre de radikale endringene av scenepraktisen i tsjekkisk dukketeater som førte til utviklingen av en ny estetikk, har jeg valgt fire forestillinger fra DRAK. Gjennom eksemplene vil jeg synliggjøre overganger fra skjult(e) dukkespiller(e) med synlig dukkespill til samspill hvor skuespiller og dukke interagerer på scenen. DRAK var et foregangsteater for

denne estetikken, som var basert på et samarbeid mellom sceneinstruktør, scenograf, dramaturg og et vitalt skuespillerensemble. Før jeg gjør nærstudier av disse fire forestillingene, vil jeg gi et relativt kort innblikk i teatrets historie og estetiske utvikling. Deretter vil jeg presentere hovedpersonene bak forestillingene, som ble produsert og fremført over et tidrom på 28 år (1973-2001).

Grunnleggeren av DRAK-teatret var Vladimír Matoušek. Han introduserte det rådende tsjekkiske repertoar med bearbejdelser av eventyr og fabler. Matoušek knyttet til seg regissøren og forfatteren Jiří Středa, som fornyet repertoaret og utviklet prinsippet om samspill mellom skuespiller og dukke på scenen. Skuespilleren på dukketeaterscenen var ikke noe nytt fenomen. Publikum var kjent med ham/henne som formidler og kontaktledd mellom dukkespillet (hvor spilleren var skjult) og publikum. Středa videreutviklet spillet idet han også blandet ulike dukketyper og teknikker i én og samme forestilling. Det var et klart brudd på det etablerte prinsippet i datidens praksis, hvor dukker med forskjellige teknikker ikke ble integrert i en og samme forestilling. Erfaringene med blandede teknikker førte til at ensemblet fikk nye og mer krevende oppgaver og roller. Jurkowski (i Jurkovski og Königsmark 1988) skriver at det var dette arbeidet som utgjorde Středas del i DRAKs senere suksesser.

Středa samarbeidet med scenografen František Vítěk om mange forestillinger. Hans scenografi kjennetegnes først og fremst ved rikt utskårede marionetter i tre. I DRAKs første periode var Středa en markant regissør, og hans iscenesettelser peket fremover. Středas etterfølger som regissør var teatersjef Miroslav Vildman, som i 1964 hadde stor suksess med forestillingen *Pohádky z kufry (Eventyr fra en koffert)*³⁸ av Jan Vladislav og med Vítěk som scenograf. I forestillingen gjorde tre kvinnelige skuespillere sine entreer som klovner og dukkespillere. Dukkespillernes nærvær på scenen var et brudd med den etablerte konvensjonen, hvor dukkespillerne var skjult. Forestillingen brøt også med den dramatiske illusjonen idet karakteren i forestillingen ble splittet. I samspillet mellom skuespiller og dukke kunne skuespilleren både etterligne dukken og komme med personlige kommentarer til dukkens adferd. Dessuten ble skuespilleren straffet i form av slag for dukkens dårlige oppførsel. Det å dele opp eller snarere fragmentere visse trekk ved rollene var nok et brudd på konvensjonene. Ifølge Jurkowski skal Vildman ha utarbeidet et eget skript for reaksjoner

³⁸ Min oversettelse.

og aksjoner mellom dukke og dukkespiller. Under den internasjonale UNIMA-festivalen i München i 1966 ble *Eventyr fra en koffert* omtalt som en sensasjon. Den skulle markere begynnelsen på teatrets popularitet ved festivaler i Tsjekia og i utlandet. Forestillingen ble viktig for DRAKs videre utvikling (Jurkowski i Jurkowski og Königsmark 1988).

I 1965 trakk Vildman seg fra stillingen som teatersjef, og Jan Dvořák overtok ledelsen av teatret, en posisjon han hadde til 1985. Dvořák var regissør, men hans viktigste kunstneriske arbeid i disse årene var som dramaturg, hvor han foretok en fullstendig oppdatering av teatrets repertoar. Dvořák knyttet DRAK nærmere til det folkelige teatret og den tsjekkiske dukketeatertradisjonen. Det ble spilt bearbejdelser av kjente eventyr og litteratur fra Tsjekia og fra utlandet for barn og ungdom. Nyere virkemidler som rekvisitter og objekter fra dagliglivet ble også introdusert. Det grunnleggende sceniske uttrykket som ble videreutviklet under Dvořák, var skuespilleren og hans/hennes samhandling med alle typer dukker og objekter på scenen.

Dvořák staket ut kursen for teatret i to decennier, og han var dyktig med å knytte til seg medarbeidere som kunne virkeliggjøre teatrets kunstneriske profil. Han var dessuten en inspirerende leder med evne til å mobilisere det beste i det kunstneriske ensemblet. Dvořák gledet seg over det skapende arbeidet, og det formidlet han både til de ansatte og til de mange vennene av teatret. Under Dvořáks ledelse ble DRAK et internasjonalt møtested for fagpersoner, teatervenner og beundrere av teatret. Selv hadde jeg gleden av å besøke teatret flere ganger under hans sjefsperiode, og gjestfriheten fra hans og teatrets side var alltid stor. Han åpnet bokstavelig talt dørene til teatrets magiske verden. Dvořák var også en dyktig pedagog som underviste ved KALD (daværende Loutkářská katedra/Avdeling for dukketeater). I 1971 knyttet Dvořák den unge regissøren Josef Krofta til teatret, hvor han iscenesatte *Princezna s ozvěnou* (*Prinsessen med ekkoet*)³⁹, av V. Pospíšilov. Scenografien var ved Pavel Kalfus og musikken ved Jiří Vyšehrad. Denne oppsetningen var starten på den tredje epoken i teatrets eventyrlige historie.

2.2.1 Josef Krofta – sceneinstruktør

Med Josef Krofta kom DRAK til å styrke sin kunstneriske posisjon og bli et av landets ledende og trendsettende dukketeatre. Teatrets anerkjennelse og renommé nådde også langt

³⁹ Min oversettelse.

utenfor landets grenser. I tillegg til Kroftas iscenesettelser, som målt i kvantitet og kvalitet var overveldende, var han gjesteinstruktør i mange land og på tre kontinenter.⁴⁰

Det første internasjonale samarbeidsprosjektet til DRAK startet allerede i 1975 med Dukketeatret i Banská Bystrica (Slovakia) og Teater Marcinek (Poznań, Polen). Tittelen på prosjektet var *Jánošík* (en slovakisk Robin Hood). De tre teatrene dramatiserte og realiserte hver sin del/versjon av Jánošíks liv, som ble satt sammen til en forestilling. I 1988 var det DRAK og Odense som sto for tur med forestillingen *Dronning Dagmar* (*Královna Dagmar*). Stykket handlet om prinsesse Margaret, datteren til den tsjekkiske kongen Přemysl Otakar I, som giftet seg med danskekongen Valdemar II. Forestillingen *Babels Tårn* (*Babylónská věž*) var et samarbeidsprosjekt mellom Det internasjonale marionettinstituttet i Charleville-Mézières (Frankrike), Det internasjonale institutt for figurativt teater (MIFiD) og DRAK. Forestillingen hadde premiere i Charleville-Mézières i 1993. Den var tenkt som en fortelling om konstruksjonen av Europa, med ønske om å forstå hverandre og finne et felles språk på tross av alle barrierer og motsetninger. I 1994 realiserte det kunstneriske teamet ved DRAK og Habama-teatret (Jerusalem) forestillingen *Orfeus i underverdenen* (*Ofreus v podsvětí*) hvor temaet var holocaust. Akademi for figurteater (i Fredrikstad) samarbeidet med MIFiD, DAMU og DRAK om en ettårig videreutdanning i figurteater med fordypning i emnene dramaturgi, regi og scenografi (1995/96). Ni studenter fra fire nordiske land deltok i prosjektet, som resulterte i tre enaktere fremført på DRAK-teatret. Forestillingenes tema var bygget over nordiske myter og eventyr, og arbeidsprosessen strakte seg fra idé til ferdig forestilling. Gjennom kulturprogrammet til The Japan Foundation koproduserte DRAK forestillingen *Romeo og Julie*, fritt bearbeidet etter Shakespeare. Fire japanske kunstnere medvirket i forestillingen sammen med tsjekkiske kunstnere, og målet med prosjektet var å formidle et felles budskap fra to helt forskjellige kulturer.

Mezinárodní institut figurálního divadla (Det internasjonale institutt for figurativt teater), MIFiD, ble etablert i 1993 som et studio og laboratorium i tilknytning til DRAK. MIFiD

⁴⁰ Krofta var gjesteinstruktør i Bulgaria (Sofia 1975), Tyskland (Berlin 1976), Polen (Poznań 1977), Jugosloavia (Sarajevo 1982), Danmark (Odense 1984, 1986, 1994, 1999 og Vejle 2001), Finland (Helsinki 1983, Tampere 1984, 1989, 1999), Frankrike (Charleville-Mézières 1989), Sveits (Genève 1992 og 1993), Norge (Fredrikstad 1992-93, 1995-96, 1996 og 1998). Figurteaterutdanningen hadde et nært samarbeid med Krofta og scenograf Petr Matásek, som begge var gjestelærere. Krofta iscenesatte også i Australia (Perth 1985 og Adelaide 1995) og i Canada (Vancouver 1995). Jeg har ikke funnet noe samlet tall over Kroftas imponerende produksjoner.

initierte og realiserte flere av de internasjonale prosjektene ved teatret. Instituttet har vært et reelt møtested mellom ulike kulturer, tradisjoner, kunstneriske visjoner, utprøving av ulike arbeidsmetoder og realisering av prosjekter, som de seks jeg har omtalt ovenfor⁴¹.

Den 7. november 2009 var det premiere på *Doremifa Sůl nad zlato*⁴², som var Kroftas avskjedsforestilling på DRAK. Da hadde en ny generasjon inntatt teatret. Det skjedde allerede året 1994–1995 med to nyutdannede scenekunstnere fra KALD, en regissør og en scenograf som gradvis kom til å sette sitt preg på DRAK. Et ”mykt” generasjonsskifte var på gang, hvor den unge generasjonen samarbeidet med de eldre og erfarne. Krofta omtaler dette generasjonsskiftet slik:

Drak was openly starting to be called a legend. It was high time for a change. [...] To talk about a transformation of Drak at that time would likely have been premature. It was a long and hard road and also the first, unpopular, but essential step. I wanted only that those who came would have the same chance as I got from Jan Dvořák twenty-seven years earlier. At that time I had brought in ”my” people, we found ourselves in an advantage and started to do something different. At that time Drak was thirteen, now it is forty-five (Krofta 2004).

Krofta var utdannet ved DAMU, KALD, linjen for regi og dramaturgi i 1966. Han ble engasjert ved Det lille teatret i České Budějovice (1968–1971). Hans oppsetninger ved teatret lignet på datidens dukketeaterforestillinger. Det var teatertekster skrevet for barn, som kunne settes opp på et hvilket som helst teater av en hvilken som helst regissør. Da han kom til DRAK i 1971, møtte han et ensemble med bred erfaring både som dukkespillere og skuespillere. Allerede i første forestilling viste han seg som en lovende sceneinstruktør med oppsetningen *Prinsessen med ekkoet* (*Princezna s ozvěnou*). Ifølge Jurkowski (1988) brukte Krofta ensembles erfaringer med synlige skuespillere og dukker. Skuespillerne understreket og intensiverte dukkenes uttrykk ved selv å etterligne dem, og de brukte også dukkenes gester til å utbrodere sitt eget spill. Det var en spillestil og teknikk som Krofta anvendte i flere av sine senere oppsetninger.

⁴¹ I boken *DRAK International Institute of Figurative Theatre and The Japan Foundation* (2001), Pražká Scéna, blir de internasjonale samarbeidsprosjektene omtalt. (F. Černý, J. Dvořák, M. Klíma, J. Krofta a kol.).

⁴² Oversettelse av denne tittelen gir liten mening på norsk. Det er et ordspill på tsjekkisk og henspiller på Do-re-mi-fa-sol, og *Sůl nad zlato* er tittelen på et kjent tsjekkisk eventyr.

Under Kroftas ledelse kom teatret til å videreutvikle den spillestilen som allerede var påbegynt under Středa og videreført av Vildman, nemlig den synlige animasjonen av dukken og det gjensidige samspillet og interaksjonene mellom dukker/objekter og skuespiller. I dette samspillet oppsto synergivirkninger, som igjen genererte uventede og nye sceniske uttrykk og betydninger. Musikalske elementer, både instrumentale og vokale, har vært viktige virkemidler i Kroftas oppsetninger. Teatrets komponist, musiker og skuespiller Vyšohlíd har stått for de fleste av teatrets musikalske komposisjoner og arrangementer. Han har også hatt ansvaret for opplæringen og utviklingen av skuespillernes vokale og instrumentelle ferdigheter. Skuespillerne ved DRAK opptrer ofte med ett eller flere instrumenter på scenen. Vyšohlíd har æren for den musikalitet og lekenhet som kjennetegner teatrets forestillinger.

For Krofta og DRAK-ensemblet var teksten ofte utgangspunkt for improvisasjoner som resulterte i nye variasjoner over temaene i tekstene. Makonj har karakterisert bruken av teksten ved DRAK som en varmekilde for ideer. Med Krofta ble det et skifte i teatrets dramaturgi og målgruppe; fra å produsere hovedsakelig for barn ble målgruppen ungdom og familier. Bearbeidelser av episk litteratur fikk en viktig plass på teatrets repertoar. Krofta utfordret alle i teaterkollektivet til å prøve ut ideer, forkaste dem og prøve videre, men de endelige beslutningene var i hans faste regigrep. I tillegg til ensembleforestillingene ble det også produsert fremragende soloforestillinger ved teatret.

I boken *Czech Puppet Theatre – Yesterday and Today* (Dubská m.fl. 2006) er det en presentasjon av utvalgte produksjoner under Kroftas ledelse. Der står det:

His directorial work has a colorful palette – from folk comedies to interpretations of classic dramatic texts. [...] With his vision of modern puppet theatre, Krofta has brought puppet arts closer to the mainstream of contemporary world theatre. In the extent of his work, he has gone beyond the framework of the puppet theatre and has influenced and inspired theatrical events throughout the Czech Republic and the world (Dubská m.fl. 2006: 42).

Selv om jeg har sett mange forestillinger på DRAK iscenesatt av Krofta, men ikke på langt nær alle, er det vanskelig å trekke fram de viktigste av hans omfattende produksjon. Ifølge ovennevnte kilde skulle hans mest suksessfulle oppsetninger være følgende: *Jak se Petruška ženíl* (*Hvordan Petruska ble gift*, 1973), *Enšpígl* (*Till Eulenspiegel*, 1974), *Popelka* (*Askepott*, 1975), *Šípková Růženka* (*Tornerose*, 1976) med Tsjajkovskijs musikk, *Cirkus UNIKUM – dnes naposled* (*Sirkus UNIKUM – i dag for aller siste gang*, 1978), *Zlatovláska* (*Prinsesse*

Gullhår, 1981), *Sen noci svatojánské* (*En sommernattsdrøm*, 1984), bearbeidelsen av Bedrich Smetanas opera *Prodaná nevěsta* (*Den solgte brud*, 1986), *Kalevala* (*Kalevala*, 1987), *Píseň života* (*Livets sang*, 1985), inspirert av skuespillet *Dragen*, av Jevgenij Schwartz. Selv vil jeg utvide denne listen over fremragende forestillinger på 1990-tallet med *The Beatles* (*Beatles*, 1991), *Pinokio* (*Pinocchio*, 1992), *Mor na ty vaše rody!!!* (*Pest over begge familier!!!*, 2001) fritt etter Shakespeares *Romeo og Julie*, og *Medardo a Pamela* (*Medardo og Pamela*, 2003).

Pest over begge familier!!! mottok den årlige prisen for beste forestilling av hjembyen Hradec Králové, og *Medardo og Pamela* vant fire priser på festivaler i Serbia og i Montenegro i 2003 for beste skuespiller, beste design/scenografi og beste regi. Den prestisjefylte nasjonale prisen for et livslangt kunstnerisk virke gikk velfortjent til Krofta i 2013. Langt flere forestillinger kunne trekkes fram, det gjelder også nasjonale og internasjonale priser, men mitt fokus er rettet mot fire forestillinger og ikke hans samlede produksjon.

Scenograf Petr Matásek ble knyttet til DRAK tre år etter Krofta, i 1974. De to kom til å samarbeide ved teatret i 25 år. Komponisten, musikeren, skuespilleren og regissøren Jiří Vyšholíd var allerede ansatt av Vildman. Både Matásek og Vyšholíd utgjorde det ansvarlige kunstneriske samarbeidsteamet ved DRAK sammen med dramaturg og teatersjef Dvořák.



Foto 6: (fra venstre) J. Krofta og P. Matásek i Oslo, 17. mai, 1997.

Senere, på begynnelsen av 1980-tallet, etterfulgte Miloslav Klíma Dvořák som dramaturg ved teatret. Sammen staket dette teaterteamet ut nye kunstneriske retninger for DRAK, hvis ringvirkninger skulle bli mange og nå langt.

2.2.2 Petr Matásek – scenograf

Petr Matásek studerte ved Høyskolen for kunsthåndverk (Střední umělecko-průmyslová škola, 1958–1962) i Praha, og fortsatte med universitetsstudier i scenografi ved KALD, DAMU (1962–1966). I to år arbeidet han som scenograf ved dukketeatret i Kladno og i ti år ved Alfa barneteater i Plzeň. I disse årene fikk han en solid erfaring. Han samarbeidet med flere kjente tsjekkiske regissører, som blant andre Jiří Středa og Karel Brožek. Matáseks første oppsetning ved DRAK var *Askepott (Popelka)* i 1975 i samarbeid med Krofta. Møtet og samarbeidet mellom de to ble et vendepunkt for begge. Matásek etterfulgte scenografene Vítek og Kalfus som teatrets ledende scenograf – en stilling han hadde fram til 2000. I hans omfattende arbeid som scenograf inngår også mange av de internasjonale prosjektene som teatret medvirket i. Han var del av det kunstneriske lederteamet ved DRAK i 26 år.

Matásek hører til annen generasjon scenografer som ble utdannet fra KALD, og han startet sitt virke på midten av 1960-tallet. Denne generasjonen ville reformere både scenerommet og de klassiske dukketyperne, og de introduserte skuespilleren som en permanent komponent i dukketeatret. I mange av Matáseks produksjoner på 1970- og 1980-tallet ble handlingen på scenen sentrert om et tredimensjonalt element som kunne endres under spill (åpnes, lukkes, vendes, snus m.m.). Denne tredimensjonale størrelsen ga rike muligheter for bevegelse og endring av scenerommet, og for skuespillernes fysiske utfoldelse. Dette objektet tjente også ofte som et avgrenset spillerom for dukkene.

Matáseks arbeid (og arbeider) etter prinsippet som han kaller aksjons- eller handlingsscenografi (*akční scénografie*).⁴³ Det går ut på å skape rom og metaforer hvor scenebildene ikke er ferdig utformet, men kun antydte. Disse antydde bildene vil kunne åpne for mulig samspill mellom ulike sceniske elementer, og de gir dessuten aktørene utvidede spillemuligheter. Et karakteristisk kjennetegn ved dukketeatret er at de forskjellige

⁴³ Ifølge samtale med Matásek (7.11. 2012) ble denne betegnelsen tatt i bruk første gang på 1980-tallet av teaterkritiker Sylva Marešová.

dramatiske virkemidlene glir over i hverandre; dekorasjonene lever, rekvisittene får eget liv, dukkene transformeres, skuespillerne og dukkene interagerer. Denne form for teater gir også tilskuerne større muligheter til å være medskapende under forestillingen – på persepsjonsnivået. Handlingsscenografi, som et uttrykk for teaterforståelse er underlagt det syntetiske teaterprinsippet. DRAK har omsatt dette prinsippet i en praktisk arbeidsmetode som de har anvendt gjennom mange år (Wiig 1985: 52).

Matásek har ledet workshops og sommerskoler i både Tsjekkia og utlandet (Danmark, England, Frankrike, Island, Norge, Japan, Tasmania, USA, Finland, India, Canada og Australia). I 1990 ble Matásek knyttet til KALD som assosiert professor, og i 2003 ble han professor ved Avdeling for scenografi, hvor han fortsatt underviser. I tillegg er han en etterspurt gjesteforeleser ved universiteter både i og utenfor Europa, som ved VCA i Melbourne (Australia) og i Tokyo (Japan). I 1999 fikk Matásek Golden Triga Award of Prague Quadrennial, og i 2001 ble han tildelt Alfred Radoks pris for årets beste scenografi i Tsjekkia.⁴⁴

2.2.3 Jiří Vyšehlík – musikalsk unikum og multikunstner

Jiří Vyšehlík ble uteksaminert fra KALD i 1968, og samme år ble han ansatt ved DRAK. Ved dette teatret har han utført sitt omfattende og skapende arbeid fram til i dag. Vyšehlík er en særegen skuespiller og en fremragende dukkespiller med en benådet rytmisk sans i alt han foretar seg på og utenfor scenen. I tillegg har han vært teatrets faste komponist, arrangør og musiker, som spiller på en rekke instrumenter. At bruk av levende musikk og sang i DRAKs forestillinger har vært så vellykket, skyldes Vyšehlíks faglige kapasitet, hans pedagogiske evner og, ikke minst, hans tålmodighet til å hjelpe dem i ensemblet som var uten tilstrekkelig musikalsk skolering. Musikken i forestillingene er ikke en illustrasjon til teksten; under Vyšehlík har den alltid vært en komplementær og synlig del av DRAKs produksjoner. Václav Königsmark (1988) skriver om forestillingen *Den solgte brud (Prodaná nevěsta)*⁴⁵ at den musikalske dramaturgien i forestillingen er en bragd. Vyšehlík har lyktes med å kommunisere den emosjonelle og helt spesielle atmosfæren i verket. De musikalske motivene ble brukt med stor forsiktighet innenfor det overordnede dramaturgiske og scenemessige konseptet. Königsmark trekker også fram de musikalske, vokale og skuespillermessige

⁴⁴ Jeg viser forøvrig til: http://www.petrmatasek.cz/8_info.html Lesedato 14.09. 2015.

⁴⁵ Teksten var av Karel Sabina, musikken av Bedřich Smetana, og bearbeidelsen av Vyšehlík.

ressursene til DRAK-ensemblet, som han karakteriserer som bemerkelsesverdige (remarkable). Skuespillerne synger godt, og de imponerer med sine skuespillermessige og fysiske ferdigheter. I sin fortolkning av Smetanas musikk brukte Vyšohlíd gamle flerstemte former som hovedsakelig hadde en fortellende karakter, hvor korpartiene var dominerende, ofte arrangert for tre eller fire stemmer.

Vyšohlíds merittliste er like lang og innholdsrik som antall produksjoner ved DRAK gjennom 48 år. Bak den beskjedne og vennlige adferden som kjennetegner hans person, er det lag av humor, ironi og levd teaterliv. Han er en levende legende – en av flere ved teatret, og han har overlevd både Matásek, Krofta og Klíma. Vyšohlíd har også komponert og arrangert musikk for andre teatre, deriblant Nasjonalteatret i Praha (*Oedipus Rex*). Han har mottatt en rekke priser for sitt arbeid både som komponist og skuespiller, og i de senere årene også som sceneinstruktør. Vyšohlíd er en helt usedvanlig musikk- og teaterbegavelse og en sjeldent sjenerøs person.

2.2.4 Miloslav Klíma – dramaturg og forfatter

Miloslav Klíma ble utdannet ved DAMU, ved linjen for regi og dramaturgi. Han arbeidet ved teatret i Cheb (by vest i Tsjekkia) som dramaturg (1963–1964 og 1971–1980). I løpet av 1970-årene samarbeidet Klíma med regissør og teoretiker Jan Grossman.⁴⁶ Den såkalte ”normaliseringen” skulle intensiveres etter Charta 77, og i 1980 flyttet Klíma med Grossman til Hradec Králové. Der etablerte de det eksperimentelle studioet *Beseda* i tilknytning til skuespillerteatret Klicpera. Dette studioet ledet Grossman i to år. Matásek var studioscenens ”åndelige far” (Dubská m.fl. 2006: 44). Ved *Beseda* samarbeidet Grossman og Klíma med Krofta og Matásek og de utforsket forholdet mellom dukketeater og skuespillerteater. Samarbeidet i dette teaterteamet resulterte i flere forestillinger som skulle gi viktige bidrag til fornyelsen av tsjekkisk dukketeater. Krofta har uttalt at arbeidet ved *Beseda* var en anledning til å møte skuespillerteatrets struktur. Der fikk han samarbeide med regissørene Grossman og Miroslav Krobot og med dramaturgen Klíma. Krofta sammenlignet visse forestillinger ved *Beseda* (som for eksempel *Na Candida*) med DRAKs egne produksjoner. Han skriver at de ”gjemte” Klíma på DRAK for en periode og hadde ”tremendously” nytte av det (Krofta 2004). I samtale med Klíma (høsten 2012) etterlyste jeg publikasjoner om samarbeidet ved

⁴⁶ Jan Grossman (1925-1993) tsjekkisk teaterregissør, dramaturg, teoretiker og kritiker. Etter 1968 fikk han yrkesforbud i Praha, men kunne arbeide ved mindre scener i provinsen.

Beseda. Han fortalte at ingen har skrevet om disse årene, men at han selv var i ferd med å avslutte en bok om denne perioden. Hans bok kom ut året etter (Klíma 2013). I årene 1983–1986 var Klíma dramaturg ved DRAK og medvirket i mange av teatrets produksjoner og internasjonale prosjekter. I 1991 ble han knyttet til Teaterfakultetet som foreleser, og samme året ble han valgt til dekan for fakultetet. I 1993 ble Klíma professor i dramaturgi ved KALD, og fra og med 2005 har han vært leder for ph.d-studiene ved samme avdeling. Han er fortsatt professor ved KALD.

2.3 Fremvekst av en ny estetisk praksis

Den estetikken som var i emning allerede på 1960-tallet, skulle vinne utbredelse under de påfølgende to decennier og skyte fart etter 1989. Den nye scenepraktisen brakte dukketeater og teater nærmere hverandre. I en viss grad handlet det om en ny scenekunst som vokste fram. Den historiske bakgrunnen for denne utviklingen er lang og sammensatt, men den følger de paradigmer som teatret, kunsten og samfunnet har gjennomlevet i mellomkrigstiden og gjennom hele etterkrigstiden.

I mine undersøkelser av den estetiske praksis som utviklet seg ved DRAK i løpet av de siste tre decenniene av 1900-tallet, legger jeg vekt på animasjon av dukker/objekter og samspill og interaksjoner med skuespiller/aktør. Som en følge av en synergistisk teaterpraksis vil mine undersøkelser også inkludere visuelle, romlige og dramaturgiske scenekomponenter. De musikalske og auditive elementene har stor betydning for forestillingene, men når det gjelder musikkområdet, må jeg trå varsomt på grunn av mine faglige begrensninger. Andre elementer som lys, lyd og annen sceneteknikk faller også utenfor mine undersøkelser, men noen unntak vil forekomme. Teksten dannet grunnlaget for Kroftas iscenesettelser, men vi er kjent med at han tok seg store friheter i forhold til tekstmaterialet. Av de fire forestillingene jeg undersøker, er to bygget på episke fortellinger og to på klassiske dramaer. Dette tekstgrunnlaget vil være kjent stoff for svært mange. At jeg distanserer meg fra teksten, handler om mine språklige begrensninger og om de mange nyanser i tsjekkisk språk som jeg har vanskelig for å forstå dybden av. Jeg ville gjerne ha vært denne begrensningen foruten.

2.3.1 Skuespillerens utvidede teatralitet

Det mest karakteristiske trekk ved den nye estetikken var skuespillerens fysiske nærvær på scenen. Det førte til at skuespillerne måtte reflektere over og utfordre sine egen teatralitet

gjennom utvidede roller og virkemidler. Dukken ble også belyst på nye måter, både som en dramatisk rolle og som et teatralt objekt. Det var derfor nødvendig å finne fram til mer komplekse og dynamiske sceniske uttrykk. Jan Císař (1985) kaller denne epoken for den analytiske fasen i tsjekkisk dukketeater, hvor den levende skuespilleren ble del av produksjonens struktur, og skuespillerens tilstedeværelse på dukketeaterscenen ga en helt annen kvalitet. Det gjaldt både for skuespilleren, for dukken og for samspillet mellom dem.

Ved DRÁK var det to ledende tendenser på 1970-tallet når det gjaldt temaer og estetisk praksis. Den ene var båndene til de gamle tradisjonelle former for dukketeater, den andre var soloforestillinger hvor skuespilleren utforsket bruken av objekter. Oppsetningene med rot i det tradisjonelle dukketeatret var enkle – både utstyrmessig og spillemessig. To eksempler på denne type forestilling er *Hvordan Petrusjka ble gift (Jak se Petruška ženil, av Z. Říha, 1973)* og *Till Eulenspiegel (Enšpígl, av J. Bártek, 1974)*, begge iscenesatt av Krofta. Forestillingen om Petrusjka tok utgangspunkt i gateteatret, hvor gleder og sorger ble formidlet og utvekslet i dialog mellom skuespillere, dukker og tilskuere. Denne gjensidige kommunikasjonen forsterket publikums nærvær, samtidig som skuespillerne måtte forholde seg til nye og uforutsigbare spillesituasjoner. I forestillingen *Askepott (Popelka, J. Vladislav og teaterteamet, 1975)* behandlet skuespillerne dukkene mer eller mindre som lekedukker, hvor de for eksempel skiftet klær på dem under spillet. Aktørene var kledd i kostymer av fløyel som absorberte lyset, og på den måten var de mindre synlige fra salen. Ansiktene til dukkene og til skuespillerne var hvitmalte som masker for å fremheve mimikken. I tillegg skulle aktørene gi uttrykk for sine personlige reaksjoner vis-à-vis dukkene, som å vise medlidenhet med Askepott og uttrykke ironi vis-à-vis stesøstrene. Klíma (2003: 102) skriver at disse reaksjonene var meget subtile, og at de ikke forstyrret dukkenes spill. Krofta selv har kalt denne spillestilen for ”jenteaktig” (girlish) fordi den har mye til felles med små jenters lek med dukker. Premissene for denne leken var ”å late som”. Objektene fikk også andre funksjoner i denne oppsetningen. Ved hjelp av luftige fjær ble stolrygger forvandlet til hester analogt med hvordan barn anvender og forvandler gjenstander i kraft av sin fantasi og lek.

Gjennom skuespillerens arbeid med objekter og objektlignende dukker skulle Krofta utvikle en ny form for relasjon mellom skuespiller og dukke/objekt. De fysiske dukkene og/eller objektene ble ikke tilført menneskelignende egenskaper, isteden spilte skuespillerne ut troen på dukkenes egen eksistens. I forestillingen *Unikum – i dag den siste (Unikum – dnes naposled, av J. Plachetka og teaterteamet, 1978)* var rammene om forestillingen et sirkus

hvor artistene ble dårlig behandlet. Sirkuset var en metafor på et mikrokosmos hvor menneskelige problemer fikk spille seg ut. Som i mange av Kroftas forestillinger var temaet lengsel etter frihet. Sirkusartistene ble spilt av skuespillere, og dukken Håp var den ene symbolske karakteren i oppsetningen. Ingen av aktørene animerte dukken, i beste fall ble hun båret fra et sted til et annet på scenen. Håp eksisterte som en projeksjon av menneskelige følelser, som fikk scenisk liv gjennom skuespillernes tro på dukkens egen eksistens (Jurkowski 1988 i Jurkowski og Königsmark)

Krofta var opptatt av skuespillerens profesjonalitet og tekniske ferdigheter, som for ham var de viktigste instrumentene for å kunne realisere forestillinger. Skuespillerne ved DRAM fikk mange muligheter til å utvikle sine kunstneriske talenter og psykofysiske ferdigheter gjennom organiserte workshops i regi av teatret. Et overordnet prinsipp som aktørene måtte ivareta når det gjaldt workshopene, var å dekke et størst mulig register av sceniske uttrykk. Initiativet til workshopene ble tatt av Dvořák og videreført av Krofta. De fikk stor betydning for den enkelte skuespiller så vel som for ensembles kunstneriske utvikling gjennom mange år.

2.3.2 Animasjon – kunsten å skape scenisk liv i en dukke/artefakt

Da Krofta studerte regi ved DAMU på 1960-tallet, var animasjon det viktigste faget på skolen. Et helt år arbeidet studentene med én type dukke. De gikk, satt, knelte, la seg ned, og de som var i stand til å gjøre disse øvelsene på en troverdig måte, var best – faglig sett. Med andre ord, studentene lærte hvordan de skulle imitere en skuespiller – som et forbilde (Krofta 2001: 42 i Černý, Dvořák, Klíma m.fl.). Dukkenes styrke og magi ligger i at de kan gå, sitte og knele, men på en annen måte enn skuespilleren. Animasjon er langt mer enn bevegelsesteknikk. Det handler om kunsten å finne muligheter for dukkene til å være unike på scenen. Dukken kan være en likesinnet partner om skuespillerens dramatiske fantasi er sterk nok til å skape scenisk liv i en ikke-levende figur eller et objekt. Det er en essensiell forskjell mellom manipulasjon og animasjon. Det å få en dukke til å holde en gaffel og spise spaghetti med den er godt håndverk. Men den som kan overbevise publikum om at objektet han/hun har i sin hånd, ”ånder” av eget scenisk liv, er en kunstner. Dette var Kroftas kunstneriske credo, som han iherdig og med stor stahet fulgte i sine forestillinger gjennom et langt kunstnerliv.

Krofta hadde en kunstners sjel for dukken, og han så dukken/objektet som uadskillelig fra skuespilleren. Han søkte etter dukkens dramatiske funksjon, og slik respekterte han fullt og helt dukkenes muligheter og begrensninger. De ble brukt der hvor de kan være funksjonelle, og hvor de kan gjøre det som skuespillerne ikke kan. Dukkene egner seg for situasjoner. De oppmuntrer til stilisering og overdrivelser heller enn beskrivelser eller imitasjon av reelt liv. Gjennom en episk fortellermåte gav Krofta skuespilleren og/eller fortelleren de sekvensene i forestillingen som ikke var egnet for dukken eller for metaforisk fremstilling. Under innstudering av forestillinger inkluderte Krofta alle de sceniske virkemidlene fra prøvestart for å kunne utforske mulighetene disse elementene ga. Han var motstander av den estetiske retning, hvor menneskelig adferd eller handlinger ble imitert. Isteden søkte han situasjoner som var spesielt egnet for dukkene/objektene og deres rike og unike visuelle potensial. Karel Makonj skriver i boken *Josef Kroftas iscenesettelser*⁴⁷ at dukken var for Krofta et tilfluktssted, et tapt område fra barndommens rike (Makonj 2003: 45 i Klíma og Makonj m.fl.). Han spøkte aldri med dukkenes naivitet eller primitivitet, heller ikke med de poetiske muligheter som dukken innehar. Det kommer til uttrykk i mange forestillinger hvor dukkene spilte i kontrast til verdens maskineri av ondskap og manipulasjon. Dukkene i Kroftas forestillinger var et hegn, beskyttet eller sågar tapt område for private relasjoner.

2.3.3 Oppløsning av dukkens fysiske bestanddeler

Kroftas forestillinger har gitt rikholdig næring til dukketeaterdiskursen i Tsjekia så vel som i utlandet. Det gjelder både før og etter 1989. Et annet uttrykk for hans kreative utforskning av de sceniske virkemidlene var fragmenteringen av både dukkens fysiske bestanddeler og av skuespillerkarakteren. Jurkowski (1998: 320) kaller dette for ”atomisering” av karakterene og de sceniske situasjonene. Det mest kjente eksemplet finnes i Kroftas bearbeidelse og instruksjon av Cervantes’ *Don Quijote*⁴⁸. Hovedkarakteren ble spilt av en skuespiller, mens de øvrige rollene ble spilt med dukker. I scenen hvor Don Quijote blir straffet, var det fire forskjellige skuespillere som agerte kollektivt på karakteren. Publikum så en skuespiller som slo en benk; en annen slo kostymet til Don Quijote, som reagerte som om han ble slått; en tredje skuespiller holdt Don Quijote som dukke og brakk lemmene hans, mens en fjerde skrek av smerte. Under dette simultane og fragmenterte spillet måtte publikum selv skape sine

⁴⁷ Min oversettelse.

⁴⁸ *Don Quijote* ble første gang satt opp i 1976 i Poznan (Polen) med Krofta som regissør. Scenografien var ved F. Vitek, og Věra Řičařová, og musikken ved J. Vyšohlíd.

imaginære bilder og sine egne tolkninger av den oppsplittede handlingen på scenen. I dette eksemplet ble rollen utvidet gjennom fire skuespillere som reagerte forskjellig på én og samme dramatiske situasjon. Rollen ble også atomisert ved at de fysiske elementene så vel som dukken ble fragmentert. Denne tilnærmingen til dukketeatret var ny, og er mulig innen tverrfaglig eller multimedialt teater (Jurkowski 1998: 320). Samtidig som Krofta søkte etter nye og flere muligheter for dukken og objektene, utforsket han også en alternativ type skuespiller og skuespillerkunst, den ikke-psykologiske skuespiller og skuespillerkunst. Makonj skriver om den reduserte skuespillerkunsten, hvor skuespilleren ikke er opptatt av å skape en helhetlig psykologisk dimensjon av rollen, men hvor han/hun reduserer og underordner sin menneskelige dimensjon til fordel for dukkens utilstrekkelighet og ufullstendighet (Makonj 2003: 59).

2.3.4 Scenerom og virkemidler

Krofta samarbeidet med scenograf Pavel Kalfus de første årene ved DRÅK. Kalfus organiserte scenen både som et åpent og lukket spillerom. I oppsetningen *Bukett* (*Kytice* av K. J. Erben, 1972) dannet aktørene en sirkel rundt dukkene, som ble spilt på en plattning. I forestillingen *Tim Tolar* (*Tim Tolar*, av J. Krüss-Dvořák, 1973) foregikk spillet med dukker og skuespillere i en vertikal dekorasjon med kvadratiske og rektangulære spillefelt som kunne åpnes og lukkes ved hjelp av dører. Prinsippet med det åpne og lukkede scenerommet fungerte effektivt i forestillingen *Askepott* (*Popelka*, J. Vladislav og teaterkollektivet, 1975), som var Matáseks debut som scenograf ved DRÅK. Han plasserte et autentisk skap, en buffet, på scenen, og ved hjelp av dette dekorasjonselementet skapte han en borgerlig dagligstue. Skapet hadde mange funksjoner, som endret seg etter handlingsforløpet i forestillingen. Dører ble åpnet, skuffer ble dratt ut og inn, et lyssatt skapinteriør åpnet for mange overraskende og stemningsskapende scenebilder. Scenografien var i bevegelse og endring under hele forestillingen.

På 1970- og 1980-tallet hadde Matásek noen gjenkjennelige grep når det gjaldt bruken av scenen. Forestillingen *Prinsesse Gullhår* (*Zlatovláska*, av J. Kainar, 1981) var for DRÅK en tilbakevending til kildene, det vil si til eventyr, myter og arketyper. Stykket handlet om konflikten mellom en enerådig hersker og en folkelig helt. Matásek laget en tredimensjonal konstruksjon (kube) i tre med dører som kunne åpnes og lukkes. Den var plassert midt på scenen, slik at skuespillerne kunne bevege seg rundt den. Aktørene animerte dukkene, de var

kor som kommenterte handlingen under spillet, og de hadde reaksjoner på dukkenes skjebner (Jurkowski 1988). Et annet eksempel på sentrering av spillet med dukkene var vognen i forestillingen *Pinocchio* (*Pinokio*, 1992), som under deler av forestillingen var plassert midt på scenen, mens den i andre scener var i stor bevegelse. *Pinocchio* er en av de fire forestillingene som jeg vil omtale mer inngående.

I mange av Matáseks oppsetninger danner det sentrale sceneelementet rammen rundt animasjonen av dukkene. De sentrerte sceneløsningene assosierer med ”teater i teatret”, men også med den tradisjonelle og avgrensede dukketeaterscenen (boden, paravanen eller castelet) som i en fornyet visuell og teknisk versjon ble gjeninnført på scenen. Bevegelse, forandring, transformasjon og synergier kjennetegner aksjonsscenografien. I forestillingene som jeg skal redegjøre for, vil det være mange eksempler på hvordan de sceniske virkemidlene og komponentene interagerer på scenen. Det gir et utvidet handlingsrom for skuespillere og dukker/objekter.

2.3.5 Dramaturgiske aspekter ved kroftas iscenesettelser

Krofta videreførte tradisjonene fra Vildman og Dvořák, og brukte episk litteratur som en verdifull inspirasjonskilde for teatrets kunstneriske produksjoner. Han utvidet og fordypet denne tradisjonen gjennom iherdige bestrebelser på å skape et eget scenespråk og uten å la seg diktere av litteraturen. Inspirasjonen kom fra nasjonale poeter (blant annet Karel Jaromír Erben, Jan Werich, Božena Němcová, František Pavlíček, František Hrubín, Josef Čapek, Karel Sabina, Klára Peřinová) så vel som internasjonale episke klassikere (Cervantes, og H.C. Andersen). Forestillinger som tok utgangspunkt i dramaer, var representert ved blant andre Shakespeare og Jevgenij L. Schwartz.

Arbeidet ved Studio Beseda, som var knyttet til dramateatret i hjembyen, skulle bringe Krofta nærmere teaterdramatikken og skape større muligheter for hans teater med skuespillere og dukker (Makonj 2003: 55). Teksten var ikke den dominerende komponenten i produksjonene til Krofta. Den var underordnet forestillingens kunstneriske mål og sidestilt med de andre sceniske virkemidlene.

Ifølge Makonj var dramaturgien en grunnleggende forutsetning for Kroftas visjoner og iscenesettelser av forestillinger med skuespillere og dukker. Makonj bruker betegnelsen

teater med dukker og peker på to former for dramaturgi i Kroftas oppsetninger. Den ene formen kaller han for tematisert dramaturgi (*tematizovaná dramaturgie*) (Makonj 2003: 58), den andre for skapende dramaturgi (*tvůrčí dramaturgie*) (Makonj 2003: 62).

Ifølge Makonj er det tre kjennetegn ved tematisert dramaturgi. For det første er det nødvendig å anerkjenne dukkens fulle og hele betydning i oppsetningen. For det andre må forholdet mellom skuespiller og dukke innarbeides i forestillingens struktur. Det er nødvendig å søke etter dukkens mening ut fra det litterære temaet. De to ovennevnte forutsetningene vil føre til en rekonstruksjon av fabelen (fortellingen), som gir nye muligheter til dukken så vel som til skuespilleren. Som den tredje forutsetning er det nødvendig å søke etter temaer som er egnet for den ikke-psykologiske skuespilleren. Denne skuespilleren må kunne utforske sitt forhold til dukker og objekter gjennom en ikke-psykologisk tilnærming til skuespillerkunsten.

Når det gjelder skapende dramaturgi, er det igjen tre aspekter som kjennetegner Kroftas oppsetninger, ifølge Makonj. Det første dreier seg om å søke etter egnede emner/historier/dramaer som gir muligheter for å tematisere teater med skuespillere og dukker. Det andre dreier seg om at emnet/emnene også må kunne reflektere temaer som ikke uttrykker seg gjennom dukker, og som lar seg bearbeide på uttrykksfulle måter. Det tredje aspektet, som er en konsekvens av de to foregående, dreier seg om å skape en litterær form som inspirasjon og grunnlag for selve strukturen i forestillingen.

Den skapende dramaturgien er en forutsetning for teater med skuespillere og dukker, men svaret ligger i den skapende handlingen, nemlig iscenesettelsen. Det inntreffer noe uventet og/eller annerledes i Kroftas oppsetninger. Det uventede oppstår ofte som en følge av mange lag i forestillingene, hvor de tematiske, de visuelle, de musikalske og de tekniske nivåene er utviklet gjennom samarbeid mellom to eller flere teaterpersonligheter. Makonj kaller slike samarbeid for et ”skapende tandem”, som kan være fremtidens teaterteam når det gjelder iscenesettelser. Ved DRAK har tre fagområder kommet svært langt når det gjelder samarbeid på tvers av profesjoner, det er dramaturgi, regi og scenografi (Makonj 2003: 62-3).

2.4 Empiri fra fire forestillinger ved drak-teatret som eksempler på hvordan tsjekkisk dukketeater har utviklet seg til teater med skuespillere og dukker

Målet for mine undersøkelser er ikke å analysere selve forestillingene, men å se etter trekk som viser endringer i estetisk praksis. Både i samtiden og i ettertiden er de valgte forestillingene blitt omtalt og berømmet, men det er langt flere enn de fire jeg vil presentere, som viser den estetiske utviklingen. Det er riktigere å snakke om en sammenhengende kjede av forestillinger.

I hovedtrekk vil jeg følge de fem temaene som jeg allerede har omtalt: 1) skuespillerens utvidede teatralitet, 2) animasjonen – kunsten å skape scenisk liv i en dukke, 3) oppløsning av dukkens fysiske bestanddeler, 4) scenerom og virkemidler, 5) dramaturgiske aspekter. Dessuten har jeg føyd til en sjette og åpen kategori som jeg kaller ”andre karakteristika” for å kunne fange opp endringer som ikke faller inn under de andre fem kategoriene. Det handler om en suksessiv utvikling hvor en ny estetisk praksis gradvis vokser fram, og hvor de ovennevnte temaene vil være mer eller mindre fremtredende i forestillingene. Jeg må presisere at mine beskrivelser av endringene i feltet ikke er ment å være noen ”fasit” verken for nåtidens eller fremtidens scenekunstnere. Det DRAK-teatret som jeg skriver om, er allerede historie, en tilbakelagt epoke som har preget og vil prege tsjekkisk teater i lang tid fremover. Den unge generasjonen må skape ut fra sin tid og sine forutsetninger, som alltid vil være forskjellige fra en generasjon til en annen.

De fire forestillingene jeg har valgt, er *Till Eulenspiegel* (1974), *En sommernattsdrøm* (1984), *Pinocchio* (1992) og *Pest over begge familier!!!* (2001) – en fri bearbeidelse av *Romeo og Julie*.

Forestillingene bygger på to klassiske dramaer av Shakespeare og på to klassiske, episke fortellinger. Et tilbakevendende tema i Kroftas oppsetninger var opprør mot undertrykkelse og frihetsberøvelse. De fire forestillingene handler om ulike former for opprør mot autoriteter. I *Till Eulenspiegel* harselerer hovedpersonen over autoriteter og menneskelig dobbeltmoral. *Pinocchio* gjør opprør mot en pengegrisk og undertrykkende sirkusdirektør.

Pest over begge familier!!! handler lidenskapelig kjærlighet hos to ung hvis familier er bitre fiender. I *En sommernattsdrøm* gjør de unge og forelskede opprør mot foreldre og øvrighet.

Titlene forteller at disse oppsetningene ikke er barneforestillinger. DRAK og Krofta ønsket å utvide repertoaret for en større målgruppe og rettet seg mot hele familien. Det viste seg i praksis at forestillingene kommuniserte med et bredt publikum på forskjellige nivåer. I tillegg til familieforestillingene har teatret også produsert forestillinger for mindre barn og for et voksent publikum. Teatret har med andre ord henvendt seg til alle aldersgrupper og til alle sosiale lag.

2.4.1 *Till Eulenspiegel (Enšpígl) 1974*⁴⁹

Tekstforfatter Jiří Bártek, regi Josef Krofta, scenografi František Vitek, kostymer Věra Říčařová, musikk Jiří Vyšohlíd. Skue-/dukkespillere var Matěj Kopecký og Vera Říčařová. Forestillingen hadde premiere den 25.01. 1974, og den ble spilt 151 ganger.

Under den XII UNIMA-kongressen i Moskva sommeren 1976 opplevde jeg forestillingen *Till Eulenspiegel* for første og eneste gang. Det var og er forbundet med stor prestisje å være vertskap for UNIMA-kongressen. I tilknytning til kongressen blir det organisert en internasjonal dukketeaterfestival. Moskovittene kunne skilte med verdens mest moderne dukketeater, Det sentrale statlige dukketeatret, under ledelse av den legendariske Obratsov.

Det var nærmest ved en tilfeldighet at jeg befant meg i salen hvor DRAK skulle spille forestillingen *Till Eulenspiegel*. Jeg kjente godt DRAK fra studietiden i Praha, men i festivalmylderet hadde jeg kun registrert *Askepott* på programmet, hvor flere av mine tidligere studentkolleger medvirket. Jeg har tidligere omtalt DRAKs versjon av *Askepott* med dukker og skuespillere hvis samspill var ytterst nyansert og fremført på måter jeg ikke tidligere hadde sett. På tross av alle sine skuespillermessige og visuelle kvaliteter kunne ikke *Askepott* måle seg med den begeistring jeg opplevde under fremføringen av *Till Eulenspiegel*. Den så kjente ”beruselsen” inntraff. Teaterforestillingen ligger 38 år tilbake i

⁴⁹ Till Eulenspiegel er hovedpersonen i en gammel tysk fortelling (eldste trykte utg. 1515). Personen viser tilbake på en bestemt narr, gjøgler og spilloppmaker, som skal ha dødd under pesten 1350. Skikkelsen går igjen i en rekke bøker fra 1500-tallet på flere europeiske språk. Emnet har vært behandlet i skjønnlitteraturen av Frank Wedekind og Gerhart Hauptmann, i musikken av Richard Strauss i det symfoniske diktet *Till Eulenspiegels lustige Streiche* (1894-95), (Store norske leksikon (13), 1989: 55).

tid, og jeg har måttet dykke dypt ned i hukommelsen for å hente fram minner. Mye av forestillingen er borte for alltid, som de konkrete handlingsforløpene, situasjoner og rollekarakterer. Under fremføringen fikk jeg kun med meg fragmenter av den tsjekkiske dialogen, men jeg forsto så mye som at hovedpersonen Till i denne versjonen ble fremstilt som en helt, ikke som en bedrager eller lurendreier. Til tross for de mer eller mindre uklare bildene som er bevart i mitt minne, sitter den sterke emosjonelle opplevelsen igjen i kroppen.

Hvordan skal jeg gripe an en forestilling hvor så mye er borte fra min erindring for alltid? Jeg må ta tak i de deler som faktisk er bevart, nemlig marionettene og selve scenekonstruksjonen som utgjør scenografien. Annet kildemateriale jeg har hatt, er kun foto og omtaler av forestillingen skrevet av kritikere og teoretikere som har sett den. De var øyenviter som jeg. Disse kildene er offentlige publikasjoner.

To skuespillere og mange stangmarionetter i tre befolkte scenen. Navnet på marionettene (*lidová marioneta*) er knyttet til jernstangen som er festet i dukkenes hode (eller inne i brystpartiet), og som gjør den mer stabil under spillet. I tillegg til denne førerstangen som skuespilleren holdt i, ble marionettene beveget ved hjelp av tråder som var festet til deres forskjellige kroppsdelene. Både tråder og kroppsdelene var variabler som var avhengige av marionettens karakter/visuelle uttrykk, deres konstruksjon/bevegelsesmuligheter og av sceneforhold/scenografi. Stangen og trådene var samlet i en førermekanisme⁵⁰ som skuespilleren holdt i for å kunne animere marionettene. I forestillingen medvirket to grupper stangmarionetter; den ene var individuelle roller, den andre gruppen, som representerte folket, var en krysning av marionetter og treskulpturer. De var utformet med fire til fem marionetter/skulpturer i en og samme gruppe. Marionettene i disse gruppene hadde kun bevegelige armer som pendlet i forhold til kroppen. Noen av figurene hadde også føretråder festet til håndleddene.

De individuelle marionettene kunne bevege de forskjellige kroppsdelene (hals, skuldre, albuer, midje, hofter og knær) ved hjelp av tråder og førerstangen i hodet. Disse marionettene var fysisk større i høyde og volum, og de hadde andre og flere fysiske uttryksmuligheter enn de mer ensartede folkegruppene. Alle marionettene var skåret ut i tre, og ifølge tradisjonen

⁵⁰ Førermekanismen kan være svært forskjellig, avhengig av konstruksjon og tradisjon. Den enkleste formen for mekanisme er et trekors, men i denne forestillingen ble det brukt en mer utarbeidet tsjekkisk konstruksjon.

brukes lindetre, som er lett å skjære i, og har lett egenvekt. Disse klassiske stangmarionettene har lang tradisjon, og de har også hatt størst utbredelse i Tsjekia.⁵¹

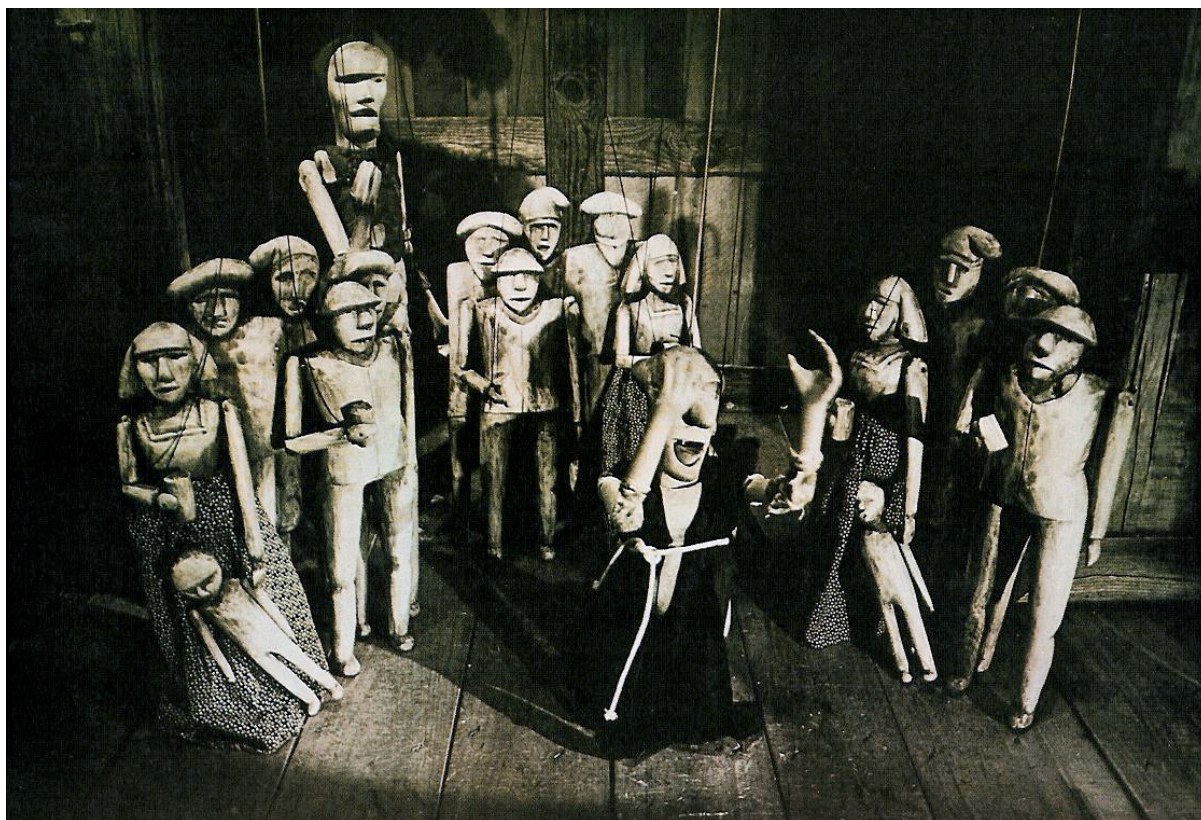


Foto 7: *Till Eulenspiegel* av J. Bártek. Regi: J. Krofta, scenografi: F. Vitek, DRAK-teater, 1974.

Selve scenen var et enkelt rammeverk på en plattform ca. 40 cm opp fra gulvet.⁵² Publikum så to spillenivåer, et nedre nivå for spillet med marionettene og et øvre nivå for de to skuespillerne, som var synlige fra livet og opp. Det øvre spillenivået var avgrenset av en horisontal planke som hvilte på to vertikale trestokker. Alle elementene i scenografien var laget i tre. Scenografien hadde mange trekk felles med den klassiske dukketeaterscenen (castelet), med den forskjell at spillerrommet var delvis åpnet for skue-/marionettspillerne.

⁵¹ Etter tredveårskrigen slutt (1648) kom det mange omreisende teatertrupper til Sentral-Europa. De kom fra England, Nederland og senere fra Tyskland og andre grupper kom fra Italia og Østerrike. De sistnevnte introduserte marionettene som en helt ny type dukker. I utforming og spill lignet marionettene mest på menneskelige skuespillere og de kunne til en viss grad erstatte dem. De spredte seg og økte i popularitet i det 18. og 19. århundre. Marionettene skulle innta en ledende rolle blant dukketyper i datiden.

⁵² På den tradisjonelle marionettescene er spilleren vanligvis skjult for publikum, stående på en opphøyet plattform/bro bak selve scenen hvor marionettene spiller. Sufitter og bein sørger for å skjule spilleren som animerer marionette fra et høyere nivå enn scenen.

Bakgrunnen for marionettene var utformet som et skap med to lemmer som kunne åpnes og lukkes. I midten av scenebildet var det en fordypning, nærmest som et rom eller interiør for marionettene. Innsiden av lemmene var dekorert med relieffer med motiver fra hverdagslige situasjoner. Det var åtte forskjellige motiver som dannet bakgrunn og skapte et miljø av håndverkere som ga et tidsbilde for handlingen i forestillingen. De bevegelige dørene hadde den funksjonen at spillet kunne forflytte seg raskt til forskjellige miljøer. Denne delen av scenekonstruksjonen kunne også assosieres med et alterskap.

De utskårede tablåene på innsiden av dørene, de to variantene av stangmarionetter sammen med mange små trefigurer som var plassert på forskjellige steder i dekorasjonen, ga illusjonen av et befolket scenebilde. Bruken av tre i fremstillingen av alle sceneelementene skapte et helhetlig, men også dystert scenebilde, hvor farger var så godt som fraværende. Inspirasjonen fra billedkunsten var tydelig både fra verdslig og kirkelig skulptur- og treskjærertradisjon. Den billedlige fremstillingen og handlingen i forestillingen var lagt til middelalderen.

Ser vi dekorasjonen fra siden, en synsvinkel som ikke var tilgjengelig for publikum under fremføringen, kan vi danne oss et bilde av det fysiske handlingsrommet som skuespillerne og marionettene hadde under spillet. Skuespillerne kunne bevege seg langs plattformen hvor de var synlige fra livet og opp, og i helfigur når de gikk ut av scenekonstruksjonen. Marionettene ble stort sett spilt på plattformen hvor bevegelsene var sidelengs. En trevegg avgrenset scenen bak, så aktørene kunne fysisk være ute av scenebildet, men samtidig ha dialog med spillet på scenen. Bak treveggen kunne marionetter og rekvisitter oppbevares og hentes fram under fremføringen.

Dekorative elementer som flasker fylt med vann og bambusrør var hengt opp i dekorasjonen. De ble brukt for å skape lyd- og klangbilder under forestillingen. Disse klangmessige innslagene ble utført av skuespillerne under spillet. Jeg husker spesielt lydbildet, med eiendommelige klanger, sprø resonans og skjøre toner, som føyde seg naturlig sammen med trematerialet som dominerte hele scenebildet.

Til tross for mange gjenkjennelige elementer fra det tradisjonelle dukketeatret, sprengte forestillingen disse rammene. Det visuelle scenerommet som var befolket av marionetter og

treskulpturer, var skapt av scenograf og billedkunstner František Vítěk. Den spesielle atmosfæren i scenebildene kan også sees som et billedunivers i seg selv. Stemningsfullt, dramatisk, vakkert og uttrykksfullt.

Når det gjaldt selve utformingen av marionettene, var de minimalt kledd. Tilskuerne så ledd, lemmer og de tekniske konstruksjonene. Her var ingen forsøk på å kamuflere eller å dekke til. Materialet, formen og teknikken var en del av det visuelle og kraftfulle uttrykket. De skulpturelle trekkene ved marionettene ble fremhevet gjennom de stiliserte kroppene med minimal bekledding. De enkle draperiene av skjørt som de kvinnelige marionettene hadde, sto i kontrast til de ellers ”nakne” og stiliserte trekroppene. Selv uten skuespillernes nærvær fanget denne skulpturelle scenografien tilskuernes oppmerksomhet som et to- og tredimensjonalt billedkunstverk. Det forteller mye om den kunstneriske kvaliteten på scenografien at den ble stilt ut på Dox Senter for samtidskunst i Praha (Dox Centrum současného umění). Der fant jeg scenografien med marionettene igjen etter mange år – til min store overraskelse og glede. I dag er disse elementene tilbakeført til DRAK-teatrets eget museum i Hradec Králové.

Under fremføringen ble spillet med marionettene animert/spilt på en ”røff” måte, men denne nesten uvørne spillemåten var tilsiktet. Marionettenes stiliserte uttrykk og konstruksjon krevde store, markante og nesten bastante bevegelser. De tunge marionettene i tre kan lage mye støy under spill. De kan trampe med føttene når de går, og de kan slåss så treflisene fyker (i hvert fall i tilskuerens fantasi), og de kan ramle om kull med stor ståhei og mye rabalder. (De kan også stå opp igjen fra de døde.) Spillestilen var langt fra realistisk. Det handlet ikke om å skape illusjon gjennom den dynamiske måten å fortelle og formidle historien på. Fortellermåten var langt på vei fragmentarisk, og denne strukturen utgjorde forestillingens dramaturgi og regi. Den var ikke ulik filmens fortellerspråk, med korte, fortettede bilder som brytes med brå kutt og store sprang i handlingsforløpet.

Jeg skal foreta en forflytning i tid og rom til Tsjekkia i overgangen fra 1960- til 1970-tallet. Som student så jeg forestillinger hvor jeg opplevde at scenebildene ofte kunne være defokuserte. Mine opplevelser tillegger jeg den brytningstiden som den estetiske praksis var inne i. Opp fra spillegravene og fram fra de lukkede paravanene (tsjekkisk faguttrykk for spilleskjerm) kom dukkespillerne forsiktig fram på scenen. Det var ikke alltid et lystig skue. Hvor skulle jeg som tilskuer feste blikket blant kropper, bein, armer og allehånde dukker?

Det skulle ta tid å finne form, uttrykk og balanse mellom de mange komponentene som simultant ”konkurrerte” om publikums oppmerksomhet på scenen. Så tilbake til Moskva og *Till Eulenspiegel*.

Hvor stringent og klar var ikke den visuelle rammen om forestillingen som jeg så i Moskva noen år senere. Alle elementene var på plass i en nesten selvfølgelig orden og innenfor et avgrenset visuelt konsept. Tilsynelatende var forestillingen enkel, men allikevel så frodig. Jeg husker fortsatt det vitale og lekende spillet til Říčařová og Kopecký, hvordan de nærmest sjonglerte med roller uten at jeg kunne registrere noen brist i overganger eller tempi. De formidlet en spilleglede og en vitalitet seg imellom, mellom marionettene og mellom marionettene og skuespillerne. Stemningen i salen slo bokstavelig talt gnister. Jeg hadde aldri tidligere sett en fremføring hvor skuespillerne behersket sine virkemidler på en så fremragende måte. Det handlet om profesjonalitet på alle nivåer, som skapende, utøvende og formidlende scenekunstnere. Denne fremføringen var for meg en ny og skjellsettende teateropplevelse eller teaterhendelse, som sitter i kroppen førti år etter at jeg så forestillingen.

Jurkowski er en av flere som har skrevet om den. Han trekker fram en annen kvalitet ved skuespillerne, nemlig en naturlig spille- og væremåte (som ikke var ny), en form for ”naturlighet” som ble utviklet i denne og senere forestillinger. I *Till Eulenspiegel* spilte skuespillerne på tre ulike nivåer: rollene som DRAX-skuespillere, rollene som omreisende marionettspillere og som de mange marionettrollene. Skuespillerne beholdt sin egen personlighet eller naturlige væremåte innenfor konteksten av det folkelige teater, hvor de vekselvis kunne spille høyst forskjellige roller.

Vi ser i denne forestillingen at dukkespilleren og skuespilleren er en og samme person, som behersker ulike roller på ulike nivåer. Disse rollene består av to kategorier marionetter og flere roller som skuespillere. De behersker også de andre sceniske virkemidlene i forestillingen som innslag og lyder og klanger. Skuespilleren har med andre ord fått flere og forskjellige virkemidler å forholde seg til, og det har igjen utvidet mulighetsrommet og det fysiske spillerommet for denne scenekunstneren.

I ettertid kan det synes opplagt at dukkespilleren før eller siden måtte erobre teaterscenen, men denne utviklingen kan også sees fra et motsatt perspektiv, nemlig at skuespilleren ville erobret dukketeatret gjennom konfrontasjoner med dukken. Eller handler det om en tredje

vei, nemlig at to tidligere beslektede, men lenge avgrensede profesjoner skulle utfordre og konfrontere hverandre? Påvirkningene har gått i mange retninger, fram og tilbake og på kryss og tvers. Som i weben til Schechner har profesjonene gjensidig stimulert hverandre. Forutsetningen for den nye estetikken har vært fusjonen mellom to beslektede profesjoner. Slik den estetiske praksis kom til uttrykk i forestillingen *Till Eulenspiegel* var skue- og dukkespilleren én og samme person som behersket de sceniske virkemidlene til begge profesjonene. Symbiosen mellom de to aktørene skulle åpne for nye arenaer og muligheter gjennom det fysiske scene- og handlingsrommet, de sceniske virkemidlene, registeret av roller og samspillet med publikum.



Foto 8: *Till Eulenspiegel* av J. Bártek. Scenografi: F. Vitek, dukke- og skuespiller: M. Kopecký, DRAK-teater, 1974.

De fragmentene jeg har kunnet belyse i forestillingen, viser fornyelser på mange områder innen den folkelige tsjekkiske dukketeatertradisjonen. Krofta bygget på en eksisterende dramatisering, men han skulle sette sitt tydelige preg både på dramaturgi og regi. Den tilsynelatende enkle oppbyggingen av det sceniske rommet forteller om en særdeles bevisst

bruk av de ulike sceniske virkemidlene. Det begrensede handlingsrommet både for skuespillerne og marionettene virket på ingen måte trangt eller hemmende på spillet, snarere tvert imot. De forskjellige visuelle nivåene i forestillingen ga illusjon av ulike rom – både i sted og i tid. Brytningen mellom det tradisjonelle dukketeatret med skjulte dukkespillere og det nye scenerommet med samhandlingen mellom skuespillerne og samspillet med marionettene var tydelig å avlese i forestillingen.

Når det gjelder de dramaturgiske aspektene, var strukturen i forestillingen bygget på tre handlingsnivåer, og den formale rammen underbygget denne strukturen. Skuespillerroller utfoldet seg på ett fysisk plan, mens roller med marionetter ble spilt på et annet og lavere fysisk nivå. Vitaliteten i spillet og kommunikasjonen med publikum var blant forestillingens største kvaliteter. De livfulle og frodige dialogene som jeg i begrenset grad kunne følge, ble formidlet som en ledig og tilsynelatende improvisert dialog, som gikk på kryss og tvers mellom skuespillerne i de forskjellige rollene, mellom skuespillerne og marionettene og mellom de ulike rollene og publikum.

Den unge regissøren Krofta hadde satt sitt kunstneriske preg på det tradisjonelle marionetteatret ved at skuespiller og dukker, her marionetter, ble sidestilt. De kontrasterte, kompletterte og utfordret hverandre. Forestillingen fanget der og da et internasjonalt publikum. DRAK skulle videreutvikle denne retningen under de neste to decennier.

Jurkowski (1998: 317-8) karakteriserer forestillingen som et landemerke i utviklingen av europeisk dukketeater: ”*Enspigl* was DRAK’s crowning achievement in their exploration of the specific style of the old rod marionette”.

2.4.2 *En sommernattsdrøm (Sen noci svatojánské)* 1984

Forestillingen *En sommernattsdrøm*, av Shakespeare, var en fri bearbeidelse ved det kunstneriske DRAK-teamet. Premieren var den 16. april 1984, og forestillingen ble spilt 112 ganger. De kunstnerisk ansvarlige var dramaturg Miloslav Klíma, regissør Josef Krofta, scenograf og kostymedesigner Petr Matásek og musiker Jiří Vyšehrad. Rollebesetningen var følgende: Oberon: Jan Pilař; Titania: Miroslava Kostřábová; Lysander: Boris Šlechta; Helena: Jarmila Vlčková; Demetrius: Ladislav Peřina; Hermia: Libuše Bogostová; Pukk: Vladimír Marek; Håndverkere: Skyttel: Jan Bílek; Fløyte: Zdeněk Říha; Apal: Jiří Vyšehrad.

Det var under den 14. UNIMA-kongressen og internasjonale festivalen at jeg så forestillingen *En sommernattsdrøm*. Året var 1984, og vertskapsbyen for kongressen var denne gang Dresden, i det daværende DDR. Det var for meg et hjertelig gjensyn med DRAK, og jeg husker fra min plass langt bak i salen at stemningen blant publikum var nesten på kokepunktet. Jeg var svært overrasket over å oppleve en så forskjellig oppsetning fra dem jeg tidligere hadde sett. Dette var en særdeles fantasifull versjon av Shakespeares komedie. De erindringer jeg har fra forestillingen, er stemninger og kontraster mellom lyse og mørke scener, forvandlinger av skuespillerroller til dukkeroller og underjordiske skapninger som forsvant like fort som de kom til syne. Her var mystikk og spenning, masse grotesk humor og ung forvirret og fortvilet kjærlighet. Krofta sparte ikke på de dramatiske virkemidlene og effektene. De store forventningene som publikum hadde til DRAKs forestilling (mine egne inklusive), ble innfridd – og vel så det.

Måten jeg skal nærme meg denne forestillingen på, er stort sett den samme som for den foregående, men med en vesentlig forskjell: Jeg har sett DVD-opptak av forestillingen, som har vært en svært god hjelp for min hukommelse. Opptaket er gjort ved DRAK-teatret, men den tekniske kvaliteten er langt fra god. Jeg tillegger den slette kvaliteten på opptaket de vanskelige lysforholdene under forestillingen. Annet kildemateriale som jeg har hatt til rådighet, er omtaler av forestillingen i samtiden og ettertiden, pluss fotos.

En sommernattsdrøm ble produsert ti år etter *Till Eulenspiegel*. Ifølge teatrets grundige registrering av egne produksjoner (Jurkowski og Königsmark 1988) var Krofta ansvarlig for 20 av totalt 36 forestillinger i dette decenniet. Det utgjorde to produksjoner årlig. I dette tidsrommet skjedde det en kontinuerlig utforskning av relasjonene mellom skuespiller og dukke, hvis hensikt var å utvide handlingsrommet for de to gjensidig avhengige og samvirkende partnerne.

Konflikten i stykket utspilte seg mellom de unge og forelskede, hvor Helena ble forsmådd, mens Hermia hadde to beilere, Lysander og Demetrius. Hermias far Egevs vil gifte bort datteren til Demetrius, men Hermia er dypt forelsekt i Lysander, og han i henne. De to forelskede flyktet ut i skogen, og de forsmådde fulgte etter dem. Ute i skogen skjedde det forviklinger og forvandlinger godt hjulpet av en trylleblomst og alven Puch. Håndverkerne var med i denne versjonen, men scenen ved hoffet var strøket. Det var i møtet mellom de to verdener, en ”reell” og en overnaturlig, at handlingen fant sted.

Jeg skal først se på scenerommet, deretter på ulike aspekter ved rollene som transformasjoner av roller, skuespillerens utvidede scenerom og den ikke-psykologiske tilnærmingen til rollene. Deretter ser jeg på synergieffektene i forestillingen og videre på noen overordnede dramaturgiske grep som ble tatt av teaterteamet. Med andre ord utdyper og konkretiserer jeg de aspektene som jeg tidligere har omtalt.

Forestillingen åpnet med tre skuespillere/håndverkere som var i ferd med å bygge en plattform. Scenen var basert på situasjonskomikk, hvor hammeren traff både fingre og treverk. Overgangen til neste scene bygget opp spenningen idet scenerommet ble mørklagt og fylt av et dypt og rolig åndedrett. Et lysende felt, som en sirkel, kom til syne på plattformen og beveget seg i takt med åndedrettet. Nye lysende sirkler kom til, viste seg og forsvant. Lyder fra spinkle klokker og xylofoner skapte kontrast til det langsomme åndedrettet. En av sirklene begynte å vokse til en lysende kule, og vi (publikum) hørte en lekende latter fra den bevegelige ildkulen, deretter et smell som ble etterfulgt av en liten eksplosjon. Ut av eksplosjonene så vi konturene av en dukke. Vi var vitne til Pukks tilsynekomst gjennom tre forskjellige formasjoner: en ildkule som forvandlet seg til en svevende flamme som igjen forvandlet seg til en dukke. Pukks bevegelser var brå og latteren lekende, men heller ikke uten en viss faretruende undertone.

Igjen ble det mørkt på scenen, og vi hørte en dyp og grumsete mumling. Så ble ildkulene tent igjen, én etter én, for så å forsvinne. I dette vekslende lyset så vi menneskeføtter som beveget seg sammen med store uformelige kroppar som vi skimtet konturene av. Det vekslende lyset kom nedenifra, fra plattformen, og lydkulissene skapte en kakofoni av summing. Et dukkehode kom fram fra den uformelige kroppsmassen, og hodet resiterte en tekst. Flere hoder stakk fram fra kroppen, og de tok del i resitasjonen. Scenen var en presentasjon av til sammen syv alver som befant seg høyt og lavt i den uformelige massen. To av alvene lignet mer på hårete dyreverener som buktet og ålet seg rundt på plattformen. De var groteske, med vidåpne gap eller kjefter, hoggtenner, utstående øyne, lange neser, skjeggvekst og hårtuster.

I denne scenen var den bevegelige, kroppslignende massen i konstant bevegelse og forandring; den hadde mange og viktige funksjoner i forestillingen. For alvene tjente den blant annet som skjul og/eller kropp, avhengig av konteksten. Denne bevegelige "kroppen" kunne vokse, og den kunne minke, den kunne spalte seg og forsvinne. Når den spaltet seg, fremsto den nærmest som flere uformelige trollkropper i forskjellige størrelser, hvor de

minste ålet seg rundt på scenen som små rufsete dyr. I lyset, og ikke minst i skyggene, hadde kroppene en hårete overflate som ga assosiasjoner til vegetasjon i en igjengrodd skog. Første gang vi møtte den forsmådde Helena og den avvisende Demetrius ute i skogen, tråkket de over over stubber og tuer. Denne mobile sceneløsningen, dyktig manipulert og formet av (nesten)skjulte dukke-/skuespillere, skapte stor bevegelighet og underbygget den dramatiske spenningen i forestillingen. Den scenografiske løsningen gjorde det også mulig med simultane handlinger som var virkningsfulle i en magisk verden hvor det meste kan skje. Forestillingen viste en transformasjon av visuelle og fysiske sceniske virkemidler som jeg sjelden har sett fra en scene – verken før eller senere.

Jeg skal vende tilbake til Pukk og hans transformasjoner, som utspilte seg etterhvert som handlingen skred fram. Pukk ble fremstilt som et fantom hvis forvandlingsevne var grenseløs. Her var alle lover om kausalitet opphevet. Hans register spente fra en uflidd lømmel av en dukke til en liten flamme og videre til en lekende ballong som mistet luften for så å forsvinne ut i mørket. Han var legemliggjøringen av drømmer, fantasier og ikke minst en forløsende scenisk vitalitet. Pukk ble spilt av Marek i alle tilsynekomster av rollen, og hans dynamiske spill var like imponerende uansett Pukks fysiske tilsynekomst.

Fremstilling av én og samme rolle i forskjellige formale og fysiske uttrykk gjentok seg med andre karakterer i forestillingen. Rollene som de unge og forelskede ble fremstilt både som skuespillerroller og som dukker. De ble introdusert av skuespillerne med ung følsomhet og lidenskap. Under flukten i skogen ble de unge parene forvandlet både følelsesmessig og fysisk. Det skjedde nærmest som ved en seremoniell handling. Idet den indignerte og avvisende Demetrius forlot Helena, ble han fanget inn av skogens alver, som trakk ham ned i ”dypet”. Der forsvant han, for å gjenoppstå som en liten hanskedukke. De andre tre skuespillerrollene gjennomgikk den samme forvandlingen, til små og stutte hanskedukker.

I denne alveverden var det blomstersaften med dens tryllekraft som skapte forvandling og forvekslinger – godt hjulpet av Pukk. Skuespillerne spilte sine roller som hanskedukker, og de visste å trekke dukkenes komiske muligheter helt ut i det groteske. Denne form for fysisk forvandling av én og samme karakter står i diametral kontrast til den psykologiske skuespillertradisjon (Stanislavskij-metoden), hvor karakteren tillegges ekte følelser og indre liv.



Foto 9: *En sommernattsdrøm* av W. Shakespeare, fritt bearbeidet av DRÅK, 1985.

Alvene vokste bokstavelig talt ut av kroppsmassen, og ble slukt igjen av den. Her så vi et scenisk materiale som lot seg forme, omforme og spaltes. Fra salen kunne disse prosessene assosieres med metamorfoser og osmoser. I dette eventyrlige alve- og skogsriket rådet det ufred mellom alvekongen Oberon og alvedronningen Titania. Han var sjalu fordi Titania ”flakset rundt” med en indisk prins, og Oberon ville hevne seg på henne. Titania ble introdusert av nynnende stemmer, som om de kom fra en himmelsk sfære. Vi så henne stående på en kubbe, ragende høyt over alvene på scenen. Idet hun viste seg, beveget hun armene som om hun skulle lande fra et luftig svev. Hun ruvet ikke bare i høyden, men også i omfang med sin voluminøse kropp. Titania har forlenget passert middagshøyden, og hennes godt voksne alder ble understreket gjennom hele fremtoningen, gestene og attitydene. Hennes fysiske egenskaper sto i skarp kontrast til den lyriske klangen i stemmen hennes. Titania var drevet av umettelig elskovslyst, og hun lot sitt fysiske begjær fylle scenerommet, til stor glede for publikum. Jeg hørte latter i salen, og jeg humret selv foran skjermen. Hennes sceniske nærvær skapte og utløste mye grotesk humor i forestillingen.



Foto 10: *En sommernattsdrøm* av W. Shakespeare. Oberon med trylleblomsten og Pukk i bakgrunnen. DRAK, 1985.

Oberons karakter var også bygget på store kontraster. Han kom hoppende og gestikulerende inn på scenen som en eldre og hårete satyr. Oberon tryglet om Titantias gunst, la seg hulkende ned på knærne og omfavnet stubben hun sto på. Han kom ikke lenger enn til å kysse føttene hennes. Begge karakterene hadde trekk som lå nær opp til dukkenes stilisering og utforming av typer, hvor karikering og kontraster er viktige virkemidler. Karakterenes svakheter var en drivkraft i forestillingen; de var kilden til de indre konfliktene som drev handlingen fremover. Ambivalens var et gjennomgående kjennetegn ved forestillingen, som ifølge Königsmark (Jurkowski og Königsmark 1988) vekslet i spenning mellom poetiske og spøkefulle krefter og dyriske drifter.

I forestillingen *En sommernattsdrøm* var registeret av roller mangefasettert når det gjaldt skuespillerroller, og de var ikke mindre fargerike når det gjaldt dukkeroller. Pukk sprengete

alle grenser og materialiserte seg som skuespiller og dukke, i tillegg til transformasjonen som forvandlet rollen til en voksende ildkule med eksplosiv kraft. Det var mange sider ved Pukks sammensatte og spaltede rolle. I alle scenene, både de med og de uten dukker og der hvor han var skjult for publikum eller delvis synlig, var hans rytmiske spill og hans stemmeproduksjon fremragende. Alvene utgjorde deler av den ubestemmelige materien som på en dramatisk måte beveget hele scenebildet. Lys og skygger var gode ”medspillere”, og i dette alveriket hvor vi bare delvis kan skimte dem, så de skremmende ut. De lignet rett og slett på trollvesener.



Foto 11: alver i *En sommernattsdrøm* av W. Shakespeare, DRAK, 1985.

Når det gjelder animasjonen av dukker, ligger mye av dukkenes ”sjel” i bruken av tempi og rytme. DRAK-skuespillerne er kjent for en usedvanlig presisjon og rytme i spillet/animasjonen med dukkene, som ofte er ledsaget av musikk og lydkulisser. Dette var en høyt verdsatt kvalitet ved DRAKs forestillinger.

Håndverkerne hørte også til det mangefasetterte rolleregisteret. Under oppførelsen av ”Den dypt bedrøvelige komedie om Pyramus og Thisbe og deres redselsfulle død” avsluttet de scenen på en ytterst grotesk måte. Skyttel som skuespiller slo og saget i stykker marionettene

(Pyramus og Thisbe) slik at hodene rullet. Marionettene ble hjelpeløse og forsvarsløse så vel som komiske og groteske i hendene på skuespilleren som maltrakterte dem. Sterke og motstridende reaksjoner i salen uteble heller ikke.

Den fysiske integreringen av alle de sceniske komponentene var særlig fremtredende og iøynefallende i forestillingen *En sommernattsdrøm*. Roller og dekor vokste ut av samme materie, alvene oppsto og forsvant i en stor og bevegelig masse av et sceneelement. Lys, lyd og musikk var også en del av denne fysiske korpusen, og de unge på flukt ble absorbert av den samme materie, hvor de ble gjenstand for transformasjoner. I Dresden for tretti år siden var det en overveldende opplevelse, og denne følelsen ble igjen vekket i min erindring gjennom DVD-opptaket. Uten et nært og interdisiplinært samarbeid er det ikke mulig å skape denne form for syntetisk teater. Det ville være galt å sammenligne de to forestillingene som jeg til nå har omtalt, men det fremkommer med all tydelighet at DRAK med forestillingen *En sommernattsdrøm* har utforsket scenerommet, materialer, bruken av scenelys, sceneteknikk og ikke minst musikk. Nær sagt alt de anvendte, hadde vært gjenstand for utforskning, og var blitt materialisert av skuespillerne. I samspillet og interaksjonene med dukkene er rolleregisteret til skuespillerne også blitt vesentlig utvidet. Det unge paret ble fordoblet, Pukk ble mangedoblet og gikk i oppløsning, og alvene var både naturelementer og dyreskikkelser fra en eventyrlig verden. Karakterene til Titania og Oberon hadde mange trekk felles med dukkene gjennom en ekstrem grad av karikering både når det gjaldt rollenes visuelle og fysiske utforming og formidlingen av dem.

Denne symbiosen av en forestilling krever høy kunstnerisk kompetanse på alle nivåer, og den forutsetter også nært samarbeid over tid – lang tid. I henimot to decennier hadde det samme kunstneriske teamet (regissør, scenograf og musiker) hatt ansvaret for de fleste av forestillingene ved DRAK. Det ble lagt stor vekt på det innovative aspektet under idéutvikling, produksjon og innstudering av forestillingene. Ensemblet søkte et størst mulig register av sceniske uttrykk ved å ta i bruk både tradisjonelle og utradisjonelle virkemidler.

Det var få dukketeatre i Europa på 1980-tallet som hadde de kunstneriske musklene og ressursene som DRAK disponerte. Det var også et lykkelig møte med en ny generasjon begavede kunstnere som startet samarbeidet på 1970-tallet. Disse og flere faktorer (ikke å forglemme teatrets historiske røtter) fikk stor betydning for den sterke og ledende posisjon som DRAK hadde på 1970- og 1980-tallet. Syntetisk teater og handlingsscenografi

kjennetegnet teatrets estetikk og poetikk, som utviklet seg gjennom et nært samarbeid med alle de medvirkende. Det inkluderte også skapende (*authorial*) elementer, iscenesettelse, scenografi, musikk, skuespill, lys og lyd. Så lenge komponentene gjensidig interagerer og inspirerer hverandre, kan vi sikre en varig kreativ atmosfære, og det er det viktigste, skrev Klíma i artikkelen ”The stereotypes of perception of puppet theatre” (Klíma 1992).

Shakespeares komedie er gjennom flere århundrer blitt fremført av skuespillere – uten dukker. I denne forestillingen viste DRAK oss en helt ny versjon av denne klassikeren. Forestillingen er et eksempel på skapende dramaturgi hvor teaterteamet har latt seg inspirere av teksten og skapt nye muligheter både for skuespillerne og for dukkene. DRAKs dramatisering utnyttet kontrastene og motsetningene mellom skuespillerne/de levende og artefaktene/de ikke-levende elementene på scenen. I forestillingen så vi mange eksempler på hvordan dramaturgien hadde skapt helt nye roller for dukkene og dessuten gitt nye dimensjoner til skuespillerrollene. Alle skuespillerrollene i forestillingen hadde relasjoner til dukkene – i større og mindre grad. Det gjaldt håndverkerne ved Skyttel, som i sluttscenen tok livet av to marionetter, selv om teksten tilsier at det var selvmord. De unge parene hadde sitt alter ego i form av hanskedukker. Titania og Oberon i skuespillerrollene hadde begge mange trekk som kunne knyttes til dukker i form av korpus, kostymer samt gester og andre kroppsuttrykk. Titania med sin outrerte kropp var kledd i lyse, flagrende gevanter, og hadde hele barmen overstrødd med blomster. Oberon var dels dyr, dels menneske, og disse egenskapene brukte han på høyst uforutsigbare måter. En lang og raggete pels dekket delvis kroppen, og han ålte seg rundt på scenen nærmest som et dyr. Han var iscenesetter av de forviklinger som fant sted i alveriket.

Transformasjonen av roller førte til fysiske og spillemessige forvandlinger, som igjen resulterte i brå og radikale endringer av scenene. For Krofta og det kunstneriske teamet var disse bruddene dramatiske fortellergrep. Vi ser her mange eksempler på det som Makonj omtaler som tematisert dramaturgi, hvor dukkens betydning er fullt og helt anerkjent i forestillingens struktur, samtidig som dramaturgien også har gitt rom og muligheter for den ikke-psykologiske skuespiller. Pukks transformasjoner strekker disse mulighetene særdeles langt, mens Titania og Oberon balanserer mellom menneskelig dårskap og dyriske drifter.

Målgruppen for forestillingen var ungdom og voksne. I Dresden var publikum internasjonalt, og kommunikasjonen mellom sal og scene var intens, i form av ellevil begeistring og

øredøvende stillhet, mange utrop og gisp. I Dresden ble forestillingen spilt på tsjekkisk, men det var ingen hindring for publikum til å forstå og glede seg over den. De poetiske og høystemte blankversene til Sharespeare hadde gitt inspirasjon til et scenespråk av metaforer og visuelle bilder som kommuniserte på tvers av språkbarrierer. Her ble publikums sanser satt i bevegelse.

I DRAKs versjon fikk animasjonen en annen og utvidet dimensjon. De to unge parene som hanskedukker fikk spille på komiske og groteske egenskaper. Pukks metamorfoser skapte også mange og forskjellige uttrykk og spillemuligheter. I en av skikkelsene viste han seg som stangdukke med lurvete hår og pels, men det var summen av alle gestaltene som festet seg i min erindring. De ble knyttet sammen med Pukks uforglemmelige dynamiske, spøkefulle, dramatiske og truende stemme. I denne sammenheng var stemmen et særdeles viktig element for å gi karakteren et spesifikt scenisk liv.

Alvene kom fram fra det underjordiske og ut av selve skogbunnen. De formet og grupperte seg, for igjen å bli oppløst og bli del av den uformelige og bevegelige skogmassen. Dette var et mesterstykke hva gjaldt animasjon i samspill med visuelle og bevegelige sceneelementer og ikke minst et fast regigrep. Her var transformasjon, metamorfose, symbiose, synergier, metaforer og animasjon i skjønn forening.

En sommernattsdrøm og andre DRAK-produksjoner skulle tvinge fram en redefinering av dukkens rolle og funksjon i forestillingen. Jan Císař innførte begrepet *jevištní postava* (integreert scenefigur)⁵³, og Etlík presiserte begrepet ytterligere. Ifølge hans definisjon av en dukke kan enhver dukke, gjenstand, rekvisitt, lys, skygge eller objekt betegnes som ”dukke” dersom tilskueren oppfatter at dukken uttrykker et indre scenisk liv. Det er skuespilleren som er skaper av dette indre sceniske livet gjennom animasjon av dukken/objektet. Denne definisjonen er ifølge Etlík gyldig både for spill med synlig og skjult dukkespiller.

Sluttscenen med Pyramus og Thisbe som marionetter kan ikke inngå i definisjonen av integreert scenefigur, ifølge Etlík. Dukkene fremsto nærmest som rekvisitter eller instrumenter

⁵³ *Integreert scenefigur* er et begrep som ikke finnes i norsk teaterterminologi. Det er en oversettelse av det tsjekkiske begrepet *jevištní postava* ved M.Wiig. I Etlíks artikkel er begrepet oversatt fra tsjekkisk til engelsk med *integrated stage figure*. I et senere kapittel om utviklingen av teater teori i Tsjekia vil jeg forklare dette begrepet nærmere.

for skuespillerne. De ble ikke oppfattet som å ha eget scenisk liv. Fordobling av karakteren gjennom ulike gestalter skapte ikke problemer ifølge samme definisjon. Dukkespilleren kan ”tre ut” av den integrerte scenefiguren for en viss tid for å agere som skuespiller i et avgrenset tidsintervall. De unge parene var eksempler på dette. De spilte både sine skuespillerroller, og de animerte sine egne roller som hanskedukker – mer eller mindre synlig. Med sine produksjoner gjorde Krofta det nødvendig å utvide definisjonene av hva en dukke er i en forestillingskontekst fordi han utvidet både skuespillerens og dukkenes/objektens sceniske muligheter radikalt.

Det er ti år mellom de to forestillingene jeg har redegjort for. Det har liten hensikt å sammenligne dem, fordi de var så forskjellige. Allikevel var kompleksiteten i *En sommernattsdrøm* iøynefallende, og virkemidlene mange og kontrastfylte. De var også grensesprengende. Transformasjonen av rollene var forbløffende. Samhandlingen mellom skuespillerroller og roller med dukker var nyskapende, og synergieffektene var så godt som optimale. Mer panegyrisk bør jeg ikke være. Jeg slutter meg til en uttalelse av Klíma (2003: 83-84), som skriver at bruken av objekter, på en innovative måte, var ikke et mål i seg selv. Det tjente alltid et høyere mål, som skulle formidles til publikum.

2.4.3 *Pinocchio (Pinokio) 1992*

Forestillingen *Pinocchio (Pinokio)* hadde premiere på DRAK-teatret 13.03. 1992⁵⁴, og ble spilt til sammen 272 ganger. Teksten ble bearbeidet av teatergruppen, inspirert av eventyret med samme tittel av Carlo Collodi, utgitt i 1883. Regien var ved Josef Krofta, scenografien ved Petr Matásek, musikken ved Jiří Vyšehrad, dramaturgien ved Vladimír Zajíc, og bevegelsen ved Antonín Klepáč. Følgende skuespillere medvirket i forestillingen: Václav Poul (Geppetto og Pinocchio), Jan Pilař (sirkusdirektør), Ladislav Peřina (Carlo) og Jan Bílek (Luigi). Et dyktig teknisk team medvirket i forestillingen, men navnene er utelatt i denne konteksten. Under den nasjonale festivalen i Plzeň (*Skupova Plzeň*) i 1992 ble oppsetningen tildelt tre priser: for beste regi, beste scenografi og beste skuespillerprestasjon. Den sistnevnte ble gitt til Václav Poul.

⁵⁴ Zora Vondráčková (red.) 2004: *1991-2004 DRAK*. Published by Garamon s. r. o. Hradec Králové in collaboration with DRAK Theatre. I boken står det at premieren var den 23. februar (1992), men to andre kilder hevder at premieren var den 13. mars 1992 (*Josef Krofta - The tower of Babel*, International Theatre Project. Editor Jan Dvořák, published by DRAK, Prague Stage, 1993, og i programmet til forestillingen)

Jeg er ikke sikker på når jeg så forestillingen, men jeg er viss på at det var på DRAK-teatret i Hradec Králové. Evnen til å skape synes å være uuttømmelig for dette ensemblet. Det var forholdet mellom de to hovedrollene Pinocchio og Geppetto som gjorde størst inntrykk på meg. Relasjonene mellom dem ble formidlet på en ytterst original, følsom, underfundig og humoristisk måte, men ikke uten friksjoner. På min netthinne hadde jeg også bildet av Reven og Katten som to burlleske og dansende vesener. Den fysiske fremtoningen av disse rollene var en krysning mellom dyrehoder og menneskekropper. I min erindring så jeg også for meg vognen, det sentrale og svært funksjonelle sceneelementet som skapte stor bevegelse og dynamikk i spillet. Alt som skjedde under forestillingen, det være seg animasjon av dukker, roller spilt av skuespillere, bruk av sceneelementer i stor bevegelse samt anvendelse av auditive og tekniske virkemidler, skjedde i full åpenhet. Der var ingen forsøk på kamuflasje av noe slag. Alle elementer var del av et stort og meget sammensatt og samvirkende teater- og scenemaskineri. Bak denne fremragende forestillingen sto en generasjon kunstnere som hadde samarbeidet i henimot to decennier.

Dette var noen glimt fra min erindring. Som med forrige forestilling (*En sommernattsdrøm*) har jeg hatt tilgang til DVD-opptaket av *Pinocchio*-forestillingen. Opptaket ble gjort under en fremføring på The Newman Theatre i New York i 1992, og tekstversjonen var på engelsk – til stor nytte og glede for meg.

I 1975 hadde forestillingen *Askepott* premiere, og oppsetningen ble en stor suksess, både i Tsjekia og i utlandet. Som i mange av Kroftas forestillinger var temaet knyttet til jenter. DRAK hadde produsert flere forestillinger som handlet om unge mannlige helter og antihelter, som blant andre Jánošík, Don Quijote og Till Eulenspiegel. Teatret var på leting etter måter å dramatisere universelle motiver på, som vandring, møte med verden, konfrontasjon med farer, vennskap, vekst og modning – alle typiske temaer for unge gutter på vei til et voksent liv. (Min tilføyelse er at utfordringene gjelder også for jenter.) Det skulle ta tid før DRAK fant fram til sin sceniske versjon av det klassiske eventyret om Pinocchio.

DRAK ville overskride den etablerte aldersgrensen for forestillingen, og utvidet den til ungdomstrinnet. De fant også inspirasjon i tekster som behandlet forholdet mellom fedre og tenårings sønner. Fra å være en infantil og uforpliktende lekedukke løftet de trefiguren Pinocchio til å bli en partner på linje med de andre karakterene i stykket. Endringene av karakteren fra barn til tenåring førte til at de forskjellige prøvelsene på veien måtte være langt

mer enn bare spøkefulle hendelser. De måtte være på fullt alvor. Samtidig måtte også balansen mellom de dramatiske og de underholdende scenene ikke reduseres. Det var i kraft av kjærligheten at Pinocchio overlevde alle farene og til slutt ble ført tilbake til et liv – som marionett og ikke som en levende gutt, slik historien ender i originalversjonen. Disse og andre ideer lå til grunn for teaterteamets bearbeidelse av den episke fortellingen. DRAK ønsket med Pinocchio, som i andre produksjoner, å kvitte seg med slitte klisjeer som ”dukke-mopper” og andre banaliteter i dukketeatret. I stedet ville de kommunisere med et ungt publikum på en sterkere og mer virkningsfull måte.

Antall roller i forestillingen var sterkt redusert sammenlignet med persongalleriet i fortellingen. I DRAKs sceneversjon var rammen rundt oppsetningen et sirkus hvor sirkusdirektøren skal fremføre sin versjon av eventyret om Pinocchio. Sirkusdirektøren er pengegrisk og ikke så lite sentimental og kolerisk. Han skyr ingen midler for å holde sirkushjulene i gang: ”The show must go on!!!” Tre sirkusartister medvirker i forestillingen, Luigi, Carlo og Geppetto. Den sistnevnte er også treskjærer, som nettopp hadde laget en dukke i tre med veldig lang nese. Den nye helten i sirkuset skal presenteres for publikum for første gang når forestillingen begynner.

Luigi og Carlo adlyder sirkusdirektøren i ett og alt, og de alternerer i flere roller som sirkusdirektørens medhjelpere og sammensvorne. Det gjelder også i rollene som Katten og Reven. Geppetto har oppriktig omsorg for Pinocchio, som på ingen måte vil innordne seg i sirkuslivet. Han nekter å bruke maske, som de andre tre sirkusaktørene, og han vil heller ikke balansere på line. Pinocchio gjør fysisk motstand som ender med håndgemeng. Takket være Geppettos hjelp klarer han å rømme fra sirkuset. Pinocchio kommer ikke langt på sitt første fluktforsøk, og som straff blir han satt i fengsel. Her er vi ved konflikten og de motstridende interessene i forestillingen: på den ene siden Pinocchios opposisjon og forsøk på å komme seg vekk fra sirkuset, på den andre siden sirkusdirektøren, som for enhver pris skal fremføre sitt verdensberømte dukketeater for publikum. Disse motstridende interessene vikler seg inn og ut av hverandre under forestillingens gang.

Et fryktinngydende sjøhyre hører også med til det frodige spekteret av roller. Det har et skjelett av en kropp, et kjempemessig gap med masse skarpe tenner og øyne som lysende ildkuler. Det er ingen tvil om hvem som er det farligste vesenet i forestillingen.

De visuelle elementene har en særdeles viktig plass i denne form for teater, det være seg typer/roller av dukker, bruk av materialer og andre virkemidler, samt tekniske løsninger. Det forutsetter et fruktbart og kreativt samarbeid mellom flere fagpersoner å skape scenisk liv i artefakter som kan leve sitt spesifikke liv på scenen. Det kan også være nødvendig med flere aktører for å animere én og samme dukke for å utføre spesielle bevegelser eller dramatiske situasjoner på scenen, eller der hvor det kreves et større register av følelsesmessige uttrykk.

I forestillingen *Pinocchio* var det nødvendig med ekstra hender for å skape og fremstille de mange og teknisk krevende situasjonene og dramatiske handlingene. Til tross for hjelpende hender vil en dukke alltid ha et begrenset scenisk uttrykk. En vanlig måte å løse de dramatiske og tekniske utfordringene på, er å lage flere varianter av én og samme dukke med alternative konstruksjoner og spilleteknikker for ulike sceniske behov. På fagspråket kalles dette for dubletter når det er to forskjellige utforminger, og tripletter når det er tre forskjellige uttrykk for en og samme dukke.

Hovedpersonen Pinocchio blir utsatt for mange farer som skal være så ”reelle” som mulig. Dette stilte store krav til dukkens utforming så vel som til teaterteamet og maskineriet forøvrig. I samarbeid med teamet hadde Matásek funnet fram til mange og svært finurlige visuelle og tekniske løsninger for dukkene, men også for scenografien. Det ble laget fire forskjellige fysiske utgaver av Pinocchio, og disse variantene av én og samme dukkerolle hadde stor betydning for rollens “troverdighet” og ekspressive muligheter.

I de første scenene var Pinocchio uten tråder eller andre føremekanismer. Marionetten hadde ledd for å kunne bevege de viktigste kroppsdelene som hode, hals, armer, hofter og kneledd. Hans fysiske og tekniske utforming var høyst original. De lange trestokkene til bein var nesten tre ganger lengden av kroppen, som var satt sammen av flate trestykker. Kroppen var nærmest firkantet med en fordypning i brystpartiet. Hodet var festet på en tykk pinne som passet ned i en fordypning. Armene var også lange trestokker som kunne bevegges i skulderleddet. Hodet hadde en avrundet form, mens ansiktet og bakhodet var flatt. Gjennom øvre del av hodet gikk det en lang og tykk pinne horisontalt. Den fremre delen av pinnen var Pinocchios lange nese, og den bakre delen var et håndtak som skuespilleren kunne holde marionetten i. Håret besto av fem flate, lange trepinner som stakk rett opp av hodet. Pinocchio hadde ingen øyne og en ubestemmelig munn, som egentlig var en del av dukkens konstruksjon, festepunktet mellom hode og hals. Trestykkene av en kropp var festet sammen

ved hjelp av remmer, diverse kroker og andre mekanismer som var godt synlige for publikum. Marionettens konstruksjon og teknikk var røff; her var ingen forsøk på kamuflasje. Som marionett var Pinocchio unik i sin visuelle og fysiske utforming. Dette skulle også vise seg når det gjaldt dukkens uttryksmuligheter. En nevenyttig tiåring kunne muligens ha ”spikret” sammen trestykker til noe som tilsvarte denne fremtoningen.



Foto 12: Geppetto og Pinocchio i *Pinocchio* av Carlo Collodi i DRAKs bearbeidelse, 1992.

Marionetten kunne føres direkte ved at skuespilleren holdt i den; da var bevegelsesmulighetene mer presise, men også mer begrensede. Men den kunne også føres ved hjelp av tråder, og da hadde marionetten et større register av bevegelser, men de var mindre presise. For Pinocchio ble det brukt tykke tau, som bokstavelig ble heftet på (og av)

under spillet ved hjelp av store karabinkroker. De lange og tykke tauene muliggjorde helt andre bevegelser enn det en tradisjonell marionett vanligvis kan utføre. Innen tradisjonen er trådene tynne, relativt korte og festet til en styremekanisme.

I tillegg til at Pinocchio kan spilles med og uten tau, ble det laget ytterligere to varianter av marionetten. Den ene var en stilisert skyggefigur som i form minnet om en pepperkakemann. Publikum så ham i et omvendt fugleperspektiv – høyt oppe og liggende på en trampoline. I den fjerde utformingen av Pinocchio gjenoppsto han som enkeltstående trestykke med et hode, to lange armer og to bein. Disse kroppsdelene var løsrevet fra hverandre, men selv disse fem trestykkene fikk personlighet og en nesten rørende sjarm i samspillet med Geppetto. De fire fysiske variantene av Pinocchio i forestillingen hadde hvert sitt begrensede uttrykk, men totalt sett ble karakteren særdeles uttrykksfull og ekspressiv.

De to medhjelperne, Katten og Reven, var visuelt og fysisk fremstilt som en krysning mellom et dyrehode og en delvis kamuflert skuespillerkropp. Utformingen av kroppene var enkel, men særdeles fantasifull og uttrykksfull. Et heldekkende stykke elastiske stoff var ”spent” foran hver av kroppene til skuespillerne (vertikalt). Delvis skjult bak stoffet holdt skuespillerne hvert sitt dyrehode i den ene hånden og spilte dyrearm med den andre armen og hånden. På hver hånd hadde skuespillerne en stor hanske. Til dyrenes andre ”arm” (som var enden av stoffstykket) var det festet et langt tau som ble holdt i og manøvrert av en hjelpende spiller. Det var med andre ord to aktører på hver av dyredukkene. Den elastiske dyrekroppen sammen med det lange tauet gjorde at stoffarmen og hele dyrekroppen kunne strekkes og beveges over store deler av scenen. Nederste del av stoffet var festet til skuespillernes føtter som bar store klovnesko. De overdimensjonerte skoene understreket en vaklende, upresis og særegen gange – slik vi kjenner den fra klovners tumling i sirkusmanesjen

Den visuelle utformingen av katte- og revehodene var overdimensjonerte og groteske. Begge hadde store gap. Kjeften til Reven var lang, og Kattens kjeft var bred, og begge hadde store og utstikkende tenner. Revens ører sto rett opp, og fra Kattens hode stakk det opp trepinner til pels som strittet i alle retninger. De minnet om Pinocchios pinnehår. Verken hodene til dyrene eller marionetten var malte, treets naturlige farge var beholdt. Derimot var fargen på de to dyrenes tekstilkropper sterkt gul – et tegn på svikefulle karakterer. Den gule fargen understreket de komiske og burleske siden ved disse dyreskikkelsene. Karakterene så vel som handlingsforløpene ble underbygget og understreket av lydkontentum og musikk. Reven og

Katten agerte og kommuniserte utelukkende mimisk, og således skilte de seg ut som et annerledes element i forestillingen.

Bruken av masker var et spill i spillet. Luigi og Carlo gikk inn og ut av forskjellige forkledninger/roller som sirkusdirektørens forlengede armer. Maskene ble brukt dels foran ansiktet og dels som halvmasker, eller de ble plassert på bakhodet til de to skuespillerne. Dessuten var maskene også et bindeledd til dukkenes stiliserte og karikerte uttrykk. I tillegg til rollene som de to sirkusaktørene ikledde seg, var de også hjelpende hender under scener med Pinocchio. De tok dessuten del i det krevende tekniske scenemaskineriet, hvor alle delene virket sammen – som et tannhjul.

De tre sirkusaktørene introduserte Pinocchio ved å utforske den langbeinte trefiguren. De lurte på hva den kunne brukes til. De banket og slo på den, beveget armer og bein, og de hørte overraskende lyder. Leken og improvisasjonen gikk over i spill som på musikkinstrumenter. Én arm illuderte fløyte, en annen klarinett, kropp og bein illuderte elgitar, og hårpinnene ble spilt på som en panfløyte. Det ble mange musikalske ulyder og lyder som etterhvert ble forent til svingende jazzrytmer. Scenen var en rytmisk og løssluppen musikalsk utfoldelse og ytterst fornøyet, men marionetten hadde ikke snev av et eget scenisk liv. Den var helt prisgitt skuespillernes improvisasjon og spill. De tre sirkusaktørene behandlet marionetten røft, og det fordret en slitesterk konstruksjon. I denne scenen hadde Pinocchio ingen mekanismer som skuespillerne kunne bruke for å animere dukken. Som gjenstand og spesielt ”musikkinstrument” var den et muntert innslag – en annen introduksjon til historien, som var fylt av improvisasjon og humor, men scenen var også et bilde på det som er ufritt og bundet.

Sirkusdirektøren presenterte Pinocchio for publikum med en infantil stemme. Han struttet av stolthet over at dukken kunne ” snakke”, og ville at Pinocchio skulle introdusere seg selv. Men før sirkusdirektøren hadde fullført det han ville si, hørte vi en høy og tydelig stemme som sa: ”Pinocchio!” Stemmen hadde en tørr klang og en spesiell resonans, og den hadde også mye opposisjon i seg. (Stemmen var tatt opp på bånd, og den var Pinocchios under forestillingen.) Sirkusdirektøren ble stum og forskrekket, og Pinocchio ga uttrykk både for frustrasjon og sinne: ”Hold deg unna, ellers slår jeg deg”, lød det fra stemmen, og marionetten bet bokstavelig talt sirkusdirektøren i fingeren. Den ble sittende fast i munnpartiet på Pinocchio, til stor ståhei. Denne lille tekniske detaljen er et eksempel på hvor

nær sammenhengen kan være mellom dukkens konstruksjon og det dramatiske uttrykket.⁵⁵ Scenen viste hvordan Pinocchio suksessivt fikk sitt eget sceniske liv gjennom sin karakteristiske stemme og sin opposisjon til sirkusdirektøren. Scenen forløp videre ved at Pinocchio ble påkledd et kostyme (som de andre) og fikk beskjed om å bære ansiktsmaske. Pinocchio ville verken bruke maske eller bære kostyme, og nektet å innordne seg som de andre tre. Scenen endte med håndgemeng, og Pinocchio flyktet ved hjelp av Geppetto som var redd for at marionetten skulle bli ødelagt. Under denne scenen hadde Pinocchio ingen andre fysiske føringsmekanismer enn pinnen som stakk ut av marionettens bakhode.

Pinocchio var på rømmen stående i en vogn. Han ble holdt oppreist ved to tau som var festet til kroker på marionettens skuldre og i stenger på vogna, en på hver side av den. En skuespiller som var delvis skjult, kontrollerte og beveget beina til Pinocchio, mens to andre hjelpere kjørte vogna under flukten. Når vogna gikk rundt, utløste det kraftige bevegelser som igjen ble forplantet til marionetten. Under fluktscenen hadde Pinocchio fått to nye tau festet til hendene sine for å kunne gestikulere med armene. Han hadde også fått blylodd på føttene for å stabilisere vekten. Bevegelsene var både vaklende og upresise, men de kledde situasjonen og Pinocchios rolle. Det er nærliggende å sammenligne med tauverk på en seilbåt hvor Pinocchio var seilet som ble styrt av et veltrenet mannskap. Her så vi en helt annen form for animasjon, hvor alle skuespillerne var delaktige, dels direkte ved fysisk å holde i marionetten og dels indirekte gjennom forskjellig bruk av tauverket.

En scene skilte seg vesentlig fra de andre. Pinocchio falt ned fra trampolinen og ble slått i stykker. Kroppen lå strødd som trestykker på scenegulvet. En hulkende sirkusdirektør plukket opp trestykkene og bar dem i armene, mens han marsjerte til sørgemusikk. Han gråt over den døde ”helten” og den store sirkuskunstneren som gikk altfor tidlig bort. Dette ble for mye for Geppetto, som tok trebitene ut av armene hans. Plutselig hørte vi en ydmyk og skjelvende stemme som spurte om Geppetto skulle forlate ham slik – istykkerslått? Geppetto ble stum av forskrekkelse og slapp trebitene så de falt i gulvet.

⁵⁵ For den spesielt teknisk interesserte vil jeg avsløre dette knepet. Festepunktet mellom dukkens hode og hals har et bevegelig ledd hvor det er mulig for skuespilleren å stikke fingeren sin inn. For å være enda mer detaljert, halsens øvre del har en dyp nedfelling som hodet er tredd ned i, og det er festet med en bolt eller lignende slik at det kan bevegges. Den øvre del av halsen kan gi inntrykk av en munn, og ved bevegelse fram og tilbake frigjøres plass for en finger.

Den påfølgende scenen var både humoristisk og rørende. Den handlet om hvordan Geppetto skapte scenisk liv i de livløst trebitene, og hvordan Pinocchio var delaktig i skapelsen av seg selv gjennom små og treffende kommentarer under samspillet. Hodet fikk først liv igjen – nå i vertikal posisjon mot tekstilen som dannet bakgrunnen. Geppetto ville gi ham den ene armen, men Pinocchio protesterte: ”Det er ikke en arm, det er en fot.” De to lange trestokkene til bein ble plassert i en ny posisjon, og de to armene ble satt tett ved siden av hverandre. Pinocchio var fortsatt ikke fornøyd og bemerket at armene var for nær hverandre. Geppetto tok den ene armen og plasserte den langt vekk fra den andre – i enden av tekstilen. Slik fortsatte spillet med Pinocchios armer og bein. Etter mye om og men og underfundig humor nådde scenen sitt høydepunkt med en kjærlig omfavelse mellom de to. De fem kroppsdelene til Pinocchio ble animert av de tre skuespillerne/aktørene som var mer eller mindre skjult bak det elastiske stoffet som dannet bakgrunn for spillet.

Jeg har vist tre forskjellige former for animasjon av Pinocchio både med og uten føremekanismer, som viser hvordan ulike visuelle utforminger, materialer og tekniske konstruksjoner var bestemmende for gestaltningen av rollen. I tillegg handlet animasjonen av Pinocchio også om et finstemt samarbeid mellom flere personer.

Forestillingen som helhet var fantasifull og innovativ, den var teknisk fullendt, og fremføringen struttet av vitalitet og spilleglede. De dramatiske scenene ble avløst av humoristiske og burleske scener. Forestillingen rommet så vel teknisk briljante som vare og poetiske scener. Den var som et fyrverkeri av en visuell opplevelse. Jeg skal redegjøre for tre høyst forskjellige scener, som alle, hver på sin måte, ble fremstilt med stor dramatik, musikalitet og alvorsfylt humor. I den første scenen blir Pinocchio utfordret av elementet ild, i den andre vil Pinocchio danse, mens den tredje scenen foregår i landet ”bortenfor”. Det var gjennom samspill og interaksjoner mellom skuespiller og dukke at det visuelle billedspråket kunne utfolde seg på det mest frodige og fantasifulle.

Den mest fryktinngytende og dramatiske scenen fant sted i fengselet. Pinocchio ble satt bak lås og slå som straff for å rømme fra sirkuset. Vogna ble anvendt til fengsel, og Pinocchio sto oppreist, holdt oppe av tauverket. Han var omgitt av to fengselsvakter med groteske masker og vide, lange kapper. Stemmene deres var dype som tubaer. En av vaktene tente en fyrstikk, og Pinocchio ble betatt av flammen. Han vil selv forsøke å tenne en. Pinocchio er både naiv og nysgjerrig, og tror at fengselsvaktene vil lære ham noe. En av vaktene skjærer et reelt hull

i tre-hånda til Pinocchio med en kniv, men han kjenner ingen smerte: ”Det bare kiler litt.” En fyrstikk stikkes i hullet på trehånda til Pinocchio og tenes på. Vi ser en liten flamme på den mørklagt scenen og hører Pinocchio full av undring. Men flammen brer seg fort, og snart er store deler av marionetten antent. Pinocchio roper om hjelp: ”Jeg brenner, jeg er av tre, hjelp, hjelp ...!” Geppetto kommer løpende og setter vogna i bevegelse, og den går rundt på scenen med den brennende marionetten. ”Hopp i vannet”, roper Geppetto ”, du kan svømme, du er av tre”, og han tipper vogna med den brennende Pinocchio bak på scenen. Deretter hører vi et stort plask, og lyset dempes. I denne scenen og i flere andre var det *deus ex machina* som kom med løsningene. Som tilskuer aksepterte jeg denne ”himmelske guden” fullt og helt. Jeg var i eventyrets verden, og dramatikken i denne scenen holdt i massevis.

Det var ingen liksomflamme eller en annen form for billedlig fremstilling av ild. Den var reell og bredte seg så raskt som faktiske flammer gjør når tre blir antent. Animasjonene av marionetten ble utført både direkte og indirekte. I første del av scenen kunne Pinocchio stå oppreist fordi armene var spent fast til jernstengene i vogna. Hodet og beina ble animert direkte av skuespillere. Under redningsaksjonen hang den brennende Pinocchio kun i tauverket og dinglet mellom ”liv og død”. Da var det vognas bevegelser rundt på scenen som forplantet seg til den brennende marionetten.

Ikke alle scenene var like dramatiske som fengselsscenen med den brennende Pinocchio. I forestillingen ble det også spilt mye på humor og musikalske innslag. En av disse scenene var med Katten og Reven som sammen med sirkusdirektøren hadde klekket ut en plan for å lure penger fra Pinocchio. Det var penger han ble gitt av sirkusdirektøren for å være akrobat på line i manesjen. Nå ble han beskyldt for å ha stjålet de samme pengene som han ble gitt. Katten og Reven ble introdusert som to dansende dyreklovner, og publikum kunne tydelig se Luigi og Carlo bak dyrehammen. De ble introdusert med et swingende dansenummer, og Pinocchio ville være med og danse. Et lystig opptrinn fulgte med Pinocchio sittende på ”skuldrene” til de to dyrekroppene. De var laget av elastisk tekstil som ble beveget ved hjelp av tauverk, og som fylte store deler av scenerommet. Disse elastiske kroppene spilte sammen med de to groteske dyremaskene og de overdimensjonerte klovneskoene. De tre dukkene utførte et musikalsk, lekent og teknisk briljant dansenummer som kun var mulig gjennom nært samspill og samhandling mellom alle medvirkende.

Det Pinocchio fryktet mest av alt, var å bli alene, at han ikke skulle ha noen å snakke med. Han falt ned fra trampolinen og ble til pinneved. Geppetto kom nok en gang til unnsetning og reddet ham. Nok en gang ga han trestykkene scenisk liv, men nå på et annet sted, i landet "bortenfor". Pinocchio er nysgjerrig og vil se seg om, men Geppetto kan ikke følge ham lenger: "Da må jeg først dø" sier han. "Gjør det", svarer Pinocchio. "Er du seriøs?" spør Geppetto. "Dødsseriøs", kommer det fra Pinocchio. Erttertenksomt og med stor ro går Geppetto og henter et tau som han henger rundt halsen sin. I tauet er det mange lyspærer som lyser. Brått blir maskene til Carlo og Luigi synlige på bakteppet. "De kommer for å hente meg", sier Geppetto, "de skal blåse ut lyset i livet mitt." Fra tilskuerplass ser vi maskene som beveger seg og slukker lyspærene rundt halsen til Geppetto. Hodet hans faller som om det er livløst (skjønt innimellom følger han Pinocchios reaksjoner med et halvåpent øye). "Si noe", trygler Pinocchio, "hvis du er død, vil du aldri kunne snakke med meg igjen. Hva er det du har gjort?" I fortvilelse og sinne slår Pinocchio løs på maskene og treffer hardt med de lange trearmene sine. "Jeg vil ikke være alene her", roper han ulykkelig, og jager de to vekk. "Jeg håper at du har noen fyrstikker," sier han til Geppetto og stikker den lange trearmen sin ned i bukselomma hans. Mens han roter i lomma, hører vi lyden av nøkler, papir og fyrstikker. "Jeg skal ikke sette fyr på meg selv en gang til", sier han, og tenner lyspærene rundt halsen på Geppetto med en fyrstikk, og livet kommer tilbake. Pinocchio er lykkelig over at de to igjen kan snakke sammen. "Jeg er snill gutt nå", sier han. "Snakker du sant?", spør Geppetto. "Alt jeg vil, er å være sammen med deg", kommer det fra marionetten.

Forestillingen sluttet med Geppetto som trekker vogna rundt på scenen med Pinocchio stående i den. Takket være kraften i vennskapet til Geppetto overlevde Pinocchio de mange farene han ble utsatt for. Hans opprørstrang var stor, men selv en marionett i tre kan lære og vokse med sine erfaringer.

Jeg har tidligere redegjort for hvordan dukkens fysiske bestanddeler kan løses opp, som i eksemplet med forestillingen *Don Quijote* (1975). I Pinocchio-versjonen ser vi også et eksempel på det samme. Rollens fysiske fremstillinger var høyst forskjellige. Jeg har blant annet vist til eksempler på at trestykker kan opprettholde illusjonen av eget scenisk liv gjennom skuespillerens tro på "marionettens" sceniske eksistens. Sirkusdirektøren buldret med sitt ustyrlige og lunefulle temperament, og eksponerte sitt sinne så vel som sin sorg enten marionetten ble animert eller ikke. Han presenterte Pinocchio, som bet ham i fingeren, og han sørget over den istykkerslåtte Pinocchio som lå strødd på scenegulvet.

Sirkusdirektøren forholdt seg til marionetten som en medspiller uansett hvilken funksjon eller forfatning den var i.

Det vitale spørsmålet blir derfor: På hvilke måter kan skuespilleren interagere med dukken(e) – selv om den/de ikke blir fysisk animert? Her er mange muligheter og ingen fasitsvar. Noen basale spørsmål kan være nyttige å stille og å finne svar på. Hvem er dukken, og hvorfor medvirker den? I hvilken kontekst fremstår den? Hva er dukken fremstilt av? Hva kan den gjøre, og hva kan den ikke gjøre? Har den en stemme eller ikke? Hvordan uttrykker den seg med eller uten stemme? Hvordan beveger den seg? Disse grunnleggende spørsmålene og mange flere må besvares for å kunne nærme seg dukkens sceniske egenart og sjel. For selv om skuespilleren spiller uten dukker, må han/hun reagere ut fra dukkens karakter og egenart som en likeverdig partner. Skuespillerens forhold til dukken må bygges på gjensidig respekt og tro på dukkens sceniske muligheter.

Når det gjelder skuespiller med dukke(r) vil jeg bruke samspillet mellom Geppetto og Pinocchio som eksempel. Rollen som Geppetto ble gestaltet med en viss ro. Karakteren var dempet og litt kuet. Kroppsspråket var noe slentrende og nølende, det kledde rollen. Hans fysiske uttrykk var godt balansert i forhold til Pinocchio, som hadde en nesten ”spastisk” sjarm. De noe ukontrollerte bevegelsene var gitt ut fra marionettens materiale og konstruksjon som besto av trestykker, ståltråd, skruer og tau. Pinocchios klossete bevegelser kunne også forstås som et uttrykk for ungdommelige keitethet. Poul i rollen som Geppetto hadde et sterkt scenisk nærvær, og han var intens i sine relasjoner til Pinocchio. Han lyttet til Pinocchio som ikke hadde ører, og så inn i øynene til marionetten, selv om de fysisk ikke eksisterte. Pinocchio hadde et tomt blick, knapt nok noen panne og en forskrekkelig lang nese. Selv om både ansiktet til Pinocchio og resten av kroppen var grovt utformet, var dukken vital og særdeles levende under spillet. Denne levendegjøringen handlet om mange aspekter som jeg har vist til, men skuespillerens samspill med dukken var helt eksistensielt for dukkens troverdighet og for publikums opplevelse av den. I en scene hvor de to omfavnet hverandre, strittet Pinocchios lange og stive trearmer rett fram (dukken hadde ingen kropp), men scenen rørte meg med varme og humor. Denne omfavnelsen var ikke mindre hjertelig selv om den var helt annerledes enn omfavnelser vi vanligvis ser på en scene mellom to partnere.

Stemme og bevegelse er to grunnleggende komponenter i samspillet mellom skuespiller og dukke. Interessant var forholdet mellom stemmen til Pinocchio og den til Geppetto. Den førstnevntes stemme var spilt inn på lydbånd, og følgelig var den blitt manipulert av teknikken i lydstudioet. Den var tørr som materialet marionetten var laget av, og den hadde et snev av resonans i tillegg til å være gutteaktig og opprørsk. Ensemblet hadde lyktes med en perfekt synkronisering mellom marionettens bevegelser og stemmen på bånd. Geppetos stemme var direkte, lavmælt og nesten forsiktig. Stemmene var kontrastfulle, og de kompletterte hverandre.

Selv om Pinocchio i flere scener ble animert av andre enn Geppetto, var det også mange scener og situasjoner hvor begge rollene ble spilt av én og samme person. Skuespiller Poul i rollen som Geppetto gestaltet en karakter hvis stemme var hans, samtidig som han animerte marionetten. Begge rollene hadde hvert sitt karakteristiske uttrykksmønster, og dessuten måtte begge forholde seg til de andre rollene/medspillerne i forestillingen. Skuespillerens mange roller og spaltninger kan synes halsbrekkende, og det er de også, men forestillingen *Pinocchio* og andre viser at denne form for spaltning av roller ikke bare er mulig, de kan også skapes, utøves og formidles på fremragende måter. Av mange kunstneriske kvaliteter i denne forestillingen vil jeg fremheve relasjonene mellom Geppetto og Pinocchio, som var velsignet frie for klisjeer. Det respektfulle og gjensidige forholdet mellom skuespiller og marionett ble ikke skapt i et tomrom eller ut av ingenting. Denne forestillingen, som var en av mange, var et resultat av en lang tradisjon med en rik teaterkultur.

I forestillingen *Pinocchio* var det flere eksempler på hvordan skuespilleren som del av den integrerte scenefiguren kunne tre ut av en rolle for å spille en annen rolle for en begrenset tid. Det må være tydelig når skuespilleren samspiller med dukken, når skuespilleren spiller en rolle uten dukke(r), og når skuespilleren igjen spiller sammen med dukken(e).

Et kjennetegn ved Matáseks scenografi er at han anvender få sceniske elementer, men dem han bruker, har mange og svært ofte overraskende bruksfunksjoner. I forestillingen *Pinocchio* gjennomførte han dette prinsippet på en særdeles fantasifull og teknisk fremragende måte. Dessuten var sceneelementene knyttet til forestillingens tematikk. Det tydeligste eksemplet var vogna som uttrykk for reisemotivet – veien til et voksent og ansvarsfullt liv. Den var også helt vital under fluktforsøkene som et middel til å oppnå friheten. Flere av scenene foregikk rundt eller i vogna, som også ble brukt til forflytning i rom og i tid. Vogna med sine lemmer

tjente også som entré og sorti i flere scener. Når vogna var i bevegelse, og det var den ofte, var det driv, fart og tempo i scenebildet. Lyden av metall var også virkningsfull.

Et annet og viktig sceneelement var tauene som ble heftet av og på marionetten. Samtlige aktører tok del i animasjonen av Pinocchio – hver med sine funksjoner. Tau-metaforen sto også for binding og sågar tvang. Tauet kan hemme friheten. Sirkusdirektøren bestemte og styrte over sine medarbeidere. Han lot seg ikke stoppe av noen eller noe. Pinocchio var den svakeste av hans sirkusaktører og helt avhengig av andres hjelp, allikevel var det han som opponerte. Tauverket representerte også ”navlestrengen” til Pinocchio, for gjennom bruken av tauverk ble det skapt scenisk liv i marionetten. Av mange høydepunkter i forestillingen var et av dem scenen hvor Pinocchio motstridende og svært nølende utførte balansenumre på tau ved hjelp av en særdeles kreativ sceneteknikk og Geppettos hjelpende hender.

De to dyreskikkelsene Reven og Katten hadde hver sin ”arm” som ble styrt av tau, og disse armene var en del og en forlengelse av det elastiske stoffstykket som utgjorde dyrenes ”kropp”. Den spesielle konstruksjonen med tauene og stoffets elastiske egenskaper ga de to dyreskikkelsene helt spesielle uttrykks- og bevegelsesmuligheter. I tillegg kunne denne stoffkroppen fylle store deler av scenerommet. Denne nærmest klovnelignende scenen med Reven og Katten skilte seg fra de andre scenene i forestillingen gjennom sitt visuelle uttrykk og ikke minst gjennom den kreative bruken av tekstil og tauverk. Anvendelsen og bruken av tauverket var et gjennomgangstema i forestillingen, og jeg må tilføye at oppfinnsomheten var usedvanlig og bruken mesterlig utført. Igjen så vi et bilde på at Katten og Reven (sirkusdirektørens medhjelpere) var bastet og bundet til sirkuslivet.

I flere scener har jeg nevnt bruken av elastisk stoff, som i dyrekroppene, men det ble også brukt blant annet til sikkerhetsnettet under akrobatikkscenen og som bakgrunn i verden ”bortenfor”. Stoffets elastiske egenskaper tilførte scenene stor bevegelighet og mykhet, i tillegg til at stoffets egenskaper viste seg særlig egnet til visse former for animasjon. I kombinasjon med tauverket var det mulig å gjennomføre enkle og raske sceneskifter.

Jeg har redegjort for marionetten og for flere visuelle og tekniske varianter av den. Videre har jeg undersøkt Pinocchio i flere dramatiske situasjoner og sammenhenger som viser forskjellige former for animasjon. Jeg har også sett på dyreroller i krysning mellom dyrehoder og menneskekropper og skuespillerroller både med og uten dukker og/eller

masker. Jeg har ønsket å vise at materialer, former, konstruksjon og teknikker er virkemidler som er bestemmende for dukkene og marionetten så vel som forestillingenes estetiske og fysiske uttrykk. Jeg har vist til sammenhengen mellom temaer og sceniske virkemidler i forestillingen. Allikevel er det verken tematikk, form eller teknikk som bærer forestillingen fram til de dramatiske høydepunktene, ei heller til de vare og følsomme stemningene. Dukkene og marionetten er og blir ”instrumenter” i skuespillernes hender. Med ”hender” mener jeg skuespillernes innlevelse og fantasi, psykofysiske ferdigheter i animasjon av dukker og marionetter, gestaltning av skuespillerroller både psykologisk og ikke-psykologisk. Gjennom disse vekslende rollene, som her også inkluderer hjelpende hender, utøver og formidler skuespilleren sin scenekunst i kommunikasjon og samhandling med publikum.

De fire skuespillerne i forestillingen *Pinocchio* hadde det til felles at de alle var delaktige i det store teatermaskineriet. De hadde langt flere oppgaver å ta hånd om enn å gestalte sin(e) rolle(r). Under forestillingen kunne publikum iaktta måten skuespillerne anvendte de forskjellige teatrale virkemidlene på. De så de tykke tauene som var spent rundt på scenen, og de så hvordan aktørene dro og manipulerte tauverket så det ble bevegelser og dynamikk både i sceneelementene, i marionetten og i dukkene. De så også skuespillerne, som var delvis synlige bak dyremaskene, og de opplevde fascinasjonen over skuespillerne i aksjon med flere roller. De fikk oppleve magiske øyeblikk med marionetten som fikk et eget scenisk liv samtidig som teknikk og mekanikk var åpen og synlig for alle. Summen av disse og langt flere virkemidler skapte en annen form for scenisk intensitet, en slags avsløringens magi. Ingen trengte å lure på hvordan aktørene mestret det ene eller det andre ”trikset”. For meg forsterket det åpne samspillet og samhandlingen opplevelsen og innlevelsen så vel som beundringen og respekten for en profesjon som er så mangfoldig, utfordrende og ikke minst krevende. Disse aspektene er nye dimensjoner ved teater med skuespillere og dukker, helt motsatt tildekkingens magi eller fortidens illusjonistiske dukketeater. I denne strukturerte symbiosen, som også var åpen for improvisasjoner, ligger mye av min fascinasjon og beundring for DRAKs produksjoner. Uten et tett samarbeid skuespillerne imellom, som i mange tilfeller også inkluderer sceneteknikere, ville denne form for teater ikke vært mulig å realisere. Den forutsetter også en sidestilling av de sceniske virkemidlene. Et teater som ønsker å dyrke fram store egoer, vil neppe velge denne kunstneriske vei.

Effekten av samvirkende relasjoner og likestilling av sceniske virkemidler og en utforskende arbeidsmetode hvor utradisjonelle virkemidler ble tatt i bruk i kreative prosesser, var viktige

forutsetninger for DRAKs estetikk. Disse aspektene kan avleses i denne så vel som i de andre forestillingene jeg har presentert. Dette kreative og utforskende teaterteamet, som den gang var underlagt politisk sensur, hvilte ikke på sine laurbær.

2.4.4 *Pest over begge familier!!! (Mor na ty vaše rody!!!) 2001*

*Mor na ty vaše rody!!! (A Plague o'Both Your Houses!!! / Pest over begge familier!!!*⁵⁶) er tittelen på forestillingen basert på Shakespeares drama *Romeo og Julie*. Bearbeidelsen ble gjort av Miloslav Klíma og Josef Krofta etter en tsjekkisk oversettelse av Jiří Joseks. Regien var ved Krofta, scenografi, kostymer og dukker ved Irena Marečková, musikken ved Jiří Vyšohlíd, bevegelse ved Jaroslava Hojtašová og Petr Pachel, stemmeveiledning ved Alena Hesounová og regi-assistanse ved Noriyuki Sawa og Jakub Krofta. Fire tsjekkiske og fire japanske skuespillere medvirket i forestillingen, og rollefordelingen var følgende: Romeo: Jan Popela / Shin Nakatsugawa; Julie: Ivana Bílková / Hanako Azuma; moren: J. Vyšohlíd / Gakosaku; ammen: Václav Poul / Kosaku Ogawa; vennen: V. Poul / Kosaku Ogawa; sognepresten: J. Vyšohlíd / Gakosaku. Skuespillerne medvirket også i korpartiener. Scenemestere var Pavel Černík og Miloš Zlobický, lyd og lys var ved Jiří Tulach.

Premieren fant sted den 1. juni 2001 på DRAK-teatret, og kort tid etter reiste ensemblet til Japan hvor forestillingen ble spilt på Det nasjonale bunraku-teatret i Osaka den 26. juli 2001 (Klíma 2001: 85, 87 i Černý, Dvořák, Klíma m.fl.).

Det var en stor glede å få være til stede på premieren på forestillingen *Pest over begge familier!!!* Produksjonen var et samarbeidsprosjekt mellom Japan Foundation og DRAK-teatret. Publikum fikk se og oppleve en fargesprakende, spektakulær og høyst original forestilling inspirert av to meget ulike kulturer og tradisjoner, klassisk japansk bunraku-teater og postmoderne europeisk teater med skuespiller og dukker/objekter.

Når jeg tenker tilbake på forestillingen, var jeg ikke så overstrømmende begeistret som ved de andre fremføringene jeg har redegjort for. Jeg ble sittende som en overrasket betrakter som observerte hvordan sceneelementer var tatt ut av en sammenheng og brukt i en annen og ny kontekst. Kombinasjonen av sceneelementer fra bunraku-estetikken med kjente elementer og ”grep” fra DRAK fascinerte meg og muligens også overrumplet meg – litt.

⁵⁶ Min oversettelse.

Målsettingen bak stiftelsen Japan Foundation (etablert i 1972) er å promotere gjensidig forståelse og vennskap gjennom et variert kulturutvekslingsprogram. I 1999 ble International Performing Arts Co-Production Programme lansert for å fremme samarbeid mellom japanske og internasjonale scenekunstnere. Det bilaterale prosjektet med DRAK hadde seks måneders planleggingstid og ti ukers prøvetid ved teatret i Hradec Králové.

Den egentlige og bakenforliggende grunn til dette tsjekkisk-japanske samarbeidet må tilskrives et bekjentskap som utviklet seg til et nært samarbeid mellom den japanskfødte skue- og dukkespiller Noriyuki Sawa og Josef Krofta. De to møttes for første gang i Charleville-Mézières i 1993, den gang var Sawa Kroftas elev og medvirkende i det internasjonale prosjektet Babels tårn (*Babylónská Věž*).⁵⁷ Dette møtet skulle føre til at Sawa reiste til Tsjekkia og etablerte seg der. I det japansk-tsjekiske samarbeidet var Sawa regiassistent sammen med Jakub Krofta (sønn av Josef), som er utdannet regissør ved DAMU. Sawa sto som en av skaperne bak det bilaterale prosjektet sammen med Krofta sr..

Ifølge Klíma (2001: 85 i Černý, Dvořák, Klíma m.fl) har DRAK og MIFID fått mange intellektuelle og kreative impulser gjennom de internasjonale samarbeidsprosjektene. Den japanske bunraku-tradisjonen har vært særdeles lukket gjennom flere århundrer, og derfor var dette bilaterale samarbeidet av spesiell betydning.⁵⁸ En forutsetning for et vellykket samarbeid og resultat var at begge parter var engasjert på likeverdig basis. Det utfordret de medvirkende til gjensidig å ta inn over seg impulser og stimuli for å kunne forstå hverandres kultur. Bunraku-teatret har påvirket mange europeiske teatre først og fremst gjennom den spesielle estetikken med tre dukkespillere som animerer én og samme dukke. Det kreves en ekstrem grad av koordinering, rytmeføring og presisjon, samspill og samhandling på mange nivåer hvor sågar pusten må synkroniseres mellom de tre dukkespillerne for at dukken skal kunne uttrykke et bredt spekter av følelsesmessige uttrykk. Dukkespillerne er kledd i sorte kimonoer, hvorav to har tildekket ansiktet med et tynt, gjennomsiktig stoff. Spillerne har innbyrdes rang og funksjon, mesteren animerer dukkens hode og høyre hånd,

⁵⁷ *Babels tårn* var et samarbeid mellom Det Internasjonale Institutt for Marionetter i Charleville-Mézières (IIM), Det internasjonale institutt for figurativt teater (Mezinárodní institut figurálního divadla (MIFID), Hradec Králové), DRAK og DAMU. Premieren var i Charleville-Mézières 29.06. og 01.07. 1993.

⁵⁸ Navnet bunraku stammer fra dukkespilleren Bunrakken eller Bunraku-ken fra Awaiji, som på slutten av 1700-tallet reddet hele kunstformen for ettertiden gjennom de vakre forestillingene han skapte. (Ståhle 1976: 97-98).

førsteassistenten har ansvar for dukkens venstre hånd, mens andreassistenten animerer dukkens bein, som vanligvis er skjult under den vide kimonoen. Animasjonen skal lede tilskuernes oppmerksomhet på dukkens troverdighet og vekke fra dukkespillerne, som er sortkledde og ”usynlige”. Det må tilføyes at de tradisjonelle bunraku-dukkenes hoder har tekniske konstruksjoner med bevegelige øyne og øyenbryn, munn som kan åpnes, og ansikter som kan forvandles. Det minutiøse uttrykket ligger også i konstruksjonen av dukkenes hender og fingre, hvor leddene kan beveges.

Ifølge tradisjonen skal en dukkespiller begynne sitt yrkesliv som barn for å gå i lære. Han begynner som tredje spiller og animerer dukkens føtter. Det kan han holde på med i ti til femten år før han avanserer til venstre arm. Det regnes ytterligere ti år på å spille venstre arm før han kan avansere til førstespiller og leder, som spiller dukkens hode og høyre arm.⁵⁹

For å kunne koordinere spillet kreves det nærmest en “dirigent”, og denne funksjonen ivaretas av samisen-spilleren, som skaper den musikalske atmosfæren og understreker de følelsesmessige stemningene i karakterene og forestillingen. Samisen er et trestrengers instrument som opprinnelig ble importert fra Kina, hvor den var spent med ormeskinn. I Japan ble det erstattet med katteskin, som hadde en dramatisk innvirkning på lyden. Det tredje og bærende elementet i bunraku-teatret er joruri-sangeren, som introduserer forestillingen og kommer med kommentarer under spillet. Anna Greta Ståle beskriver joruri som en dramatisk sang av resitativ karakter som kan nærme seg tale, men som alltid beholder en viss stilisering. ”Sången måsta till exempel vila på vokalerna och dra ut dem i dekorativa slingor för att ge dockorna tid att agera. Ord, rörelse och plastik måste koordineras” (Ståle 1976: 100). På den klassiske bunraku-scenen har ingen kvinner adgang. Symbolikk gjennomstrømmer alle de sceniske elementene i forestillingen, som vanligvis varer i fem timer.

Den tsjekkiske og japanske kultur- og dukketeatertradisjon må kunne sies å være diametralt forskjellige. For de tsjekkiske scenekunstnerne var det viktig at innflytelsen fra bunraku ble innarbeidet i selve forestillingsstrukturen. De japanske kunstnerne ønsket å bidra med sin kompetanse og mesterlige spilleteknikk. De ville gi tsjekkerne og andre europeere et gløtt inn

⁵⁹ I 1972 ble det opprettet en statlig bunraku-skole ved Nasjonalteatret i Tokyo. Det var første gangen det ble brudd med det gamle systemet. Utdanningen er toårig, og undervisningen er felles det første året og spesialisert innen dukkespill, joruri og samisen det andre året. (Ståhle: 1976: 109-110).

i en annen verden hvis tenkemåte og emosjonell sfære er helt forskjellig fra den europeiske. Klíma (2001: 86 i Černý, Dvořák, Klíma m.fl) skriver at temaet for denne produksjonen var manipulasjon, hat, konformitet og kjærlighet. Temaet er tidløst, og de ønsket å kommunisere på tvers av kulturer og tidsepoker. Det andre temaet var å undersøke hva som var mulig å kombinere fra to høyst forskjellige tilnærminger til teater, på den ene siden det tradisjonelle japanske bunraku-teatret og på den andre siden teaterforståelsen og estetikken som kjennetegnet DRAK.

I forestillingen *Pest over begge familier!!!* var det fire skuespillerroller: moren, ammen, vennen og sognepresten. Rollene som Julie og Romeo ble spilt med dukker med to til tre skuespillere på hver dukke. Alle rollene hadde dobbelt rollebesetning, en tsjekkisk og en japansk, for å kunne alternere og spille på originalspråket i begge land. De fire skuespillerne utgjorde også koret i forestillingen. Totalt medvirket tolv skuespillere.

Skuespillerne bar hvite halvmasker med gjenkjennelige trekk både fra commedia dell'arte og fra japanske klassiske teatermasker.⁶⁰ Kostymene var en fusjon av gjenkjennelige elementer fra italiensk renessanse med silke- og brokadekapper i varierende lengde, høye krager og dekorative hatter med luftige fjær. Skuespillerne var kledd i lange, mørke og særdeles vide silkeskjørt, som ble assosiert med benklær til japanske no-spillere. Tekstilene var lette, og beveget seg rytmisk med skuespillerne. De myke tekstilene forstørret bevegelsene og understreket rytmen. Som overdel hadde skuespillerne en nøytral, hudfarget, langermet pologenser. Dette grunnkostymet gjorde at kostymeskiftet kunne skje raskt. På hodet hadde de kvinnelige skuespillerne små skaut og mennene en slags sort ”finlandshette” som dekket hode og hals, med en spiral festet på hodet. Dette hodeplagget gav, i hvert fall for meg, et ”eksotisk” preg.

De seks mannlige skuespillerne var også de to stridende klanene. Kampscenene ga de sterkeste assosiasjoner til japansk kampsport, hvor kroppsspråk, vokale uttrykk og rytmiske bevegelser skapte fortattede og dramatiske scener, understøttet av stukkene og bruken av de store trommene. Foruten å være aggressive og stridende ungdommer var de mannlige skuespillerne også kor og hjelpere under mange scener. Kostymene var et fyrverkeri av farger

⁶⁰ De tre klassiske teaterformene i Japan, no, bunraku og kabuki, bruker alle masker. Kabuki-spilleren maler direkte på sitt eget ansikt, i de to andre formene bærer skuespillerne masker skåret ut i tre.

og ekspressivitet, som preget det ellers så enkle scenerommet. Det var avgrenset i dybden av tre draperier som kunne heises opp og ned. På det høyeste punktet i det midtre feltet av draperiene ble det projisert en oval sirkel med åpning i midten. Denne sirkelen representerte autoritetene – de uforsonlige foreldrene eller klanene. Sirkelen beveget seg rytmisk til en ruvende og bydende stemme. Draperiene hadde flere funksjoner, som for eksempel å være paravan for dukke-/skuespillerne, og de kunne også illudere en balkong. Et annet iøynefallende scenisk element var de store spiralene som kunne minne om kropper til kjempemessige larver, eller de kunne assosieres med krinoliner eller søyler. De var trukket med et lett og gjennomskinnelig stoff, og ble også brukt av skuespillerne for å kunne skjule seg på scenen. De ble også benyttet til dragekropper under et lystig opptog. I visse scener hadde spiralene også funksjon som dukkenes underkropper, mens overkroppene var plassert på et stativ. Draperiene og tekstilene tjente også som bakgrunn for forskjellige projeksjoner med varierende abstrakte mønster. De sceniske virkemidlene som ble anvendt, lot seg enkelt transformere der og da for å få flyt i spillet og scenene. Store vifter ⁶¹var et annet visuelt element i forestillingen, som hadde flere nyttefunksjoner under spillet med dukkene.

Forestillingen ligger vesentlig nærmere i tid, og i min erindring har jeg fortsatt bevart mange bilder fra fremføringen. Allikevel var jeg glad for å ha DVD-opptaket av forestillingen til rådighet, som også inkluderte utdrag fra en autentisk bunraku-fremføring. Jeg antar at den ble gjort ved det nasjonale bunraku-teatret i Osaka, hvor opptaket av forestillingen ble gjort. Dette autentiske utdraget gav meg mulighet til å komme tett på bunraku-animasjon for å se dukkespillernes koordinerte, ekspressive og rytmiske samspill. Dette opptaket er ikke min eneste erfaring med japansk bunraku-teater. Jeg har selv vært i Osaka ved den nasjonale scenen og sett en fremføring der.⁶²

Romeo og Julie ble introdusert med tre skuespillere på hver av dukkene. Etter introduksjonen var det gjennomgående to skuespillere på hver av dem. Den tredje dukkespilleren, som

⁶¹ Det klassiske japanske no-teatret ble skapt på slutten av 1300-tallet, og er den eldste form som fortsatt spilles. Det er en lyrisk teaterform med resitasjon, solosang og kor, musikk med fløyte og trommer, danser og strengt koreograferte bevegelser. Disse elementene er alle sammen vanlige innen asiatiske teater. No-teatrets aktører er mannlige skuespillere. Viften eller solfjæren er en del av det rituelle spillet på no-scenen og symboliserer konkrete ting og handlinger. Det finnes et helt ”solfjæderspråk”, ifølge Ståhle (1976: 13, 33).

⁶² I 1985 deltok jeg også på et intensivt nordisk seminar om bunraku-teater i regi av Marionetteatern i Stockholm. Marionetteaterns kunstneriske leder Michael Mäsche hadde gjennom sine turneer i Japan etablert kontakt med det nasjonale bunraku-teatret i Osaka og invitert en førstespiller til å holde kurs i Stockholm. Seminaret varte en uke.

vanligvis spiller føttene, har måttet vike i denne oppsetningen. I mange scener ble det brukt et stativ til hver av dukkene, og denne løsningen var, i mine øyne, mer funksjonell enn den var estetisk og kunstnerisk. Det er innlysende at dukkene mistet mye av sin bevegelse og ekspressivitet når de ”sto” på et stativ. Dukkenes uttryksmuligheter var derfor i flere scener fokusert på overkroppen, hodet og armene. Allikevel kan overkroppen ikke erstatte de andre kroppsdelene – selv ikke hos en dukke. Det helhetlige scenebildet derimot, som inkluderte dukkene og alle sceneelementene, ga inntrykk av stor bevegelse og mye simultan handling i de forskjellige scenene.

Forestillingen starter med at Romeo bokstavelig talt blir påkledd, som en måte å introdusere rollen på. Det spilles mye på humor i denne scenen, som henspiller på den seremonielle handlingen eller det ritualet som alltid skjer i klassisk japansk bunraku-teater forut for selve forestillingen. Seremonien innebærer å binde sammen bunraku-dukkenes fysiske elementer, som hode, torso, armer og hender samt kimono. Denne handlingen skjer med stor ærbødighet for dukkene og forestillingen som skal fremføres.

DRAKs bruk av dukker og virkemidler vil med japanske øyne muligens oppfattes som respektløs eller, for alt hva jeg vet, befriende. I en scene hvor de unge klanene sloss med hverandre, ble Romeo revet i stykker, armer og ben ble bokstavelig talt dratt av kroppen for åpen scene. Det ble spilt mye på humor i elskovsscenen mellom Romeo og Julie, som ble fremstilt som skyggeteater. Publikum så et teppe som ble beveget i bølgende rytmer med dertil kjente utrop. Den desidert morsomste sceneløsningen var balkongscenen hvor Romeo forsøkte å komme opp til Julie ved hjelp av lange stylvter. Det var ikke mindre enn fem skuespillere som bokstavelig talt manøvrerte den elskovssyke Romeo. Publikum var selvfølgelig opptatt av at han skulle nå sin Julie, men vi var like mye opptatt av skuespillerne som skulle koordinere alle bevegelsene med de besværlige lange stylvtene. Romeo falt ned med et brak og ble båret av scenen – vi visste knapt om han var levende eller halvdød.

Det ble utvist stor kreativitet når det gjaldt dukkenes uttryksmessige muligheter. Noen ganger kunne denne oppfinnsomheten strekkes vel langt i mangel av den tredje spilleren. Noen ganger brukte skuespillerene sine egne bein for å illudere dukkens gange. Et annet finurlig grep var at skuespilleren i rollen som vennen spilte dukkens venstre arm samtidig som han spilte sin egen rolle, hvor han brukte sin høyre arm. En annen variant var når dukkespillerne brukte egne, mer eller mindre hårete armer som dukkens arm. Med andre ord

ble armer og bein så vel som kroppene til de to dukkene fragmentert og transformert, avhengig av den dramatiske konteksten. Stort sett aksepterer jeg sjonglering med armer og bein som fantasifulle og humoristiske innslag.



Foto 13: Romeo i *Pest over begge familier!!!* DRAK, 2001.



Foto 14: Julie i *Pest over begge familier!!!* DRAK, 2001.

I rollene som Romeo og Julie ble de to dukkene animert av hver sin hovedspiller med ansvar for dukkenes hode, overkropp og venstre arm. Hver av rollene skulle uttrykke et stort register av følelser i de forskjellige scenene i tillegg til i dialogene, som krevde stemmer med stort volum og kraft. De to skuespillerne medvirket også i andre scener med danseopptrinn og korpartier, for den mannlige skuespilleren gjaldt det også slåsscener.

Det nye ved animasjonen av dukkene i denne forestillingen var at elementer fra to kulturer var tatt ut av sin kontekst og brukt i nye sceniske sammenhenger. Animasjonen av dukkene var fantasifull og litt respektløs, og samspillet mellom dukkene og de fire skuespillerrollene moren, ammen, vennen og presten var frodig, befriende og dels humoristisk.

På DVD-opptaket var det intervju med to av de tsjekkiske skuespillerne, som fortalte at de under prøvetiden hadde problemer med å forstå hverandre rent språklig, men at teaterspråket er universelt. Når de ikke forsto hverandre, spilte de handlingene på scenen, og da var forståelsen der. DVD-opptaket ble gjort under en forestilling på det nasjonale bunraku-teatret i Osaka. I denne forestillingen var det kun Julie som snakket tsjekkisk (replikkene hennes ble tekstet til japansk), mens de andre medvirkende snakket japansk. De japanske skuespillerne hadde en svært forskjellig språklig rytme og intonasjon, og det var interessant å høre stemmen til Julie på tsjekkisk sammen med de andre skuespillerne, som snakket japansk. Her kan jeg bare uttale meg om lyd- og klangbildet, men for mine ører var dette auditive bildet sympatisk; det var ingen uklang eller dissonanser som jeg kunne fange opp. Som i de andre forestillingene jeg har redegjort for, var store deler av teksten i dramaet strøket.

Det var ellers lite ved de musikalske innslagene som i mine ører lød japansk, men her må jeg være ytterst varsom i mine uttalelser fordi jeg har få referanser å sammenligne med. Det var nok en gang Jiří Vyšehrad som hadde ansvaret for musikken og lydbildene. Som sedvanlig var komposisjonene og arrangementene rike og varierte gjennom hele forestillingen. Det var innslag av musikk inspirert fra renessansen og arrangert for strengeinstrumenter og orgel. Refrenget til ”Santa Lucia” var en gjenganger, og det var nok et morsomt innslag at refrenget ble spilt på ”slurva”.

Klassiske bunraku-forestillinger innledes ved at mesterspilleren slår på to trestykker og annonserer de medvirkende. I den tsjekkisk-japanske versjonen ble trestokkene anvendt som kampredskaper, som begge klanene fektet ganske kraftfullt med. Stokkene ble også brukt til å

skape rytmiske og dramatiske lydbilder. De var et anvendelig og effektfullt teatralt virkemiddel som ble brukt i flere sammenhenger. Det var plassert to trommer på hver side av scenen, som det ble slått på flittig under forestillingen. De hadde en kraft og resonans som egnet seg for de dramatiske scenene.

Intensjonene bak det bilaterale prosjektet var å utveksle erfaringer om hverandres kultur. Tsjekkerne beveget seg inn i en teaterkultur som gjennom flere århundrer hadde vært et lukket univers for andre enn familiedynastiene som var bærere av bunraku-tradisjonen. De fire japanske skuespillerne hadde alle bakgrunn i dukketeater fra forskjellige institusjoner og fra freelance-virksomhet. I tillegg hadde én utdanning i dans og én i trommespill. De ønsket å bidra med sin kunnskap og erfaring innen den spesifikke bunraku-estetikken, samtidig som de også ville formidle en annen måte å tenke og praktisere teater på. Tsjekkerne ville utforske to forskjellige teaterprinsipper – et østlig og et europeisk. Det overordnede målet med forestillingen var å formidle temaene om hat og fiendskap hvor kjærligheten har få eller ingen muligheter til å vokse, og hvor tragedien var uunngåelig. I denne forestillingen var dukkespillerne ikke anonyme, som de klassiske bunraku-spillerne er. De bar kostymer og hadde flere og forskjellige oppgaver i forestillingen uten å miste sine funksjoner som dukkespillere. Her ser vi nok et eksempel på det som i tsjekkisk teaterterminologi kalles for integrert scenefigur, *jevištní postava*.

Sett fra publikums perspektiv vil jeg si at DRAKs dominans var tydelig – kanskje for tydelig. Det var vanskelig å oppleve en annen emosjonell atmosfære og en annen måte å tenke på i denne versjonen. Når det gjaldt å flette bunraku-estetikken inn i forestillingens struktur, ble den representert gjennom de to hovedpersonene Romeo og Julie, hvis formale og fysiske utforming var sterkt inspirert av bunraku-dukker og bunraku-spill. Animasjonen av de to hovedpersonene sprengte den tradisjonelle rammen med tre spillere og den strenge innbyrdes arbeidsfordelingen mellom dem. I japansk bunraku-teater forlater ingen dukkespiller sin plass, i motsetning til i DRAK, hvor armer og bein samt dukkespillere går ut og inn av roller. Disse grunnleggende forskjellene når det gjelder estetiske tradisjoner, må nødvendigvis resultere i svært forskjellige tilnærminger til roller og til hele den sceniske produksjonen.

Når det er sagt, ble det som sedvanlig med DRAKs oppsetninger utvist stor kreativitet og oppfinnsomhet på alle nivåer i forestillingen. Personlig savnet jeg den tredje dukkespilleren, som ville ha tilført dukkene et langt større og mer nyanserte uttrykk. Dukker på stativ ble for

meg en for enkel løsning. Mest av alt lyktes det tsjekkisk-japanske samarbeidsprosjektet med å skape en høyst original og spektakulær forestilling. Jeg vil legge til – hva jeg tror, men ikke vet – at det må ha gjort inntrykk på de japanske kunstnerne å kunne medvirke i en forestilling hvor deres egen høyst konserverende tradisjon ble omtolket, omskrevet og formidlet på ytterst utradisjonelle måter.

Den dominerende part i dette samarbeidsprosjektet var tsjekkerne, som hadde ansvaret for gjennomføringen og for det kunstneriske resultatet. Pengesekken var japanernes. Det trengs et sterkt kunstnerisk team bak et så krevende prosjekt, og et slikt team var DRAK under Kroftas ledelse. Dette utgangspunktet sikret en planmessig gjennomføring og et interessant kunstnerisk resultat. Disse forutsetningene ble innfridd, men alvorret og tragedien ble ikke behørig ivaretatt i denne produksjonen.

2.5 Hva forteller de fire forestillingene?

Undersøkelsen av de fire forestillingene som ble produsert og fremført i tidsrommet 1974 til 2001 ved DRAK, forteller om et dukketeater i en kunstnerisk vekst og fornyelse.

Utgangspunkter for denne utviklingen har rot i forholdet mellom skuespiller og dukker/objekter. Da dukkespilleren ble synlig på teaterscenen i samspill med dukken(e), skulle relasjonene dem imellom utvikle seg i retning av et gjensidig partnerskap. Et nytt og åpent scenerom skulle fylles med andre og/eller nye fortellinger som krevde en annen tilnærming til dukkene og til forholdet mellom dukken(e) og skuespilleren(ne). Det gjaldt også skuespillerens utvidede roller, hvor det var behov for andre tilnærminger enn den psykologiske. Dukken ble gjort til gjenstand for ytterligere utforskning, fragmentering og atomisering. Nye virkemidler ble også tatt i bruk av skuespilleren, som materialer til å forme under spill eller bruk av dagligdagse objekter satt inn i en scenisk kontekst. Disse ”nykommerne” skulle utvide skuespillerens visuelle virkemidler så vel som variasjoner av roller. Dukkespilleren krysset skuespillerens tidligere enemerker og vice versa. To profesjoner som tidligere hadde vært adskilt, ble gradvis fusjonert.

DRAK arbeidet etter prinsippet om synergi, om gjensidig samvirke mellom de sceniske virkemidlene. Dette prinsippet ble også anvendt når det gjaldt scenografiens funksjon i forestillingene. Matásek, som var scenograf for to av forestillingene (*En sommernattsdrøm* og *Pinocchio*), kaller denne scenografien for handlings- eller aksjonsscenografi. Han ønsket å

skape sceniske rom og metaforer hvor scenebildene kun var antydnet, slik at de kunne åpne for samspill og symbioser mellom de sceniske komponentene.

De funnene jeg har vist til, gjaldt i større og mindre grad alle de fire forestillingene som ble produsert over en periode på 27 år. I løpet av samme tidsrom skjedde det parallelle utviklinger på mange scener i Europa. DRAK var et av de førende og ledende dukketeatrene i utviklingen av denne estetikken, hvis typiske kjennetegn var teater med skuespillere og dukker/objekter. Den tidligere dikotomien mellom dukketeater og teater ble brutt ned som følge av det interdisiplinære paradigmet innen kunstfeltet generelt og scenekunsten spesielt.

Till Eulenspiegel (1974) var et vendepunkt for langt flere enn meg. Jurkowski betegner forestillingen som et kroneksempel på mulighetene til de tradisjonelle stangdukkene. Allerede på 1960-tallet brøt DRAK med det homogene prinsippet og innførte det heterogene, hvor ulike sceniske virkemidler ble benyttet i en og samme produksjon. Dernest introduserte teatret skuespilleren på scenen sammen med dukken. Da Krofta kom til DRAK i 1971, hadde han et meget profesjonelt og rutinert ensemble å arbeide med. De to skuespillerne i *Till Eulenspiegel* behersket de to profesjonene dukkespill og skuespill på fremragende vis. De nærmest sjonglerte med og mellom ulike roller. Forestillingen ble til gjennom et nært samarbeid mellom regissør, scenograf og de to skuespillerne. Et mesterverk av en scenografi ble utformet i tre, og dannet den fysiske rammen og miljøet rundt marionettene og forestillingen forøvrig. Romløsningen var bokstavelig talt todelt, en åpen øvre del for skuespillerne som var synlige fra livet og opp, og en lukket nedre del som dannet bakgrunn for marionettene. Her var ikke snev av illusjonisme i utformingen av marionettene. All mekanisme og teknikk var synlig som en viktig del av marionettens visuelle uttrykk. Det samme gjaldt for de andre sceniske virkemidlene. Alt som skjedde under forestillingen, var synlig for publikum. Det var ingen kamouflasjer av noe slag. Vítek skapte et scenografisk kunstverk, som etter 151 forestillinger skulle fortsette sitt "liv" på Senter for samtidskunst (Praha) og deretter på DRAK-teatrets labyrint (Labyrint divadla drak) i Hradec Králové.

Forestillingen *En sommernattsdrøm* (1984), fritt etter Shakespeare, og ti år etter *Till Eulenspiegel* var nærmest en sammenhengende transformasjon av skuespillerroller, dukkeroller, sceniske elementer og scenografi (samt lys, lyd og sceneteknikk). I DRAKs versjon ble disse transformasjonene og symbiosene viktige dramaturgiske, dramatiske og visuelle virkemidler i forestillingen. Alvene vokste bokstavelig talt ut av skogbunnen for så å

bli transformert til ulike vesener og igjen forsvinne ned i muld og mørke. Pukk viste seg i mange og svært kontrastfylte formasjoner. De unge parene ble forvandlet fra mennesker til hanskedukker. Titania og Oberon var også to sterkt motsetningsfylte roller. Det skjedde ingen synlig fysisk forvandling av dem, men begge karakterene hadde både dyriske og menneskelige egenskaper og drifter som de spilte ut i forestillingen.

Gjennom hele forestillingen så vi eksempler på tematisert og skapende dramaturgi først og fremst gjennom dukkene som var innarbeidet i konseptet. Disse nye rollene skulle igjen utvide skuespillernes kunstneriske uttrykksmuligheter. Skuespillerne ble utfordret til også å spille dukkeroller. Dessuten har de måttet søke alternative tilnærminger til sine skuespillerroller. I forestillingen så vi en kombinasjon av psykologisk tilnærming til roller gjennom de unge parene i begynnelsen av forestillingen og en ikke-psykologisk tilnærming til skuespillerroller gjennom Titania og Oberon. Skuespillerne hadde også fått utfordret sitt forhold til materialer og sceniske elementer gjennom de mange metamorfoser og forvandlinger som skjedde i alveriket. Alle elementene i forestillingen lot seg integrere og realisere gjennom den skapende iscenesettelsen. Dette er *En sommernattsdrøm* et tydelig eksempel på. Den ble skapt av et teaterteam bestående av dramaturg, regissør, scenograf og musiker og et høyst kompetent skuespillerensemble som behersket ulike roller og tilnærminger til dem, og et stort register av ulike sjangere innen scenekunst. Tidsrommet mellom de to første forestillingene jeg har redegjort for, viste en utvikling innen aksjonsscenografi og samvirkende synergier som vitner om et innovativt og ekspanderende teaterteam.

Den tredje forestillingene var bygget over den klassiske barneboken *Pinocchio*, av Carlo Collodi (1883). Handlingsscenografi, synergier og skapende dramaturgi var prinsipper som ble lagt til grunn også for denne forestillingen. Det jeg spesielt vil fremheve, var de ulike nivåene i samspillet mellom skuespiller(e) og dukke(r) som ble fremført og formidlet av skuespiller Poul. I flere scener hadde han ansvaret for utøvelsen av to meget kontrastfylte roller synkront: rollen som sirkusartist/skuespiller og rollen som Pinocchio/en marionett. Pinocchio havnet i mange farlige situasjoner som krevde flere hjelpende hender for å kunne realisere scenene. I denne forestillingen så vi eksempler på et finmasket scenemaskineri som krevde sine mannlige skuespillere (ingen kvinnelige medvirket) og teknikere. Ved hjelp av store tau, karabinkroker, diverse mekanikk og dyktige hender utførte ensemblet nesten halsbrekkende situasjoner med en marionett laget av trepinner. Begrepet *animasjon* ble

strukket og tøyd langt i denne forestillingen – for ikke å si vesentlig utvidet. Øvrige medvirkende i forestillingen var Katten og Reven, som begge var krysninger mellom dukker og mennesker. Disse figurene ble animert gjennom en kombinasjon av direkte spill med dukkens hode, ved skuespillernes egne kropper som delvis var dekket av elastisk tekstil, pluss forstørrede føtter og en hånd (kledd med en stor hanske) til hver av figurene. Bruken av tauverk og hjelpende hender måtte til for å kunne animere disse figurene.

De tre omtalte forestillingene er eksempler på en dramaturgi hvor hierarki eller preferanser mellom de forskjellige sceniske komponentene er brutt ned. DRAK setter alle sceneelementene i spill sammen med skuespillerne og dukkene/objektene. Virkemidler som scenografi, lys og lyd er selvfølgelig elementer i teatrets oppsetninger.

Musikken tillegges stor betydning i alle teatrets produksjoner. I mer enn 40 år har den allsidige og begavede komponisten, musikeren, skuespilleren og regissøren Jiří Vyšehrad vært knyttet til teatret. Han har all æren for det høye musikalske nivået i forestillingene. I de fire oppsetningene som jeg har omtalt, verken synger eller spiller skuespillerne på instrument(er); allikevel gjennomstrømmes forestillingene av rytmer og musikalitet. Musikken utvider, beriker og bidrar til å skape en større assosiativ sfære til det som skal formidles, og vi, tilskuerene, blir individuelt og emosjonelt berørt – både bevisst og ubevisst.

Den fjerde forestillingen var basert på Shakespeares tragedie *Romeo og Julie*. Oppsetningen trakk veksler på de samme prinsipper, metoder og virkemidler som jeg har trukket fram ved de tre foregående eksemplene. Det spesielle ved det japansk-tsjekiske prosjektet var det interkulturelle samarbeidet mellom den japanske og delvis lukkede dukketeatertradisjonen og den europeiske ved DRAK, som representerte et utforskende og eksperimenterende teater med dukker. Forestillingen var også et eksempel på teatrets mange internasjonale samarbeidsprosjekter som har utfordret de medvirkende – både kunstnerisk og faglig, men også på det menneskelige og kulturelle plan.

Under det kommunistiske regimet var DRAK underlagt sensur. Allikevel skulle teatret opprettholde en stor grad av kunstnerisk frihet. De turnerte i utlandet, og de kunne realisere samarbeidsprosjekter både innenfor og utenfor landene i Warszawa-pakten. Mange av forestillingene handlet om individets rett og frihet mot overmakt og undertrykkelse. De sviktet heller aldri sitt primærpublikum, nemlig barna og de unge. I praksis viste det seg at

forestillingene til DRAK også hadde stor appell til de voksne. Med sitt teater for alle skapte de også en ny estetikk, hvor dikotomien mellom dukkespiller og skuespiller og mellom teater og dukketeater ble brutt ned, og det skjedde lenge før Murens fall.

3 Hvordan har teater med skuespillere og dukker påvirket utdanningen ved teaterfakultetet i Praha?

3.1 Akademi for scenekunst i Praha, Teaterfakultetet

Akademi for scenekunst i Praha, Teaterfakultetet (*Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta*), forkortet til AMU, DAMU, ble grunnlagt i oktober 1945 gjennom et dekret undertegnet av president Edvard Beneš. Initiativet kom fra fremstående scenekunstnere ved teaterutdanningen ved Statens konservatorium. Visjonen var å skape en utdanning på universitetsnivå som kunne fornye og videreutvikle tsjekkisk teater. I vedtektene til AMU står det i første paragraf at utdanningen skal ha fire studieområder: musikk, drama, dans og film.

Det var en svært turbulent etterkrigstid. Etter februar 1948 ble en av grunnleggerne av DAMU, Miroslav Haller, ekskludert fra det videre arbeidet på grunn av sin politiske orientering. Andre av initiativtakerne, som sceneinstruktør Jiří Frejka og skuespiller Jiří Plachý, fikk ikke fortsette sin undervisning. De tok begge sitt liv (Mathé m.fl. 2006: 15). Av de fire som hadde hatt ansvaret for etableringen av DAMU, var bare scenograf František Tröster igjen. Han etablerte Avdeling for scenografi, som skulle få en viktig nasjonal og internasjonal rolle i etterkrigstiden. Tidligere hadde scenografiutdanning enten vært knyttet til arkitektur, billedkunst eller kunsthåndverk. Ved å samle teaterfagene skuespill, iscenesettelse, dramaturgi og scenografi ble det lagt et grunnlag for samarbeid i tråd med praksisen ved de profesjonelle teatrene. Det faglige teamarbeidet under studiene ble en viktig stimulans for fremtidige kunstneriske samarbeidsprosjekter etter avsluttet studium.

Etter at Statens konservatorium ble stengt i 1949, ble skuespillerutdanningen ved DAMU den eneste profesjonelle i Praha. De første årene var det skolens mål å arbeide etter Stanislavskijs metode og teknikk. Takket være dyktige pedagoger fikk tilnærmingen til Stanislavskij en viss mening, men skolen var under sterkt politisk press, både innenfra og utenfra. I 1950-årene var det ideologiske presset særlig merkbart ved Avdeling for dramateori og dramaturgi. Det resulterte i at fagene ble tilbakeført til Det filosofiske fakultet ved Karls-universitetet i 1960.

Allikevel var det lagt et grunnlag for en tilnærming til dramaturgi gjennom František Götz i samarbeid med Karel Hugo Hilar, og dette arbeidet ble videreført av studentene Jaroslav Vostrý og Jan Císař. Sammen med sceneinstruktør František Štěpánek tok de på seg ansvaret for å bygge opp en felles plattform for fagene regi/sceneinstruksjon og dramaturgi. Denne faglige plattformen skulle bli angrepet på forskjellige måter ut fra de rådende sosiale og politiske forhold. Under den såkalte "normaliseringen" på 1970-tallet var det politiske presset sterkt, og først på slutten av 1980-tallet var det mulig å videreføre det faglige grunnlaget som DAMU opprinnelig var bygget på. Etter november 1989 kom tiden for nye sceneuttrykk og studieretninger. Siden 1990 har Avdeling for dramatisk teater (*Katedra činoherního divadla*, forkortet KČD) vært det viktigste sentret for utdanning av skuespillere, sceneinstruktører og dramaturger innen tekstbasert teater eller dramateater, slik det kalles ved DAMU.

Utdanningen følger en utprøvet metode som bygger på samarbeid etter modell fra de små repertoarteatrene. Fra begynnelsen av studiet blir studentene oppmuntret til å samarbeide med studenter fra de andre programmene for å skape kollektive teaterprosjekter. Under de kreative prosessene arbeider studentene både praktisk og teoretisk. At denne metoden har lyktes, kan først og fremst måles gjennom de mange suksessene til de uteksaminerte studentene, det høye kunstneriske nivået og den prestisje som tsjekkisk teater har hatt i hele etterkrigstiden (Mathé m.fl. 2006: 15-16).

Studiene har endret seg over tid. Fagområder er blitt egne fakulteter, og nye studietilbud er blitt etablert, som Avdeling for teori og kritikk (*Katedra teorie a kritiky*, forkortet KTK) (Mathé m.fl. 2006: 18), Avdeling for individuelt skapende arbeid og pedagogikk (*Katedra autorské tvorby a pedagogiky*, forkortet KATaP),⁶³ Avdeling for produksjon (*Katedra produkce*, forkortet KP),⁶⁴ Avdeling for drama i undervisning (*Katedra výchovné dramatiky*,

⁶³ *Katedra autorské tvorby a pedagogiky* (Avdeling for individuelt skapende arbeid og pedagogikk) ble etablert i 1992. Den tsjekkiske betegnelsen "autorské tvorby" har jeg oversatt til "individuelt skapende arbeid". "Autorské tvorby" har ingen tilsvarende betegnelse i norsk teaterterminologi, men er vel etablert i Tsjekkia. Utdanningen er rettet mot skuespillerens skapende arbeid både når det gjelder tekstproduksjon og det kreative arbeidet med forestillingen. "Dialogue with the inner partner" er et overordnet perspektiv og en praktisk tilnæringsmåte hvor det legges vekt på studentenes selvstendighet, kreativitet, kommunikasjonsevne og en ansvarsfull personlighet. Studiet inneholder fire komponenter: bevegelse, stemme, tale og dialog. Undervisnings- og arbeidsmetoden har karakter av studioarbeider. (Mathé m.fl. 2006: 18).

⁶⁴ *Avdeling for kunstproduksjon* (*Katedra produkce*) fokuserer på tre profesjonelle områder: økonomi, lov/rett og teateradministrasjon. Studiet inneholder også emner som teater- og filmhistorie, teaterpsykologi og sosiologi. Studentene får praktisk erfaring gjennom samarbeid med prosjekter ved DAMUs teaterscene DISK og ved profesjonelle teatre. Målet for studiet er å utdanne produsenter, managere og administratorer for profesjonelle teatre, teatergrupper, kulturinstitusjoner og kunstagenturer m.m.

forkortet KVD)⁶⁵ og Avdeling for kroppsøvelser (*Katedra tělesné výchovy*, forkortet KTV). KTV og KTK har det faglige ansvaret i de respektive fagområdene for samtlige studenter ved AMU. Nivået på studieretningene er bachelor (BA) og mastergrad (MA).

DAMU har fire doktorgradsprogrammer. Det ene er knyttet til KALD, Avdeling for alternativt teater og dukketeater, og de tre andre er knyttet til henholdsvis KTK, KČD og KATaP. Miloslav Klíma er ansvarlig for forskningsprogrammet ved KALD.

Siden etableringen av AMU i 1945 er DAMUs undervisningskonsept blitt konfrontert med utfordringer knyttet til gjennomgripende endringer i samfunnet. Fakultetet har på en vital måte alltid reflektert forholdet mellom teatret og samfunnet. Det har også være åpent både for nasjonale og internasjonale initiativer og samarbeid. En lede-tråd for skolen har vært og er å bruke og utvikle det beste som tsjekkisk teater har oppnådd i konfrontasjon med internasjonalt teater. Her har utdanningens uteksaminerte studenter gitt betydelige bidrag. Det er fra disse scenekunstnerne at DAMU har rekruttert sine lærere, og gjennom deres erfaring og engasjement har fakultetet både fornyet sin kompetanse og sin fremtid (Mathé m.fl. 2006: 21).

3.1.1 Verdens første universitetsutdanning i dukketeater

Verdens første høyere kunstfaglige utdanning i dukketeater ble etablert høsten 1952 og organisert under DAMU som Avdeling for dukketeater (*Loutkářská katedra*, forkortet LK). ”Teater er hos oss det samme, det er kun uttrykksmidlene som er forskjellige”, uttalte daværende rektor for AMU, A. M. Brousil, i et intervju (*Československý loutkář*. No. 4, 1952: 115). I samme intervju fortalte han at Josef Skupa, Jan Malík, Erik Kolár, Ota Rödl, Vojtěch Cynibulk og Josef Pehr⁶⁶ var med i planleggingsarbeidet forut for åpningen. Skolens første leder var nasjonalkunstneren Josef Skupa, men hans periode varte kun i ett år. Han ble etterfulgt av Kolár, som hadde ansvaret for ledelsen av utdanningen fra 1953 til 1962. Etter

⁶⁵ *Avdeling for drama i undervisning (Katedra výchovné dramatiky)* ble grunnlagt i 1992. Studieprogrammet er interdisiplinært, og baserer seg på en kombinasjon av pedagogikk og en rekke aspekter ved scenekunst. Studiet Drama i undervisning fokuserer på drama, teater med barn og unge og teater i utdanning. Læreprosessen går gjennom egne erfaringer fra skuespill med vekt på rollespill, hvor målet er å utvikle studentenes personlighet og oppmuntre til deres kreativitet, empati og evne til samarbeid. (Mathé m.fl. 2006: 25)

⁶⁶ Ota Rödl (1903-1983) PhD, professor i musikkutdanning (hudební výchova) ved AMU. Vojtěch Cynibulk (1915-1994) professor i scenografi ved DAMU, illustratør og forfatter. Josef Pehr (1919-1986) skuespiller, dukkespiller og regissør.

Kolár fulgte Eva Vodičková, som omkom i en flyulykke i 1965. Den eminente marionettspilleren Zdeněk Raifanda skulle etterfølge henne fram til 1968. I dette revolusjonens år ble Miroslav Česal ny faglig leder, og hans periode skulle vare til 1988. Česal ble etterfulgt av scenograf Alois Tománek, som var faglig leder i to år (1988–1990). I 1990 overtok Josef Krofta ledelsen for utdanningen, og han reviderte studieprogrammet. Det nye navnet på utdanningen gjenspeilet innholdet i studiet: Avdeling for alternativt teater og dukketeater (*Katedra alternativního a loutkového divadla*), forkortet til KALD. Alternativt teater og dukketeater ble sidestilte emner i programmet, og forståelsen for dukketeater ble basert på integrering og samarbeid mellom de to fagområdene. Krofta var faglig leder for utdanningen i 21 år (1990–2011), og ble etterfulgt av sceneinstruktør Jiří Havelka (ph.d), som i dag er utdanningens faglige leder.

Grunnleggerne av utdanningen visste at det ikke var tilstrekkelig å støtte seg til loven om likestilling av scenekunst mellom dramateater og dukketeater. De som skal forme barn gjennom kunstopplevelser, må være like velutdannet som sine kolleger ved teaterutdanningen. Det ledende prinsippet var derfor at studentene ved dukketeaterutdanningen skulle ha den samme grunnleggende opplæring i teater som de andre studentene ved DAMU. De la vekt på den faglige bredden og det allsidige ved dukketeatret som å studere dukkespill med hanskedukker, stangdukker og marionetter, scenespråk, teori og praksis innen visuell scenekunst og musikk. Studentene måtte også lære å spille på minimum ett instrument, og de ble undervist av studenter fra Musikkfakultetet. Utøvere innen dukketeater må også være nevenyttige, og studentene fikk undervisning i teknologi for dukketeater. Emnet ble systematisk videreutviklet av scenograf Václav Havlík ved ÚLD. Design og produksjon av dukker foregikk i teatrets verksted under ledelse av snekker Jaroslav Sezemský. Teoretiske emner som tsjekkisk og verdens teaterhistorie var felles med studentene ved Avdeling for dramateater. Studentene hadde i tillegg teori om dukketeater, barnelitteratur og psykologi som var relatert til etiske og estetiske spørsmål vedrørende dukketeater (*Československý loutkář*. No. 4, 1952: 115).

De første to årene var undervisningen felles for alle. Senere ble utdanningen spesialisert til skuespill, regi/dramaturgi og scenografi/teknologi. Man lånte dukker fra de profesjonelle teatrene, fra ÚLD og Teater for kunstnerisk utdanning, fra forestillinger som ikke lenger ble spilt. I tillegg laget studentene selv mange av dukkene. Allerede ved avslutningen av annet skoleår ble de mest interessante prosjektene vist for publikum. Det fjerde studieåret

samarbeidet studentene om en avsluttende forestilling, et diplomarbeid, som ble fremført offentlig. I tillegg til forestillingen måtte studentene presentere et skriftlig arbeid som de måtte forsvare for en kommisjon (Lamková 2012).

Da det første studentkullet ble uteksaminert i 1956, hadde skolen en studioscene, Alfa Arcada på Václavplassen, hvor de to siste årskullene kunne fremføre sine prosjekter for publikum. De var først og fremst for barn, men det ble også laget forestillinger for voksne. Scenen het Loutka (dukke,) og den hadde primært et pedagogisk siktemål. Det skulle vise seg at denne studioscenen ble en viktig inspirator for både studentene og de profesjonelle dukketeatrene over hele Tsjekkoslovakia. I tillegg til oppsetninger av samtidsforfattere ble også andre temaer utforsket, som blant annet populære sanger, skyggeteater, tsjekkisk barokkteater og ballett. Alle forestillingene var et kollektivt samarbeid mellom regissører, dramaturger, scenografer og skuespillere. Fra studiestart var allerede mange studenter erfarne personligheter, som bidro til utviklingen av dukketeatret på landsbasis. I 1962 måtte studentene forlate Loutka, og i mange år levde de med provisoriske scener i klasserom. Denne ad hoc-situasjonen begrenset mulighetene for å kunne vise forestillinger offentlig.

Etter 17 års virksomhet ved dukketeaterutdanningen kunne Kolár oppsummere at 181 studenter fra Tsjekkoslovakia var blitt uteksaminert. I tillegg hadde 16 studenter fra andre land avlagt avsluttende eksamen. 75 prosent av studentene hadde fått arbeid ved et av de profesjonelle dukketeatrene og i fjernsynet, et fåtall var blitt ansatt ved skuespillerteatrene, mens andre hadde fått ansvar for dukketeatre i klubber og på institusjoner. Noen av studentene hadde oppnådd fremragende resultater innen dukke- og animasjonsfilm. Utdanningen hadde også trukket til seg utenlandske studenter, som hadde tatt kortere eller lengre kurs. I artikkelen refererer han til studenter fra 15 forskjellige europeiske land, pluss studenter fra Asia, Afrika og Latin-Amerika. Lærere/kunstnere ved skolen hadde også holdt en rekke kurs og workshops i mange land og på flere kontinenter (Indonesia, Burma, India, Pakistan, Egypt, Tunisia, Jugoslavia, DDR og Belgia). Den nærmest eksplosjonsartede utviklingen av dukketeatret i Tsjekkoslovakia de første to decenniene etter 1945, hadde vært utenkelig uten rekrutteringen av unge og nyutdannede studenter fra Loutkářská katedra (Kolár 1970: 52).

3.1.2 Student i dukketeater 1969–1971

Jeg tilhørte kategorien studenter med et individuelt tilpasset studieopplegg. Mitt ønske var å studere dukketeater ut fra et bredt faglig perspektiv, jeg ville lære litt om ”alt”. Det var et ”matnyttig” perspektiv med tanke på et fremtidig levebrød i Norge.⁶⁷ Studieprogrammet ble utarbeidet i samarbeid med min professor og veileder Erik Kolár. Vårt felles språk var tysk. Programmet innebar at jeg fulgte regulær undervisning i dukkespill, gruppeundervisning i regi/dramaturgi og praktisk tilvirking av dukker i skolens verksted. Varigheten på studieoppholdet strakte seg over to år (1969–1971). Jeg hadde ingen språkstudier i tsjekkisk forut for studiene, som var og er obligatoriske for alle de regulære utenlandske studentene. Jeg skulle erfare at manglende tsjekkiske språkkunnskaper la store begrensninger på mine studier, spesielt når det gjaldt de teoretiske, men også de praktiske fagene.

Jeg husker godt min første time med Kolár. Vi møttes på Filminstituttet, hvor han hadde kontor. Det var et nokså stotrende tysk jeg fikk fram under den første individuelle timen. Kolár var den gang, og alltid siden, rolig, lyttende og avventende. Idet jeg skulle forlate timen, gav han meg i oppgave å tegne rommet/kontoret vi hadde oppholdt oss i. I flere sene kvelder slet jeg med perspektivtegning av rom og kontorinteriør. Jeg var flau over tegningen jeg måtte gi fra meg, men det var neppe perspektivet og rommet som var det viktigste med oppgaven. Kolár ville sjekke og vekke min observasjonsevne.

Kolár var en usedvanlig klok og kunnskapsrik mann. Hans engasjement for utdanningen og studentene var genuin. Han arbeidet ved skolen fram til sin død (i 1976), men etter invasjonen i 1968 kunne han ikke inneha noen formell overordnet stilling. Allikevel var han skolens faglige og pedagogiske autoritet. Jeg hadde gleden av å lære ham å kjenne som professor, veileder og etter hvert som venn. Vi brevvekslet helt til hans død.

Ved Loutkářská katedra var tilnærmingen til studiet i dukketeatret tradisjonell, med vekt på homogenitet og illusjon. Det innebar at paravanen var en selvfølgelig del av scenebildet, med andre ord at spillerrommet var avgrenset til de synlige og agerende dukkene. Estetikken var knyttet til dukkenes egenartede og spesifikke uttrykk gjennom form, materialer,

⁶⁷ Det var et fåtall personer i Norge som arbeidet med dukketeater på 1960- og 1970-tallet. Spesialisering eksisterte knapt, og det var vanlig at utøverne selv utførte de fleste arbeidsoppgavene som å skrive manus, lage dukker, stå for scenografi, animasjon m.m.

teknikk/mekanikk og ikke minst animasjon eller spillemåter. ”Puppenhaft” (*loutkovost* på tsjekkisk) var et begrep som Kolár ofte brukte, og som sto i opposisjon til det som er ”nicht-Puppenhaft”, nemlig det menneskelige. Dukken skulle ha sitt spesifikke uttrykk innenfor en homogent scenisk helhet. Loutkovost handlet om illusjonsskapende dukketeater, hvor blanding av sceniske uttrykk ville bryte den tilsiktede helheten og illusjonen.

Jeg fulgte undervisningen i dukkespill sammen med første års skuespillerstudenter. Blant mine medstudenter var det flere som allerede hadde mye erfaring. Det første skoleåret skulle studentene lære å spille med hanskedukker, som først og fremst krevde tekniske ferdigheter, fysisk styrke og smidighet, rytmisk talent og masse overskudd og spilleglede. Det var vanskelig for meg å delta i de faglige diskusjonene på tsjekkisk mellom studenter og lærere, som var en viktig del av refleksjonene rundt undervisningen. Engelskkunnskapene blant lærere og studenter var nærmest fraværende. Det obligatoriske fremmedspråket var russisk, men det var det få som ville bruke. Den eldste generasjonen av lærere forsto tysk, men de færreste ønsket å snakke tysk. I stedet for å være aktiv og spørrende i timene med dukkespill, var jeg tilbakeholdende eller snarere litt sjenert. Jeg benyttet meg ikke av den muligheten jeg hadde til å få hanskedukkespillet inn under huden, lære å beherske det og glede meg over denne egenartede formidlingsformen. Min interesse skulle gradvis bevege seg mot utforming og laging av dukker og regi/dramaturgi av dukketeater.

Når jeg tenker tilbake på mine to studieår, var jeg en iherdig og lykkelig student som ønsket å absorbere alt som var mulig ved dette ”eventyrlige” studiet. Min lengsel etter å kunne arbeide med teater var dyp og inderlig. En ny verden hadde åpnet seg for meg, og den fikk næring og utfoldet seg gjennom studiene. Mitt studieopphold må også sees i sammenheng med den infrastruktur som studentene var en del av. Praha hadde flere dukketeaterscener, ÚLD hadde en mindre scene, Sluníčko (Den lille sol), hvor det ble spilt forestillinger for de yngste. Teater Speibl og Hurvínec var en annen etablert dukketeaterscene, i tillegg var det flere studioscener hvor studentene fremførte egne prosjekter. Skolen organiserte dessuten bussturer til premierer på dukketeatrene i provinsen. Både studenter og lærere ble bokstavelig talt ristet sammen i busser, på svingete og smale veier, til byene Kladno, Liberec, Hradec Králové, České Budějovice og Plzeň. Den årlige nasjonale dukketeaterfestivalen i Plzeň ble organisert for første gang i 1967, og ble biennale fra og med 1978. Dette var et naturlig samlingssted for hele det nasjonale fagmiljøet, hvor studentene utgjorde en viktig del av det store, faglige nettverket. De unge studentene brakte nye og modige ideer, som skulle bidra til å fornye

dukketeatret på landsbasis. Ringvirkningene fra det vitale tsjekkiske dukketeatermiljøet spredte seg også langt utenfor landets grenser.

I hjertet av Praha, ikke langt fra Revolusjonsplassen, lå Hradební, det eldste av AMUs studenthjem. Jeg ville knytte kontakt med tsjekkiske studenter, og dette ønsket ble etterkommet. Det første året bodde vi tre på ett rom. Mine romkamerater var musikere, den ene studerte klaverspill, den andre cello. På rommet vårt sto et stort flygel, som selvfølgelig skulle og måtte brukes. Instrumental og vokal musikk kunne høres allestedsfra på Hradební, men dette bisarre lydunivers ble etterhvert en vane. Det hørte til husets egenart at innredning og bekvemmeligheter var særdeles enkle: tre gassflammer til matlaging, tre dusjer og samme antall toaletter var installert i hver av de tre etasjene i bygget. I hver etasje var det ca. 30 studenter, men til tross for alle begrensningene hadde dette ”hjemmet” en egen sjarm og et eget samhold, som jeg etterhvert skulle lære å sette stor pris på.

Den nye virkeligheten rundt meg, både i og utenfor skolen, var overveldende på mange måter. Det som preget epoken, menneskene og studentlivet, var invasjonen i 1968. Jeg ankom Praha den 21. august 1969, nøyaktig ett år etter invasjonen.

Den lenge tilkjempede friheten, kreativiteten og sprengkraften som kulminerte under ”Praha-våren” i 1968, ble ikke knekket med invasjonen i 1968. Den såkalte ”normaliseringsprosessen” skulle først tre i kraft utover på 1970-tallet og ytterligere bli strammet til i 1977 som følge av manifestet Charta 77. Det legendariske teatret Divadlo za branou (Teatret bak porten) under ledelse av regissøren Otomar Krejčas var fortsatt virksomt. Høsten 1969 fikk jeg oppleve ensembles forestilling *Tre søstre*, av Tsjekhov. Krejča fikk senere yrkesforbud i hele landet. Et annet anerkjent og høyst verdsatt intimteater ved navn Činoherní klub (Dramaklubb) spilte fortsatt forestillinger, som publikum strømmet til. Av mange fremragende oppsetninger ved dette intimteatret var *Revisoren*, av Nikolaj Gogol, en av de meste spilte. Teatret var særlig kjent for sitt ensemblespill. Flere velrenommerte filmregissører var knyttet til Činoherní klub, blant andre Evald Schorm, Miroslav Macháček og Jiří Menzel. Regissøren Jan Kačer hadde ansvaret for mange oppsetninger ved teatret, men han ble rammet av yrkesforbud i Praha. Yrkesforbud skulle ramme på forskjellige måter, som forbud mot å arbeide ved teatre i hovedstaden. Andre fikk totalforbud mot å arbeide i teatrene på landsbasis, og ble dermed tvunget til å forlate landet, mens andre igjen ble forvist til mindre teatre i provinsen.

Innen teaterfeltet hadde dukketeatret et langt ”friere” liv. Dukkene var neppe noen trussel mot statens sikkerhet. De kunne dessuten ytre seg langt friere enn skuespillere, og var på mange måter vanskeligere å angripe. Estetikken på dukketeaterscenen var også inne i en brytningstid, og det mest iøynefallende var den synlige dukkespilleren sammen med dukken(e) på scenen. Paravánen, som hadde skjult dukkespilleren i nær sagt uminnelige tider, mistet langt på vei sin funksjon som hjelp eller element for å skape scenisk illusjon. I denne tiden opplevet jeg et stort virvar av inntrykk på scenen. Inn på scenen kom det ”urene” mangfoldet av dukkespillere, dukker av mange og ulike slag, gjenstander og materialer og tekniske virkemidler som spillet bak paravánen hadde skjult, eller som dukkespillerne i begrenset grad hadde forholdt seg til. Der var mye nytt å forholde seg til både for dukkespillerne og publikum. Her var kimen til en ny scenep praksis, som skulle vokse fram basert på tverrfaglig samarbeid.

3.1.3 Tradisjon og fornyelse

I jubileumsboken til AMU (2006) står det at utviklingen av tsjekkisk dukketeater bygger på de lange tradisjonene så vel som kunstnerisk fornyelse. De skriver at den kunstneriske utviklingen innen tsjekkisk teater siden begynnelsen av 1960-tallet hadde utviklet seg i retning av ”*a theatre of actors and puppets*”. This type of theatre has not only led to a new perspective towards puppetry, but above all has offered a new way of looking at the art of acting and the dynamic structure of the individual aspects of an artistic stage work” (Mathé m.fl. 2006: 18). Det var denne utviklingen som ble reflektert i det reviderte studieprogrammet (1990) under navnet Avdeling for alternativt teater og dukketeater (KALD). Programmet bygget på tradisjonen med mangeårig utdanning i dukketeater på universitetsnivå og dessuten til retninger med rot i tsjekkisk avantgarde og nyere teaterbevegelser.⁶⁸ Studiet innbefattet grunnleggende teaterdisipliner og studier av alternative teaterformer inklusive dukker, materialer og objekter. På denne tverrfaglige møteplassen ble studentene oppfordret og utfordret til å søke ikke-tradisjonelle sceniske uttrykk. Programmet la vekt på å stimulere

⁶⁸ Det eksisterer ingen enhetlig eller felles forståelse for betegnelsen alternativt teater ved KALD. Ifølge Klíma er betegnelsen alternativt teater et problem fordi feltet er stort. Det kan forstås på mange måter, som for eksempel teater uten begrensninger. Skolen er interessert i å lage dukketeater på en alternativ måte, i betydningen søke nye veier. Klíma ønsket ikke å gi noen definisjoner av alternativt teater, det endrer seg, ”alt er i bevegelse”. Krofta var ikke fornøyd med betegnelsen alternativt teater, men de har ikke funnet noe bedre navn ved KALD, (Klíma 19.2. 2008). Den mest utbredte forståelsen av alternativt teater i Tsjekia er som opposisjon til tradisjonelt teater, også kalt dramateater. For Krofta var alternativt teater samarbeid mellom mange kunstneriske emner. Han ville foretrekke å bruke ordet ”åpen” istedenfor ”alternativ”, (Krofta 21.2. 2008).

studentenes egen kreativitet både gjennom undervisning og teamarbeid med prosjekter og forestillinger. Det måtte en revolusjon og et nytt paradigme til før revideringen av studieprogrammet ved KALD (tidligere KL) kunne finne sted. De skjedde under ledelse av Josef Krofta.

Fram til 1989 var det ingen vesentlige endringer av studieprogrammet ved Avdeling for dukketeater ved DAMU. Det rådende estetiske prinsippet var homogenitet, som igjen var knyttet til dukkens egenart (*loutkovost*). I en viss utstrekning var også den fysiske dukketeaterscenen fremdeles et avgrenset scenerom, hvor blant annet paravanen med mer eller mindre skjult dukkespiller fortsatt var i bruk. Det var en stor kløft mellom den nye tverrfaglige estetikken som hadde utviklet seg i teater- og dukketeaterfeltet og den estetikken som var rådende ved Avdeling for dukketeater. Endringen av studieprogrammet ved Avdeling for dukketeater kom med revolusjonsbølgen i 1989. Den 12. november 1989 vedtok studentene, lærerne og de ansatte ved dukketeaterutdanningen en resolusjon hvor de krevet at Josef Krofta skulle overta ledelsen for utdanningen. De avsluttet den med det fremtidige håpet: ”A všchno začalo znovu” (og alt skal begynne på nytt).⁶⁹

Krofta tiltrådte som leder for avdelingen fra 1990, og Matásek ble assosiert professor i scenografi. Dermed skulle de to spissene ved DRAK bekle hver sin ledende stilling ved KALD. Det var både ønskelig og nødvendig med faglig fornyelse for å ta inn over seg de store endringer som hadde skjedd i kunstfeltet – både nasjonalt og internasjonalt. DRAK hadde vært banebrytende innen dukketeater, og knapt noen kunne sidestilles med Kroftas og Matásek i hjemlandet. Til tross for et delt Europa hadde begge hatt mange oppdrag sammen innenfor og utenfor Jernteppet, og svært mange av oppdragene var i tospann.

Utdanningens nye navn ble Avdeling for alternativt teater og dukketeater, forkortet KALD. Fokus ble flyttet fra den spesifikke dukken til samspill og konfrontasjoner mellom skuespiller og dukker/objekter i møte med alternativt teater. Forståelsen for alternativt teater ble tøyet langt og vidt ved KALD, hvor det har eksistert en flertydig forståelse av begrepet alternativt teater. Den vanligste oppfatningen av alternativt teater, både innenfor og utenfor skolen, er at

⁶⁹ Dokument fra skolens arkiv, tatt fram i forbindelse med 60-årsjubileet for KALD, som ble feiret den 3. desember 2012. Det var da jeg så resolusjonen oppslått på veggen sammen med en rekke andre historiske dokumenter.

det står i opposisjon til dramateater eller tekstbasert teater, som bygger på en psykologisk teaterforståelse og tilnærming.

Under den særdeles kreative og produktive perioden på 1970- og 1980-tallet hadde DRAK utviklet seg til å bli et av de ledende dukketeatrene i Europa. De hadde utforsket dukken og skuespillerens relasjoner og konfrontasjoner på scenen, som skulle føre til en fusjon mellom de to tidligere profesjonene dukkespiller og skuespiller. Crossover-estetikken gjorde seg gjeldende i hele kunstfeltet, og fikk kraftig medvind etter Murens fall i 1989. Den estetiske praksis som Krofta og Matásek hadde bidratt sterkt til å utvikle under de foregående to decennier, ble implementert ved Teaterfakultetet i 1990. I mer enn 20 år hadde Krofta det kunstneriske ansvaret for KALD og Matásek for scenografistudentene ved utdanningen. Det er mange kull studenter som de to professorene har inspirert, veiledet og undervist i dette tidsrommet.

3.2 Hvilke mål, hvilket faglig innhold og hvilke arbeidsmetoder er lagt til grunn for utdanning av skuespillere ved kald?

I 2003 hadde jeg en åpen samtale med Marketa Kočvarová-Schartová, daværende dekan for Teaterfakultetet i Praha, tidligere dukkespiller, skuespiller, instruktør og nå lærer/hovedlærer ved KALD (Wiig 2003: 23-25). Hun fortalte meg at Krofta opprinnelig ønsket å tilby to separate utdanninger, en for dukketeater og en for alternativt teater. Det viste seg å være vanskelig å gjennomføre, og derfor ble begge fagområdene integrert i ett studium. Strukturen med tre selvstendige linjer, i dag programmer, ble beholdt: skuespill (4-årig masterprogram), regi-dramaturgi (5-årig masterprogram) og scenografi (5-årig masterprogram). De tre programmene utgjorde en faglig helhet innenfor det integrerte kunstfeltet dukketeater og alternativt teater.

Kočvarová-Schartová fortalte at utdanningen gikk igjennom en turbulent periode på begynnelsen av 1990-tallet. Ved programmet for skuespill hadde studentene én hovedlærer hvert semester, til sammen åtte hovedlærere under hele studieforløpet. Det ble undervist vekselvis ett semester i spill/animasjon med dukker, et annet i alternativt teater. Studentene opplevde undervisningen forvirrende, og derfor ble den endret slik at de fikk én og samme

hovedlærer gjennom hele studieforløpet. Denne endringen var heller ikke uten problemer og utfordringer. Klassens hovedlærer, som oftest en sceneinstruktør, skulle prege undervisningen gjennom sin faglig kompetanse og erfaring. Flere av de ansvarlige lærerne hadde ikke tilstrekkelig dukketeaterkompetanse, og derfor ble det mer alternativt teater enn dukketeater.

Det var nødvendig å styrke samarbeidet mellom studentene og lærerne for å kunne integrere de forskjellige emnene og fagene i de kunstneriske samarbeidsprosjektene. Kočvarová-Schartová la ikke skjul på at det ble gjort mange feil den første tiden, men de ble korrigert underveis. I denne perioden lå dukketeatret ved KALD nede. Studentene laget mange interessante prosjekter og forestillinger, men dukkene var ikke representative nok. Dukkene er det sentrale i denne teaterformen, og det er hele tiden nødvendig å begrunne hvorfor det er viktig å ha dukker og skuespillere sammen på scenen. Under samtalen kom vi inn på emnet animasjon, hvordan faget var bygget opp, og hvilke faglige elementer som inngår i denne undervisningen.

Kočvarová-Schartová fortalte at animasjon var et av de grunnleggende fagene ved KALD. Det handlet om å gi scenisk liv (i betydningen ”sjel”) til dukkene, materialet og/eller objektene. Hun underviste selv i animasjon, og hadde bygget opp en egen metode. De to første årene av studiet fikk studentene individuell undervisning i animasjon i grupper på maks fem studenter. Introduksjonen i emnet animasjon var å oppdage hendenes ekspressivitet, hvor hånden i realiteten er dukkens ”hjerne”. Det første semesteret ble hendenes uttrykksmuligheter utforsket. Ved hjelp av hendene skal studentene karakterisere forskjellige personligheter (eks. den sinte, den glade, den gamle, den unge). Hendenes evne til å uttrykke for eksempel maskiner og andre ”mekaniske” bevegelser inngikk også i disse grunnleggende øvelsene. I andre semester arbeidet studentene med forskjellige materialer som tekstil, leire, papir, tauverk, garn og andre bruksting. Hensikten var å søke etter tingenes dramatiske potensial og å kommunisere ved hjelp av dem. I tredje semester ble konkrete gjenstander fra dagliglivet, som for eksempel en hatt, sko eller lignende anvendt i sceniske kontekster. Det fjerde semesteret arbeidet studentene med å lære seg grunnleggende ferdigheter i spill med og animasjon av tradisjonelle dukketyper som hanske- og stangdukker, marionetter og skyggedukker og varianter av dem. Schartová samarbeidet med Vlasta Špicnerová, tidligere skue-/dukkespiller ved Det naive teater (Liberec) og nå tilknyttet Teater Minor (Praha). Kočvarová-Schartová hadde vært hennes læremester.

Samtalen med Kočvarová-Schartová ble gjort i Liberec under dukketeaterfestivalen for førskolebarn (*Mateřinka*) i 2003. Den gang var det fjernt fra mine tanker at jeg skulle bli tatt opp på PhD-programmet i kulturfag ved Det historisk-filosofiske fakultet på Universitetet i Oslo i august 2004. Dette vendepunktet i mitt liv skulle bringe meg til KALD som observatør av deler av studieprogrammet.

Før jeg begynner å redegjøre for og reflektere over mine observasjoner fra feltstudiene ved KALD i tidsrommet 2004–2006 og mine supplerende samtaler i 2008 med ansvarlige ledere og lærere, vil jeg kort redegjøre for det tverrfaglige samarbeidet ved KALD og DAMU, i noen tilfeller også med AMU. Min forskning gjaldt først og fremst skuespillerutdanningen ved KALD, men jeg kom ikke utenom programmene i regi/dramaturgi og scenografi (også ved KALD). Når de tre andre studieretningene tas med, skyldes det at studentene ved de fire programmene samarbeider nært under hele studieforløpet. Dette tverrfaglige samarbeidet gjenspeilet seg i utdanningens estetiske forståelse og faglige struktur.

Samarbeidet skjedde også mellom andre avdelinger som KTV, Avdeling for fysiske øvelser (*Katedra tělesné výchovy*), som tilrettela treningsprogrammer for samtlige studenter ved AMU. Skuespillerne hadde dessuten kurs i fekting, akrobatikk, kampsport og forskjellige sportsaktiviteter i regi av KTV. Avdeling for teori og kritikk (*Katedra teorie a kritiky*, KTK) samarbeidet med DAMU på flere nivåer. De la til rette for kurs og seminarer som inngikk i studieprogrammene, i tillegg til studiets egne programmer på BA-, MA- og Ph.D-nivå. Ved Avdeling for produksjon (*Katedra produkce*, KP) samarbeidet studentene om siste års produksjoner. Det omfattet også det organisatoriske og administrative nivået, som eventuelt å skaffe sponsormidler og mulig salg av forestillinger. Avdeling for fremmedspråk (*Centrum jazykové přípravy*, CJP) tilbød språkstudier til alle studenter ved AMU. Ett fremmedspråk var/er obligatorisk for alle studentene, med valgmulighet mellom engelsk, tysk, fransk, spansk, italiensk, latin og russisk. For utenlandske studenter var det obligatorisk med ett års språkstudier i tsjekkisk.

3.2.1 KALD med fire forskjellige programmer

Animasjon var ett av to hovedemner ved masterstudiet i skuespill. Det andre hovedemnet var skuespillerens skapende arbeid. Jeg vil vekselvis omtale dette emnet som skuespillerstudiet

og skuespill. De første to årene hadde studentene regelmessig undervisning i animasjon for å lære om ulike dukker, deres uttrykks- og spillmuligheter. Studiet la spesielt vekt på det gjensidige forholdet mellom skuespiller og dukker i en ikke-illusjonistisk tilnærming. Forståelsen av dukker innbefattet også studier av materialer og objekter som sceniske uttrykksmidler. De forskjellige artefaktene krevde ulike tilnærminger. I det andre hovedemnet ble det undervist i grunnleggende skuespillerfag og innføring i skuespillerteknikk de to første årene, hvor studentene arbeidet med forskjellige tilnærminger til roller både med og uten dukker. Det var prosjekter hvor dukketeater og alternativt teater var integrert, og prosjekter hvor studentene utforsket og gestaltet skuespillerroller uten dukker. De ble stimulert til å søke egne kunstneriske veier gjennom prosjektsamarbeidet. De tre første årene ble bevegelsesmessige, språklige og musikalske ferdigheter systematisk oppøvet og utviklet. Disse emnene ble kalt støttefag eller psykofysiske emner.

Målsettingen med skuespillerstudiet ved KALD⁷⁰ var blant annet å utvikle studentenes kreativitet, forestillings- og formidlingsevne og, ikke minst, deres spilleglede i samspill og samhandling med ulike sceniske virkemidler. Den teoretiske delen av studiet omfattet historie og teori om tsjekkisk og internasjonalt teater og dukketeater, emner innen antropologi med vekt på forståelse av menneskekroppen i ulike kulturelle epoker i Europa.

Programmet for regi-dramaturgi hadde to nivåer, et bachelor- og et masternivå (3 + 2 år).⁷¹ Bachelorprogrammet gav studentene en grunnleggende opplæring i fagområdene regi og dramaturgi gjennom forskjellige praktiske arbeidsprosesser. De førte alle fram til forestillinger i en eller annen form. Samtidig fikk studentene inngående teoretiske kunnskaper om teater og dukketeater, både nyere og eldre historie og teori. Den teoretiske

⁷⁰ »Studijní program Dramatická umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA - Podklady k žádosti o **prodloužení akreditace**». (Study program Dramatic Arts - Study of qualification: Acting of Alternative and Puppet Theatre - Materials for the prolongation of the course accreditation). Studieprogram godkjent av Ministeriet for skole, ungdom og idrett (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). (Vedlegg 1 a og 1 b).

Brev fra Ministeriet for skole, ungdom og idrett (28.7. 2016) med vedtak om forlengelse av programmet for masterstudiet i skuespill for alternativt teater og dukketeater (punkt 2, c) til 31.10. 2020. (Vedlegg 2). Min oversettelse.

⁷¹ I den første delen av studiet er programmet felles for begge linjene, men under studieforløpet avtegner de to retningene seg. Det avhenger av skolens vurdering av studentenes kvalifikasjoner og, ikke minst, studentenes egeninnsats. Studiet er dessuten individuelt tilrettelagt både gjennom praksis og teori. For studentene ved KALD skjer dette faglige skillet i løpet av BA-studiet.

delen av studiet inneholdt også dramaturgi og analyse av dramateater, alternativt teater og dukketeater.

Det femårige masterstudiet (3 + 2) i scenografi hadde som mål å søke visuelle uttrykk og metaforer gjennom forskjellige sceniske elementer og metoder. Det var ikke viktig å fokusere på dukkens originalitet, men å inkludere den blant de ekspressive virkemidlene som kjennetegner samtidens scenekunst. Hovedemnet var kreativ scenografi, og studiet la vekt på å stimulere og utvikle studentenes individuelle og kreative evner. Fag som tegning, maling, modellering og skulpturarbeid inngikk i studiet. Undervisningen la også vekt på de håndverksmessige sidene av fag som teknologi, teknisk tegning, verkstedarbeid og egne kreative prosjekter. De første tre semestrene av BA-studiet i scenografi søkte studentene etter metaforiske uttrykk gjennom studier av figurative og nonfigurative skulpturer og forholdene de har til rom og bevegelse. Masken ble studert i lys av dens mangfold og endringsmuligheter. Både BA- og MA-studiet ble avsluttet med en forestilling hvor det inngikk en teoretisk del. Studieprogrammet orienterte seg mot åpne prosesser, og veiledningen la vekt på studentenes selvstendige skapende arbeid.

Allerede det første semesteret startet det tverrfaglige samarbeidet mellom studentene ved de tre programmene. Disse samarbeidsprosjektene skulle gi studentene en større forståelse av og erfaring med ulike faglige og kreative prosesser under tilblivelsen av en forestilling. MA-studiet for de tre programmene ble avsluttet med forestilling(er) på skolens offisielle teaterscene, DISK. En skriftlig besvarelse var inkludert i de avsluttende prøvene.

3.2.2 Organisering av det akademiske studie

Det akademiske studieåret var organisert i to semestre, et vintersemester med 12 undervisningsuker og et sommersemester med ca. 14 uker. Sommersemesteret kunne variere med pluss-minus en uke. Vintersemesteret strakte seg fra primo oktober til primo/medio februar, og inkluderte eksamener/prøver i januar og deler av februar. I perioden med eksamener/prøver ble også den første opptaksprøven organisert. Sommersemesteret startet primo/medio februar. Prøver og avsluttende eksamener samt annen og eventuelt tredje opptaksprøve ble avviklet i løpet av mai og juni. Skolen hadde/har sommerferie i hele juli og august og vinterferie fra ca. 20. desember til 4. januar.

I hovedtrekk var organiseringen av undervisning og prosjekter/forestillinger den samme gjennom hele studieforløpet. På dagtid (09:00 -15:00) var det undervisning i de psykofysiske fagene, som bevegelsestrening og scenebevegelse, vokal utdanning, scenespråk og teknikk for muntlige uttrykk, og i musikkfag som inkluderte solosang, korsang og musikkimprovisasjon, studiopraksis og teoretiske fag. På ettermiddagen (15:00 -17:30) arbeidet studentene med innstudering av roller i prosjekter/forestillinger. Det forekom selvfølgelig avvik fra denne organiseringen, det var mange hensyn å ta i en presset studiehverdag. Det siste året var innstudering av forestillinger også utvidet til dagtid og med fremføring av offentlige forestillinger på kveldstid på skolens scene, DISK.

Når jeg nå skal inn på et mikronivå i semester- og ukeplaner, har jeg også regnet på undervisningstimer. I de praktiske fagene opererte skolen med bolker (hele klokketimer) og i de teoretiske fagene med skoletimer (à 45 min.). Når det gjaldt prosjektarbeid, var min erfaring fra alle observasjonsperiodene at studentene strakte tiden langt ut over de oppsatte bolkene eller timene. I mange tilfeller gjaldt det også lærerne og veilederne. Det var snarere regelen enn unntaket at studentene arbeidet med prosjektene sine til nattevakten måtte be dem forlate lokalene grunnet skolens alarmsystem. Det er ikke uvanlig med en ”grenseløs” jobbing ved kunsthøgskolene – på godt og vondt. Det kan være vanskelig for studentene å beregne hvor lang tid en kreativ prosess vil ta. Det var flere involverte, mange meninger skulle høres, og ulike ideer og innspill skulle eventuelt prøves ut. En annen side ved studiehverdagen var omfanget av oppgaver som de enkelte lærerne påla studentene. Det var ikke uvanlig at studentene fikk for mange og krevende oppgaver, som førte til at arbeidspresset i perioder ble i overkant stort.

3.2.3 Møte med studenter og lærere

Det var en ny virkelighet som møtte meg ved KALD under observasjonsperiodene. Selv om jeg hadde samarbeidet med avdelingen under store deler av 1990-tallet, hadde jeg aldri vært så tett på undervisningen som under disse periodene. Det var med spenning og forventning jeg gikk til denne oppgaven. Hvordan ville studentene forholde seg til en forsker fra et annet land, og hvor aldersforskjellen var så stor? Det var viktig at min tilstedeværelse i undervisningen ikke var til sjenanse for noen av studentene. Dette tok jeg opp med dem og bad dem om å si ifra om det skulle bli problematisk. Jeg brukte enkle notasjonsredskaper som papir og blyant, pluss et lite, digitalt kamere for ikke å ”forstyrre” undervisningen. Etterhvert

som jeg ble kjent med klassen og vice versa, ble jeg nesten som et ”inventar”. Det må tilføyes at studentene ved KALD var og er vant til å bli eksponert for tilstedeværende personer, som lærere, medstudenter og andre som av ulike grunner iakttar arbeidsprosessene. Jeg hørte aldri noen si at studentene skulle skjermes under arbeidet. Jeg fikk snarere inntrykk av det motsatte, at det var viktig for dem å møte publikum tidlig.

Til tross for at mitt observasjonsblikk var rettet mot klassen som helhet, var det ikke til å unngå at jeg fikk bedre kontakt med noen av studentene enn andre. Grunnen til det vil jeg tilskrive de språklige begrensningene, men også det faktum at noen av studentene var mer kontaktsøkende enn andre. Det var lett å komme i kontakt med alle de engelsktalende studentene. Tretten studenter startet i første klasse skuespill (i 2003), men etter endt første år måtte to forlate klassen. Jeg stilte aldri spørsmål om hvorfor de to måtte slutte. Da jeg møtte skuespillerstudentene i annen klasse høsten 2004, besto klassen av fem mannlige og seks kvinnelige studenter. Ved regi/dramaturgi var det fire studenter, to menn og to kvinner; ved scenografi var det også fire studenter, hvorav én mann og tre kvinner.

Det var en stor stab av lærere ved KALD, både faste lærere, timelærere og veiledere knyttet til spesielle prosjekter. I studiehåndboka for 2006/07 var det oppført totalt 38. De viste alle stor imøtekommenhet for min observasjonsstatus, og var utelukkende positive og hjelpelige. Blant lærere av min generasjon er det et faktum at språkkunnskapene er mangelfulle i angloamerikanske og/eller latinske språk. Det var spesielt merkbart i de teoretiske fagene, hvor mine manglende kunnskaper i tsjekkisk nok en gang skapte begrensninger for meg.

Jeg skal kort presentere de lærerne jeg møtte gjennom mine observasjoner og samtaler: Josef Krofta var leder for utdanningen, hovedlærer for de tre programmene og veileder i mange av prosjektene/forestillingene. På skolens hjemmeside var/er Krofta blant annet merittert for å ha fornyet studieprogrammet etter 1990. Forøvrig viser jeg til min tidligere omtale av ham. Med Krofta snakket jeg engelsk.

Læreren i hovedemnet skuespill var Ondřej Pavelka (1955-), utdannet ved Avdeling for dramatisk teater (KČD, 1982). Han var ansatt som skuespiller ved Nasjonalteatret i Praha, dessuten kunstnerisk ansvarlig for Studio Rubín, en kjellerkafé med intimszene (på Malá Strana). Pavelka hadde tidligere undervist ved KČD, men det var første gang han var

hovedlærer for en skuespillerklasse ved KALD. Med Pavelka kommuniserte jeg på engelsk via tolk.

Læreren i animasjon var Vlasta Špicnerová (1953-). Hun var utdannet skuespiller ved KALD (1981) og ansatt som dukke-/skuespiller ved Teater Minor i Praha. Hun var tidligere skuespiller ved Det naive teater i Liberec og kollega med Markéta Kočvarová-Schartová, regissør og senere teatersjef ved samme teater. Špicnerová har vært Kočvarová-Schartovás assistent i animasjon, og hun har tilegnet seg metoden som Schartová har utviklet i dette emnet. Beklageligvis for meg var språkbarrieren mellom oss et faktum.

Noriyuki Sawa (1961- ble født i Otaru i Japan. Han tok universitetsutdanning i hjemlandet før han reiste til Europa. I 1993 møtte han DRAK, og har siden hatt et nært samarbeid både med Krofta og Matásek. Av Krofta lærte han hvordan han skulle lage en forestilling, og av Matásek lærte han om bevegelse og kropper. Siden 1993 har han undervist ved KALD i animasjon og improvisasjon med dukker/objekter både i første og andre klasse. Sawa underviste både på tsjekkisk og engelsk.

Marek Bečka (1964) ble utdannet som skuespiller ved KALD i 1990. I 1991 grunnla han en fri, alternativ dukketeatergruppe *Buchty a loutky* (Brød og dukker) i samarbeid med flere fra sitt studentkull. Gruppen lager forestillinger for både barn og voksne. Teatret er kjent for sin spesielle stil hvor de ”fillerister” de fleste konvensjoner innen dukketeater – særlig de tsjekkiske. Gruppen har en særegen form for humor eller snarere galgenhumor, som er et av kompaniets kjente og verdsatte varemerker. Bečka snakker engelsk.

Markéta Kočvarová-Schartová (1934–2014) hadde ingen formell scenekunsthøgskoleutdanning, men hun hadde gått den lange veien gjennom praktisk erfaring som skuespiller, dukkespiller, regissør, pedagog, hovedlærer og dekan for DAMU. Hun underviste i skuespill og animasjon, og hun hadde ansvar for prosjekter og forestillinger som veileder og som regissør. Schartová snakket fransk.

Jaroslava Hojtašová (1949 -) har undervist i bevegelsestrening og scenebevegelse ved KALD siden 1991. Hun var elev av to kjente tsjekkiske dansere og koreografer, Jarmila Kröschlová

og Jarmila Jeřabková.⁷² Som danser har Hojtašová vært tilknyttet flere kjente tsjekkiske danseensembler, som blant annet J. Vycpálek's sang- og danseensemble. Hun startet sitt eget "Bosí" (Barfoot) dansestudio, hvor hun er kunstnerisk leder og underviser i danseterapi. Hojtašová har arbeidet som koreograf ved flere teatre i Praha (Rokokko og Nasjonalteatret) og ved DRAK. Hojtašová snakker engelsk.

Jana Altmannová er utdannet skuespiller ved KALD, og har vært lærer i vokal utdanning og scenisk språk siden 1982. I samtale med Altmannová (24.06. 2006) fortalte hun at hun ikke tilhørte noen skole. Hun var etterfølger av dr. Jiřina Novotná-Hůrková, som var filolog ved Institutt for tsjekkisk språk ved Karls-universitetet. Jeg var ikke observatør i hennes timer, men jeg hadde en samtale med henne høsten 2006. Altmannová snakker tysk.

Vratislav Šrámek (1962-) har undervist i musikkfag ved KALD siden 1993. Fagområdet består av korsang, solosang, musikkutøvelse, musikkimprovisasjoner, musikkstudier og musikkteori. Han er utdannet pianist fra konservatoriet i Ostrava og fra AMU, HAMU (Musikkfakultetet). Šrámek har en lang og aktiv karriere som utøvende musiker innen et bredt musikkfelt (klassisk musikk, opera, ballett, dukketeater). Han har også samarbeidet med DRAK, og snakker engelsk.

Karel Makonj (1947-) ble ferdig utdannet som regissør fra KALD i 1970. Under studiet etablerte han sin teatergruppe Vedené Divadlo⁷³. Senere har han vært tilknyttet mange teatre både som dramaturg og regissør (Liberec, ÚLD (Praha), Spejbl og Hurínek (Praha), Dukketeatret i Kladno, Alfa (Plzeň)), og han har vært teatersjef ved Teater Minor (Praha). I 2000 ble han knyttet til KALD som pedagog, og fra 2005 ble han nestleder ved avdelingen. Han underviser i teater- og dukketeater-teori, regi og dramaturgi. Makonj har publisert en rekke artikler og skrevet flere bøker om teater- og dukketeater-teori.⁷⁴ I dag (2016) er han nestleder og professor ved KALD. Hans språk er først og fremst tsjekkisk, og jeg formoder også russisk.

⁷² Jarmila Jeřabková var elev av Isadora Duncan og den første som startet med moderne dans i Tsjekkoslovakia i det 20. århundre. Hojtašová startet med dans hos Jeřabková da hun var tre år.

⁷³ Vedené divadlo (Animert teater) eksisterte kun i to år, fra 1968 til 1970. På den korte tiden rakk teatergruppen å lage forestillinger basert på blant andre Albert Camus, Frances Hodgson Burnett og Michel de Ghelderode. Gruppen hadde en innovativ stil, men de måtte slutte etter to år på grunn av manglende økonomisk støtte.

⁷⁴ Karel Makonj: *Od loutky k objektu (Fra dukker til objekter)*, Pražská scéna (2007) er hans sist bok. Min oersettelse.

I denne presentasjonen tar jeg med ytterligere tre lærere i forskjellige teoretiske emner. Alice Dubská (1938-) og Nina Malíková (1945-) er begge utdannet i teatervitenskap ved Det filosofiske fakultet, Karls-universitetet. Dubská's spesialområde er tsjekkisk dukketeater i det 18. og 19. århundre. Hun har undervist ved KALD i tsjekkisk teaterhistorie siden 1997. Malíková har vært knyttet til KALD siden 1970, og hun underviser i nyere tsjekkisk og internasjonal dukketeaterhistorie (etter 1945). Malíková har vært redaktør for dukketeatertidsskriftet *Loutkář* siden 1993, og snakker fransk. Ondřej Hrab (1952) hadde seminar om internasjonalt alternativt teater i det 20. og 21. århundre.

3.2.4 De fysiske rommene og rammene

Teaterfakultetet ligger i en av Prahas travleste gater, Karlová ulice 26 (Karls-gaten). Gaten har også et annet og mer sagnomsust navn, Kongeveien. Den fører fra Kruttårnet (nær Revolusjonsplassen) via Staroměstské náměstí (Gamlebyen) og videre langs Karlová, som snirkler seg gjennom gamlebyen til elven Vltava (Moldau) og fortsetter over Karlův most (Karlsbroen) og videre opp Nerudova ulice til borgen Hrad(čany). Der hvor Karlová er på det smaleste og mest befolkede (spesielt av turister), ligger den historiske bygningen som huser Teaterfakultetet, med DAMU, KALD og teaterscenen DISK. Deler av bygningsmassen er av meget høy alder, og bygningen er på langt nær tids- og hensiktsmessig for et teaterfakultet anno 2016. Alt er trangt på skolen, og hver krok er utnyttet. Der er aldri et ledig rom, eller for å si det på en annen måte: Det er alltid kamp om lokalene. ”Min” observasjonsklasse var et godt eksempel på romforholdene som studentene måtte arbeide i under studiet. Klassen på elleve studenter hadde ett klasserom (ca. 120 m²) hvor så godt som all undervisning foregikk. Det vil si alle former for scenebevegelse, musikkutøvelse, innstudering av prosjekter, workshops og visninger av mindre prosjekter. Langs den ene langveggen var det tre store vinduer, som ble hyppig åpnet for å få inn ”frisk” luft fra den travle gaten. En liten fellesgarderobe var tilknyttet klasserommet. De individuelle timene, som sang og stemmebruk, samt seminar/gruppeundervisning foregikk i mindre klasserom. Skolen hadde to scener for fremføring av prosjekter/forestillinger, et kjellerlokale med en mini-scene og hovedscenen DISK. Disse to scenene skulle tjene alle studentene ved DAMU (ca. 500).⁷⁵

⁷⁵ I 2012 var det 511 studenter ved DAMU ifølge administrasjonen ved KALD.

Etter den store flommen i 2002, hvor Vltava gikk langt over sine bredder og fylte skolens lokaler med slam og vann, ble det bygget et nytt lydstudio i femte etasje. Disse lokalene mener jeg var tidsmessige. Skolens utmerkede bibliotek finnes også innenfor de samme veggene. Tross skrikende plassmangel hadde huset en intens puls og energi, en sjarm og patina og en aktivitet som var overveldende. Det som var trangt og mangelfullt, ble etterhvert fortrent av det kreative mangfoldet som fant i sted bak disse veggene. Denne historiske bygningen har opplevd og overlever det meste.

3.2.5 Organisering av datamaterialet

Mine observasjoner ble fokusert på prosjekter hvor animasjon og skuespill var integrert. Det er med andre ord den integrerte scenefigur (*jevištní postava*) som har vært det viktigste emnet for mine undersøkelser. Den integrerte scenefigur er skapt av forholdet mellom to likeverdige elementer, et visuelt element og en levende person, og begge er selvstendige deler av et todelt system. Prosjekter basert på dramatisk teater eller tekstbasert teater uten elementer av animasjon, har jeg i liten grad befattet meg med. Det skulle imidlertid vise seg å bli vanskelig å velge bort en vesentlig del av det faglige innholdet i skuespillerstudiet. Den viktigste grunnen var at de to hovedemnene var integrert gjennom hele studieforløpet. Studiet i skuespillerfag/-kunst hadde selvfølgelig også innvirkning på de prosjektene hvor dukketeater og alternativt teater var integrert. I disse prosjektene ble studentenes skapende og medskapende evner særlig utfordret. De måtte gå nye veier og søke alternative kunstneriske uttrykk.

Underveis i forskningsprosessen ble jeg klar over hvor grunnleggende tverrfaglig samarbeid var ved KALD. Derfor har jeg forsøkt å bøte på denne ubalansen ved å innhente noe informasjon om studentenes arbeid med skuespillerroller. Det skulle åpne seg en mulighet for en samtale med klassens hovedlærer i skuespill, Pavelka, (våren 2008), da han i et tilbakeblikk oppsummerte fire av seks prosjekter som var basert på roller i dramatiske verk iscensatt av interne eller eksterne instruktører.

Det har aldri vært min hensikt å gi et fullstendig bilde eller oversikt over studieforløpet for skuespillerstudenter ved KALD. Mine faglige prioriteringer ble gjort i forkant av observasjonene og intervjuene, og mine forskningsspørsmål ble utformet deretter. Mine

observasjoner er i hovedsak hentet fra en og samme klasse, og mine observasjonsperioder har strukket seg over et begrenset tidsrom. Dette tilsier at jeg kun kan gi et begrenset bilde av skuespillerutdanningen ved KALD. Når det er sagt, er jeg allikevel viss på at materialet jeg presenterer, er representativt for utdanningen.

Observasjonsmaterialet har jeg organisert i fire grupper, som avspeiler strukturen i undervisningen og det faglige innholdet i masterprogrammet for skuespillere ved KALD. Emner og fag innen disse fire gruppene var obligatoriske. Gruppe 1: Dukketeater propedeutikk⁷⁶ – animasjon (*loutkářská propedeutika – animace*). Gruppe 2: Psykofysiske emner (*psychosomatické předměty*), som i denne sammenheng innbefattet studier i bevegelsestrening, scenebevegelse, vokal utdanning og musikkfagene. Gruppe 3: Skuespillerens skapende arbeid (*herecká tvorba*) med vekt på grunnleggende skuespillerfag/kunst og møte med ulike teater- og skuespillersjangere. Integrering av dukketeater og alternativt teater alias samspill og konfrontasjon mellom skuespillerkunst og animasjon. Gruppe 4: Teoretiske fag (*teoretické disciplíny*). I oversikten over teoretiske fag har jeg merket de valgfrie fagene med kursiv.

De tre første gruppene inneholder et ustrukturert datamateriale som består av DVD-opptak av undervisning av forskjellige prosjekter fra skolens arkiv og egne observasjoner av undervisning, prosjekter og forestillinger. Dessuten består materialet av åpne samtaler med studenter, lærere og professorer og halvstrukturerte intervjuer med ledere, samt foto tatt under observasjonene. Den fjerde gruppen er de teoretiske fagene, hvor jeg viser til studieprogrammet (for skuespillere) med oversikt over pensum, emner og temaer som inngår i forelesninger, seminarer og diverse kurs (vedlegg 1). I presentasjonen av datamaterialet har jeg forsøkt, så langt det har vært mulig, å følge kronologien for å kunne vise progresjonen i undervisningen.

Gruppe 1 innbefatter ulike former, prosjekter og undervisning i animasjon, hvor jeg har studert DVD-opptak fra første klassetrinn. Opptakene er visninger⁷⁷ av prosjekter som

⁷⁶ Propedeutikk betyr forberedende kurs, innledning til en vitenskap. Visningene er presentasjoner av etyder og/eller prosjekter som del av undervisningen de første to studieårene.

⁷⁷ Visningene, som kalles *klauzury* på tsjekkisk, skjer ved semesterets slutt, og fremføres for lærere, studenter og andre med faglig tilknytning til utdanningen. Visningene blir dokumentert på DVD.

studentene gjennomførte høsten og våren 2003–04.⁷⁸ I noen av disse prosjektene samarbeidet studentene fra de tre linjene. Deretter følger egne observasjoner av regulær undervisning i annen klasse, høsten og våren 2004–05. Materialet inneholder også “supplerende” observasjoner fra første klasse (våren 2005) hvor Kočvarová-Schartová var hovedlærer. Animasjon er ett av to hovedemner i skuespillerstudiet ved KALD.

Gruppe 2 er observasjoner fra de grunnleggende psykofysiske emner og fag. De er støttefag for de to hovedemnene animasjon og skuespillerens skapende arbeid. I scenebevegelse var jeg observatør fra to til fire uker i fire semestre. Materialet fra vokalutdanning og musikkfagene har jeg først og fremst fra samtaler med de to faglærerne. Begge veiledet også studentene under arbeidet med prosjekter/forestillinger, og slik fikk jeg utfyllende informasjon om disse to emnene.

Gruppe 3 inneholder forskningsmateriale fra det andre hovedemnet ved skuespillerstudiet, nemlig skuespillerens skapende arbeid. I denne konteksten betyr det observasjoner av ulike undervisningsformer knyttet til workshop, prosjekter og produksjon av forestillinger. Her er også de to hovedemnene animasjon og skuespillerens skapende arbeid integrert. I tillegg inneholder denne gruppen samarbeidsprosjekter mellom studenter fra samtlige linjer ved KALD. Disse tverrfaglige prosjektene har gitt meg informasjon om og innsikt i de øvrige programmene regi-dramaturgi og scenografi. Materialet fra Gruppe 3 inneholder derfor aspekter ved de andre tre studieretningene.

Gruppe 4 er de teoretiske emnene som ikke er bygget på observasjoner, men informasjon hentet fra studieprogrammet (akkreditering) og annet materiell fra KALD. Det teoretiske ”bakteppet” var både en inspirasjons- og en kunnskapskilde for det skapende kunstneriske arbeidet på alle nivåer ved KALD. Ved samtlige studieprogrammer ved DAMU er praksis og teori integrert.

⁷⁸ Et hovedemne for alle linjene ved KALD det første studieåret er: rom – stoff – kommunikasjon. Det undervises tre ganger ukentlig, og undervisningen er obligatorisk. Gjennom praktiske øvelser skal studentene erfare de nære relasjoner som eksisterer mellom dukketeater og alternativt teater og mellom de grunnleggende teaterkomponentene (skuespill, regi, dramaturgi og scenografi). Siden min observasjonsperiode startet høsten 2004, hadde jeg ikke mulighet til å følge denne undervisningen under det akademiske året høsten 2003 – våren 2004. Jeg etterlyste heller ikke DVD-opptak fra undervisningen fordi jeg sent ble klar over dette emnet.

De åpne samtaler med studenter, lærere og professorer og de halvstrukturerte intervjuene med utdanningens ledere har gitt meg utfyllende opplysninger om emner, metoder, arbeidsprosesser og annen viktig informasjon om skuespillerstudiet og de andre studieretningene ved KALD som har vært relevant for mitt forskningsarbeid. Gjennom de åpne og halvstrukturerte intervjuene har jeg fått svar på spørsmål som ellers, etter all sannsynlighet, ville ha vært ubesvarte. Denne informasjonen har jeg innhentet dels ad hoc og dels gjennom avtaler i forkant. Jeg har måttet være åpen for å benytte meg av de anledninger som bød seg der og da.

Målt i tid utgjorde observasjonsperiodene i annen klasse 3 uker høsten 2004 (15.11. – 05.12.) og 4 uker våren 2005 (14.02. – 11.03.). I tredje klasse var jeg observatør i 4 uker våren 2006 (13.02. – 11.03.) og 2 uker høsten 2006 (19.10. - 02.11.). I februar 2008 hadde jeg samtaler med lederne, professorene og hovedlæreren i skuespill ved KALD. Samtalepartnerne og tidspunktene for disse var: Makonj (14.02.), Krofta (21.02.), Klima (19.02.), to samtaler med Kočvarová-Schartová (20. og 27. 2.) og Pavelka (29.02.).

3.3 Gruppe 1: Dukketeatrets propedeutikk – animasjon (Loutkářská propedeutika – animace) 2003 – 2005

Loutkářská propedeutika – animace, heretter kalt animace på tsjekkisk og animasjon på norsk. Den toårige undervisningen i animasjon skulle gi skuespillerstudentene en innføring i spill med dukker hvor de søkte etter dukkenes karakterer, uttrykk, spill, sceniske rom og kontekst. Studentene arbeidet med harmonisering av bevegelser og rytmisk synkronisering av tekstlige og bevegelsesmessige uttrykk hos dukkene. De skal lære om symbioser mellom skuespiller og dukker/objekter, hvor det spesielt ble lagt vekt på det gjensidige forholdet mellom skuespiller og dukke/objekt innen en ikke-illusjonistisk tilnærming til teater. Studentene arbeidet med og utforsket skuespillerens komponenter innen denne form for teater. Studiet la vekt på en individuell tilnærming til faget. Undervisningen var obligatorisk.

Det første skoleåret høsten–våren (2003–04) ble studentene introdusert for en rekke visuelle virkemidler, som dagligdagse gjenstander (objekter) og mer eller mindre ubearbejdede materialer som tekstiler, tauverk, papir, kort sagt ting vi omgir oss med i det daglige liv. Det andre året arbeidet studentene med tradisjonelle former som hanske- og stangdukker, skyggeteater og marionetter. Det ble lagt vekt på samspill og interaksjoner mellom

skuespiller og dukke/objekt hvor skuespilleren er én av flere komponenter i denne form for teater. De to første årene hadde studentene fire timer ukentlig undervisning i hovedemnet animasjon (delt på to grupper).

DVD-opptakene fra skolens arkiv var alle resultater av arbeidsprosesser over kortere og lengre perioder i første vinter- og annet sommersemester (2003–04). Noen arbeider var mer individuelt baserte, andre var gruppearbeid, mens andre igjen var klasseprosjekter. Jeg hadde ingen informasjon om bakgrunnen for og arbeidsprosessen knyttet til disse prosjektene, hvorav flere hadde karakter av øvelser eller etyder. Det var resultatene slik de ble presentert på DVD-opptaket, som var grunnlaget for mine observasjoner så vel som refleksjoner. Takket være disse opptakene fikk jeg et ”gløtt” inn i emnet animasjon fra det første skoleåret.

I første semester var det fire lærere som underviste i animasjon, Bečka, Sawa, Špicnerová og Kočvarová-Schartová. De arbeidet med ett tema hver i tre uker, hvor Kočvarová-Schartová hadde hovedansvaret for hele prosjektet. Dette prosjektet hadde navnet DIAR, som betyr dagbok på tsjekkisk. Etter avsluttet arbeidsperiode ble etydene presentert for de andre lærerne og medstudentene, etterfulgt av diskusjoner mellom dem. Denne siden av studiet var viktig for å reflektere over egne og andres arbeidsprosesser så vel som fremføringer.

Bečka hadde valgt poteter som inspirasjonskilde og (visuelt) materiale som studentene skulle arbeide med. Sawa ledet to workshops hvor den ene var en introduksjon i skyggeteater og bunraku-spill, den andre i hanskedukker. Kočvarová-Schartová arbeidet med hele klassen og utforsket bruken av materialer som tau, strikk og kjettinger i sceniske kontekster. Jeg antar at Špicnerová var ansvarlig for den regulære ukentlige undervisningen i animasjon.

Fra DIAR-prosjektene har jeg gjort et utvalg av etyder som jeg skal redegjøre for. Jeg har latt variasjoner i bruk av materialer være et kriterium for mine valg, som viser forskjellige tilnærminger til animasjon. Et annet kriterium har vært studentenes valg av tema og deres evner til å formidle dem. Kreativitet og originalitet har vært et tredje kriterium. Det er selvfølgelig diskutabelt hvorvidt det er mulig å observere studentenes formidlingsevne foran en Apple-skjerm. Under presentasjonen av materialet omtaler jeg studentene vekselvis og synonymt som skuespillere og spillere.

3.3.1 DIAR 1 og 2

I DVD-opptakene var det syv etyder hvor studentene brukte poteter som scenisk uttrykksmiddel. Fire av oppgavene ble løst individuelt. De andre tre var gruppearbeid. I tre av de individuelle oppgavene var potetene brukt nærmest som konstruksjonsmateriale for ulike figurasjoner som ble beveget ved hjelp tråder og/eller stenger. Inspirasjonskilden for disse utformingene har vært tråd-marionetten, både i måter å binde de kroppslignende delene sammen på og, så vel som i forsøkene på å skape scenisk liv i potet-elementene ved hjelp av tråder og stenger. Dette fellestrekket ved etydene gjorde dem mindre interessante i mine øyne. Når det gjaldt de tre gruppearbeidene, var det ikke klart for meg hva studentene ville formidle. Jeg ser ikke bort fra at det kan skyldes DVD-opptaket som sekundære kilde.

Det er én etyde fra DIAR-prosjektet med Bečka jeg vil presentere nærmere, nemlig historien om en afrikansk gutt som ble fraktet til USA som slave. I deler av denne etyden ble det brukt tekst som jeg kun forsto bruddstykker av. Historien som skuespilleren formidlet, var svært enkel, men hans formidling gjennom potetene hadde et engasjement som etter min mening skilte seg klart fra de andre etydene. Skuespillerens kraftfulle stemme tilførte spillet intensitet. Jeg skal trekke fram noen elementer fra hans bruk og anvendelse av potetene. To små finérplater var plassert frontalt og vertikalt på hver sin side og satte en fysisk ramme for spillet. På den høyre platen, sett fra publikum, var det tegnet et omriss av Afrika, på den venstre et omriss av USA. Foran hver av disse platene lå det noen poteter på gulvet. Presentasjonen begynte med at skuespilleren trommer på en sylinder – på afrikansk side. Skuespilleren tar en potet i hver hånd. Den ene sier ”mama”, og den andre sier ”tata” – med myk stemme. Så putter spilleren begge potetene ned i sylindere og rister den kraftig. Lyden gir resonans av trommer. Idet spilleren åpner sylindere, tømmer han ut tre poteter. Stemmen til den tredje poteten (Kufra) overfører begge ”foreldrene”. På gulvet ligger en halv kokosnøtt som både illuderer vugge og båt. Handlingen blir forflyttet til USA-siden. I kampen for tilværelsen blir den ene poteten etter den andre knust, det skjer med kraftfulle støt og slag. Kufra får også et (potet)barn, Kuntiček (diminutiv av Kunta). Forplantningen skjer igjen ved hjelp av risting, men denne gang i hettegenseren til en av medstudentene som sitter og ser på. Det skapte høy støyfaktor blant tilskuerne. Den tredje generasjon av Kunta vender tilbake til Afrika i kokoskallet. Tilbake til de afrikanske røttene avslutter skuespilleren sin historie, hvor han formidlet et tekstparti fra den episke historien – uvisst hvilken.

I etyden ble poteten brukt på høyst forskjellige måter knyttet til den enkle historien– en form for fortellerteater. Poteten kan sees som et materiale så vel som et objekt som skal utforskes. Poteten er et organisk materiale som kan formes, den kan stikkes og/eller skjæres i, og den kan spises om nødvendig. I den presenterte etyden ble potetene knust med knyttneven, som hadde en overraskende scenisk effekt. Som objekt hadde potetene forskjellige former både når det gjaldt størrelse og overflatestruktur (knudrete m.m.). På den afrikanske siden av scenerommet ble det spilt på disse naturgitte ulikhetene, som størrelser, i forholdet mellom ”foreldre” og ”barn”, og på den amerikanske siden handlet det om den sterkeste rett. En annen side ved potetene var at de har konnotasjoner som knyttes til ”markens grøde”. Den nyttige, holdbare, brune og forholdsvis kjedelige poteten hadde lav status, selv blant rotfrukter. Det var slike assosiasjoner jeg fikk da jeg avspilte DVD-opptaket.

Bruken av objekter eller materialer på scenen har ikke med etterligning (mimesis) å gjøre, slik det vanligvis er i tradisjonelt teater. Det var/og er snarere et bevisst valg for å skape avstand fra etterligning av den virkelige verden. Objekter handler mer om et unikt personlig uttrykk, selv i tilfeller hvor skuespilleren tar i bruk masseproduserte gjenstander. Spill med objekter kan stimulere til fabulering og til bruk av fantasien som kan få skuespilleren til å tenke nye eller alternative måter å uttrykke seg og formidle på. Ved hjelp av poteter ble historien om den lille ”negergutten” fortalt på en helt spesiell måte.

Ved bruk av visuelle elementer i dramatiske sammenhenger må først og fremst elementenes iboende egenskaper og potensial utforskes – det være seg lyder, bøyelighet, tøyelighet eller andre særegenheter. Materialets egenskaper, assosiasjoner og konnotasjoner, kontraster og ikke minst samspill med skuespilleren er noen av nøklene til denne sceniske verden. En skuespiller med poteter som scenisk virkemiddel kan bli stimulert og/eller provosert til å tenke annerledes enn om han/hun skulle dramatisere og formidle historien uten poteter. Skuespilleren må stille helt andre spørsmål: Hva kan jeg gjøre med potetene? Hvilke fysiske muligheter har potetene? Hvordan kan jeg bruke potetene til å utforme min dramatiske historie? Slik mobiliseres fantasien hos skuespilleren, og de kreative prosesser settes forhåpentlig i gang. I etyden med den afrikanske ”gutten” var potetene et svært enkelt, men allikevel bærende scenisk og visuelt element og uttrykksmiddel som skuespilleren spilte på lag med.

Spillerens evne til formidling må også utfordres når poteter skal snakke, enten verbalt eller ved hjelp av ”potetlyder”. Det kan bli mange overraskende lyder eller grøtete formuleringer ut av en ”snakkende” potet. Hva med de minste blant publikum? Er det noen vesentlig forskjell om det er en potet eller en fantasidukke som snakker? Tja . . . , det kommer selvfølgelig an på måten den sceniske handlingen blir utført/fremført og formidlet på. Det kommer selvfølgelig også an på det enkelte barnet og ikke minst på alderen, og på den dramatiske settingen for øvrig. Barnet i meg (som jeg håper fortsatt er levende) vil gjerne lytte til hva en potet vil uttrykke på scenen. Formidlingen av poteten(es) egen/egne historie(r) i samspill med en skuespiller vil høyst sannsynlig fortone seg forskjellig fra formidlingen av historien uten poteter som medspillere.

Trenger vi potetene og de andre visuelle objektene og materialene på scenen? De som ikke har opplevd eller reflektert over dette spørsmålet, vil sannsynligvis heve øyenbrynene spørrende eller riste nedlatende på hodet. De som er søkende, kan kanskje være åpne for spørsmålet. Vi som jobber i dette scenekunstheltet, vet at objektene, uansett form og beskaffenhet, er en nyvinning for dukketeatret og det alternative teatret. I denne teatersfæren har gjenstandene og materialene lenge hatt sitt eiendommelige liv, som historisk kan tilbakeføres til både animisme og til ritualer. Enhver skuespiller vil tilnærme seg poteten versus objektene på en individuell måte, eller de vil fnyse av det hele og ikke ønske eller ville ta dem i bruk. Det må tilføyes at poteten er en klassiker i dukketeatret, da spesielt i forbindelse med dukketeater for barn. Det er blitt laget utallige potet-, gulrot- og turnipsdukker opp gjennom årene. Etter en morsom seanse med grønnsaksdukker er det ikke uvanlig at barna fortærer dem etterpå. Noen vil kanskje reagere på å bruke mat i en teatersammenheng. Det er et poeng dersom det er snakk om orgier med mat som veltes utover en scene. I dette lille sceneformatet er det etter mitt syn helt uskyldig, og kan forsvares også ut fra (mat)etiske grunner. De knuste potetene kan for eksempel nyttiggjøres til potetmos – etter presentasjonen, eller gulrøttene kan knaskes, til glede for alle, ikke minst for vegetarianere.

3.3.2 DIAR 3

Sawa var leder for DIAR 3, og DVD-opptakene inneholdt syv etyder over temaet kjærlighet og død. Studentene arbeidet med forskjellige materialer, fortrinnsvis tekstiler (elastisk stoff), klesplagg og aviser. Skyggeteater ble også brukt i flere av arbeidene. I tre av de syv etydene

hadde regi-/dramaturgi- og scenografistudentene samarbeidet med skuespillerstudentene. Den japanske inspirasjonen var tydelig på flere nivåer, først og fremst gjennom et tilpasset bunraku-spill, mens andre studenter hadde latt seg inspirere av japanske eventyr. Trommer som lydkulisser fikk meg til å assosiere med japanske trommer. Jeg skal referere til tre etyder hvor følgende materialer ble utforsket: klesplagg, aviser og elastiske tekstiler. Etyden med aviser var et samarbeid mellom studentene ved de tre andre linjene.

Den første etyden var inspirert av bunraku-spill hvor tre studenter hadde valgt klesplagg som sceniske uttrykksmidler som de animerer, og hvor skuespill var integrert i etyden. DVD-opptaket viste følgende: Det er mørkt i rommet, og man hører en fiolin spille. Idet lyset kommer på, hører jeg diffuse lyder fra en tverrfløyte. Jeg ser skuespillere sittende på gulvet i en sirkelformasjon med hodene bøyd. En kvinnelig og en mannlig spiller beveger seg rolig i ytterkant av ringen. De stopper opp, oppdager hverandre og beveger seg langsomt mot hverandre og mot midten av sirkelen. Hun har på seg en vid strikkegenser og en strikkes lue, og i hånden holder hun diskret en kleshenger. Han har et stort strikkeskjert viklet rundt halsen. Tonene fra tverrfløyten blir tydeligere, de blir mer melodiske idet de to nærmer seg hverandre. De to skuespillerne er hele tiden i bevegelse. Hun tar skjert som han har rundt halsen. Han tar hendene langsomt inn under genseren hun har på seg, og tar den av henne. Med hendene over hodet henger de begge genseren på kleshengeren som hun holder foran seg i livhøyde. Han tar skjert og legger det rundt halsen hennes. Hun tar lua og henger den på kroken på kleshengeren idet hun går ned i knestående stilling. Skjert hun har rundt halsen, former hun til to bein, som en forlengelse av genseren. Han fører genseren ("kroppen") med sin høyre hånd og et erme av genseren med sin venstre hånd. De to skuespillerne lager en kvinnelig figur av klesplaggene. Samtidig har denne enkle transformasjonen fra klesplagg til dukke også gitt uttrykk for en hengivenhet mellom de to skuespillerne. Alt foregår i langsomme og myke bevegelser. En tredje kvinnelig person kommer inn i spillet idet hun tar genserens høyre arm. Det videre spillet utvikler seg til et lite trekantdrama.

For å kunne gestalte denne skikkelsen bestående av klesplagg kreves det en svært presis koordinering av de enkelte plaggene, det vil si mellom skjert som illuderer skikkelsens to bein, genseren som forestiller kroppen, og de to genserermene som former de to armene. Skuespillernes hender var skikkelsens hender, og luen på kroken av kleshengeren illuderte

hode. De tre synlige aktørene måtte samhandle nært og fysisk for å kunne skape scenisk liv i skikkelsen og for å kunne skape kommunikasjon mellom den og publikum.

Etyden hadde ingen lykkelig slutt, men jeg stopper beskrivelsen her. Den tredje studienetyden var inspirert av Boccaccios *Dekameronen* og iscenesatt av regi-dramaturgi- og scenografistudenter. De brukte aviser som viktigste materiale og scenisk uttrykksmiddel i samhandling med skuespillere. Introduksjonen var som følger: Bak på scenen (eller i rommet) kom en avisselger med en bunke aviser over armen og ropte ut dagens skandalenyheter med en skjærende stemme. En hvit stakk som banket i gulvet, kom til syne, og inn kom en mann som bar på et trekkspill. Han satt seg på gulvet og spilte noen spinkle toner. Fra motsatt side, og diagonalt i rommet, kom to kvinner arm i arm, leende og i fortrolig samtale. Mannen med avisen snublet og falt, avisene ble strødd ut over på gulvet, og de to jentene skuet det hele og fniste. Liggende på magen begynte mannen å brette aviser i forskjellige formasjoner og endte opp med en avisrull, som brått ble assosiert med en erigert penis – her var det rett på sak. De unge jentene var ivrig opptatt med å brette hver sitt kjegleformede avisskjørt og hoppet på den stive avisrullen – til mye ståk og ståhei. Avisskjørtene/dukkene ble flerret i stykker i erotikkens hete, og det så (for meg) ut som de to kvinnelige spillerne ønsket å invitere avisselgeren til mer av det samme ...? Avisselgeren derimot var mer opptatt av å tørke seg etter ”akten”, for så å kaste de krøllede avisene rundt omkring. Idet jentene hastet vekk, hørte vi den blinde musikeren si ”money, money”. Avismannen plukket opp avisene som lå strødd på gulvet, ropte ut sine nyheter, slengte en avis til den blinde musikeren, og forlot scenen. Den blinde stavret seg ut med blindestaven og trekkspillet sitt.

I den fjerde og siste etyden fra DIAR 3 hadde studentene tatt i bruk et stort, hvitt elastisk stoff. Fem studenter var sammen om å skape tre forskjellige figurer av den elastiske tekstilen hvor transformasjonene ble gjort under spillet, og var synlige for tilskuerne. De tre figurene var en aggressiv ulv etterfulgt av en hysterisk kvinne, og jeg antar at den tredje figuren var en mannsperson, for en hånd pirket på stoffet (et visst sted) for å antyde et lem i bevegelse. ”Mannspersonen” bøyde seg og tok imot applaus, skuespillerne slapp stoffet, og illusjonen ble øyeblikkelig brutt. De fem skuespillerne beveget figurene og seg selv som i en dans hvor den ene transformasjonen gled over i den andre og tredje. Etyden var særdeles samspilt og nitid koreografert. Den var selvfølgelig ledsaget av musikk – med klaver og trommer.

I de tre etydene i DIAR 3 ble klesplagg inspirert av bunraku-teknikk og aviser utforsket som sceniske virkemidler. Musikk og lydcontentum spilte en viktig rolle i skyggespillet og under transformasjonene

I skyggespillet var det menneskekropper som formet skyggebildene. Kroppen er et svært tøyelig og ekspressivt materiale som kan formes og brukes til det meste. I alle former for skyggespill, det være seg kroppsskygger eller skygger av to- eller tredimensjonale figurer/dukker, er det viktig at skyggene har enkle og klare konturer.

Enkelhet i formuttrykk og presisjon under spillet, godt hjulpet av rytmiske effekter, økonomisering av virkemidler og inndeling i sekvenser, er alle grunnleggende prinsipper for animasjon i skyggeteater. Selv gjennom DVD-opptakene viste studentene at de behersket virkemidlene.

I den bunraku-inspirerte etyden hvor klesplagg ble animert av tre spillere, var presisjon og koordinering av bevegelser av grunnleggende betydning. Studentene måtte tilpasse og innordne seg hverandre for å kunne synkronisere bevegelsene. Animasjon av bunraku-inspirerte figurer handler bokstavelig talt om å kjenne sin egen og de andre spillernes inn- og utpust. Skuespillerne måtte bruke alle sine sanser og fornemmelser for å kunne skape scenisk liv i den skjøre figuren som var satt sammen av klesplagg. Det var viktig å dele opp bevegelsene i sekvenser og skape få, men tydelige uttrykk.

Et annet grunnleggende prinsipp var å markere bevegelsenes begynnelse og slutt. Det var små marginer, som kan gjøre store forskjeller – i positiv eller negativ retning. I denne etyden var rytmen gjennomgående langsom, nesten dvelende, og det passet konteksten og de skjøre virkemidlene. Manglende koordinering av figurens bevegelser mellom spillerne ville skapt det motsatte av scenisk liv, forvirring eller det som verre er, hjelpeløs og tom gestikulering. Da er det lite som kan fange tilskuernes interesse og oppmerksomhet. Det opplevde jeg ikke under avspillingen av denne bunraku-inspirerte etyden.

Studentenes samarbeidsprosjekt om ”avissex” var en frisk, frekk og ganske uvanlig bruk av aviser som inspirasjon og arbeidsmateriale. De enkle, brettete avisformene, to kjepler og en rull, var på grensen til det banale, men tippet heller over til det bisarre og absurde. Et slitt tema som sex fikk nye uttrykk gjennom måten avisene ble brukt på. Tiggeren med

blindestaven spilte noen ynkelige toner på trekkspillet sitt, som skapte en tragikomisk kontrast til de tre sexslystne aktørene. De to mannlige skuespillerne hadde litt mer å spille på enn de to fnisete ungpikene. Det var ikke snakk om overspill. Det handlet heller om å underspille situasjonene i den hensikt å underbygge og forstørre avisenes sceniske funksjoner. Anvendelsen av avisene kan neppe kalles for animasjon. Etyden var for meg humoristisk, og bruken av avisene var frekk og overraskende.

I den tredje etydene medvirket fem skuespillere. De var like mye dansere og skuespillere som animerte figurer i en etyde som handlet om forvandlinger. De ble skapt ved hjelp av en elastisk hvit tekstil. Anvendelsen av elastiske tekstiler i samhandling med skuespillere og/eller i samspill med dukker er nærmest å regne som en klassiker. Jeg må legge til at koordinering av bevegelser og samspill mellom skuespillerne, rytmiske endringer og forskyvninger i spillet, bruken av lydeffekter og musikkinnslag ble formidlet på en helhetlig og ekspressiv måte. Økonomisering av virkemidlene var også her et nøkkelord – ”less is more” – og flere av prinsippene som jeg allerede har nevnt, hadde også gyldighet for denne etyden. Den var et godt eksempel på et tverrfaglig kunstnerisk uttrykk skapt ved samarbeid mellom dans/skuespill, animasjon, musikk, lyd, lys og koreografi.

Ved avspillingen av DVD-opptakene var det mange hørbare reaksjoner fra tilstedeværende publikum (studenter og lærere). Noen etyder kommuniserte bedre enn andre. På meg virket det som noen studenter hadde latt seg inspirere av oppgaven og lagt mye energi og kreativitet inn i arbeidene. All tilnærming, bruk av ulike materialer og mer eller mindre tradisjonelle animasjonsteknikker, var utformet på en individuell og kreativ måte. Kunnskap om og ferdigheter i bruk av høyst forskjellige og ofte kontrastfylte materialer skulle bidra til å utvikle studentenes fantasi og kreativitet. De ble stimulert til å søke nye uttrykk. Det handlet om både å utvide dukkens/objektens muligheter så vel som skuespillerens virkemidler i det gjensidige samspillet. Skuespilleren i tospann med dukken/objektet vil også innvirke på skuespilleren når han/hun spiller uten dukker. I mange sammenhenger handlet dette om andre måter å tenke, gestalte og formidle roller på. Synergieffekter spiller også med her.

3.3.3 DIAR 4

Kočvarová-Schartová introduserte selv arbeidet, som hun hadde gjort med skuespillerstudentene gjennom tre uker. ”Det var så langt vi kom”, sa hun i innledningen til

opptakene. Materialene de ”landet på”, var strikk (hoppestrikk), forskjellige typer tau og kjetting. Hun takket de to andre lærerne fra KTV, i akrobatikk/klovneri og sirkusartisteri, for samarbeidet. Hun inndelte arbeidet i tre grupper, som hver hadde sitt tema: sportsaktiviteter, lærere og elev og Jahr-Markt. Her skal jeg redegjøre for utdrag av etyden med sportsaktiviteter og fra temaet lærer og elev. Når det gjelder Jahr-Markt, skal jeg se på hvordan materialet tau kunne brukes på mange måter innen denne folkelige teatertradisjonen. Selv om alle etydene var arbeider gjort under faget animasjon, var løsningen på flere av disse oppgavene tverrfaglig samarbeid mellom skuespill og animasjon. Det fortalte om glidende overganger mellom animasjon og skuespill. Det hadde ingen hensikt å forsøke å trekke skillelinjer fordi fagene var knyttet nært sammen for de tre faggruppene gjennom hele utdanningen. De tidligere skillene mellom faggrensene var bygget ned.

Første etyde startet med en ”buss” full av ungdom på vei til trening. En lang, tynn strikk holdt rundt ungdommene, som hadde gruppert seg to og to, med ”sjåføren” i forsetet. ”Bussen” ristet, alle sang og skralte av hjertens lyst. ”Bussen” stoppet, og ungdommene hoppet ut og ristet løs på armer og bein. Strikkens funksjon endret seg og ble til et høyt volleyballnett. To jentelag spilte med en imaginær ball, og hver gang noen traff ”ballen”, hørtes et trommeslag. Lagene spilte med stort engasjement. Strikken ble senket, og ”gutta” begynte å sparke på en imaginær fotball. Strikken delte de to lagene. Ballen havnet i øyet på en av spillerne, og det utløste hissige reaksjoner. Strikkens funksjon endret seg igjen, nå til en boksering, og i midten sto to bokserere klare til kamp. Dommeren prøvde å roe gemyttene. Boksekampen endte med at den minste av bokserne seiret over den største – som lå nede. Fra boksering endret strikken seg til en startstrek for sprintløp. Seks jenter gjorde seg klare. Startskuddet gikk, og jentene sprang så fort de kunne – på stedet hvil – til trommevirvler. Brått sluttet trommene, og et kjent ballett-tema ble spilt på fiolin. Jentene slo raskt over fra sprint til ballettdans – også mer eller mindre på stedet hvil. Neste konkurransegren var i det våte element. Ved hjelp av strikken ble det etablert tre baner, og tre mannlige spillere ”stupte” ut i vannet. Mens beina gikk med raske skritt (bokstavelig talt), svømte spillerne med armene, bryst en vei og rygg tilbake. Musikken under dette nummeret, var skjelvende fiolintoner fra Smetanas *Moldau (Må vlast)*.

Strikken har vært til inspirasjon. Studentene utviste stor fantasi kombinert med ungdommelig spilleglede og masse overskudd. Underholdningsverdien var stor i denne etyden.

Ifølge Kočvarová-Šchartová ble klassen delt i fire grupper, hvor alle arbeidet med temaet lærer og elev. De kom fram til forskjellig forståelse av ordet manipulasjon. Den ene betydningen var konkret, som animasjon av en marionett, den andre var i overført betydning. Her presenterer jeg én av de fire etydene i temaet manipulasjon.

To mannlige spillere sto og holdt en strikk i hver ende, mens den tredje var litt tilbaketrasket med ryggen mot tilskuerne eller betrakterne. De to hvisket navnet til den tredje: ”Jiřka” og ba ham synge en sang. Jiřka sang en kjent barnesang om en liten, hoppende hund (*”Skákal pes...”*). Under sangen viklet han selv strikken rundt håndleddene sine, mens de to andre viklet den rundt beina hans. De to nynet til sangen mens dette skjedde. Spillet så nærmest ut som en lek mellom de tre. Brått løftet de to armene til Jiřka over hodet hans (med strikken) mens de ropte høyt: ”Hurá!” Jiřka sluttet brått å synge, og de to hvisket til ham at han var på skolen. De fortsatte å bevege ham ved hjelp av strikken, først i armene og så i beina. Det tragikomiske ved denne situasjonen og manipulasjonen var at strikkematerialet ga en slags ”jojo”-effekt på Jiřkas bevegelser. De ble utført av de to andre spillerne. Manipuleringen av armer og bein ved hjelp av strikken kunne også til en viss grad kontrolleres, slik at de to kunne ”deise” armen til Jiřka i ansiktet hans, eller de lot ham klø seg i nesa. Jiřka var helt viljeløs, blikket var tomt. Han lot seg manipulere som en gjenstand, som en viljeløs marionett. Scenen var ledsaget av lyd fra trekkspill. Alle reaksjonene var presist synkronisert med musikken. Under ”jojo”-manipulasjonen fikk Jiřka karakterer for bevegelsene (som de to andre utførte). Han fikk både minuser og plusser og bravoer og ”hovno” (et hyppig brukt skjellsord på tsjekkisk som betyr dritt). Idet Jiřka skal forlate scenen uten strikk rundt håndledd og ankler, fortsetter han å gjøre de samme ”jojo”-bevegelsene som da han ble manipulert av de to. Han går med spastiske bevegelser rett i veggen hvor han blir stående og dunke hodet flere ganger til lyset blir slukket.

Strikken var et ledemotiv gjennom de sportslige aktivitetene. Den tynne og lange strikken hadde gitt impulsene til etyden. Ideene var gode, gjennomføringen likeså. Det var tydelig at klassen hadde hatt hjelp av dyktige pedagoger. Situasjonene var karakteristiske og gjengjennnelige, men det humoristiske perspektivet tillegger jeg først og fremst Kočvarová-Schartová’s blikk og hennes samarbeid med studentene. Den elastiske strikken utløste mange forskjellige og høyst egenartede sceniske løsninger. Etydene hørte hjemme på skuespillerens banehalvdel, men ved å utforske strikkens muligheter fikk etydene en helt spesiell karakter. Klasserommets begrensninger hadde de klart å snu til det positive, i særdeleshet de

humoristiske innslagene med kappløp og svømmekonkurranse – på stedet hvil. Kočvarová-Schartová har ikke bare hatt en finger med i dette spillet, men begge hendene godt plantet i arbeidet. Etyden var underholdende på grunn av de fantasifulle løsningene og spilletgleden som studentene formidlet.

Etyden med lærer og elev handlet om manipulasjon på minst to nivåer. To spillere manipulerte den tredje spilleren ved å vikle strikk rundt hans hånd- og ankelledd. Den tredje spilleren var som en marionett i hendene på de to, som helt konkret styrte hans bevegelser ved hjelp av strikken. Mer konkret kan manipulasjonen neppe bli, men det er allikevel stor forskjell på å iaktta en marionett som blir manipulert og et menneske som blir manipulert av to personer. Dessuten ga strikken bevegelsene en annen kvalitet både gjennom en viss skjelving og mangel på kontroll. En mer subtil manipulasjon var også innebygget i denne korte etyden. Jeg så strikken som en metafor for en lærers mentale manipulasjon av en sårbar elev. Scenen opplevde jeg som et overgrep, hvilket den også var. Formen de hadde valgt, var galgenhumoristisk. Etyden var åpen for mange assosiasjoner, selv om handlingen var enkel. Spilleren (Jiřka) viste ingen reaksjoner under manipulasjonen. Når han så begynte å bevege seg igjen uten noen form for ytre manipulasjon, utførte han de samme spastiske bevegelsene som han hadde utført da han ble manipulert. Umiddelbart syntes spillet å være en lek mellom de tre, hvilket det viste seg at det ikke var. Den var utspekulert og truende. Strikk som materiale gav inspirasjon til etyden, og studentene benyttet seg av muligheten til å utforme og formidle den på en helt spesiell og særdeles kreative måte.

3.3.4 DIAR 5

Sawa var lærer for nok et prosjekt, som inneholdt seks etyder. Jeg skal redegjøre for to av dem. Den ene har tittelen ”Den hvite damen” (*Bílá Paní*), den andre var et utdrag fra et japansk eventyr. De andre fire etydene anvendte sceneelementer som jeg allerede har omtalt. I en av de fire etydene ble det kun brukt lys fra lommelykter.

Det jeg vil trekke fram ved ”*Den hvite damen*”, er gestaltningen av den kvinnelige figuren og spillet mellom henne og en mannlig skuespiller. Den kvinnelige figuren, som ble spilt av tre kvinner, besto av to elementer, en hvit maske og et stort stykke hvitt, elastisk stoff, pluss hendene og føttene til en av spillerne. Kontrasten mellom de hvite spøkelsesaktige materialene og den menneskelige huden understreket det menneskelige elementet ved denne

skikkelsen. Etyden startet med en ung mann som lå sovende på gulvet, og tre kvinner som satt rundt ham med hodene bøyd. Handlingen var flertydig – draging mot noe ukjent og fristende, men også truende og farlig. Hver gang den unge mannen kom fysisk nær den hvite damen, støtte han henne bort. Det ble bygget opp til en spenning mellom fysisk nærhet og fysisk avvisning. Under spillet forvandlet skikkelsen seg til et fryktinngydende spøkelse. Hun lokket den unge mannen, og idet hun la venstre arm rundt halsen hans, fikk hun overtaket. Den hvite masken ble lagt over ansiktet til mannen, og etyden sluttet. De underliggende lydkulissene var en blanding og modulering av åndedrett og munnharpe, som kunne tilsi at etyden også uttrykte en tilstand av drøm og/eller hallusinasjoner. De tre kvinnelige spillerne som animerte den hvite skikkelsen/damen, var rytmisk koordinert, og intensiteten i spillet var stigende. De øvrige virkemidlene var skuespill med elementer av dans og koreografi. I spilletid varte etyden ca. 4 minutter.

Dramatiseringen av det japanske eventyret besto av tre deler, og jeg skal kun ta for meg første del. Hovedpersonen var en (ung) pike, alias en hanskedukke. Dukkens konstruksjon var enkel, med et hode (kule) festet på en lang, tynn trestav. På hodet hadde dukken en liten, kjegleformet japansk stråhatt som kun var festet på ett punkt, slik at hatten beveget seg når dukken var i aksjon. Bevegelsen i hatten var et element som ga dukken et streif av liv under spillet. Dukkan hadde ikke noe markert ansiktsuttrykk, både ansiktet og kroppen var sort. Hanskedukken hadde hender til å gripe med, men den (synlige) lange trestaven som hodet var festet til, gjorde at dukken ikke kunne bøye midjen (spillerens håndledd). Derimot kunne hodet dreies rundt, mens kroppen var i ro, eller kroppen og hodet kunne dreies uavhengig av hverandre. Staven, som tydeligvis gikk gjennom en sylinter som var skjult inne i dukkens kropp, kunne også gi dukken en ekstremt lang hals. Rundt midjen hadde dukken en hyssing som hang løst, og ble brukt til å koste med. De tekniske finessene var meget enkle, men i de rette hender, som her, fikk dukken en infantil sjarm. Bevegelsesmulighetene var også tilstrekkelige for den enkle historien som ble formidlet. Spillerens formidlingsglede og personlige sjarm ble overført til karakteren så vel som til historien hun formidlet. Hun snakket, men brukte ikke et talespråk. Det var lyder og rytmer som spilleren artikulerte, et slags rytmisk fantasispråk som hørte japansk ut i mine ører (harde lyder og mye stakkato). Spilleren kommuniserte med stor energi og entusiasme, og hennes ansikt og mimikk var synlige under spillet. Det eneste dekorelementet som ble brukt, var en stor, rød parasoll som kunne dreies under spillet. Den var japansk og stilren, bevegelig og funksjonell. Den røde fargen ga fortellingen en eventyrlig og samtidig en viss distansert atmosfære.

Idet spillet begynte, var dukken opptatt med å feie og gjøre rent rundt seg. En fugl kom flygende og falt ned i nærheten av henne. Fuglen var fremstilt av en menneskehånd med en tøyremse knyttet rundt håndleddet. Idet fuglen falt, falt det også noen fjær rundt den. Et langt rødt silkebånd rullet over parasollen, og den unge piken begynte å dra i båndet. Den skadede fuglen kom fram. Dukken var rådvill, hun visste ikke hvordan hun skulle hjelpe fuglen. Dukkespilleren ga råd til dukken om at fuglen måtte få medisin, men det hjalp ikke. Det viste seg at omsorg var den beste medisin. Fuglen ble frisk og fløy vekk – de to vinket farvel til hverandre.

Jeg må dvele litt ved fuglen som var fremstilt av en ”vinkende hånd”. Men det var ikke en hvilken som helst hånd. Den tilhørte en student som foruten å være en lidenskapelig dukkespiller også behersket en rekke instrumenter. Fingrene hans var lange og uttrykksfulle. Han hadde rytme og følsomhet i hvert eneste fingerledd og i hver minste bevegelse. Musikken som lå under denne scenen, var et enkelt gitarakkompagnement, parallelt med at både dukken, i rollen som den unge piken, og skuespilleren nynet og sang på sitt fantasispråk.

De tre kvinnelige spillerne som animerte den hvite damen, kunne like godt ha vært dansere i mine øyne. Men det er ikke først og fremst damen jeg vil trekke fram her, men samhandlingen mellom henne og den mannlige skuespilleren. DVD-opptaket formidlet en intensitet i samspillet som var finstemt og ladet med spenning. Den fysiske berøringen mellom henne/damen og den mannlige skuespilleren ble her gjort med stor nennsomhet. Det var krevende med så kontrastfylte sceniske virkemidler som et ”flagrende” stykke stoff med halvmaske animert av tre spillere og en skuespiller av kjøtt og blod. Alle medvirkende var avhengige av gjensidig forståelse og respekt seg imellom og vilje til samarbeid og innlevelse på alle nivåer under spillet. I denne etyden var samspillet mellom de ”to” gjort med stor følsomhet, hvor de kontrastfylte virkemidlene utdypet og forsterket hverandre gjensidig. Etyden av *Den hvite damen* er et eksempel på samhandling mellom en skikkelse/dukke (spilt av tre spillere) og en skuespiller, hvor den fysiske draging og spillet mellom de to førte til et fysisk sammenvevet forhold, en metamorfose mellom de to karakterene. Denne metamorfosen ble etydens klimaks.

Etyden som bygget på det japanske eventyret, ble spilt av to studenter som begge var genuint opptatt av alle former for teater med dukker, inklusive dukketeater. De var begge dedikert for dette mediet, og det kom klart til uttrykk gjennom spillernes evne og glede til å formidle. Sjarmen og varmen i denne etyden lå i de finstemte små bevegelsene, i rytmen, i lydkulissene og ikke minst i spillernes personlige utstråling. Det kan være ganske små marginer mellom det banale og det lekende lette. For meg var ikke spillet banalt, snarere ble jeg fascinert over enkelheten. Jeg forundres fortsatt over hvor ”lite” som skal til for å skape en scenisk kommunikasjon som setter følelser og fantasi i stemning og svingninger. De to studentene (Mirka og Matija) hadde spilt dukketeater i flere år før de begynte å studere ved KALD. Allerede i første klasse var de erfarne dukkespillere. De sceniske elementene de brukte i denne etyden, var en hanskedukke, en fugl fremstilt av en hånds bevegelser, ”pyntet” med en lang tøyremse, og med en rød paraply til rekvisitt. Det var tydelig hvor bevisst de begge brukte sine visuelle og auditive virkemidler. Begge etydene, som ble gjort under Sawas ledelse, var preget av poesi og fantasi. De var også kjennetegnet av rytme og presisjon i alle faser av spillet. Det er tankevekkende hvordan de enkleste virkemidler kan kommunisere i de rette hender.

3.3.5 Observasjoner av animasjon (2004–05)

Læreren i animasjon var Vlasta Špicnerová. Det totale timetallet for mine observasjoner i annen klasse skuespill var 14 timer fordelt på 6 timer høsten 2004 (22. og 29.11) og 8 timer våren 2005

(21.02. og 07.03.). De supplerende observasjonene i første klasse skuespill var tilsammen på 8 timer, fordelt på to semestre. Jeg har referert fra undervisningen våren 2005 (08.02). Det skulle by seg en anledning til å være ”til stede” to ganger (24.02. og 10.03) i Kočvarová-Schartová’s undervisning (individuell time) våren 2005. I det akademiske studieåret 2004–05 utgjorde mine observasjoner og supplerende observasjoner i animasjon totalt 24 timer. Undervisningen i animasjon det tredje semesteret var fokusert på gjenstander og objekter fra daglig virke. Studentene skulle fabulere rundt objektene og la seg inspirere av dem på en fri og intuitiv måte. Her var lite annet gitt enn studentenes egen fantasi og evne til improvisasjon med objektene. Studentene sto fritt til å velge hvilket eller hvilke objekter de ønsket å utforske og arbeide med som sceniske uttrykksmidler. Improvisasjonene skulle føre fram til

korte etyder/forløp. Grensen mellom objekter og ubearbeidede materialer var i denne undervisningen ganske flytende.

Jeg fikk med meg siste del av undervisningen (22.11.), da jeg observerte to studenter som improviserte med et lett, hvitt silkestoff. Det var en mannlig og en kvinnelig student, og de forsøkte å finne måter å kommunisere på ved hjelp av stoffet. Det var tydelig at idébanken gikk på tomgang, og læreren gikk selv aktivt inn i den undersøkende og utprøvende prosessen. Silkestoffet lot seg lett forme til myke og vare bevegelser, og ordet kjærlighet (*láska*) ble sagt, men det utløste ingen impuls fra den mannlige studenten. De laget en baldakin av stoffet og snakket om *stroboskop*. De prøvde og forkastet og prøvde igjen. Læreren ba studentene om å tenke videre på etyden til neste time, om en uke. Jeg kunne ikke fange opp noe navn på etyden, og timen var sannsynligvis et første forsøk på å skape kommunikasjon mellom de to spillerne og materialet.

Neste uke (29.11.) observerte jeg tre grupper som arbeidet parvis og parallelt. Den første gruppen var en kvinne og en mann som presenterte en etyde uten bruk av parávan. Læreren kommenterte at de skulle bruke paravanen. De undersøkte en grønn plastslange (ca. 3 m lang), som de blåste i og pustet gjennom. Hva var mulig å gjøre med denne slangen? Mens de prøvde og lette etter forskjellige uttrykk og måter å bruke slangen på, fikk de kommentarer fra læreren. Hvilke muligheter var det i selve materialet? Hva kunne de uttrykke med slangen? Hvilke innfall og situasjoner oppsto? ”Dere må vekk fra naturalismen”, sa læreren. Studentene sendte kyss til hverandre via slangen. ”Bra”, var lærerens tilbakemelding. De beveget seg med slangen og laget et hjerte, og ble stående med ryggen til hverandre. ”Det er et fint uttrykk”, sa læreren, ”det skal dere beholde”. ”Kan dere prøve ut en kjærlighetsdans? Finn musikk og forsøk å utvikle den”, var kommentaren. Studentene fortsatte å prøve, de vraket, nye ideer dukket opp, og plutselig oppsto det et uttrykk som de muligens kunne bygge videre på.

Neste gruppe besto av to kvinnelige studenter som hadde valgt å bruke et garnnøste (ca. 7 cm i diameter). Den ene satt på gulvet og prøvde ut hva hun kunne gjøre med nøstet, men det skjedde lite. Den andre studenten kom til og prøvde ut andre bevegelser. Hun var mer aktiv, hadde mange ideer, og snakket uavbrutt. De fikk beskjed av læreren om å fortsette og bruke nøstet som inspirasjon, det ville hjelpe dem i gang, var lærerens tilbakemelding. Til neste time skulle de finne ut hvilken musikk de ville arbeide med.

Den tredje gruppen var to mannlige studenter. Utgangspunktet for etyden var de dumme (*hloupy*). De tok i bruk en liten trapp med to trinn og et stativ med to bein på hjul. Den ene studenten sto skrevs med ett bein på trappa og ett på stativet. Stativet begynte å bevege seg vekk fra trappa, og studenten nærmest forskrevet seg, mens han klamret seg til stativet med hendene. De to studentene var begge kreative, og reagerte spontant på hverandres innfall. De gjorde helt absurde ting, og hadde masse energi. Hva kunne de gjøre med stativet? De begynte å ta delene på stativet fra hverandre og bruke rørene til å blåse i. Den ene blåste og ”traff” den andre i øyet. Den andre blåste så det utløste en kraftig vind. Begge svaiet. En del av stativet ble brukt til å balansere på, mens en annen del ble brukt til balansestang. De vaklet på stangen. Det var mye latter å høre under denne improvisasjonen. De fikk beskjed om å arbeide videre, men spillet måtte strammes inn.

Våren 2005 var siste semester med regulær animasjonsundervisning for ”min” skuespillerklasse. På programmet var det innføring i spill med klassiske dukker. Først ut var stangmarionettene, senere i semesteret var stangdukker på timeplanen. Mine observasjoner falt sammen med semesterets start, og derfor fikk jeg være til stede i de første undervisningstimene i fjerde semester.

Mandag (21.02.) hadde én av de to gruppene undervisning, og to kvinnelige studenter møtte opp til timen. De fikk hver sin stangmarionett som var laget i tre. Den ene marionetten hadde et langt skjørt til kostyme, og holdt et lømmetørkle i høyre hånd. Den andre marionetten var uten kostyme. Her så vi dukkens tekniske konstruksjon og hvordan leddene beveget seg. Studentene forsøkte å få marionettene til å gå i forskjellige tempi. Læreren sa at det var viktig å få flyt i bevegelsene. Marionettene skulle ikke hvile på føttene. Marionetten med skjørt hadde større frihet i bevegelsesuttrykket enn marionetten uten kostyme. Marionettens gange, blikkretning, gester, dreininger til høyre og til venstre ble prøvet ut og øvet på. De to marionettene beveget seg på forskjellige måter, og det skyldtes i stor grad skjørtet til den ene av dem – som kamuflerte konstruksjone. Det kunne ha en viss betydning i en undervisningssituasjon å se hvordan en stangmarionett fungerer teknisk. Det var igjen de små detaljene som gjorde de store forskjellene. De to studentene utførte helt grunnleggende tekniske øvelser for å bli kjent med marionettens konstruksjon: som førerkors, tråder, vekt og balanse, gravitasjon og koordinering av disse virkemidlene. Studentene valgte en sang, så marionettene lettere kunne bevege seg synkront, og slik at det ble mer flyt og rytme i

uttrykket. De gjorde tekniske øvelser som arm opp, arm ned, en arm om gangen og deretter begge. De ristet på hodet, bøyde høyre kne, deretter venstre, og snudde marionettene rundt.

Den påfølgende uken var jeg forhindret fra å være til stede, men studentene hadde arbeidet med de samme øvelsene som i første time. Den tredje uken (10.03.) med stangmarionetter var det tre kvinnelige studenter i animasjonsundervisningen. I denne timen skulle de utforske mer teatrale og emosjonelle uttrykk. ”Hodet er det viktigste”, sa læreren, ”hodebevegelsene får marionettene til å leve.” Studentene prøvde forskjellige hodebevegelser, og fikk beskjed om å gjøre bevegelsene mer glidende og rytmiske. Læreren tok selv en marionett, bøyde førerkorset litt fremover, samtidig som hun holdt dukkens hender litt foran kroppen. Marionettens bevegelser ble mer nyanserte. Læreren ga veiledning til hver av studentene mens de prøvde å finne uttrykk for forskjellige følelsesuttrykk gjennom gester, positurer og andre kroppslige uttrykk. Studentene fikk nye oppgaver. En fikk en trapp å arbeide med, tilpasset marionetter. En annen skulle spille en romantisk karakter, og en tredje skulle spille koleriker. Studentene prøvde seg fram, og læreren veiledet. De fikk beskjed om å dele opp bevegelsene i faser. De måtte bruke hodet istedenfor armene og hendene. Den ”romantiske” fikk en annen marionett som var enklere å spille med. Noen tråder på marionettene røk og måtte repareres, det er ikke uvanlig med marionetter. ”Kolerikeren” utforsket hvilke kraftfulle bevegelser marionetten kunne gjøre. Hun trampet med beina og gjorde et fint arbeid med hodet til marionetten. De andre to studentene forsøkte seg også på trappen og tok fem trinn – ett om gangen. Hvilke spillemuligheter ga disse trappene? Det måtte prøves ut. Det var god fremdrift i timen. Utprøvingene og øvingene handlet mye om å finne marionettens rytme. Jeg trakk meg tilbake sammen med læreren, så studentene kunne konsentrere seg.

Den første gruppen avsluttet undervisningen, og neste gruppe startet med kun én kvinnelig student. Denne timen var studentens første møte med en stangmarionett. Hun begynte å gå, og de første skrittene skulle være lette. De neste skrittene skulle være tyngre, og de var vanskeligere. Det var de grunnleggende bevegelsene som ble innøvd, på samme måte som for studentene i første gruppe. Marionettens sceniske uttrykk var i stor grad avhengig av dens tekniske konstruksjon. Skuespillerens temperament og rytmiske sans var også utslagsgivende for hvordan marionetten ble animert, og hvordan den kommuniserte med publikum. Her handlet det bokstavelig talt om å spille på mange tråder. For meg som observatør ble denne

timen gjentagelser av tidligere observasjoner. Til neste time fikk studenten i oppgave å fremføre en folkesang med stangmarionetten.

3.3.6 Refleksjoner over observasjoner av animasjon

Hvilken undervisning studentene hadde hatt i animasjon tidligere i høstsemesteret (tsjekkisk vintersemester), var jeg ikke kjent med. I de seks timene jeg totalt var observatør høsten 2004, skulle studentene utforske materialenes iboende egenskaper, som stoffets bevegelse, gummislangens bøyelighet, rørets hulrom og det myke og runde garnnøstet. Det var bruksgjenstander fra det reelle liv som skulle undersøkes og innøves for sceniske kommunikasjon. Gjenstanden eller materialene var selvvalgte. Under arbeidet med å skape visuelle og kommunikative sceniske uttrykk med disse gjenstandene måtte studentene stole på sine egne impulser og mobiliserer sin fantasi og evne til å fabulere og improvisere. Musikk og lydbilder var også viktige elementer i disse kreative prosessene, hvor tale var så godt som fraværende. Det å kunne arbeide parvis ga flere muligheter og forhåpentlig også gjensidig inspirasjon. Arbeidsmetoden var den samme, gjennom improvisasjoner, prøving, feiling og nye forsøk utforsket studentene virkemidler av høyst ulike slag. Gjennom denne utforskende metoden bygget de gradvis opp enkle, kommunikative og ekpressive uttrykk og situasjoner. Læreren ga fortløpende kommentarer under studentenes utprøvende prosesser. Valgene av oppgaver i animasjon og fremdriften i arbeidene var i stor grad avhengige av studentenes egen innsats. Når de hadde noe å vise, fikk de tilbakemelding, både fra læreren og medstudentene.

Andre sceniske virkemidler og temaer som studentene arbeidet med i tredje semester, er jeg ikke kjent med. Jeg så aldri fremføringer av studiene som jeg observerte, ei heller DVD-opptak av dem. Mine observasjoner var kun et gløtt inn i en del av en lengre utforskende og kreativ arbeidsprosess for skuespillerstudentene i tredje semester.

Under innføringen i spill med stangmarionetter våren 2005 ble det brukt en klassisk arbeidsmetode. Studentene skulle lære å kjenne marionettens grunnleggende bevegelser, finne rytmen mellom seg selv som spiller og marionetten, bli fortrolige med førerkorset og dets samspill med føretrådene, arbeide med ulike tempi, søke ulike karakterer og dramatiske situasjoner i et miniformat. Det var viktig ikke å ha for stor respekt for marionetten. Den må kunne spilles med, brukes med kraft og dynamikk som forutsetter en solid konstruksjon (godt

håndverk). Det var lite snakk om de tekniske sidene ved marionetten under mine observasjoner. Det tok studentene i scenografi seg av. Konstruksjon, valg av materiale og størrelse har stor betydning for uttrykket til marionetten. Marionettene som ble brukt i undervisningen, var nøytrale i sin karakterisering, nærmest uttrykksløse, og det har utvilsomt vært tilsiktet for disse øvingsmarionettene. De skal anvendes i mange forskjellige situasjoner.

Observasjonene i animasjon skulle synliggjøre et problem, nemlig manglende fremmøte blant studentene. Flere uteble fra undervisningen, og det var stort sett de samme som ikke møtte opp. Det gjorde det vanskelig for læreren så vel som for studentene som fulgte undervisningen. Dynamikken i gruppen ble sterkt redusert, fremdriften likeså, og refleksjonene rundt eget og andres arbeid mistet mye av sin verdi. Dette var et alvorlig problem som læreren tok opp med studentene. Det ble nødvendig å løfte det opp på ledelsesnivået. Under senere samtaler jeg hadde med studentene, tok de uoppfordret opp dette problemet med meg.

3.3.7 ”Supplerende” observasjoner (våren 2005)

Skuespillerstudentene i første klasse ble introdusert for hanskedukker (*maňásek*) i annet semester. Den ene gruppen var på fire, fordelt på to kvinnelige og to mannlige studenter. I timen (08.03.) refererte læreren til sin mastergrad om animasjon (Špicnerová 2004), hvor hun blant annet skrev om hanskedukken. Skolens øvingsdukke lå fremme, og studentene skulle velge den de ville arbeide med. Læreren gjorde oppmerksom på at noen av dukkene hadde flere spillemuligheter enn andre, for eksempel kunne en dukke med et vidt skjørt utføre flere fysiske bevegelser enn en dukke uten vidde i skjørtet. Studentene repeterte grunnleggende øvelser i spill med hanskedukken bak paravanen. De arbeidet med dukkens gange langs kanten av paravanen. Først gikk de til høyre side, så snudde de seg og gikk til venstre. Læreren snakket om håndstillingen når dukken gikk, sto og satte seg. Studentene trente med hånden uten dukker for bedre å kunne kontrollere håndens bevegelser og for å oppøve ledighet og presisjon i håndleddet. Studentene arbeidet videre med symmetri. De skulle ta like lange skritt når dukken gikk. De prøvde ut forskjellige måter å gå på. De skulle karakterisere typer ved hjelp av gange, som ung, gammel, sint, glad og trist. Dukkene kunne også gå fritt i rommet. De trengte ikke å være bundet til å arbeide bak paravanen. Læreren uttrykte tilfredshet: ”Bra.” Dukkene skulle lære å sette seg, og dette prøvde de ut. Retningen på hodet var viktig, og læreren korrigerende og oppmuntrende. Dukkene var ikke bundet av tyngdekraften, de kunne

for eksempel fly. Læreren kom med forslag. Studentene prøvde med dukkene og ble veiledet videre. En student fikk en stol, en annen en kasse, en tredje brukte en bukk av typen turnere bruker. De brukte hva de hadde for hånden i det enkle undervisningsrommet. Studentene fremførte for hverandre og ga hverandre tilbakemeldinger. De tok i bruk en pappeske. ”Forsøk hva pappesken kan gi dere av inspirasjon. Snu den og åpne den i begge ender. Prøv å løfte en eske som er tung, en som er lett. Det er mange muligheter med en eske”, sa læreren.

Denne improvisasjonen resulterte i en dansende pappeske. Vi så de dansende beina til en hanskedukke som stakk ut av esken, mens resten av dukken var skjult inne i esken. ”En dukke med bein kan sitte på en stol, gjøre ting med stolen, som for eksempel å vippe, klatre og stå på stolen”, sa læreren. Det ble mange forsøk og improvisasjoner med hanskedukkene, både de med og de uten bein. Studentene arbeidet også med rekvisitter. Det faktum at en hanskedukke kunne gripe en gjenstand rent fysisk, ga den flere fortrinn og spillemuligheter. Hanskedukkene kunne uttrykke seg spontant, vise temperament og raskt skifte mellom ulike tempi i mer eller mindre dramatiske situasjoner. I alt som dukken gjorde, var presisjon i bevegelsene helt grunnleggende. Om den var fraværende, kunne det være vanskelig å forstå hva dukken ville uttrykke. Svært ofte ble manglende presisjon kompensert med unødige mange ord, som ikke egner seg for denne type dukke. Den har som oftest et statisk ansiktsuttrykk.

Lenge hadde jeg ønsket å kunne være observatør i Markéta Kočvarová-Schartová animasjonsundervisning. Muligheten skulle by seg under mitt opphold våren 2005 (24.02. og 10.03.) En kvinnelig student i første klasse (regi-dramaturgi) skulle gjøre et eksternt prosjekt med dukker utenfor programmet. Studenten ønsket å få en innføring i animasjon for å kunne forberede seg til dette arbeidet. Det var klassens hovedlærer Kočvarová-Schartová som underviste og veiledet registudenten.

Jeg var til stede i en time da studenten ble introdusert for spill med hanskedukker. Læreren og studenten samtalte idet jeg kom til timen. De begynte det praktiske spillet med dukken bak en paravan. Oppgavene var å gjøre enkle etyder med grunnleggende øvelser, som at dukken legger seg og sover. Den blir vekket av en vekkerklokke. Dukken står opp, slår av vekkerklokka, legger seg igjen, drømmer videre og våkner. Kočvarová-Schartová tok selv dukken, men den passet ikke til hånden hennes, derfor kunne hun ikke vise de spesifikke bevegelsene med dukken på hånden. Studenten fortsatte å prøve, og noen av øvelsene hun

gjorde, fungerte ganske bra. Læreren ba studenten om å arbeide med detaljer som å skape illusjon av en sovende hanskedukke. Studenten måtte snu dukkens rygg, egentlig spillerens håndbak, mot publikum. Kočvarová-Schartová snakket om dukkens pust når den sover. Den måtte puste med hele kroppen. Hun demonstrerte de forskjellige fasene i spillesituasjonene. Da vekkerklokken ringte, måtte dukken spille på tempo. Dukken hadde søvnen i øynene og kroppen, og det krevde langsomme bevegelser, muligens søvnaktige. Realiteten meldte seg, og kontrapunktet inntraff. Dukken hadde dårlig tid og måtte skynde seg. De studerte bevegelsene til hanskedukken i liggende stilling. Studenten fikk en hvilepause. Disse øvelsene med armene over hodet var fysisk anstrengende. Studenten prøvde igjen, tilførte en selvlaget lyd, og merket at den hadde innvirkning på spillet. De arbeidet med drømmen, og gjorde helt andre bevegelser, som for eksempel å fly eller å la tyngdekraften opphøre. Det var viktig å finne uttrykk som var helt annerledes enn de som dukken gjorde i våken tilstand. Kočvarová-Schartová sa at hun hadde gitt studenten en vanskelig oppgave. De arbeidet bak paravanen med å sove og puste. Bevegelsene de arbeidet med, var langsomme. De laget sekvenser og delte opp bevegelsene i forskjellige faser. Studenten fikk ros av læreren.

De gikk over til å snakke om hanskedukkens kommunikasjon med publikum. Det var viktig og nødvendig at dukken så på publikum, at dukken rettet blikket mot publikum. Studenten prøvde. Hun fikk det råd ikke å stå for tett på paravanen. Det hemmet dukkens og hennes egen bevegelse. Hun gjorde et stort gjesp, sov, våknet, reiste seg, gikk, stoppet vekkerklokka og gikk tilbake til senga. Kočvarová-Schartová presiserte hvordan dukken først satte seg på senga for deretter å legge overkroppen på sengekanten og så i ”full” lengde. Kočvarová-Schartová gikk bak paravanen og viste henne. Hun ba studenten gå foran paravanen for å se hva hun gjorde. Studenten fikk beskjed om at hun måtte arbeide mer med håndleddet, som er ”pulsåren” eller hjertet for spill med hanskedukker.

Studenten skulle ha regien på en forestilling med hanskedukker, og Kočvarová-Schartová spurte hva hun ville iscenesette. Hun hadde hele verdensrepertoaret til disposisjon. Studenten hadde bestemt seg for Shakespeare, og Kočvarová-Schartová kom med en gang inn på *En sommernattsdrøm*, som Krofta, Klíma og Matásek laget i 1984. Hun trakk fram skogsscenene som i forestillingen ble spilt med hanskedukker, og forvandlingen som jeg har redegjort for. De fortsatte å snakke om stykket, og jeg forsto det slik at studenten skulle sette opp et utdrag av denne klassiske komedien. De snakket også om sort teater og om hvordan det brukes ved hjelp av en lyskanal. De snakket om optiske effekter, om lys og bevegelser. Studenten

fortsatte å arbeide med etyden og gjentok bevegelsene med impuls, reaksjon og ringeklokke. Kočvarová-Schartová avbrøt fordi hun så at plasseringen av ringeklokken var feil. Den måtte stå nærmere sengen. De arbeidet videre med drømmen og fant andre bevegelser, som å prøve å stupe kråke med hanskedukken. Den bevegelsen var teknisk vanskelig å gjøre med hånden over hodet.

De skiftet til en annen type dukke, og Kočvarová-Schartová valgte en uten ansiktsuttrykk, men med armer, kropp og bein. Den hadde ingen andre føremekanismer enn en stang festet bak i hodet. Fordi dukken ikke hadde øyne, var impulsen fra hodet desto viktigere. Denne regelen gjelder forøvrig for alle typer dukker, med eller uten øyne. Kočvarová-Schartová demonstrerte først noen bevegelser, og studenten overtok dukken. Hun brukte et bord som støtte for dukken. Den var vanskelig å kontrollere, fordi den var konstruert for tre spillere. Studenten fikk i oppgave til neste gang å finne en kort monolog som hun skulle lære utenat, gjerne Shakespeare. Kočvarová-Schartová viste henne hvordan hun kunne arbeide alene med dukken ved å la den sitte på spillerens fang. Timen sluttet for meg. Kočvarová-Schartová ville vise studenten et DVD-opptak, som jeg allerede hadde sett.

Til neste time hadde studenten ikke hatt tid til å forberede seg, og det beklager hun. Hun snakket med læreren om prosjektet hun skulle gjøre og spurte om hun kunne få prøve noen scener på skolen. Fikk hun lov til å bruke noen av skolens ressurser? Kočvarová-Schartová hadde også mange konkrete spørsmål. Hun spurte om hvilke skuespillere hun skulle arbeide med? Hun anbefalte henne å snakke med Makonj. Hun fortalte om en amerikansk lysdesigner som skulle komme til skolen uken etter for å holde seminar, og rådet henne til å delta. Kočvarová-Schartová sa hun kunne prøve på skolen om ettermiddagen med skuespillerstudenter. De samtalte om prøver, øvingslokale og andre praktiske ting som skulle gjøre det mulig for studenten å prøve ut sine ideer på skolen.

Studenten valgte et dikt av Ivan Klíma, som hun fremførte med den ”ansiktsløse” dukken. Hun satt på et lavt bord. Studenten kunne bare spille med én hånd om gangen, med den andre hånden holdt hun i en stang som var festet til dukkens hode. Hun fikk beskjed om å jobbe minimalt med hånden. Det var hodets bevegelser som var de viktigste. Læreren kommenterte også beina til studenten, som var i bevegelse under fremføringen av diktet. De skulle være i ro. Studenten begynte på nytt. Kočvarová-Schartová ønsket ikke millimeteranimasjon, hun ba om hele dukken. Studenten skulle ikke illustrere, hun måtte bruke humor. ”Forsøk å få

bevegelsene til å henge sammen, de må bli mer uttrykksfulle. Publikum skal se de øynene som dukken ikke har”, sa Kočvarová-Schartová. Hun snakket om den millimeteranimasjon som ofte anvendes i kabareter og i animasjonsfilmer, hvor de arbeider minutiøst. Med skuespillere måtte det være en helt annen dimensjon i spillet, og studenten prøvde teksten uten dukke. Kočvarová-Schartová ga henne en ny oppgave til neste gang, en annen tekst hvor hun kunne spille på flere bevegelser og større fysiske uttrykk. Studenten fikk beskjed om å tenke på bevegelser. De måtte ikke være menneskelige. Hun måtte søke andre veier. Timen var slutt, og jeg takket for meg. Møtet med Kočvarová-Schartová og hennes undervisning ble den siste animasjonstimen jeg observerte under mitt andre opphold ved KALD.

I de ”supplerende” observasjonene i animasjonsundervisningen fikk jeg et ”glimt” av innføringen i spill med hanskedukker. Denne førsteklasse var engasjert og motivert for å lære dette mediet. Alle studentene var til stede, og fremdriften i arbeidet var meget god. Det var også en kollegial atmosfære og positivt samarbeid i klassen. Undervisningen var i stor grad individuell og tilpasset hver enkelt student. Både læreren og studentene ga konstruktive kommentarer og tilbakemeldinger under arbeidsprosessen. En times observasjon i en klasse har egentlig liten verdi, men det var allikevel viktig for meg å kunne observere to skuespillerklasser, på ulike nivåer, om det så bare ga et ”gløtt” inn i denne førsteklasse. Siden læreren var den samme for begge klassene, antar jeg at også de sceniske virkemidlene de benyttet seg av, stort sett var de samme. Øvelsene var grunnleggende, og arbeidsmetoden var gjenkjennelig fra ”min” observasjonsklasse (2. trinn). Dersom jeg kan tillate meg å sammenligne de to klassene, så var det i holdningene til arbeidet at forskjellen var slående. Jeg må selvfølgelig være meget forsiktig med å trekke noen slutning på bakgrunn av de spinkle erfaringene, allikevel tillater jeg meg å peke på denne forskjellen.

Kočvarová-Schartovás undervisning i animasjon var konkret, inspirerende og innsiktsfull. Hennes kunstneriske kompetanse var enestående både i tsjekkisk og internasjonal sammenheng. Den unike erfaringen hun hadde, ga seg uttrykk på mange nivåer i undervisningen. Hun hadde dukkespillerens erfaring innenfra og regissørens erfaring og blikk utenfra. At hun var en dyktig pedagog, viste hun mange ganger gjennom studentenes resultater på skolen. De to timene jeg fikk være observatør i hennes undervisning, bekreftet gjetordene om henne. Til tross for høy alder hadde hun fortsatt sin entusiasme intakt, og hun var kompromissløs i kravene til kunstnerisk kvalitet. Møtet med Kočvarová-Schartová og hennes animasjonsundervisning fikk meg også til å tenke på den ”gamle skolen”, den jeg

opplevde som student ved LK. Den gang handlet det om en regelstyrt estetikk og illusjonisme. I dag er perspektivet mangfold og tverrfaglighet; ikke minst gjelder det skuespillerens individuelle og kreative uttrykk – både i forhold til egen/egne og dukkenes rolle/r. Kočvarová-Schartová tilhørte det beste av begge skolene, dessuten hadde hun evnen til stadig å fornye seg.

En annen ting jeg vil trekke fram, er at registudenten i Kočvarová-Schartovás kull fikk støtte av skolen til et prosjekt som var utenfor det regulære programmet. Det gjaldt også studenter i ”min” observasjonsklasse. De arbeidet med eksterne prosjekter ved siden av den regulære undervisningen, som i seg selv var ganske altoppslukende. Jeg velger å se på denne muligheten som en kvalitet ved utdanningen. De strakte seg langt for å gi studentene muligheter til å knytte kontakter med det profesjonelle teatret – også under studiet. Balansegangen mellom obligatorisk undervisning og eksterne oppdrag kan være vanskelig. I ”min” observasjonsklasse fikk dette flere uheldige konsekvenser.

3.4 Gruppe 2: Psykofysiske emner (Psychosomatické předměty) 2003–2006/07

Den neste gruppen jeg skal beskrive, er de tre fagområdene som går under betegnelsen psykofysiske emner. De består av: bevegelsestrening og scenebevegelse, som jeg heretter vil kalle ”scenebevegelse”; vokal utdanning, scenespråk og teknikk for muntlige uttrykk, som jeg heretter vil kalle ”vokal utdanning”; musikkfag, som blant annet består av solosang, musikkimprovisasjon, korsang, studiopraksis og musikkstudier, som jeg heretter kaller ”musikkfag”. Alle de psykofysiske emnene var obligatoriske.

I scenebevegelse var jeg observatør under de fire oppholdene jeg hadde ved KALD. I vokal utdanning var jeg ikke observatør, men jeg hadde en samtale med Jana Altmannová hvor hun redegjorde for de grunnleggende prinsippene i sin undervisning. Musikkfagene tillegges stor vekt ved KALD, og det var mange innfallsvinkler til disse emnene. Det var få undervisningstimer jeg observerte, men mye av musikkundervisningen og spesielt utøvelsen skjedde under arbeidet med prosjekter/forestillinger. Det skulle by seg flere muligheter til å observere utøvelse av musikkfag under de tverrfaglige samarbeidsprosjektene. Gjennom samtale med Vratislav Šrámek fikk jeg mer informasjon om hans erfaring som lærer ved KALD og om hans arbeidsmetode.

Scenebevegelse (*Pohybová výchova – jevištní pohyb*) handlet primært om å lære å kjenne kroppens funksjoner i forhold til skuespillerens naturlige uttrykk. Treningen hadde som mål at studentene skulle kunne kontrollere kroppen på en bevisst måte. Den skulle være en støtte for skuespillerens kreative arbeid. De første tre årene var emnet obligatorisk, og de fikk undervisning i tre til fire timer ukentlig. Det fjerde året arbeidet studentene med selvstendige oppgaver under lærerveiledning. Våren 2005 (21.02.) hadde jeg en åpen samtale med Jaroslava Hojtašová, som var lærer i scenebevegelse, og jeg lar henne presentere hovedprinsippene i sin undervisning. Deretter følger sammendrag fra mine observasjoner av undervisningen der jeg var til stede under tre perioder; høsten 2004 (2 ganger à 90 min.), våren 2005 (4 ganger à 90 min.) og våren 2006 (4 ganger à 90 min), totalt 13 1/2 time.

Under samtalen med Hojtašová var ett av mine spørsmål: Hvilke mål og hvilket innhold har faget scenebevegelse for skuespillere ved KALD? Hun svarte på følgende måte: ”Det første året handler om å bruke kroppen til å kommunisere med. Hva er kroppen din? Hva er sentrum? Hver kroppsdel har sitt uttrykk.” Hun startet undervisningen med normal anatomibygging og naturlige bevegelser. Hva kan kroppen din gjøre? Hun gikk tilbake til det grunnleggende, og derfra gikk hun steg for steg – om studentene ville være med på denne veien. De måtte selv ville det. Hun snakket om følsomhet for rom, for kropp og musikk, for rytme og dynamikk, om tempo og styrke, om melodi og fysiske uttrykk.

Det andre året ble treningen fra første år videreutviklet. Grunnleggende øvelser i ballett ble introdusert på en ”tilpasset” måte. Ballett var en grunnleggende trening for alle skuespillerne. Folkedans ble også introdusert i annen klasse. Dette var disiplin og drill. Øvelsene måtte gjøres nøyaktig; de skulle være eksakte til musikk, og bevegelsene måtte være de samme. Studentene lærte å lytte til musikk. De lærte om frasering. Unge studenter kjente ikke de mest elementære dansene, som for eksempel vals. På opptaksprøvene så hun unge søkere som ikke kunne bevege seg.

Den grunnleggende treningen ble videreutviklet det tredje året. Hun introduserte mer dans og musikk. Det var avhengig av hva studentene selv ønsket. Mange var i gang med jobber på teatrene, derfor var det tredje undervisningsåret vanskelig. Med de erfaringene som studentene hadde, kunne de begynne med improvisasjoner. Hun kombinerte de elementære trinnene i folkedans med improvisasjoner som hun kalte for håndverksdanser. Dette var

opprinnelig studentenes ideer, fordi dansen alene ikke var nok. Den måtte også inneholde en kreativ del. Det måtte være kreativitet i alt i det utøvende feltet.

Det fjerde og siste skoleåret var det ikke regulær undervisning i scenebevegelse, men studentene arbeidet med etyder hvor de selv valgte temaet og virkemidlene. Hun veiledet studentene, og denne prosessen syntes hun var interessant.

I samtalen med Hojtašová ba jeg henne om å komme med synspunkter på samarbeidet mellom de forskjellige emner og fag ved KALD. ”Det er en fordel”, svarte hun. Selv veiledet hun regissører og dramaturger i første klasse. En student ville lage en forestilling basert på Shakespeare, og en annen ville lage en forestilling bygget på en tsjekkisk ballade. Dette arbeidet var givende. Hun prøvde å hjelpe regi- og dramaturgstudentene med hvordan de kunne samarbeide med skuespillerne, hjelpe dem med arbeidet innad i gruppen og med tilnærmingen til roller. Skuespillere er et ”soft material”, sa hun. Noen ganger kan vanlig trening være veien til det de vil uttrykke. I dette semesteret skulle hun veilede studentene i ”min” annen klasse i bevegelse i de fire enakterne de skulle realisere. Det var en læreprosess for alle parter, og selv hentet hun mye energi og inspirasjon fra studentene.

Om samarbeidet med de andre lærerne, som for eksempel i akrobatikk, har ikke det funnet sted i hennes tilfelle. Studentene kom med det de hadde lært fra disse timene og brakte det til hennes timer. Hun hadde samarbeidet med stemmelærer om et prosjekt med poesi og bevegelse bygget på Michelangelo.

Det var ett spørsmål som hadde kretset lenge i hodet mitt. Jeg spurte Hojtašová om hennes syn på forskjellen mellom de to skuespillerutdanningene ved KALD og KČD? Hun nølte ikke med å svare: ”KČD tillater ikke studentene å være seg selv. De gir ikke studentene rom for å skape.” Som eksempel fortalte hun at KČD tar deler av koreografien *fra West Side Story*, som studentene må lære seg. ”De er ikke apekatter”, sa hun, ”dette er en trend som er utbredt i dag.” Selv stilte hun hele tiden spørsmålene: ”Hva er bevegelse? Hva er dans? Hva er klassisk, og hva er moderne? Hva er naturlig dans? Skuespillerne ved KALD må kjenne alle retninger innen dans, og de må finne dansene ut fra seg selv.”

3.4.1 Observasjoner av undervisning i scenebevegelse

I annenklasse hadde studentene undervisning i scenebevegelse tre ganger i uken, til sammen fire timer (à 60 min.). Mine to første og eneste observasjonstimer i tredje semester var i uke 49; da fikk jeg det første gløttet inn i emnet. Hojtašová fortalte meg at hun alltid underviste med akkompagnatør. Musikk hjelper studentene til å holde takten og rytmen i de fysiske øvelsene. De fysiske bevegelsene og øvelsene var sammensatt av elementer fra klassisk ballett og mer frie, individuelle og kreative bevegelser. Studentene gjorde øvelser med føttene i stående posisjon. De gjorde sprang i rommet og små trippende skritt med føttene, pluss mange andre øvelser. Denne torsdagstimen (02.12.) trente studentene på forskjellige hopp. De hoppet på diagonal linje og på rekke, ved siden av hverandre og fritt i rommet. Øvelsene skulle styrke korsryggen og mellomgulvet. De gjorde flere øvelser liggende på ryggen og beinøvelser hvor de sto på tærne. De prøvde og øvde på piruett-trinn til høyre og venstre. Disse og andre øvelser bygget på ballett-trinn og -posisjoner. Studentene brukte de forskjellige øvelsene de lærte, og satte dem sammen på individuelle måter.

Den andre timen var en oppfølging av den første, hvor de fortsatte med mye fotarbeid: 1., 2. og 3. ballettposisjon med armene over hodet. I en annen øvelse sto føttene i én posisjon mens overkroppen gjorde frie bevegelser – etter eget ønske. ”Bevegelsene skal være vakre, som om dere maler med beina. Prøv ut det som faller naturlig”, sa Hojtašová. Studentene jobbet i grupper på tre, og satte sammen bevegelsene selv. ”Bevegelsene skal kjennes, uttrykkes i hele kroppen og rommet”, sa læreren. I timen fikk jeg konkretisert hva læreren la i ”tilpassede” bevegelser. Deler av kroppen (hofter og bein) gjorde tilnærmet klassiske (ballett)øvelser, mens overkropp og armer gjorde kreative, individuelle bevegelser. I denne timen (03.12.) var det hoftenes tur. De arbeidet med tyngdeoverføring til høyre og til venstre side; armene var ut til siden og håndleddet vendt opp. Mageregionen var veldig viktig, og Hojtašová demonstrerte slapp kroppsholdning. Hun snakket om holdninger hos menn og kvinner, og hvor viktige de var. Studentene ble delt i tre grupper, med en mann i hver gruppe. ”Øvelsene må gjøres seriøst”, sa læreren, og snakket om samspillet mellom mannens og kvinnens bevegelser. Hun henvendte seg til en student som var ukonsentrert under øvelsen, og derfor mistet kontakten i uttrykket og kommunikasjonen. Hun spurte en annen gruppe: ”Hvordan bruker dere hodet? Prøv med langsomme bevegelser. Hvordan bruker dere øynene? Hvordan bruker dere hoftene?”

Neste gang jeg observerte klassen i scenebevegelse, var under sommersemesteret 2005. Fredag den 25. februar var det stort frafall på grunn av sykdom. Det gjaldt også akkompagnatøren. Læreren hadde forberedt timen med jazzmusikk fra en kassettpiller. Studentene hadde diverse strekkøvelser som oppvarming. De fortsatte med rotering fra magen (sentrum) og til høyre og venstre side. Roteringene fortsatte med hofter og rumpe. Det var små bevegelser hvor også overkroppen skulle rotere. De fortsatte med dansetrinn og beveget seg gjennom rommet. Læreren satte sammen nye trinn, som ble prøvet ut. De prøvde og øvde på piruett diagonalt i klasserommet (som er altfor lite for fysisk bevegelse). I en annen øvelse satt studentene på stoler som var tilfeldig plassert i rommet. Læreren passet på at sittestillingen var korrekt, mens studentene gjorde frie, individuelle bevegelser både med armer og bein.

Tre mandager på rad og hver gang i to timer (21., 28.02. og 07.03), arbeidet studentene med individuelle oppgave som de skulle gjøre i inneværende (fjerde) semester. Hojtašová foreslo et tema, men studentene kunne velge selv. Hun foretrakk det siste. Det var viktig at studentene la vekt på en personlig og individuell besvarelse. Hun snakket om betydningen av å underbygge det de gjorde, ikke bare å utføre noe, men tenke, motivere, oppleve og føle under selve utøvelsen. Hver student hadde sine muligheter. De skulle bruke det som var karakteristisk for dem, det spesielle som hver og en av dem hadde. Om de ikke underbygget det de skulle gjøre, kunne det ende i en klisjé. ”Det er begynnelsen på slutten”, sa hun. Det var det personlige som var styrken til hver av studentene. De måtte selv lete og gå veien, og de sto fritt til å velge hvilket materiale de ville bruke. Hun snakket om kvaliteten på farger: ”Hva er rød? Hvordan uttrykke den? Eller fargen grønn? Bevegelsene må være mer enn bare vakre.” Til neste gang skulle studentene tenke videre på oppgaven og komme med forslag til hva de hadde lyst til å arbeide med, alene eller i grupper. Timen fortsatte med felles øvelser som gikk ut på at én student ledet, og de andre skulle gjøre det samme som lederen. Lederen pekte ut den neste som skulle overta ledelsen, osv.

Den siste oppgaven denne timen var en konsentrasjons- og improvisasjonsøvelse hvor hver av studentene skulle uttrykke en følelse, en stemning eller en karakter. Siden alle studentene utførte oppgaven simultant, var det kun læreren som hadde blick på hver av dem. Hun fortalte dem at hun likte det hun så. Studentene ble bedt om å huske hva de gjorde for å kunne arbeide videre med oppgaven neste time.

Det skulle gå ett år mellom observasjonsperioden våren 2005 og neste opphold ved KALD, våren 2006. Under dette semesteret skulle studentene arbeide med dans. Jeg observerte undervisningen til Hojtašová to ganger (23.02. og 24.02.). Det var kun to studenter som kom til første time. Neste dag var det fire studenter som møtte opp. Begge dagene tok læreren opp den vanskelige arbeidssituasjonen i klassen, som hun så seg nødt til å rapportere og diskutere med ledelsen. Hun snakket om prosjekt-/rollearbeidet/innstuderingen av *Romeo og Julie* med prøver som medførte endring i timeplanen. Studentene prøvde på teaterkafeen Rubin både på dag- og kveldstid. ”Det går ikke, dette er dilettanteri, slik kan jeg ikke fortsette”, sa Hojtašová. Hun snakket med studentene om forholdet mellom prosjektarbeid/innstudering av forestilling og den regulære undervisningen, og sammenlignet med andre klasser hvor situasjonen var annerledes.

De begynte timen med trening i balanse og konsentrasjon. De skulle finne kroppens sentrum. Etter forskjellige strekk- og balanseøvelser i rolig tempo økte tempoet, og studentene beveget seg fritt i rommet. De markerte rytmen ved å knipse med fingrene. Deretter sto de på stedet hvil, strakte ut armene og gjorde åpne, frie og lette bevegelser med hofter, bein og armer. Kroppen skulle følge bevegelsene. De gikk over til øvelser med knærne, og deretter fulgte avslapningsøvelser: ”Tenk skuldre og rygg, særlig øvre rygg.” De fortsatte å gjøre øvelser for korsryggen, med ryggen og skulderbladene. De snakket om brystet og pustebesvær. ”Pust godt, det er viktig å puste med mellomgulvet og ryggen”, sa Hojtašová. ”Disse øvelsene er viktige. De må dere også gjøre på egen hånd.” Etter de forskjellige øvelsene gikk de over til frie bevegelser på syv takter, den åttende takten fryste de i en posisjon. Øvelsen skulle ha en spesiell karakter, noe dramatisk over seg (strekke armene, stå på tærne, armene i forskjellige posisjoner o. l.).

Hojtašová diskuterte med studentene hvordan de skulle arbeide videre dette semesteret med en selvstendig oppgave. Det innebar at studentene i stor grad måtte ta ansvaret selv. De hadde full frihet til å arbeide alene eller i grupper. De kunne selv velge det materialet de ville bruke. Studentene kunne komme til konsultasjon og veiledning hos henne. Hojtašová fortalte om en annen klasse hvor de gjorde det på samme måte, og det fungerte bra. De hadde forskjellige innfallsvinkler. En student valgte et mer klassisk bevegelsesuttrykk, en annen et mer fritt uttrykk, og en tredje brukte ekspressiv (uttrykksfull) musikk. Studentene skulle selv tenke over og komme med forslag til neste gang. De diskuterte også hvordan de skulle arbeide

videre med dans, og i tilfelle hva slags dans. Dette ble min siste observasjon i emnet scenebevegelse.

3.4.2 Refleksjoner over scenebevegelse

Jeg var blitt varm i trøya og opplevde å ha studentenes og lærernes tillit og fortrolighet. Undervisningen i scenebevegelse var konsentrert og intensiv, og jeg forsøkte å henge med så godt jeg kunne – som observatør. Det er viktig for meg å presisere at jeg ikke er fagperson på dette feltet, selv om min interesse for fagområdet har vært (og er) stor – det har flere grunner. Jeg vet hvor grunnleggende dette emnet er for skuespillere av alle kategorier. I all beskjedenhet har jeg selv hatt glede av mange former for fysisk utfoldelse.

Når det gjelder refleksjoner rundt Hojtašová's undervisning, hadde en fagperson kunnet sette de fragmentariske delene som jeg har presentert, inn i faglige sammenhenger. Det verken vil eller kan jeg gjøre. Allikevel kan jeg si såpass mye fra min observasjonsplass at jeg opplevde undervisningen som meget grundig og gjennomarbeidet. Måten Hojtašová kombinerte øvelser fra klassisk ballett med moderne dans på, fant jeg meget interessant og relevant. Både det klassiske og det moderne bevegelsesuttrykket styrker og utvikler den psykofysiske kroppen, samtidig som studentenes individuelle kreativitet blir utfordret gjennom disse øvelsene. Nettopp det å ta deler ut av en bundet tradisjon som ballett og sette elementer sammen i en annen kontekst kan være et godt pedagogisk så vel som kunstnerisk interessant og utfordrende grep. Folkedansen har elementer av drill i seg som skuespillere må få under huden. Improvisasjon og arbeid med selvstendige oppgaver underbygget ytterligere det kreative aspektet ved undervisningen i scenebevegelse.

I alle de timene jeg observerte, var det alltid lagt inn øvelser hvor studentene ble utfordret til å bruke sin personlige kreativitet. Dette gjennomsyret hele undervisningen, og læreren var åpen for studentens ønsker og behov. Metoden hun brukte, var alltid å stille spørsmål, ikke å ta noe for gitt. Selv spørsmål om farge måtte stilles på nytt og på nytt. Hva denne fargen var for den ene, og hva den var for den andre eller tredje studenten, kunne være forskjellig. Her talte de individuelle stemmene og uttrykkene.

At Hojtašová opplevde frafall i timene, må i stor grad tilskrives organiseringen av undervisningen i første del av fjerde semester. Jeg erfarte at studentene var presset. For noen

kunne det være delvis selvforskyldt, men det var like fullt et problem med ringvirkninger til undervisnings situasjonen for flere lærere enn Hojtašová.

Emnet scenebevegelse var/er et støttefag for de to hovedemnene animasjon og skuespillerens skapende arbeid. Det var ikke rom for å diskutere med Hojtašová forholdet mellom scenebevegelse og kunsten å skape scenisk liv i artefakter, men denne problematikken var til stede i min bevissthet under observasjonene. Jeg fikk bekreftet den basale betydning som faget scenebevegelse har for skuespillerne ved KALD (som på ingen måte var ny for meg). Skuespillerkroppens ekspressivitet og fysiske uttrykk forplanter seg helt ut i finger- og tåspissene – ja sågar enda lenger. Uten skuespillerens dynamisk kropp er det vanskelig å skape teater med dukker – å skape scenisk liv i dukken og interaksjoner mellom dukke og skuespiller. Det er knapt noe fag eller fagområde som ikke på en eller annen måte blir berørt og påvirket av scenebevegelse, og som sådan er emnet altoverskyggende. For meg var det lærerike observasjonstimer hos Hojtašová. Undervisningen i scenebevegelse var ikke rettet spesifikt mot dukkenes fysiske ekspressivitet, men den var en systematisk bevisstgjøring og styrking av alle kroppens funksjoner. Hun lærte studentene å bruke kroppen til å kommunisere med. Hun lærte dem disiplin og drill. Samtidig utfordret hun alltid studentene til selv å være kreative i alt de gjorde. I undervisningen brukte Hojtašová klassisk og moderne dans så vel som improvisasjon som sitt kunstneriske og pedagogiske verktøy. Utgangspunktet for hennes undervisning er alltid å stille spørsmål. Hun ville ta med seg studentene på denne veien om de selv ville.

3.4.3 Samtale med Jana Altmannová – lærer i vokal utdanning, scenespråk og teknikk for muntlige uttrykk

Jeg var aldri observatør i timene til Jana Altmannová, som har undervist ved KALD siden 1982. Hun var en av to lærere i emnet, som besto av vokal utdanning, scenespråk og teknikk for muntlige uttrykk (*hlasová výchova, technika mluveného projevu a jevištní řeč*). Under mine opphold ved KALD hadde jeg min arbeidspult vegg i vegg med musikkrommet hvor Altmannová underviste. Slik fikk jeg ”ta del i” hennes timer i scenespråk på en ufrivillig, men allikevel sympatisk måte. Undervisningen var bokstavelig talt høylytt og fylt av mange merkelige lyder. Det var mye latter å høre i timene hennes. Vi holdt begge til i loftsetasjen på skolen, hvor det var forholdsvis rolig – sammenlignet med andre etasjer i den overfylte skolebygningen.

Den åpne samtalen med Altmannová fant sted våren 2006 (24.02.). Hun var en meget erfaren pedagog. På spørsmål om hun tilhørte en skole eller retning, svarte hun nei, men at hun var etterfølger av filologen Jiřina Novotná-Hůrková. Jeg spurte henne om undervisningen var forskjellig i scenespråk for skuespillere med dukker og uten dukker? I prinsippet var det ingen forskjell, men skuespilleren med dukker trenger et bredere stemmeuttrykk for å kunne spille et stort register av roller. Det er viktig å forhindre at stemmen ikke forstrekker seg. Altmannová bruker andre øvelser for skuespillere med dukker enn for skuespillere (uten dukker). For å tøyne og øve opp stemmen tok hun i bruk forskjellige gjenstander som for eksempel luftballonger og papirrør, som studentene blåste i. Hun trente studentene til å utvikle bærende og utholdende stemmer. Målet med undervisningen var at studentene skulle kunne snakke godt. De må beherske alle disipliner av pusteteknikk, snakke et normert og profesjonelt språk, ikke bare teknisk, men med forstand og med hjerte. Språket og talen må være troverdig. Undervisningen var individuell, og studentene ble kontinuerlig korrigert av læreren. Det gjaldt pust, resonans, artikulasjon og tolkning av tekst og formidling. De tre første årene hadde studentene én skoletime ukentlig i scenespråk.

Når det gjaldt samarbeid med andre lærere under arbeid med prosjekter/forestillinger, var hennes synspunkt at det gikk lettere med noen enn med andre. Det er viktig å kunne snakke sammen, ta hensyn til hverandre, men slik er det ikke alltid. I en tidligere Shakespeare-forestilling arbeidet studentene med blankvers, og regissøren tok hensyn til alle bemerkningene hun hadde. Det var en ideell situasjon, og samarbeidet med studentene fungerte bra. I en annen oppsetning av samme dramatiker var hun ikke fornøyd. Regissøren forlangte at studentene skulle snakke høyt, de måtte presse stemmen. Det ble ikke tatt hensyn til hennes kommentarer, og hun var redd for at studentene skulle skade stemmen. Det er store forskjeller klassene imellom, og mye avhenger av forholdet studentene har til sin hovedlærer, hvordan de kommuniserer sammen. Det er også store forskjeller på det faglige nivået blant studentene. Noen har allerede en utdanning bak seg, mens andre er unge og kommer rett fra videregående. Andre klasser er homogene, og hun nevnte en klasse som, etter avsluttede studier, dannet sitt eget teater, Dlouhá, som betyr lang på tsjekkisk. Teatret tok navnet etter gaten teatret ligger i (samme gate som studenthjemmet Hradební). Undervisning og veiledning i scenespråk var integrert i de fleste prosjektene som jeg observerte.

Denne generelle informasjonen om scenespråk fra Altmannová trenger knapt noen kommentar. Stemmen er trolig skuespillerens viktigste komponent for kommunikasjon. Stemmen er langt mer enn ”bare” talte ord. Den kan også skape lyder og klanger i mange toneleier. Stemmen må med rette også kunne kalles for et instrument, rikt, variert, klangfullt og særdeles uttrykksfullt. Det er mange og lange tradisjoner som viser at dukker uttrykker seg uten ord, mimisk og/eller gjennom dans. Men tradisjonene er lengre og rikere når de gjelder bruk av stemmer. Selv om dukken ofte kan ha et statisk ansiktsuttrykk (i form av en maske), kan tilskueren oppleve at ansiktet på en dukke ”endrer uttrykk” under spill. Det kan skyldes skuespillerens verbale interpretasjon, men som oftest er det en kombinasjon av flere sceniske virkemidler, som visuelt uttrykk, bevegelse, musikk og lys. At stemmeregisteret for en skuespiller med dukker må være rikt, står i forhold til de mange og uensartede roller som skal gestaltes. Her er repertoaret stort og variert. Skuespillerens stemme blir også sterkt utfordret når materialer og objekter tas i bruk på scenen. Hvordan snakker et stativ i storm eller en gravid gummislange? Det kan være en kreativ utfordring å finne den eller de egnede stemmene som skal gi scenisk liv til livløse materialer og lignende. Det er altfor mange eksempler på stereotyper i bruk av stemmer innen teater med dukker, for den sak skyld også innen dukke- og animasjonsfilm. Mitt inntrykk fra observasjonene er at skuespillernes stemmer var godt ivaretatt ved KALD.

3.4.4 Samtale med Vratislav Šrámek – lærer i musikkfag (høsten 2006)

Musikkfagene inneholdt solosang, praksis i solosang, musikkstudier og -teori, musikkimprovisasjon, korsang og studiopraksis (*sólový zpěv, korepetice sólového zpěvu, hudební nauka, hudební improvizace, sborový zpěv a studiová praxe*). Hovedlærer i musikkfag var Vratislav Šrámek. Med unntak av en praksistime i lydstudio hvor det ble gjort et individuelt sangopptak, var jeg ikke observatør i undervisningen i musikkfagene. Under observasjoner av tverrfaglige prosjekter forsto jeg raskt hvor viktig Šrámek var for studentene. Han var ikke mindre enn et oppkomme av ideer og en inspirasjonskilde for alle – inklusive sine kolleger. Jeg klarte til slutt å fange inn denne engasjerte personen for en times samtale høsten 2007 (24.10.).

Jeg ønsket å snakke med ham om det faglige innholdet i musikkfagene for skuespillerstudentene de første tre årene og implementeringen av musikkfagene under arbeidet med prosjektene/forestillingene. Šrámek hadde mye på hjertet, og han var meget effektiv i alt han

foretok seg. Det viktigste for studentene er å lære å lytte, øve og praktisere i grupper. Alle aktiviteter på scenen lager lyd. Alle som arbeider på scenen, må forholde seg til lyd på en eller annen måte. Tale er lyd, dukker lager ofte mye lyd og bevegelse på scenen, som gir lyd osv. Šrámek så det som en utfordring å arbeide med og mot disse lydene. Musikk er også en type lyd, og studentenes forhold til lyd og musikk er viktig.

Utdanningen er kort, og han forsøker å gi studentene noen grunnleggende prinsipper om kunst. Dukker og materialer er en av mange veier inn i kunsten. Jo større bagasje studentene har med seg fra skolen, desto mer ballast har de i sitt liv som skapende og utøvende kunstnere. På skolen er det ikke mange musikkinstrumenter, og det er et problem. Det er heller ikke tid til å gi opplæring i spill med instrumenter. Egentlig skulle studentene hatt et visst nivå før de kom inn på skolen. I timer med musikkutøvelse praktiserer de på en ”horribel” måte. De bruker én til seks noter, men allikevel spiller de. Kanskje vil noen studenter begynne å spille et instrument en gang i fremtiden.

Undervisningen i musikkutøvelse starter med gruppearbeid og videreføres til prosjektarbeid hvor musikk blir integrert. Noen ganger er arbeidet i gruppene veldig vanskelig fordi nivået er så forskjellig. Šrámek akkompagnerer dem i sang, og lar dem også få studioppraksis. Musikkteori starter helt fra begynnelsen. Hva er lyd, hva er tone, hva er musikk, frekvens osv.? KALD er en utdanning i dukketeater. De spiller med materialer, og hva innebærer det? Gir tekstilene lyder? Hvordan lage lyd med en tekstil? Han arbeider skritt for skritt, først og fremst gjennom prosjektarbeidene. Læreren er der for å lede studentene, og han ser på seg selv som ”service man.”

Musikk er en auditiv kunstart. Studentene har mange timer med sang og spill med instrumenter, noen kan noe, mens andre kan lite. All slags lyd er musikk. Skolen er ikke en musikk-skole, men det arbeides mye med musikk her, kanskje er ikke virkningene av arbeidet så synlige. Musikken eksisterer ikke uten følelser. All musikk er jazz i betydningen å være tilstede emosjonelt i situasjonene. Prinsippet for jazz er improvisasjon, det er ikke analyse. Improvisasjon og skuespill er det samme; følelse for musikk, følelse for tid, fargen på lyden, lydets dynamikk og intonasjon er sider av det samme. Disse symbolene eksisterer i tid, og det er det samme med bevegelse og tale. Hver bevegelse har en lyd. Dukker og materialer har andre bevegelser og andre lyder.

Når det gjelder de grunnleggende fagene som skuespill, bevegelse, sang og dans, er noen studenter gode i det ene, noen i det andre. Store forskjeller kan være et problem. Arbeid med musikk, dans, tale og forskjellige former for skuespill hører alt inn under skuespillerprofesjonen. For hvert kull må Šrámek finne ut hva som er mulig med klassen, og han begynner med kor. Han snakker om poler og ytterpunkter, og at hver epoke har sin musikk.

På mitt spørsmål om hans bakgrunn trekker han fram sin musikk lærer fra konservatoriet, en voksen dame med mye kunnskap og lang erfaring. Hun fortalte ham hvordan han kunne lage musikk. Hun fortalte ham i prinsippet alt. Som eksempel nevner han at hun tok for seg en sonate av Beethoven og lærte ham å stille spørsmål: Hvordan er denne pianomusikken orkestrert i Beethovens musikk? Hva spiller de nå, fløyte eller fagott? Hvorfor og på hvilken måte spiller de på disse instrumentene? Detaljer og informasjon åpner for nye muligheter og måter å lytte og forstå på, og etterhvert kan du gjøre din egen fortolkning. Det er det samme prinsippet med all kunst. Det første nivået er informasjon. Šrámek snakket sammenhengende i én time, og han hadde mye på hjertet. Han var hundre prosent til stede i alt han gjorde, og hadde en enestående evne til å samle og engasjere studentene.

3.5 Gruppe 3: Skuespillerens skapende arbeid (Herecká tvorba) 2003–2007

Gruppe 3 handler om det andre hovedemnet, skuespillerens skapende arbeid, på tsjekkisk *herecká tvorba*.⁷⁹ Faget innbefattet grunnleggende skuespillerteknikk og skuespillerarbeid, utforskning og gestaltning av roller hvor tilnærmingen både var psykologisk og ikke-psykologisk. Store deler av utforskningen av roller og gestaltning av disse skjedde gjennom prosjektarbeid og under innstuderinger av forestillinger. Mellom prosjekter og forestillinger var det glidende overganger. Studentene arbeidet med til sammen fem slike prosjekter uten dukker og/eller objekter hvor utdanningens lærere eller eksterne regissører var ansvarlige for produksjonene. Disse fem studiene er ikke inkludert i mine observasjoner, og derfor har jeg liten kjennskap til denne delen av skuespillerstudiet.

⁷⁹ I den engelske versjonen av Studieprogrammet/akkreditering for KALD er *herecká tvorba* oversatt til *actor's creativity*. Jeg har oversatt hovedemnet til „skuespillerens skapende arbeid“.

Derimot var det mange prosjekter hvor skuespill og spill/animasjon av dukker/objekter var integrert. Jeg observerte åtte såkalte studentprosjekter, og jeg har redegjort for seks av dem. Her samarbeidet studentene ved samtlige fire linjer under veiledning av lærere og professorer. I tillegg til disse seks var jeg observatør i ett skuespillerprosjekt/klassisk drama (*Kirsebærhagen*) hvor visuelle elementer var inkludert i studiet av karakterroller.

Jeg har med andre ord kun observasjoner fra deler av dette hovedemnet, nemlig den delen hvor skuespill og dukker/objekter var integrert. I disse produksjonene gestaltet skuespillerne roller, og de animerte dukker og andre visuelle virkemidler. Disse skuespillerrollene var, slik jeg ser det, nærmere den alternative skuespilleren enn den psykologiske.

Fag og emner ved KALD var integrert, og studentene arbeidet tverrfaglig gjennom hele studieforløpet. Derfor skulle jeg erfare at det var vanskelig å skille ut vitale deler av hovedemnet skuespillerens skapende arbeid. Av denne grunn kan jeg heller ikke yte dette hovedemnet den rettferdighet jeg gjerne skulle ønske. Imidlertid har jeg i ettertid forsøkt å bote litt på denne skjevheten ved en samtale med hovedlæreren i skuespill Ondřej Pavelka (29.02. 2008). Min redegjørelse handler om de prosjektene hvor skuespill og dukker/objekter var integrert i en eller annen form. Jeg presenterer først en oversikt over disse.

Jahr-Markt (markedsteater) var et tilbakevendende tema gjennom det første skoleåret. Arbeidet ble organisert som workshops med ulike vinklinger rundt temaet. Studentene utviklet et ”råmateriale” som ble grunnlaget for en forestilling ved samme navn. *Jahr-Markt*-prosjektet ble fremført ved slutten av første skoleår (våren 2004).

I annenklasse (høsten 2004) var jeg observatør under innstuderingen av Tsjekhovs *Kirsebærhagen*. Pavelka var regissør og samarbeidet med Sawa, som hadde ansvaret for en workshop i tilknytning til arbeidet med karakterroller. Hensikten med workshop var å utforske forskjellige sceniske virkemidler som kunne bidra til å visualisere forestillingen. Dessuten var det et ønske om å knytte temaet i stykket nærmere vår tid. Ut fra mitt perspektiv var workshopen interessant.

I fjerde semester (våren 2005) arbeidet studentene med fire enaktere. Hele årskullet ble inndelt i fire grupper bestående av regissør, dramaturg, scenograf og skuespillere. Hver av gruppene hadde ansvaret for sitt prosjekt. De fire enakterne var: *Claus Peyman forlater*

Bochum og blir sjef for Burgteatret i Wien (av Thomas Bernhard), *Postboks* (av Ann Marie Di Mambro), *Dette hus skal rives* (av Tennessee Williams) og *Den rasende Filip Hotze* (av Max Frisch). Målgruppen for de fire enakterne var ungdom og voksne.

I tredjeklasse (våren 2006) observerte jeg to prosjekter som var bearbeidet for målgruppen førskolebarn, *Musikantenes eventyr* (av Ilja Hurník) og *Eventyr om et lite pinnsvin* (av Octava Pancu-Iasi). Jeg var til stede under de siste prøveukene og på begge premierene. I forestillingene ble det brukt mange og forskjellige visuelle komponenter.

Det siste prosjektet jeg observerte ved KALD, var *Balladen om det store skjelettet*⁸⁰ (av Michel de Ghelderode). Ansvarlige for oppsetningen var første års masterstudenter i regi, dramaturgi og scenografi, i samarbeid med avgangsklassen i skuespill. Denne forestillingen var bearbeidet for marionetter og skuespillere, og målgruppen var ungdom og voksne.

Nok et prosjekt må legges til, nemlig *Hjertets paradises verdens labyrint*, som var et internasjonalt samarbeid mellom KALD, Den statlige teaterhøyskolen i Wrocław (PWST), Polen og Den statlige teaterhøyskolen i Bratislava (VŠMU), Slovakia. Den tsjekkiske gruppen Skutr⁸¹ hadde ansvaret for regi og koreografi. Fire studenter fra KALD medvirket i denne produksjonen, som var for ungdom og voksne.

Samtaler med studenter, lærere, professorer og ledere ved utdanningen har vært viktige supplementer til observasjonene, og har bidratt til å gi meg større innsikt i det faglige innholdet i skuespillerstudiet ved KALD, arbeidsprosessene og selve studiesituasjonen ved utdanningen. Fotomaterialet, som hovedsakelig ble tatt i selve arbeidssituasjonene, er et supplement til informasjonen om denne scenekunsten, som i stor grad er basert på visuelle sceniske virkemidler. Utdrag av samtaler og fotomaterialet er dels presentert i forbindelse med prosjektene og dels separat eller som kommentarer. De mange brikkene skulle litt etter litt falle på plass.

⁸⁰ Min oversettelse.

⁸¹ Gruppen Skutr (Scooter) består av Martin Kukučka og Lukáš Trpišovský, som utgjør en regissør/koreograf-duo i tsjekkisk teater. Begge er født i 1979, og de er begge uteksaminert fra regilinjen ved KALD.

3.5.1 *Jahr-Markt*-prosjekter

DVD-opptakene av DIAR-prosjektet i første klasse inneholdt to etyder rundt temaet markedsteater. Etydene var arbeider/improvisasjoner fra forskjellige workshops som studentene hadde deltatt i. De var ”råmaterialet” for forestillingen som ble produsert og presentert ved skoleårets slutt med tittelen *Jahr-Markt*. DVD-opptakene presenterte to forskjellige versjoner av forestillingen, en lengre og en kortere. Jeg skal redegjøre for de to etydene og kortversjonen av forestillingen.

Etydene viste at studentene hadde trent på akrobatiske øvelser som blant annet å slå salto og hjul. Øvelsene inneholdt også innslag av dyretemming, demonstrasjon av muskelkraft, linedans og dukketeater. Markedsteater er et vidt tema, egentlig kan det meste av folkelig underholdning puttes inn i denne sekkebetegnelsen. I den ene etyden var det mye skrik og ståhei. Den spinkle handlingen dreide seg om et amøbelignende vesen som rullet rundt på gulvet. Det var ikke mer mystisk enn to skuespillere inne i et elastisk stoff. En kvinnelig dyretemmer skulle forsøke å dressere dette vesenet, uten å lykkes med det. To registudenter fra første klasse var ansvarlige for denne etyden.

I den andre etyden ble det brukt tauverk i mange lengder og tykkelser samt kjettinger som laget høy, metallisk lyd. Tauene ble brukt til å klatre i, både fysisk og imaginært. De ble også anvendt til husker og til balanseøvelser på line – med tau liggende på gulvet.

”Komediantene” surret seg inn i både tauverk og kjettinger for så å slite dem i stykker. En kvinnelig slangetemmer danset med et langt tau som viklet seg rundt halsen hennes som om ”slangen” ville ta ”kvelertak”. De forskjellige numrene var knyttet sammen med akrobatiske innslag. Ansvarlig for prosjektet var Kočvarová-Schartová.

Erfaringene fra workshops var bakgrunnsmateriale for forestillingen *Jahr-Markt*, som ble fremført på slutten av første skoleår. Prosjektet var en kollektiv idédugnad iscenesatt av første års regi/dramaturgi-studenter. De pedagogiske veilederne var Krofta, Pavelka, Klíma og Kalfus, leder for scenografilinjen ved KALD. Prosjektet gir et bilde av den tverrfaglige praksis som kjennetegnet dette og andre prosjekter ved KALD.

DVD-opptaket viser syngende, dansende og musiserende skuespillere og en regissør som tager ut av foajeen på DRAK-teatret til skueplassen foran teatret hvor forestillingen skulle

fremføres. Både skuespillerne og publikum sto i ring rundt den enkle paravane. Den besto av kun et rammeverk med et stykke stoff foran som hang mer eller mindre løst. Den forkortede versjonen av *Jahr-Markt*-forestillingen besto av tre korte sketsjer/spill som var bundet sammen med dans, sang og musikknumre. Det første spillet foregikk foran paravane, og handlet om den sterke mannen som skulle slite over et tykt tau. Han hadde med seg en kvinnelig utroper og pengeinnsamler. Mannen var en jukse-maker. Tauet var allerede skåret over. Publikum oppdaget det og buet. De krevde ham straffet ved hengning. De to bløffmakerne klarte å komme seg ut av klemma, og dro videre med sitt ”humbugspill”.

Det andre innslaget var et sjalusidrama hvor det sceniske uttrykket primært var et spill med hender og armer. De tre rollene utgjorde en forførerisk kvinne med en dyp og klangfull sangstemme, og to musikere: en fløyvist og en på akkordeon. Kvinnen hadde en gul hanske på den ene hånden og en purpurrød hanske på den andre. Den gule hånden ble ledsaget av fløytespill, mens den røde hånden ble akkompagnert av trekkspill. Kvinnen danset mens hun sang med sin sensuelle stemme. De to musikerne blandet seg inn i dansen med sine hender, som smøg seg rundt kvinnens kropp. Hendene ble mer og mer intense og ribbet henne for både hansker og skjørt. Nesten ”avkledd” og alene trakk hun seg vekk fra spilleplassen.

Det tredje spillet var også et trekantforhold som bygget på crazy og burleske situasjoner. Spillet foregikk dels bak og litt foran paravane. Det løsthengende stoffet foran paravane ga publikum innsyn i det som foregikk ”bak” scenen. Da høyvokste Matija stakk hodet over kanten på paravane, hadde ansiktet hans en mimikk som et gummiansikt. I tillegg brukte han de lange fingrene sine til å ” snakke” med seg selv og publikum. Åpningsscenen ble en besynderlig kommunikasjon med og uten ord mellom hans uttrykksfulle ansikt, hans to gestikulerende hender og tilskuerne. Spillet fortsatte bokstavelig talt på hodet. Et par store støvler kom opp øverst på paravane, og hodet til Matija stakk fram nede på bakken. I denne posisjonen sang han til akkompagnement av trekkspill (han kunne vanskelig spille selv). De store støvlene utførte noen humpete dansetrinn, og fram mellom støvlene stakk et vakkert og smilende kvinnehode opp. Det ble spilt på crazy humor rundt rivaliseringen om den forføreriske kvinnen. En tredje mannsperson dukket opp og ned i dette virvaret av støvler, hoder og annen situasjonskomikk. Spillet var vilt og ustyrtelig morsomt selv på en skjem.

Studentene fra samtlige linjer hadde samarbeidet om temaet markedsteater både gjennom forskjellige workshops og innstudering av forestillingen(e). Temaet hadde modnet seg over

tid; det hadde også de fysiske ferdighetene. Det er ikke alle gitt å mestre hjulet eller stiften ved første forsøk. Det var tydelig at utdanningen så betydningen av å fornye og videreføre tradisjonene med markedsteater. Ved KALD levde den, ikke minst gjennom tverrfagligheten hvor teater, teater med dukker, dans, sang, akrobatikk, sirkusartisteri, sjonglører og musikanter spilte og samhandlet. Markedsteater handler mer om arketyper enn om roller. Variasjoner over arketyperne så vel som fornyelsen av dem ble fremført både med og uten dukker og både foran og bak paravanen. Slik ble grensene mellom skuespillere, dukkespillere og dukker diffuse. Selv om forestillingen spilte på mange klisjeer, hadde den også innslag av friske og nye elementer. Mest av alt var det vitalitet og spille glede som preget forestillingen.

DVD-opptakene av markedsteater har gitt meg et mer utfyllende bilde av animasjonsundervisningen i første klasse på tross av min manglende kjennskap til selve arbeidsprosessene. Opptakene viste studentsamarbeid på tvers av linjer og samarbeid med lærere på tvers av fagretninger.

3.5.2 Kirsebærhagen – høsten 2004

Hovedprosjektet høsten 2004 var rolleinntuderingen av Tsjekhovs *Kirsebærhagen* og en iscenesettelse av dramaet. I tillegg til studier og gestaltning av rollene hadde studentene en separat workshop hvor de improviserte rundt sentrale temaer i stykket. Intensjonene med workshopen var å bidra til å visualisere oppsetningen. Den skulle også bidra til å bringe temaene i stykket nærmere studentene og deres samtid. De visuelle materialene som studentene benyttet seg av, var blant annet store ruller med plastemballasje, overheadprojektor og projeksjoner, lys, musikk og stangdukker. Lærer i rolleinntudering var Pavelka, og lærer for workshopen var Sawa. Førstnevnte underviste én gang i uken, Sawa tre ganger i uken, begge på ettermiddagen (15:00 – 17:30). På et senere stadium i prøveprosessen skulle deler av improvisasjonene innarbeides i forestillingen.

Jeg skal først gi noen korte, fragmentariske glimt fra innstuderingen av karakterrollene. Mine observasjoner i skuespill var to torsdager (25.11. og 02.12.) med utvidede prøver fredag 26.11., etter studentenes ønske. Målt i tid utgjorde observasjonene i skuespill høsten 2004 til sammen 6 1/2 timer. Redegjørelsen fra workshopen blir mer utførlig. Der var jeg observatør seks ganger, totalt 15 timer.

Den første halvtimen av prøvene var musikkøvelser med sang og spill på instrumenter. Studentene øvet på en russisk folkesang, og alle spilte på et eller annet instrument. Klasseorkesteret besto av fløyte, tverrfløyte, cello, trommer, fiolin og trekkspill. Noen slo takten og rytmen på koffert og pappesker, og jeg registrerte også noen lange bambusrør som ble brukt som rytmeinstrumenter. Det var den allsidige Šrámek som ledet de musikalske prøvene. Under disse observasjonene hadde jeg liten nytte av papir og blyant. Det ville vært langt bedre med en minidisk (opptaker). For meg var det en stor glede å være tilhører fordi den tsjekkiske og slaviske sang- og musikktradisjonene holdes i hevd også ved KALD.

Dette var min første observasjonstime i hovedemnet skuespillerens skapende arbeid, med Pavelka som lærer. Det var mye rot i klasserommet, og Pavelka uttrykte misnøye over alt som lå der og fløt. Det ble gjort et forsøk på å rydde – litt. Studentene skiftet, jentene tok på seg lange skjørt og høyhælte sko. Studenten i rollen som Lopakin tok på seg dressbukse og hvit skjorte. Det var et stort mentalt skifte fra Sawas workshop til Pavelkas innstudering av roller. Det var tydelig at studentene skulle arbeide med skuespillerroller.

”Enhver scene har et mål”, Pavelka ramset opp alle motivene. Mye gikk meg hus forbi. Det var troverdige psykologiske situasjoner som skuespillerne arbeidet med. Kun et par studenter prøvde, mens de andre satt og iakttok. Pavelka avbrøt ofte, og spillet hadde liten fremdrift, ut fra min observasjonsplass. ”Hva gjør et menneske i en slik situasjon?” spurte han. Jeg hadde notert at Pavelka var nøye med det minste lille komma i teksten og med situasjonene på scenen. Pavelka var ikke fornøyd. Studentene måtte selv finne ut hvordan de skulle løse scenen. ”Jeg vet ikke” (*já nevím*), sa han ofte. Men så kom han allikevel med konkrete forslag til løsninger. ”Dere må spille situasjonen, den psykologiske tiden. Rollene må ha mer temperament. Det handler ikke om å skrike, det handler om det indre temperament”, fortsatte han.

Beklageligvis hadde jeg verken en tsjekkisk eller annen tekstversjon av stykket for hånden. Derfor kunne jeg ikke følge teksten under arbeidet, ei heller kommentarene fra læreren. Jeg fikk kun med meg fragmenter, og det meldte seg mange spørsmål: Hvor er de i teksten? Hvor mange prøver har de hatt forut? Hvordan har rollefordelingen skjedd? Hvorfor underviser Pavelka studentene på forskjellige måter?

Konsentrasjonen kunne også røyne på for de studentene som iakttok. Mine notater fra første time med Pavelka var ganske knappe. Det var kun bruddstykker jeg fikk med meg av samtalene og kommentarene i denne timen. Pavelka snakket ikke engelsk (heller ikke tysk eller fransk), og derfor var kommunikasjonen mellom ham og meg vanskelig. Jeg var avhengig av en tredjeperson til å oversette. I den tilmålte og konsentrerte prøvetiden ville det vært galt av meg å stille spørsmål til læreren.

Neste dag var det ekstra prøve på *Kirsebærhagen*, etter studentenes eget ønske. De arbeidet med første akt, hvor investoren og kjøpmannen Lopahkin og stuepiken Dunjásja ventet på at godseieren med familie skulle vende hjem. Flere studenter var delaktige i denne scenen. En student ga uttrykk for at han ikke følte seg vel i rollen. Tilbakemeldingen fra Pavelka var at han spilte ordene og ikke situasjonen. Læreren var i litt bedre humør i dag. Han lo oftere, men jeg skjønnte ikke hvorfor. Notatene mine er spinkle også fra denne prøven. Jeg savnet først og fremst en oversettelse av stykket for i det minste å kunne følge teksten eller handlingen de prøvde på.

Det var ny torsdagsprøve med Pavelka, og første del av timen ble brukt til musikk- og sangøvelser. Studentorkesteret og koret lød fint, i mine ører. Prøvene startet med første scene. Jeg fikk også observere scener jeg tidligere ikke hadde sett (fra annen akt) og sluttscenene med avreisen med mange koffertene. Stikkordene fra Pavelka var at karakterene måtte være konkrete og situasjonene presise, noen var bra, noen måtte prøves mer. Studentene måtte spille opp, i betydningen gi mer energi, fylle scenene og rollene. Altmannová (lærer i stemmebruk) var til stede under prøven. Hun sa at spillet og rollene manglet energi. Alt var likt, og studentene spilte hver sin del eller rolle. Hun likte utvalget av scener, men studentene snublet i stemmen, i teksten og i artikulasjonen. De spiste opp ordene. Hun hadde notert flittig under prøven og kom med en hel tirade til studentene. Så måtte Pavelka gå, til en forestilling på Nasjonalteatret.

Disse usammenhengende og høyst mangelfulle notatene er alt jeg har fra observasjonene av rolleinnstudering med Pavelka. Noen stikkord til undervisningen i skuespill har jeg allikevel fått med meg. Det skulle også vise seg at de tre prøvene på *Kirsebærhagen* ble de første og siste observasjonene jeg hadde i rolleinnstudering med Pavelka.

Det har liten hensikt nå å reflektere over undervisningen i rolleinnstudering med Pavelka etter disse usammenhengende observasjonene. Det skulle ta tid og en stor dose tålmodighet før jeg kunne komme noen skritt nærmere dette hovedemnet og undervisningen til Pavelka. Som de fleste lærerne møtte jeg ham igjen som veileder for skuespillerstudentene under prosjektarbeid på et senere tidspunkt i studiet.

Målet med workshopen var å bidra til å visualisere prosjektet og forestillingen *Kirsebærhagen*. Sawa skulle inspirere studentene til å gå ut over teksten, og få dem til å skape karakterer ut fra seg selv og sin samtid. Da jeg kom inn i prosjektet som observatør, hadde Sawa undervist studentene fire ganger. Etter den fysiske oppvarmingen delte han klassen i tre grupper og ga hver av dem et tema de skulle improvisere over. Gruppe 1 skulle ta for seg den fremvoksende kapitalismen, representert ved Lopakin. Gruppe 2 skulle forestille seg drømmen(e) til den syke og gamle lakeien Firs, som i sluttscenen blir forlatt alene på godset. Studentene ble også oppfordret til å lytte til sine egne drømmer og visualisere dem. Gruppe 3 skulle se inn i fremtiden. Sawas forslag var å pakke inn hele den solgte kirsebærhagen og sende den til Moskva. Han oppfordret de tre gruppene til å gjøre improvisasjonene så morsomme, så vakre og så enkle som mulig.

Sawa skaffet diverse materialer som studentene kunne bruke. Gruppe 3 fikk en stor rull med bobleplast som de kunne pakke inn kirsebærhagen i – om de ville. De fikk også en stor, hvit sekk med glidelås hvor det var plass til alle de seks skuespillerne i gruppen. Gruppe 2 arbeidet med overheadprosjeksjoner hvor de blant annet brukte vann (i en beholder av pleksiglass), farget lysfolie og diverse tekstiler. De projiserte på bakveggen i klasserommet. Mye materialer ”fløt” mer eller mindre rundt i klasserommet, også det ble tatt i bruk. Lopakin (gruppe 1) arbeidet for seg selv i et annet klasserom. Jeg observerte gruppene 2 og 3, som begge var meget aktive. Arbeidsmåten var den samme som jeg hadde sett i andre timer med praktisk-kreativ undervisning: utprøvinger og improvisasjoner, forkastinger, nye forslag og utkrystalliseringer av disse. Sawa gikk mellom gruppene, lyttet og trakk seg ut om arbeidene gikk bra, eller kom med innspill om studentene hadde behov for det. Ved slutten av timen viste de to gruppene hva de var kommet fram til. Resultatene ble kommentert og diskutert, og læreren var positiv i sine omtaler og tilbakemeldinger.

Neste dag fortsatte gruppearbeidet, men Sawa endret litt på sammensetningen av gruppe 1 (Lopakin). De to andre gruppene arbeidet videre med henholdsvis bobleplasten og

overheadprojeksjoner. Gruppe 3 med plastemballasjen ville forsøke å realisere sine egne ideer. De hentet en gammel grammofon (for 78-plater) og to høyttalere. Noen lette etter musikk, mens andre prøvde seg på kosakkdans. De bredte emballasjen utover hele gulvet, målte opp like store lengder, og klippet dem av. Lengdene ble lagt i et stjernemønster på gulvet. Noe av plasten i midten ble festet til en krok i taket. Studentene fant fort praktiske løsninger, selv om de hadde lite verktøy å hjelpe seg med og de samarbeidet godt. Ved hver av plastlengdene prøvde de ut forskjellige karakterer. De forsøkte også ut et annet alternativ: Fire ble liggende i ytterkant av ”plaststjernen”, mens en femte student spilte Lopakin som gikk rundt og kommenterte.

Gruppe 2 laget projeksjoner på en skjerm (paravan) og brukte vann og fargestoffer i en beholder av pleksiglass. Det ga fine effekter på skjermen, og gruppen arbeidet på begge sider av paravanan. Fra baksiden laget studentene forskjellige projeksjoner som skapte effekter på forsiden. De hadde rigget til en enkel dekorasjon foran skjermen, hvor en skuespiller satt med føttene i et fat med vann. Sawa spurte studentene om de kunne utvide undervisningen med en halvtime, og studentene samtykket. Gruppene fremførte improvisasjonene for hverandre, og jeg har notert at de var gode.

Neste time endret Sawa noe på sammensetningen av gruppene. Han hadde med seg to stangdukker som to studenter skulle arbeide med. De skulle velge to karakterer fra stykket og lage en scene, med eller uten musikk. De skulle også bruke paravan. En gruppe på tre fikk i oppgave å videreutvikle tre av karakterene i stykket. Ifølge Sawa var det noe ved dem som manglet. Den ene av karakterene var Lopakhin, og Sawa ville se minst to ansikter hos ham, ett fra hans barndom og ett av den voksne forretningsmannen. Læreren hadde også satt sammen fire dialoger fra stykket for Lopakhin. To av studentene i denne gruppen spilte på hvert sitt instrument, henholdsvis klarinett og cello. De fikk en musikkoppgave de skulle improvisere over. Dersom samarbeidet mellom de tre fungete dårlig, skulle en av studentene lede gruppen.

På slutten av timen kom regi-, dramaturgi- og scenografistudentene for å se på en gjennomgang av improvisasjonene. Den gikk bra, og tilbakemeldingene var gode. Sawa informerte skuespillerne om at de skulle avslutte workshopen neste dag (onsdag). Jeg var ved et sluttpunkt for disse observasjonene. Det hadde bygget seg opp et behov for utfyllende samtaler med både lærere og studenter. Jeg ønsket og trengte mer bakgrunnsstoff.

Den 30. november (2004) hadde jeg en åpen samtale med Sawa. Jeg ønsket å vite mer om planleggingen forut for workshopen og gjennomføringen av hele prosjektet. Sawa fortalte at valget av stykke ble gjort av Pavelka. Selv hadde han lest tre versjoner av Kirsebærhagen, også ulike oversettelser på tsjekkisk og japansk. Han sa det var vanskelig å finne et interessant stykke for skuespillerstudenter, et klassisk drama kunne ofte være kjedelig for unge mennesker. I dette stykket var det ti roller.

Arbeidet i workshopen var vanskelig den første tiden, og han var ikke fornøyd. Det skjedde før jeg kom til klassen. Hvordan skulle han legge opp undervisningen slik at studentene selv kunne oppleve stoffet? Han diskuterte dette med Pavelka, og hans viktigste oppgave var å få fram nye ideer som kunne visualisere prosjektet/forestillingen. Pavelka hadde ansvaret for tekstforståelse og gestaltning av rollene. Dette var det første prosjektet hvor studentene arbeidet med karakterroller fra et klassisk dramatisk verk. Det var krevende for dem. Under det første skoleåret hadde de arbeidet med grunnleggende skuespillerøvelser som også innbefattet improvisasjoner.⁸²

Nå skulle samtalen dreie seg om det videre arbeidet med forestillingsprosjektet. Ideene skulle samles og tas opp på DVD. Deretter skulle materialet bearbejdes. Hva som skulle med, og hva som skulle vekk, ble bestemt uken etter. Deretter ble arbeidet fulgt opp av prøver (ca. 10) som skulle ledes av regi-/dramaturgstudentene. Det var lærerne Šrámek, Pavelka, Sawa og Krofta som bestemte hva som skulles brukes av ”råmaterialet” som studentene hadde produsert i workshopen.

For å kunne improvisere over rollene bad Sawa studentene om å lese de fire aktene i stykket. Deretter skulle de finne de mest interessante replikkene/dialogene i hver akt. Han ba studentene stille spørsmålet: ”Hva er det som endrer seg i løpet av de fire dialogene?” Studentene skulle også finne de mest interessante dialogene til de andre karakterene. Han

⁸² Under samtalen ble det ikke utdypet hva det grunnleggende skuespillerarbeidet gikk ut på, men jeg formoder at DIAR-prosjektet var en del av det. Det første skoleåret hadde studentene også et fagområde som ble kalt Rom- stoff - kommunikasjon (*Prostor – Hmota - Komunikace*), hvor flere pedagoger samarbeidet under ledelse av Krofta. Jeg hadde ikke mulighet til å følge opp dette emnet. I den akkrediterte studieplanene for masterstudiet i skuespill er dette emnet oppgitt som hovedemne det førte skoleåret, i tillegg til skuespillerens kreativitet og animasjon. Det står at dette kurset henvender seg til studentene ved alle linjene hvor de arbeider i team, for å vise hvor nært de forskjellige teaterkomponentene samarbeider i dukketeater og alternativt teater. (Vedlegg 1 a, s.2-3)

stilte dem et grunnleggende spørsmål: ”Hva kan sies, i en setning, som er vesentlig for hele stykket?” For *Kirsebærhagen* besvarte han selv spørsmålet på følgende måte: ”Something very old and big is dying, we should try to keep something.” Det samme spørsmålet ble stilt om hver av karakterene i stykket.

Sawa kom også inn på arbeidsmetoden han brukte i undervisningen. I inneværende semester hadde han ikke snakket så mye med Pavelka, men de samarbeidet med klassen året før under DIAR-prosjektene sammen med Bečka og Kočvarová-Schartová. Han fortalte at han selv og Pavelka arbeidet etter metoden til Mikhail Tsjechov.⁸³ Øvelsene han brukte i undervisningen, hadde han fra Tsjechovs bok *On the technique of acting* (Chekhov 1991). Dette var informasjon av betydning for meg. Selv om det fortsatt var mange spørsmål som ble hengende i lufta, fikk jeg allikevel litt mer forståelse for arbeidet jeg hadde observert.

Arbeidene i workshopen var interessante, særlig i kombinasjon med innstuderingen av rollekarakterene og iscenesettelsen av *Kirsebærhagen*. Etter samtalen med Sawa fikk jeg vite litt om bakgrunnen for prosjektet og hvor de ville hen med det. Det ble også klarere for meg hvor nært de to hovedemnene animasjon og skuespillerens skapende arbeid samarbeider under studiet. Men nye spørsmål skulle også dukke opp, som: Hva kan improvisasjonene i workshopen tilføre forestillingen? Vil bruk av visuelle virkemidler påvirke arbeidet med rollene? Hvilke visuelle elementer vil bli brukt, og på hvilke måter?

Da jeg avsluttet observasjonene i begynnelsen av desember (2004), var prosjektet på langt nær ferdig. Jeg hadde vanskelig for å se for meg hvordan de enkelte visuelle elementene som studentene hadde skapt under workshopen, kunne flettes sammen med forestillingen. For meg var disse delene for fragmentariske. Når det gjaldt improvisasjonene under workshopen, var

⁸³ Mikhail Tsjechov (1891-1955) var brorsønn av forfatteren og dramatiker Anton Tsjechov. Han studerte under Konstantin Stanislavskij ved Moskva Kunstnereteater (første studio). Etter oktoberrevolusjonen skilte han lag med sin lærer fordi han mente at Stanislavskijs teknikk førte til en naturalistisk spillestil. På 1920-tallet emigrerte han til Tyskland. Senere flyttet han til Litauen, så til Devon i England, og i 1938 kom han til Connecticut i USA. I alle årene underviste han skuespillere og utviklet sin egen metodikk. Et gjennomgående tema i Tsjechovs pedagogikk var arbeidet med forestillingsevnen. Et annet viktig holdepunkt var scenisk vilje, som for Tsjechov var ”helt enkelt att se det resultat man vill uppnå framför sig. [...] Chekhovs mest kända arbetsbegrepp är *den psykologiska gestalten*. Utgångspunkten är förmågan att skapa en mental bild, en visualisering av en tänkt gest. [...] Chekhov menar att en psykologisk gest sammanfattar karaktärens psykologi och bildar grunden för hur skådespelaren tar sig an en viss karaktär“ (Sjöström 2007: 164). Tsjechov foregrep på mange måter et mer dekonstruert syn på teksten og et mer selvstendig syn på skuespillerens kreativitet. (Sjöström 2007: 167).

det, ifølge Sawa, viktig at studentene skulle få større nærhet til og eierforhold til karakterene i stykket. De fikk muligheter til å fabulere over både egne og de andres roller. Dette var en måte å nærme seg stoffet på for å få fram flere nyanser og perspektiver på rollene. Sawa utfordret også studentene til å skape sceniske bilder og uttrykk rundt egne drømmer og fantasier. Nye gruppekonstellasjoner virket stimulerende på dynamikken i gruppene og fremdriften av improvisasjonene. I det hele tatt fikk jeg det inntrykk at mange gode grep ble tatt for å gjøre det klassiske teaterstykket mer tilgjengelig for skuespillstudenter anno 2004. Under mine observasjoner av workshopen opplevde jeg at studentene både var aktive og kreative under arbeidsprosessen. Det var også en god dialog mellom studentene og Sawa. Han loset dem gjennom mange prosesser hvor de fikk være medskapende i arbeidet med forestillingen.

Jeg så aldri studentenes versjon av *Kirsebærhagen* fremført. Mange år senere, i forbindelse med bearbeidelsen av mine data, så jeg på DVD-opptaket av en fremføring. Det skjedde i juni 2012. Til tross for det lange tidsrommet mellom observasjonene og avspillingen ble jeg nesten beveget over å se resultatet av dette prosjektet. Presentasjonen var enkel og samtidig forfriskende og annerledes. Skuespillerne virket til stede i rollene uten store affekter, og spillet var stillferdig og dempet. Så godt som alle elementene fra workshopen var integrert i forestillingen: bobleplasten, overheadprojektoren, drømmene gjennom projeksjonene, beholderen med pleksiglass og farget vann, grammofonmusikk fra 78-plater, alt var modulert og flettet inn på en måte som, i mine øyne, virket relevant for sammenhengen og/eller som virkningsfulle dramatiske brudd. De musikalske elementene som solo- og korsang samt instrumentalmusikk var også markant til stede. De var satt sammen av russiske og tsjekkiske folkesanger. Fremføringen, ifølge DVD-opptaket, startet med en mollstemt og sentimental russisk (folke)sang. Alle disse enkeltstående sceniske elementene var integrert i en helstøpt fremføring som studentene hadde satt sitt tydelige preg på gjennom det kollektive og kreative samarbeidet.

Jeg skal vise til ett eksempel fra workshopen, nemlig drømmene til gamle Firs og de til studentene som ble brukt som epilog. Det er hørbar akklamasjon etter forestillingens slutt. Skuespillerne kommer inn på scenen og setter seg i en ring på gulvet med overheadprojektoren i midten. Skuespilleren i rollen som Firs går opp på en smal plattning bak på scenen og sier en av sluttreplikkene: "Livet er forbi. Det er akkurat som jeg ikke har levd." Idet han legger seg ned på plattningen, starter bluesmusikk fra en skurrete 78-plate, og

projeksjoner vises på bakveggen. Den gamle reiser seg og ”tegner” et stort tre med epler på lerretet.⁸⁴ Firs trekker seg tilbake og andre drømmer blir projisert. Den store kjærligheten visualiseres ved en liten, grønn utklippsmann som en skuespiller henvender seg til. Drømmen om Paris er en projeksjon av et lite tårn med mye bevegelig blått vann på lerretet. I sin drøm spiser Lopakin eplene på treet som Firs har tegnet, for deretter å tegne rekker av hus i hagen til godset. Epilogen slutter med den gamle som kommer vaklende inn på scenen og legger seg på benken, mens lyset og musikken sakte fades ut. Under dette sluttspillet er det dialoger og kommentarer mellom skuespillerne som projiserer sine drømmer på lerretet, og studentene som sitter i ring på gulvet.

Jeg skal ikke se bort fra at en viss sentimentalitet kom over meg ved gjensynet av studentene. Det må være lov å la de varme følelsene også få slippe til i et forskningsarbeid.

Jeg vil la to skuespillerstudenter, JC og MS, slippe til med refleksjoner over prøveprosessen og workshopen i etterkant. Samtalen fant sted under sommersemesteret 2005. Den ene studenten spilte rollen som Lopakin (JC), den andre kontoristen Jepikhodov (MS). Dette var JCs første karakterrolle innen klassisk drama. Han fortalte at rollen var vanskelig fordi han ikke forsto de dramatiske situasjonene. Utfordringene for ham var å finne motsetningene i det karakteren sier og det den tenker. Han var avhengig av lærerens veiledning og instruksjon for å finne disse. JC tvilte på seg selv, og det gjorde Pavelka også, som mente at JC ikke var klar for å ta imot instruksjon. Han ble bedt om å prøve rollen på flere måter, men opplevde dette rådet som mer stressende. Pavelka presset ham, og det var en viktig erfaring for ham. Forholdet under prøvesituasjonen virket også inn på ham: det at noen prøvde, mens andre satt og så på. De som strevde med rollene, måtte prøve flere ganger. I begynnelsen trengte JC mer tid; det fikk han, og det hjalp ham.

Prøvene med Sawa var desto viktigere. Han er ikke tsjekker, heller ikke europeer, og så ting på en annen måte. Sawa var også avslappet. Studentene gjorde mange fysiske øvelser, og han fikk arbeidet med kroppen. Sawa valgte ut fire viktige tekstutdrag fra stykket og satte dem sammen til en scene, uten å respektere kronologien i stykket. JC fikk også muligheten til å prøve en scene alene hvor Sawa veiledet ham. Det foregikk alltid på en rolig måte. Da han

⁸⁴ Det fungerer teknisk slik at den eller de som sitter ved overheadprojektoren, beveger gjenstander på glassplaten som igjen blir prosjektert på lerretet som skuespilleren interagerer med.

fremførte denne scenen, var både Pavelka og de andre studentene i klassen svært fornøyde. Etter denne erfaringen gikk prøvene med Pavelka mye bedre. Han lærte hvordan han skulle arbeide med alle tilstedeværende faktorer, presset fra lærerne og kolleger, om misforståelser som oppsto, om konsentrasjonen på scenen, om å være i situasjonen som et menneske, ikke å forsøke å være best, men å gjøre et godt arbeid med (karakter)rollen han skal skape.

Den andre studenten, MS, fortalte at han var en sint student i begynnelsen av prøvene. Den første tiden var arbeidet med *Kirsebærhagen* vanskelig for ham fordi kommunikasjonen mellom ham og Pavelka ikke var god. Han var misfornøyd med arbeidet sitt og følte seg ”lost”. Imidlertid var læreren fornøyd, og det ble en åpning for ham. Prosessen skulle slutte bra. Han hadde forstått at det handlet om Pavelkas metode. Han visste når tiden var inne, eller når studentene var rede til å ta instruksjon. Nå hadde han hundre prosent tillit til sin hovedlærer i skuespill.

I *Kirsebærhagen* arbeidet han med en monolog, og han oppfattet dette arbeidet som delvis individuelt. Deler av arbeidet med *Kirsebærhagen* var viktige for ham, mens andre faser var oppstykket. MS var glad for arbeidet med stangdukkene under workshopen som han gjorde sammen med en kvinnelig medstudent. Da fikk han også prøve seg som instruktør. Han var interessert i å se hvordan Pavelka satte sammen de forskjellige delene av arbeidet de hadde gjort til en forestilling. Skolen hadde alltid behov for å lage noe ”stort”, og det var problematisk i forhold til læringsprosessen. KALD arbeidet etter prinsippet om iscenesettelse av forestillinger, og denne arbeidsmetoden og -situasjonen måtte han akseptere.

I lys av egne observasjoner, åpne samtaler med Sawa og to av skuespillerstudentene og gjennomsyn av DVD-opptak av forestillingen, vil jeg hevde at prosjektet *Kirsebærhagen* var både interessant, utfordrende og kunstnerisk vellykket. Ut fra min vurdering fikk skuespillerstudentene kunstneriske utfordringer hvor de alle kunne strekke seg. For hver og en av studentene kan jeg ikke uttale meg, men som klasse frembrakte de et resultat som det var all grunn til å være fornøyd med i 3. semester. Jeg velger å tro at dette prosjektet har gitt dem en alen til deres vekst som skapende, medskapende og fortolkende skuespillere. Slik var mitt inntrykk fra samtalen med de to skuespillerstudentene.

3.5.3 Fire enaktere – våren 2005

Neste observasjonsperiode var våren 2005, da oppgaven var å skape og produsere fire enaktere. Studentene fra samtlige linjer var delt i fire grupper, og hver hadde ansvar for sin enakter. Gruppe 1: *Claus Peyman forlater Bochum og blir sjef for Burgteatret i Wien (Claus Peymann opouští Bochum a jde jako ředitel Burgtheatru do Vídně)*, av Thomas Bernhard. Gruppe 2: *Postboks (Poštovní schránka)*, av Ann Marie Di Mambro. Gruppe 3: *Dette hus skal rives (Dům na zbourání)*, av Tennessee Williams. Gruppe 4: *Den rasende Filip Hotz (Veliký hněv Filipa Hotze)*, av Max Frisch.⁸⁵

Jeg var observatør i fire uker (14.02. - 11.03.) og fulgte deler av innstuderingene av de fire prosjektene. Her skal jeg redegjøre for to av dem, gruppene 3 og 4. En premiss for alle de fire gruppene var at de skulle innarbeide visuelle elementer i prosjektene. Gruppe 1 hadde store utfordringer med disse elementene i sitt konsept. For dem var det snakk om masker og/eller trofeer. I den tiden jeg var observatør, var de visuelle elementene så godt som fraværende. Så langt jeg fulgte prosessen som observatør, var det en oppsetning med to roller, en mannlig teatersjef og en kvinnelig sekretær. Hva som senere skjedde under prøvene til gruppe 1, er jeg ikke kjent med. Under samtalen jeg hadde med regissøren og scenografen, fortalte de meg om prosessen forut for selve prøvesituasjonen. Jeg skal referere til utdrag av denne åpne samtalen fordi den forteller om rammene og planleggingen forut for selve innstuderingen/prøvene på de fire enakterne.

Temaet for gruppe 2 var kvinnemishandling i hjemmet. Regissørens intensjon var å behandle dette temaet på en seriøs, men samtidig humoristisk måte. Det viste seg å være en vanskelig balansegang for henne og gruppen. Jeg vil si at gruppen eller snarere regissøren og scenografen feilet i valget av virkemidler og sceniske uttrykk i forhold til den problematikken de ønsket å utforske, arbeide med og formidle. Det ble et prosjekt hvor gruppen fikk store utfordringer.

Før jeg tar for meg de to andre enakterne, skal jeg kort redegjøre for de forberedende fasene forut for selve prøveperioden. Det handler om valg av enaktere, stadier under bearbeidelsen/dramatiseringen av enakterne og testing og utprøving av ideer og sceniske

⁸⁵ De norske titlene på de 4 enakterne er min oversettelse.

virkemidler. Prøvene med skuespillerne startet medio februar 2005. Denne informasjonen har jeg fra samtaler med regissøren og scenografen for gruppe 1.

Samtalen med regissøren LJ og scenografen JN for gruppe 1 ble gjort 24.02. 2005.

Regissørene fikk frihet til å velge en enakter de selv ønsket å sette opp, men bearbeidelsen av stykket måtte passe til målsetningen(e) for utdanningen.⁸⁶ En annen premiss var at skuespillerstudentene fra samme årskull skulle tildeles rollene. Studentene i regi/dramaturgi arbeidet selvstendig i tre måneder for å komme med forslag til enakter(e) de ønsket å iscenesette. Thomas Bernhard hadde lenge vært LJs favorittforfatter, og følgelig var dette grunnen til hans valg. I den første leteperioden hadde regi- og dramaturgistudentene ukentlige samtaler med Klíma og Krofta i tillegg til de mange diskusjonene studentene hadde seg imellom.

Forslagene til stykke(r) ble lagt fram på slutten av første skoleår (2004) sammen med en kort begrunnelse for valget. På dette tidspunkt ble scenografene trukket inn. JN likte enakteren til Bernhard og spesielt temaet om forflytning. Opprinnelig var stykket skrevet for teater med skuespillere, og handlet om forfatterens ambivalens vis-à-vis teatret. Disse motsetningene kunne også regissøren kjenne seg igjen i. Den største utfordringen for LJ var allikevel å begrunne den dramatiske bruken av masker/trofeer i stykket. Det var et ufravikelig krav fra Krofta at de visuelle elementene skulle innarbeides i stykket. Hvorfor skulle de bruke dem, og på hvilken måte? Hvordan skulle de se ut? Hvordan skulle de spilles med? Det å finne svar på disse spørsmålene var vanskelig for både regissøren og scenografen, egentlig den største utfordringen for dem begge.

Regissøren måtte skrive stykket helt på nytt for å skape nye situasjoner i forsøk på å innarbeide de visuelle komponentene. Det ble mange nye versjoner. Krofta ga gode råd. Det var han som viste veien gjennom de ukentlige møtene med lærerne. Samarbeidet dem imellom var tidvis vanskelig. LJ var mest opptatt av den filosofiske delen av stykket, mens Krofta ville bryte ned det filosofiske stoffet. LJ fikk beskjed om å jobbe med det som var grunnleggende i situasjonene. Det som var blitt igjen av den filosofiske teksten, var et banalt teaterstykke. Han la til at det ennå var tid igjen av prøvene.

⁸⁶ Hvilke målsetninger de her refererte til, er jeg ikke helt sikker på, men jeg antar at de sikter til at de skulle innarbeide visuelle sceniske virkemidler i enakterne. I Makonjs terminologi handlet dette om tematisert dramaturgi i betydningen å søke etter dukkens/det visuelle elementets mening i forhold til det litterære temaet.

Under den dramaturgiske og regimessige bearbejdelser av enakterne var lærerne regelmessig inne i prosessen. Studentene laget tekstvarianter og utviklet ideene gjennom hele tredje semester. Disse rammene var langt på vei de samme for alle de fire gruppene.⁸⁷

Gruppe 1 hadde hatt lite hjelp av lærere/veiledere i prøveperioden. Det skyldtes at de måtte fremskynde prøvetiden fordi LJ skulle være regiassistent ved Stary Teatr (Det gamle teatret) i Kraków. De tre andre gruppene fikk mer hjelp til instruksjon og veiledning. Både LJ og NJ var enige om at de hadde hatt god tid til forberedelser, men for liten tid til prøver med skuespillerne. De hadde ikke tid til å ta pauser som var nødvendige for å få avstand til stoffet. Det var også liten tid til å gjøre de nødvendige forberedelsene til neste dag.

Prøvetiden var organisert i to bolker, hver på fjorten dager. Den første perioden var før jul, hvor et utdrag av arbeidet ble vist ved semesterets slutt. Disse prøvene ble også kalt testtimer for å kunne utforske ideer og virkemidler. De reelle prøvene var lagt til deler av fjerde semester, først da ble skuespillerne trukket inn i arbeidsprosessen.

Gruppe 1 hadde hatt prøver de to siste ukene, og de skulle fortsette når LJ var tilbake fra Kraków. Første prøveperiode var for dem svært improvisert. De prøvde i klasserommet, og de improviserte med musikk. Annen periode var heller ikke enkel. De forandret mye, særlig den siste tiden. ”Hvilke endringer er det vi nå prøver?” var standardreplikken fra skuespillerstudentene. Både regissør og scenograf berømmet de to medstudentene for deres samarbeidsvilje og for de mange forslagene de bidro med under prøvene.

Dette hus skal rives var bearbejdet for fem skuespillere, to kvinner og tre menn. Handlingen foregikk på et kondemnert loft hvor gamle ting var stuet bort. En stor kiste sto foran på scenen. Den ene langsiden på kista var åpen ut mot publikum. Andre sceneelementer av betydning for handlingen var en stige som førte opp til en loftsluke som ikke var synlig for publikum. Et stykke hvitt lerret hang bak på scenen (til venstre) hvor skyggespillene ble fremført. Handlingen forflyttet seg mellom disse spillestedene uten sceneskift.

⁸⁷ I to av prosjektene (gruppene 3 og 4) var regissør og dramaturg samme person, i de andre to prosjektene var ansvaret for regi og dramaturgi fordelt på hver av dem.

Hovedpersonen Willie (10 -12 år) hadde søkt tilflukt på loftet. I den store kista oppbevarte hun sine mest personlige eiendeler, som for eksempel dukken sin. I kista hadde hun også smykker, en kjole og et par sko som hadde tilhørt Alva, hennes avdøde søster. Vi fikk vite at Willie ble forlatt av moren sin, og at hun vokste opp med en alkoholisert far som forlot begge søstrene. Willie hadde bodd sammen med Alva, som hun hadde stor beundring for. Hun fortalte med stolthet at storesøster var en ”attraksjon” på et sted hvor mange menn kom på besøk. Da stykket startet, var Willie alene med dukken på loftet. Tom, en ung gutt på omtrent samme alder, hadde funnet veien opp på loftet. Det var til Tom Willie fortalte og spilte ut brokker av sitt unge og problematiske liv.

Prøvene var blitt forsinket på grunn av sykdom. Den første og egentlige prøven for gruppe 3 falt sammen med min første observasjonsdag (03.03.). Jeg fikk være observatør under fire meget effektive prøver på denne produksjonen. Foruten de to hovedrollene, Willie og Tom, medvirket tre kommunefunksjonærer. De tre aktørene spilte også scener med skyggeteater, hvor Willies erindringer og drømmer ble visualisert. Skyggefigurene og skyggebildene ble fremstilt av skuespillernes egne kropper.

Under de fire prøvene jeg observerte, arbeidet gruppen med skyggespillene sammen med musikk lærer Šrámek. Skuespillerne utforsket sine egne kroppsskygger og forvandlinger av dem til blant annet musikkinstrumenter. Under arbeidet var regissørens og lærerens blick og musikaliteten særdeles viktig. Temaet for skyggespillene var sensualitet og erotikk, kvinner som lar seg spille på av menn - og vise versa. I en sekvens ble skyggene av en forførende kvinnekropp forvandlet til en cello som det spilles heftig på – til klassisk og svært dramatisk musikk. I et annet skyggebilde ble kvinnens to armer forvandlet til to sensuelt spillende saksofoner. Skyggebildene la et poetisk og distansert filter over en besk realitet. Det var en flukt fra virkeligheten for Willie gjennom fantasier og drømmer. Krofta var til stede på to av prøvene jeg observerte. Han arbeidet sammen med studentene og utviklet situasjoner og scener, samtidig som han forenklet og gjorde handlingen i skyggebildene tydelig og rytmisk presis. Han var svært fornøyd med arbeidet til studentene og fremdriften under prøvene.

Jeg hadde en åpen samtale med regissøren VR og scenografen KS (09.03.). De fortalte at samarbeidet dem imellom hadde vært reelt og meget godt. Det var scenografen som bestemte at rommet skulle være innendørs og legges til et loft. I dramateksten foregikk handlingen ute. Da dette ble bestemt, begynte regissøren å arbeide med teksten. Hun la til at scenografen

hadde en god forståelse for det dramatiske. Alle erfaringene hadde vært viktige for dem. Vi er alle forskjellige, og derfor er også samarbeidet forskjellig. ”Jeg er ikke alene”, sa regissøren, ”det har jeg opplevd tidligere.” KS la til at alle hadde lært noe av hverandre, og hun trakk fram regissørens ustoppelige energi som viktig. Scenografen sa også at regissøren var flink til å samarbeide med skuespillerne. ”Du må lytte til dem, ta deres ideer, de er spontane”, repliserte VR. Hun hadde ingen problemer med å forandre på ting, og skuespillerne opplevde at de kunne samarbeide med henne. ”Uten dem kan jeg ikke gjøre noe”, svarer regissøren.

I ettertid (mai 2012) har jeg sett DVD-opptaket av denne oppsetningen. Det var nok en positiv overraskelse. De viste en gjennomarbeidet presentasjon hvor valget av sceniske virkemidler og bruken av dem var godt samstemt og egnet til formidling av temaet i stykket. Til tross for Willies vanskelige oppvekst hadde hun vilje og evne til å overleve, ikke minst ved hjelp av fantasien. Gjennom skyggebildene ble det skapt flere assosiasjonsnivåer både til Willies gryende seksualitet og fantasier og til søsterens og morens liv, hvor menn og alkohol må ha vært forbruksvarer. Bruken av den gamle lekedukken hadde også en viktig dramatisk funksjon. Gjennom sine fortrolige samtaler med dukken åpnet Willie for sin egen sårhet, og samtidig synliggjorde hun relasjoner mellom mor og datter. Når Willie slo dukken sin, fortalte det meg som tilskuer at barnet var blitt utsatt for omsorgssvikt – og muligens det som verre var. Alle de sceniske virkemidlene og bruken av dem understøttet de dramatiske situasjonene som handlet om Willies ”balansekunst” på en svært vanskelig og uforutsigbar livsvei.

Den rasende Filip Hotz var bearbeidet for fire roller, tre mannlige og én kvinnelig. Tre av rollene ble spilt både som skuespillerroller og som roller for hanskedukker. I gruppe 4 var det scenografen som ville lage en dukketeaterforestilling, og valget falt på denne enakteren. Samarbeidet mellom regissørstudent PH og scenografistudent JN hadde vært viktig. Begge fortalte meg under en åpen samtale ⁸⁸at de hadde utviklet ideene sammen og tatt avgjørelsene i fellesskap. Det var regissørens ønske at scenografen skulle være med på prøvene og fungere som en samarbeidende regissør. Regissøren hadde tidligere ikke arbeidet med dukker.

⁸⁸ Samtalen med regissør PH og scenograf JN fant sted 28.02. 2005. Under samtalen var en student CH behjelpelig med oversettelse fra tsjekkisk til engelsk og vice versa.

Temaet i stykket handlet om ikke å la de gode sjansene i livet gå fra seg, og metaforen de la til grunn, var ”noen har kommet for sent til toget”. Både regissøren og scenografen hadde latt seg inspirere av sjangeren som på tsjekkisk kalles for *Rakvičkárna*. Den er beslektet med de folkelige dukketeatertradisjonene med arketyper, for mange bedre kjent som Punch og Judy, Kašpárek, Kasperl, Guignol og mange flere. Bearbeidelsen av stykket for hanskedukker og skuespillere var en viktig oppgave for begge. Situasjonene fra originalteksten var bevart, men de hadde strøket mye av teksten. Hanskedukker kan ikke ha mye tekst. Under denne arbeidsfasen hadde de to konsultasjoner i uken, først med Klíma og Makonj, deretter med Krofta. De fortalte at de kunne få så mange konsultasjoner de hadde behov for.

Jeg var observatør under syv prøver, første gang 25. februar, siste gang 10. mars. Det skulle oppstå et problem allerede på første prøve. Det viste seg at den kvinnelige studenten som skulle spille den mannlige hovedrollen Filip Hotz ikke hadde noen erfaring med hanskedukker. Den mannlige studenten som skulle spille Filips kone Dorli, var allerede en erfaren hanskedukkespiller. Den tredje dukkerollen var elskeren Wilfrid, som ble spilt av en mannlig student. Gruppen diskuterte hvordan de skulle få fremdrift i prøvene. En foreslo at de skulle prøve å få helhet og sammenheng i spillet, mens andre derimot hadde behov for å arbeide mer detaljert. Den kvinnelige skuespilleren sa at hun ikke hadde fornemmelse av det hun gjorde eller skulle gjøre. Hun ønsket seg en egen paravan for å kunne prøve ut selv. Regissøren derimot hadde behov for å se hvordan tingene fungerte, fordi denne type teater var annerledes enn teater med skuespillere. Her handlet det mye om spilleteknikk. Regissøren lyttet til alle innspillene, men konkluderte ikke der og da. Fra min observasjonsplass vil jeg tilføye at diskusjonen foregikk på en åpen og rolige måte, med saklige argumenter - så langt jeg kunne vurdere.

Neste dag var rollebyttet et faktum. En annen skuespillerstudent, MV, med mye erfaring i dukkespill, overtok rollen som Filip. Nå gikk prøvene mye lettere, og gruppen var engasjert. De ville gjerne lære å spille med hanskedukker, som er en spesielt krevende teknikk. På den tredje prøven jeg observerte, var Václav Poul til stede, DRAKs eminente og svært allsidige skuespiller. Poul skulle veilede gruppen videre under prøveprosessen i samarbeid med Krofta og Pavelka. Poul så på teksten, og regissøren forklarte. Dekorasjonen de prøvde i, var en paravan med et vindu som kunne endres til en togkupé. De startet fra stykkets begynnelse, hvor hanskedukken Filip er i ferd med å skrive sin skilsmisseerklæring. Et stort stykke papir hang over kanten på paravanan, og hanskedukken Filip holdt i en stor penn som han dypet i

et enda større blekkhus. Idet dukken kom opp bak papiret, kom Poul med et innspill. Han forstørret situasjonene og spillet. Han poengterte skrivelyden, fra svakt til sterkere, stykket det opp og gjorde spillet tydeligere. Spillerne prøvde ut reaksjonene til de to dukkene (Filip og Dorli), og arbeidet med rytmen i spillet. De laget lyder bak scenen, og dukkene reagerte på disse, men ennå hang ikke lydene og dukkenes reaksjoner sammen. Paul foreslo en endring i spillet. Det måtte inndeles i faser, som med pantomime. Han presiserte to grunnleggende prinsipper: Når dukken står, så må den stå. Når den sitter, så må den sitte rolig. MV prøvde ut disse stillingene med hanskedukken Filip, men det var vanskelig å være så presis i spillet som denne formen krevet. Poul viste hvordan de kunne bruke pennen til å angripe med ved å stikke den andre dukken i rumpa. De andre skuespillerne iakttok og kom med innspill. De gikk på ”lydjakt” i klasserommet og hentet fram gjenstander de kunne bruke til å skape forskjellige lydeffekter. En student fant en uro (et lekeinstrument) som kunne produsere masse bråk og støy. Bruken av forskjellige lyder ga straks nye muligheter. Jeg hadde sluttet å notere. Det var problematisk på dette stadium hvor de skulle finne lyder til de første scenene. Det var mer avbrekk enn sammenheng i spillet.

Under de neste tre prøvene jeg observerte (01.- 03.03.) gjorde jeg få notater. Poul var fortsatt til stede, og de andre lærerne kom for å gi veiledning. Handlingen beveget seg langsomt fremover. De arbeidet med en scene hvor Filip (som skuespiller) satt i togkupeen på vei til Marseille for å la seg verve til hæren. Gjennom kupévinduet kunne vi se Dorli, som sprang etter Filip, begge som hanskedukker. Det var med andre ord to simultane handlinger som ble spilt. I mine notater står det skrevet ”masse pirk”. De prøvde ut forskjellige spillemessige og tekniske muligheter for å løse utfordringene med de to simultane scenene. Både spillet og scenene var teknisk krevende.

Neste dag fortsatte prøvene med de to simultane scenene, hvorav den ene foregikk i togkupeen med Filip som skuespiller, og den andre hvor Dorli, som var synlig gjennom togvinduet, prøvde å innhente Filip. Både toget og de to som løp etter hverandre, skulle skape illusjon av høy hastighet⁸⁹. Store følelser utspilte seg mellom de to dukkene. Krofta var ikke

⁸⁹ For å skape illusjon av to simultane scener i bevegelse var det plassert et stort hjul i finér bak paravane/vognen, som gikk i motsatt retning av togets bevegelser. Hjulet var konstruert med åtte eiker, og på hver av dem var det festet elementer fra naturen, som trær og blomster, som toget „passerte“ forbi. Fra min observasjonsplass så jeg to nivåer i spillet, mens det egentlig var tre som skulle koordineres.

forneymd og brukte ord som ”realistisk” og andre ord som passer dårlig i en akademisk sammenheng. På nytt ble det mange diskusjoner og nye utprøvinger. Det var snakk om vesentlige endringer som innebar en annen måte  tenke på. De mtte vekk fra realismen, og Krofta var allerede i gang med  endre.

Den følgende uken var jeg observatør to ganger. Studentene hadde kommet fram til mange fine scenelsninger, men det var umulig for meg  notere under prøvene. Nå var det snakk om millimeterinstruksjon og -spill. På en liten sekvens ble det brukt ca. halvannen time. Produksjonen av lydkulisser fulgte prøvene, og skuespillerne hadde tatt i bruk instrumenter som trommer, slagverk, gitar og fløyte. De jobbet med reaksjonene, situasjonene og samspillet. Jeg fikk med meg en gjennomgang av det de hadde gjort, og den gikk fint.

På min siste dag som observatør på prøvene med Poul og Krofta til stede sa Poul til studentene at de skulle gjøre de enkleste fasene først, fordi det er veldig tungt og vanskelig  spille med hanskedukker. Deretter kunne de arbeide med detaljene. De prøvde på en ny scene med dukkene hvor Dorli mtte elskeren Wilfrid. Skuespillerne arbeidet med gradasjon, presisjon, samspill og timing. Det var ingen ting  utsette på viljen og utholdenheten. Spillerne hadde fortsatt en ”good feeling” for dukkene, og spillet ble bedre og bedre. Det gikk langsomt og sikkert fremover. Så langt fikk jeg være observatør under prøvene på *Den rasende Filip Hotz*. Under en samtale jeg hadde med regissøren og scenografen (28.02. 2005) innrømmet de begge at de var overrasket over hvor vanskelig arbeidet med hanskedukkene var.



Foto 15: *Den rasende Filip Hotz*. Prøver på studentprosjekt våren 2005, KALD.

Den rasende Filip ble spilt av MV. I en åpen samtale jeg hadde med henne (09.03. 2006) fortalte hun at hun opprinnelig ikke skulle ha vært med i denne forestillingen. Hun var tildelt hovedrollen i *Dette hus skal rives*. Da rollefordelingen måtte endres, var hun glad for rollen som Filip, men før hun sa ja, snakket hun med sin skuespiller- og studentkollega. Arbeidet med *Den rasende Filip* var en meget god skole for å lære å spille med hanskedukker. Det var viktig at Poul fra DRAK kom og var med under prøvene. Det var han som lærte dem spillet med hanskedukker. Hun sa også at det var morsomt å være den eneste kvinnen i gruppen og få samarbeide med ”gutta”. Det tok tid å venne seg til å spille med dukkene fordi hodene var tunge. De var laget av tre. Det var et problem som ikke ble løst, nemlig høydeforskjellen mellom henne og de to mannlige dukkespillerne.⁹⁰ Det var en viktig erfaring for henne å få spille med hanskedukken, jobbe med timingen og arbeide med lydkulissene.

⁹⁰ Spill med hanskedukker bak paravan vanskeligjøres når to spillere er høydemessig forskjellige. Enten må den minste strekke seg, eller snarere forstrekke seg med armene over hodet, eller den høye må bøye seg og får derfor en vanskelig spillestilling som belaster kroppen. Det finnes forskjellige justeringsmuligheter som koturner og plattinger m.m., men de ble ikke brukt i dette prosjektet.

Den andre studenten, JC, spilte rollen som elskerens Wilfrid. I en samtale jeg hadde med ham (21.02. 2006) fortalte han at det i begynnelsen var veldig vanskelig for ham å spille med hanskedukken, men samarbeidet mellom studentene var godt, og det hjalp ham. Det var regissørens og scenografens første selvstendige forestillingsprosjekt, og begge var uerfarne og usikre. I starten var det minst fire regissører inklusive veilederne som de, dukkespillerne, måtte lytte til. De måtte også være lydhøre overfor hverandre og ikke presse sine egne ideer for langt. Under første del av prøvene tenkte regissøren for realistisk, og derfor var det viktig at Poul ble trukket inn. Han forenklet situasjonene, og de fikk også hjelp av Krofta. Hanskedukkene var teknisk krevende, og det var nødvendig å finne ut hvordan de kunne fungere i spillet. Situasjonene måtte være enkle og konkrete. Det måtte være tydelig hvor situasjonene begynte, og hvor de sluttet, og dukkene måtte alltid reagere på hverandre. Selv om prøvene foregikk på lørdager og søndager, var det en god prosess for ham (JC).

Av de fire produksjonene av enaktere vil jeg karakterisere to som vellykkede, både når det gjaldt arbeidsprosess så vel som resultat. De to andre andre prosjektene hadde mange utfordringer, og jeg er uvitende om hvordan de ble avsluttet. Mye kan ha falt på plass i siste fase av prøveperioden. Rammene rundt arbeidsprosessen for de fire prosjektene var stort sett de samme. Den forberedende fasen handlet om valg av enaktere og dramatisering/bearbeidelse av teksten, samt utvikling av scenografi og hele scenekonseptet. Denne prosessen foregikk i team bestående av regissør, dramaturg og scenograf. Studentene hadde god veiledning og oppfølging av sine lærere. Selve prøveperioden var delt i to perioder, en utprøvende fase hvor ideer og virkemidler ble testet, og selve prøveperioden med innstudering fram til forestillingen. Ifølge mine informanter ble skuespillerne trukket inn i produksjonen ved prøvestart. Under de forskjellige fasene i produksjonsprosessen fikk studentene prøve ut sine ideer, diskutere dem og eventuelt forkaste dem, utvikle nye og videreutvikle disse under ulike faser av arbeidsprosessen. Inntrykket fra mine observasjoner, som var svært avgrenset i tid, var at det handlet lite om "mine" eller "dine" ideer, men om en felles idébank som skulle tilflyte produksjonen for å oppnå et best mulig kunstnerisk resultat. Alle som medvirket, høstet viktige erfaringer fra denne kollektive arbeidsprosessen.

På den annen side er denne form for teamarbeid en særdeles krevende prosess. Styrken er at mange og kreative ideer kan komme til uttrykk. Jeg opplevet frustrasjoner så vel som gleder, og ingen dag var lik under prøveprosessene. Her var ingen kjære mor, selv om veilederne kunne tilkalles når studentene hadde behov for det. Alle studentene ble bokstavelig talt kastet

på dypt vann, og noen svømte bedre enn andre. Det er rom for å feile ved KALD, men prosess og resultat var svært ulik for de fire gruppene. Studentene ved KALD ble (og blir) oppfordret til å søke egne veier innen scenekunsten, og det innebærer større uforutsigbarhet eller risiko. Studentenes erfaringer, på godt og vondt, vil forhåpentlig komme senere prosjekter og arbeidsprosesser til gode.

Regissørene, dramaturgene og scenografene var avhengige av skuespillerne for å kunne realisere sine prosjekter. På ett plan var skuespillerstudentene ”instrumenter” for teamet på tre. Skuespillerne på sin side var avhengige av det samme teamet, i særlig grad regissøren, for å få tildelt sine roller. Det er en svært krevende prosess å skulle lede et team av kreative personligheter fram til en forestilling. Prosessen er ikke mindre krevende for skuespillerne som skal skape og gestalte roller innenfor et mer eller mindre gitt konsept. Denne arbeids- og ansvarsfordelingen var og er innebygget i KALDs (og DAMUs) undervisningsstruktur. Den avspeiler arbeidsformer i det profesjonelle scenekunstheltet. Skjønt jeg vil føye til for egen regning at arbeidsformer innen scenekunstheltet i Tsjekkia som i Norge har endret seg mye de siste decenniene. Svakheten ved modellen slik den ble praktisert i ”min” observasjonsklasse, var at uerfarne registudenter instruerte uerfarne skuespillerstudenter.

I en åpen samtale med en av skuespillerne i gruppe 1 sa hun følgende: ”Når vi ikke kjenner karakterene, kan vi heller ikke spille dem” (KN 7.3.2005). Hun savnet hjelp fra regissøren til å videreutvikle rollen, og den hjelpen kunne ikke den unge og uerfarne regissøren gi henne. Han var selv på gyngende grunn. På den annen side trengte regi-/dramaturgi- og scenografistudentene å gjøre sine erfaringer, og til det var de avhengige av skuespillerne. Dette problemet erfarte jeg også i gruppe 2, og det skulle også vise seg i senere produksjoner som jeg observerte.

Under det krevende arbeidet med hanskedukkene ble det lagt stor vekt på timingen i spillet. Det var neppe noen som var bedre egnet enn skuespiller Poul til å lære studentene de grunnleggende og tekniske ferdighetene innen denne sjangeren. Det var helt nødvendig med praktisk erfaring for å utvikle denne spilleteknikken hvor tempoet tidvis er så høyt at spilleren må reagere og agere instinktivt. Det var scener hvor det knapt var tid til å tenke. Reaksjonene måtte komme umiddelbart og spontant. For de to hovedrolleinnehaverne, MV (Filip) og MS (Dorli) var dette prosjektet en utfordring som de mer enn gjerne ga seg i kast med. Den motivasjonen de begge hadde for dukketeater, pluss den erfaringen de begge hadde

ervert seg i sine unge kunstnerliv, var en viktig forutsetning for å kunne mestre rollene. Innsatsviljen var stor, om ikke enestående.

Bruken av lydkulisser tilhørte det folkelige teater med mer eller mindre faste typer (som også må tilpasses sin tid). Under prøvene var det en kakofoni av lyder som tilførte spillet (både med og uten dukker) mange morsomme innfall og reaksjoner. Under mine observasjoner fikk jeg kun med meg bruddstykker av scener, men jeg hadde stor glede av å se hvordan lydkulissene påvirket reaksjonene, motreaksjonene og situasjonene. De tilførte også spillet og samspillet mer vitalitet, rytme og dynamikk. Den beske humoren fikk også større spillerom ved bruk av uventede og forunderlige lyder fra klokker, bjeller, uroer, trommer, gamle skrivemaskiner, gitarstrenger, plystre- og fløytelyder, nær sagt alt mulig som ble brukt i de rette situasjoner. Resultatet av denne arbeidsprosessen fikk jeg se på DVD flere år senere. Etter min mening var det et imponerende stykke scenisk arbeid fremført av skuespillerstudenter i tredje semester og iscenesatt og visualisert av studenter fra samme årskull.

DVD-opptaket av enakteren *Dette hus skal rives* (gruppe 3) viste en gjennomarbeidet dramatisering. Valget av skyggebilder og -spill var et meget virkningsfullt element i forestillingen, både visuelt, dramatisk og musikalsk. Ideen med skyggespillene ble utforsket og utviklet under mine observasjoner, og allerede på dette tidlige stadiet av prøveprosessen var arbeidet lovende. DVD-opptaket av forestillingen viste at ideene bak skyggespillene var blitt videreutviklet; spillet hadde fått flere nyanser, og selve fremføringen var spillemessig meget uttrykksfull og teknisk presist utført. Et eksempel er scenen hvor vi ser skyggen av en mannsperson sittende med en kvinnelig skygge over skrevs på fanget sitt. Mens mannskyggen spiller 'klaver' på kvinnens lår, vokser profilen av hennes ene bryst helt til mannens pekefinger stikker "hull" på brystet. Det sprekker med et høyt PANG!

En teknikk og effekt innen skyggeteater er at konturene på skyggene kan endres fra de helt skarpe til de diffuse; om ønskelig kan de også forsvinne foran øynene på oss (publikum). I disse overgangene, som blant annet handler om avstand mellom skygge og lyskilde, ligger en mulighet til endring av skyggene. Denne teknikken ble brukt til å forvandle en kvinnekropp til et musikkinstrument og en usympatisk lærerinne til en kakkende og hakkende høne.

Valg av musikk var ennå ikke bestemt under prøvene jeg observerte, men gammeljazz fra New Orleans i et slitt opptak fra 1950-årene ble brukt. Uten at jeg kan si så mye om selve musikken, fungerte den under prøvene, og valget var neppe tilfeldig. Regissøren kom fra en musikerfamilie, og selv spilte hun flere instrumenter. Dessuten hadde gruppen arbeidet med skyggebildene sammen med Šrámek, og han hadde sikkert kommet med mange gode forslag. I DVD-opptaket var musikken en integrert og bærende komponent i forestillingen. Under skyggespillene bidro musikken til å gjøre handlingen assosiasjonsrik og følelsesladet.

Rollene ble utformet av skuespillerne ved hjelp av skyggespill og en lurvete lekedukke. Bruken av disse virkemidlene var dramaturgisk innarbeidet i enakterne, og ble videreutviklet under prøvene. Jeg vil reflektere litt over forholdet mellom skuespillerrollen Willie og dukken i dette prosjektet. Dukken til Willie var en lekedukke i hard plast med krøllete kunsthår og øyne som kunne åpnes og lukkes. Den var i miserabel forfatning. Det var bare såvidt hodet og beina hang sammen. Alene den fysiske fremtoningen av dukken ga meg flere vonde assosiasjoner. Willie viste stor omsorg for dukken sin, men i forestillingen var det en scene hvor hun slo den. I denne scenen var det ikke barnet som behandlet dukken sin dårlig, men Willie som identifiserte seg med sin mor. I forestillingen var lekedukken en nøkkel inn til Willies barndom, men hun spilte flere roller i stykket. Hun var et barn i en gryende pubertet, og hun fremstilte sin mor og søster gjennom korte glimt under skyggespillene.

Forholdet mellom skuespiller og dukker i den fjerde enakteren handlet om en mannlig rolle (Filip) som ble spilt både som hanskedukke (av en kvinnelig spiller) og av en mannlig skuespiller. Filip som skuespiller satt i en togkupé på flukt til Marseille, mens han reflekterte over og kommenterte sin egen flukt. Simultant så han seg selv som dukke løpende utenfor togvinduet med sin kone Dorli (som dukke) i hælene. (I sine tanker gjorde han seg forestillinger om sin flukt.) Her hadde vi med en burlesk fortellermåte og spillestil å gjøre hvor én og samme rolle spilte seg selv på scenen i to høyst forskjellige fysiske gestalter. Det var lek med illusjoner, med fantasier og drømmer. Spillet og scenene var helt usannsynlige og ustyrtelig morsomme. Det kunstneriske teamet måtte prøve ut flere alternativer før de fant den rette spillestilen. De måtte vekk fra realismen, og de forenklet situasjonene. De tre skuespillerstudentene fikk hjelp av de beste læremesterne. Jeg gjorde mine observasjoner på et tidlig stadium i prøveprosessen, men flere år senere så jeg DVD-opptaket av en visning. Under opptaket var det mye latter og applaus. Jeg moret meg alene foran skjermen.

Jeg erfarte at skuespillerne var svært lojale under prøvene. Det ble også eksplisitt uttrykt under flere åpne samtaler med studentene at skuespillerne var både tålmodige og samarbeidsvillige. Det må sies at uerfarne skuespillerstudenter vanskelig kan se sine roller utenfra (fra tilskuerplass). Det ansvaret hviler i stor grad på regissøren. Dette avhengighetsforholdet mellom regissør og skuespiller, det være seg student eller en profesjonell, er sterkere i teater med dukker. Når det gjaldt spillet med hanskedukkene, var dukkespillerne skjult bak en paravan, og fra denne posisjonen kunne de umulig vurdere sitt eget spill. Enklere var det ikke med skyggespillene, hvor de utformet kroppsskygger bak et lerret i et temmelig mørkt prøvelokale. Avhengigheten av og tilliten til regissøren er svært viktig i denne form for teater.

De kollektive og tverrfaglige samarbeidsprosessene hadde både sterke og svake sider, men summen av erfaringene vil være verdifull i et utdanningsforløp. En slik ”smeltedigel” av studenter fra ulike fagretninger i samarbeid med lærere gir også en viktig modnings- og utviklingsprosess. Den vil forhåpentlig gjøre studentene bedre rustet til å møte de mange utfordringene i deres yrkesaktive liv, som for mange vil være uforutsigbart. Både innenfor og utenfor utdanningsinstitusjonen trengs det sterke kunstnerpersonligheter med visjoner, kreativitet og evner til å gjennomføre egne og andres kunstprosjekter.

3.5.4 To forestillinger for førskolebarn – sommersemesteret 2006

Neste prosjekt jeg observerte, var to forestillinger for førskolebarn. Det var studentenes første prosjekt for denne målgruppen. Mitt opphold varte fra 12.02. til 15.03.

Arbeidsprosessene var ikke ulike de jeg tidligere hadde observert, allikevel vil enhver produksjon være unik. Rammene fra skolen var at studentene skulle velge et eventyr. De skulle også bruke ting og gjenstander i forestillingen som barn kjente fra sin hverdag. Klassen organiserte seg i to grupper, og prøvetiden var på halvannen måned, vesentlig kortere enn for de fire enakterne. *Den rasende Filip* hadde hatt tre måneders prøvetid. Jeg antar at det krevende tekniske nivået på denne forestillingen åpnet for noe lengre prøvetid enn snittet for de andre tre enakterne.

Den ene gruppen valgte et eventyr av en rumensk forfatter ved navn Octava Pancu-Iasi, med tittelen *Eventyr om et lite pinnsvin (Pohádka o jednom malém ježkovi)*. Det handlet om to

pinnsvin med motsatt karakter, et lite pinnsvin som var snilt og hjelpsomt, og et stort som bare var opptatt av seg selv. Handlingen i stykket var lagt til en malerskole for barn.

I en åpen samtale jeg hadde med regissøren PH og scenografen ZH for denne oppsetningen (08.03. 2006), fortalte de om research-arbeidet de hadde gjort i barnehager. De ville finne ut hvilke leker barna brukte. Det var scenografens idé at handlingen skulle foregå på en malerskole. En kopp med pensler kan assosieres med et pinnsvin, og det kan også forsvare seg med de samme penslene. Den opprinnelige fabelen hadde få dikt, men begge ville ha flere dikt og sanger i forestillingen. Det var en stor overgang for dem å gjøre en dramatisering for førskolebarn. Karakterene i det opprinnelige eventyret måtte bearbeides, og de måtte også skape nye roller, som førte til at flere nye situasjoner og scener måtte skrives. Rollen som forteller, en lærer som introduserte og avsluttet forestillingen, ble også skrevet til. Bearbeidelsen av eventyret var et samarbeid mellom dramaturg, regissør og scenograf.

Den første prøveuken var gruppen samlet på et sted utenfor Praha. Regissøren hadde forberedt en type øvelser/leker for å motivere skuespillerne til en ny prøveprosess. De ble kjent med dramatiseringen av teksten og de ideene som de tre (dramaturg, regissør og scenograf) hadde lagt til grunn. Det var viktig at skuespillerne ble fortrolige med teksten for å kunne improvisere over roller og situasjoner. De tre ansvarlige var enige om at det var lettere å forandre under en prøveprosess når de selv var godt forberedt. En av skuespillerne (MS) skulle komponere, arrangere og innøve musikken til forestillingen. Arbeidet med de musikalske komposisjonene startet primo februar, parallelt med prøvene på forestillingen. Min observatørperiode startet to uker senere (13.02.), og visningen av forestillingen var berammet til 10. mars.

Det andre eventyret het *Musikantenes eventyr (Muzikantské pohádky)*, og var skrevet av en tsjekkisk forfatter ved navn Ilja Hurník. Denne produksjonen skulle bli en problematisk prosess. Hovedgrunnen må tilskrives dramatiseringen av eventyret, som ikke var tilstrekkelig gjennomarbeidet, men også andre problemer, som sykdom blant studentene, rammet denne produksjonen. I tillegg spilte klassen Shakespeare-forestillingen *En sommernattsdrøm* på kveldstid. Til tross for mange og store utfordringer hadde instruktør (VR) energi som en stri foss. Rollene i stykket var fire unge musikanter som blant annet spilte på instrumentene klarinett, fløyte, fiolin og kontrabass. Under prøvene var den kreative utfoldelsen stor, men teamet strevet med å få historien til å henge sammen. En av skuespillerne sa noe som var

betegnende for denne prosessen: ”Vi lager teater for barn, men det er så mange sammensatte roller og relasjoner i stykket at barna har vanskelig for å forstå det.” Regissøren og skuespillerne var enige om at de måtte forenkle, men det viste seg å være lettere sagt enn gjort for dette arbeidsteamet. Rammehistorien ble endret helt fram til dagen før visningen (14.03.).

I bearbeidelsen av *Musikantenes eventyr (Muzikantské pohádky)* var det introdusert en dukke som skulle skremme ulydige barn. Den var laget av tre, og så nærmest ut som et skjelett med en hodeskalle festet på en lang stang (ca. 2 m). Dukken hadde store, uthulte øyne og en enda større kjeve, som kunne åpnes og lukkes. Skuldrene var nærmest formet som en kleshenger hvor det var festet to lange trestokker til armer som hang og slang nesten ned til gulvet. En trekasse var festet på stangen et stykke under kleshengerskuldrene. Når skuespillerne slo på kassen, ble det mye lyd og resonans. På undersiden av skulderpartiet hang det fire bjeller, og en cymbal var tredd på stangen under trekassen. Trefiguren var tung og besværlig å spille med, og bevegelsene var vanskelige å koordinere. Det måtte tre spillere til for å kunne ”manøvrere” den. Den planlagte rollen som heks fungerte heller ikke, verken dramaturgisk eller rent teknisk. Andre og nye muligheter måtte prøves ut. I denne musikalske eventyrkonteksten var det derfor nærliggende at trefiguren kunne tillegges funksjonen som et instrument å spille på.

Det var musikk lærer Šrámek som i tolvte time ”reddet” produksjonen. Fra observasjonene den 7. mars har jeg notert at Šrámek nok en gang tok for seg trefiguren. Han la til lyder, og foreslo at de tre skuespillerne skulle bruke føttene for å lage rytmer. De trampet takten mens de utforsket mulighetene trefiguren hadde som rytmeinstrument. Den kunne brukes til å skape mange overraskende lyder og klanger med resonans. Šrámek snakket om pust og rytme under dansen. Han tok tak i rammehistorien og fikk den til å henge sammen. Det fikk igjen innvirkning på forholdet mellom rollene. Endringene gikk raskt. Den ene ideen avfødte den andre. Jeg ble imponert over hvordan han kunne forløse så mye energi og fantasi hos skuespillerne. Šrámek har varme og humor, og ikke minst er han et musikalsk oppkomme. Hans personlighet gjennomstrømmet prøvesituasjonen. Det var han som laget det meste av arrangementene med trefiguren, som ble til en ”dansepartner” og et instrument for de tre kvinnelige skuespillerne. Det var fremdrift i prøvene når han var til stede. Til tross for førstehjelp fra Šrámek, kunne ikke forestillingen reddes. Den store ”tidstyv” i denne produksjonen var trefiguren.

Eventyret om et lite pinnsvin var en produksjon med enkle objekter og materialer fra en malerskole (kopper, pensler, tegnepapir, farger, to staffelier m.m.). Halve prøvetiden gikk med til komposisjoner og musikkarrangementer, samt repetisjon av sanger og resitasjon av dikt. Alle dyrene i stykket hadde hver sin karakteristiske sang, og det ble også lagt inn korte vers i teksten med forskjellige lyder og klanger. Små rytmeinstrumenter var hengt opp i dekorasjonen, slik at skuespillerne selv kunne lage akustiske lyder og klanger under spillet. Komponist (MS), repetitør og skuespiller var én og samme person. Jeg tillater meg å ta godt i og kalle ham et musikalsk vidunder, for alt han tok i ble til musikk. Han spilte de fleste instrumenter, og der det ikke var noe instrument, laget han det selv. Under mine observasjoner arbeidet MS godt med sine skuespillerkolleger. Han hadde en naturlig autoritet, ikke minst i kraft av sin musikalske allsidighet. Dessuten hadde han også en vill og forrykende humor og fantasi.

I en åpen samtale jeg hadde med ham (28.02. 2006), fortalte han at presset under prøvetiden hadde vært stort. Han måtte produsere hele tiden, og det var ikke tid til å vrake noe. Noen ganger komponerte han musikken før scenen skulle prøves, og det var ikke heldig for prøvesituasjonen. Noen ganger var det konflikt mellom musikken og situasjonene i stykket, og han hadde møter med regissøren på tomannshånd. Etter en visning (10.03.) fortalte han meg at han hadde kastet opp om natten. Heldigvis kom han seg fort igjen etter noen dagers hvile.

Musikken var en viktig komponent i begge forestillingene, men det er lite jeg kan si om selve musikken som ble brukt. Den er blitt temmelig vag i min erindring i løpet av det lange tidsintervallet mellom observasjonene og bearbeidelsen av dem. I tillegg har jeg allerede innrømmet min begrensning når det gjelder musikkfeltet. I de to produksjonene for førskolebarn ble det lagt stor vekt på musikk og sang, slik tradisjonen har vært og er innen alle former for tsjekkisk barneteater. Valg av sceniske virkemidler og anvendelse av musikk var tett knyttet sammen, og disse komponentene påvirker hverandre gjensidig. Teater med dukker/objekter er et interessant felt for komponister og musikere å utforske. KALD legger stor vekt på at disse møtene finner sted på forskjellige måter og på ulike nivåer under hele studieforløpet.

Resultatet av de to innstuderingene ble svært forskjellig. Det var også prøveprosessene. Jeg skal gjengi noen korte utdrag fra tilbakemeldingene som Krofta ga studentene etter hver av

visningene. Om ”pinnsvinene” sa han at alle sangene var bra, unntatt den siste, som han karakteriserte som en ”eurosang”. Begynnelsen på forestillingen var strålende. Det var mye energi i første del, men den dalte etterhvert. Han skrøt av scenografien og skuespillerne, og takket dem alle for innsatsen. Materialet var ferskt, neste fase ble drill. Det måtte gjøres strykninger i stykket.

Musikantenes eventyr fikk hard medfart av Krofta: ”Det er synd på barn som skal se forestillingen. Strukturen er nå bra. Det er synd at den ikke kom før. Dere har egentlig bare hatt én prøve, og den gikk fort og var improvisert. Forestillingen har utviklingsmuligheter. Det er flere ting ved den som er bra, men stykket mangler rytme. Originaleventyret er fint.” Det hadde han gitt uttrykk for tidligere. Krofta hadde mye å si til de medvirkende og mange spørsmål, særlig til dramaturgen.

Fra klassen og skolen var det et ønske om å spille forestillingene i barnehager. Skolen hadde gitt økonomisk tilskudd, men det var ikke nok. Studentene fra produksjonsavdelingen var trukket inn i begge produksjonene for å prøve å skaffe sponsormidler. Det var bestemt at begge forestillingene skulle spilles på den internasjonale dukketeaterfestivalen i Plzeň i juni samme år.

De to eventyrene var de første forestillingene for førskolebarn som studentene laget. Det ansvarlige teamet for eventyret om pinnsvinet hadde gjort et solid forarbeid, og det skulle gavne hele produksjonsprosessen. Teamet bak det musikalske eventyret hadde ikke lagt ned tilstrekkelig arbeid i dramatiseringen og regiforarbeidet. Den idérike og dynamiske regissørstudenten satset på å utvikle historien og arrangementene under prøveperioden, men her vurderte hun feil. Under mine observasjoner var ikke dramaturgen særlig aktiv under prøveprosessen. Mange mulige og umulige ideer ble utforsket, men selve historien kom ikke på plass. Uten rammehistorien hang heller ikke de dramatiske situasjonene og rollene sammen. Om trefiguren/rytmeinstrumentet ble en verdifull erfaring for de fire skuespillerne, skal være usagt. Arbeidet med denne figuren skulle ta forholdsmessig mye av prøvetiden. Den ble heller ikke forløst, til tross for Šrámeks iherdige forsøk for å finne mulige løsninger for den og for produksjonen for øvrig. Jeg vil anta at studentenes erfaringer var at bruken av dukke(r) må være dramaturgisk begrunnet og integrert i forestillingskonseptet.

Gruppen måtte også forenkle og vrake deler av dekoren, først og fremst de store og tunge notestativene for dirigenten og musikerne (til sammen fem). Stativene var laget i tre, og kunne tas fra hverandre for å brukes til andre formål, men de ruvet i rommet/scenebildet. Scenografien i forestillingen var basert på disse stativene i tillegg til rollene som *Housle* (fiolinen) og *Basa* (kontrabassen). De var fremstilt som ”instrumentkropper” i tekstil som skuespillerne kunne ikle seg, hvor hodet, armene og beina kom ut av instrumentkroppen. De to rollene var et morsomt innslag i denne produksjonen. For skuespillerne, som både var utøvende musikere og spilte rollen som musikere, var oppgaven krevende. Det ble litt av begge deler, og det var tydelig at de strevde med dette vekselspillet. Det ble skapt mange gode ideer, men de hang ikke sammen. Studentene fikk erfare at det å lage en forestilling for førskolebarn var langt vanskeligere enn de hadde forestilt seg. I en senere fortrolig samtale innrømmet regissøren at både hun og dramaturgen hadde tatt altfor lett på oppgaven.

Gruppen med pinnsvinene anvendte alle de sceniske virkemidlene som var tiltenkt i produksjonen. Utformingen av objekter og rekvisitter var enkel. Hønene var for eksempel fremstilt av gule fingervanter med påsydde fjær til å ta på hånden/hendene. Føttene til hønene var malte klosser med håndtak til å holde i. Både hanskene og føttene kunne om ønskelig beveges fritt og uavhengig av hverandre. En kråke var kun fremstilt av to store runde kuler til øyne og et stort, farget nebb. To staffelier med tegninger fungerte ypperlig både som dekorelementer og paravaner for skuespillerne. Disse enkle visuelle elementene var noe alle barn hadde kjennskap til og var fortrolige med. Her fikk de oppleve dem i en annen og ny sammenheng som må ha virket stimulerende på barnas fantasi.

I de enkle folderne som ble trykket til presentasjonen av begge prosjektene, sto navnet på regissør, dramaturg og sceneograf. Utøvernes navn ble selvsagt oppgitt, men ikke hvilke roller de spilte. Skuespillerne gjorde alt. De sang og spilte flere roller, både med og uten dukker og objekter av ulike slag. De danset og spilte musikkinstrumenter og anvendte sceneelementene på høyst forskjellige måter. Studentene viste stor fleksibilitet og allsidighet. Spennet i tilnærmingen til rollene gikk fra spill med en enkel potet til karakterroller innen klassisk drama. Ikke alle studentene tilegnet seg disse virkemidlene og sjangrene like lett. Jeg observerte store variasjoner og forskjeller. Studiet fokuserte på å utvikle studentenes individuelle forutsetninger og egenskaper, samt skuespillermessige ferdigheter og talenter. Det ble lagt stor vekt på at studentene skulle ta egne kunstneriske valg.

3.5.5 To produksjoner – vintersemesteret 2006

Et av prosjektene i vintersemesteret 2006 var innstudering av forestillingen *Balladen om det store skjelettet (Balada o veľkém kostlivci)*⁹¹ av den belgiske dramatikerer Michel de Ghelderode. Stykket ble bearbejdet av to studenter fra regi/dramaturgi (ZV, første år på mastergrad i dramaturgi, og PH, første år på mastergrad i regi). Regien var ved PH, og scenografien ved JN (første år på mastergrad i scenografi), lysdesign ved JH (mastergradstudent i skuespill) og JN. Av skuespillere medvirket fem studenter fra fjerde klasse, JC, JH, VK, KN og JK, pluss to mannlige studenter fra tredje klasse skuespill (PV og VJ). Prøvene startet i slutten av august, og premieren var berammet til 29.10.

Det andre prosjektet var forestillingen *Hjertets paradís, verdens labyrint (Ráj srdce labyrint světa)*⁹² med premiere i slutten av oktober. Tittelen var inspirert av Jan Amos Komenskys allegoriske verk med tittelen *Labyrint světa a ráj srdce (Verdens labyrint og hjertets paradís)*.⁹³ Denne produksjonen var et internasjonalt samarbeid mellom teaterhøyskolene i Wrocław, Bratislava og Praha. Forestillingen ble spilt på Teater Archa den 20. og 22. oktober. Jeg så en gjennomgang/generalprøve den 19. oktober. Fire skuespillerstudenter fra fjerdeklasse medvirket i prosjektet (BV, JP, LS og MS) i samarbeid med studenter fra de to andre teaterhøyskolene. Det var nærmest ved en tilfeldighet jeg fikk vite om prosjektet av to av skuespillerstudentene fra «min» observasjonsklasse som medvirket. Ansvarlig for det internasjonale samarbeidsprosjektet var teatergruppen ved navn Skutr (Scooter), to tidligere studenter fra KALD. Klíma var dramaturgisk og pedagogisk veileder for hele prosjektet. Det kom til å skille seg vesentlig ut fra dem jeg tidligere har observert og redegjort for.

Min observasjonsperiode høsten 2006 var to uker (19.10.–2.11.) som innbefattet avsluttende prøver og premiere på *Balladen om det store skjelettet (Balada o veľkém kostlivci)*. Forestillingen var bearbejdet for marionetter, dukker og skuespillere. Studentene skulle prøve på DISK i to uker fram til premieren. Jeg skal her gjengi utdrag fra mine transkripsjoner fra første dag som observatør under prøvene på denne forestillingen. Den gang var jeg intetanende om at denne observasjonsperioden skulle bli min siste ved KALD.

⁹¹ Min oversettelse.

⁹² Min oversettelse.

⁹³ Min oversettelse.

Det er spenning i luften, nærmest en slags dommedagsstemning. Det er snakk om at prosjektet muligens ikke kan fullføres. Krofta, Klíma og Makonj er til stede, samt dekan Kočvarová-Schartová. Veilederne tar til orde etter tur. Klíma: ”Det er problemer i forholdet mellom dukkene og skuespillerne. Det er vanskelig å orientere seg.” Kočvarová-Schartová: ”Etter 10 minutter kan vi ikke orientere oss. Hvor er vi? Hvem er vi?” Hun føyer til: ”Unnskyld.” Krofta: ”Dukkene og skuespillerne er interessante, men hvorfor er de der? Det er det største problemet?” For ham var skuespillet bra. Klíma: ”Begynnelsen er viktig, hva slags folk er dette? Hva er situasjonen? Hva med slutten?” Kočvarová-Schartová: ”Dersom dette kan fungere, kan det blir strålende”, og Krofta var enig. Kommentarene fortsatte, og studentene kom med sine innspill. Skuespillerne var frustrerte og nervøse. ”Det kommer publikum om to uker. Hva skal vi gjøre? Vi får ikke vite noe.” Skuespillerne trengte tilbakemeldinger, som de også hadde etterlyst. ”Det er normalt”, svarte Krofta, og Kočvarová-Schartová tilføyde at skuespillerne måtte være sterke. De måtte være forberedt på endringer. Krofta sa at han kunne hjelpe dem teknisk fra mandag. ”En uke er lang tid hvis man vil gjøre noe”, sa Kočvarová-Schartová og gikk. Alle var opptatt av begynnelsen, og de var enige om at den måtte forenkles. Skuespillerne forlot prøven. Regissøren og dramaturgen ble igjen med Krofta for å diskutere teksten. Dramaturgen ZV forsvarte teksten, og kom samtidig med forslag. Regissøren PH var sliten. Han var tom for ideer. De to skulle begge fortsette å arbeide med teksten og bli enige om endringene. De måtte ta for seg begynnelsen og slutten. Den beskjeden fikk de fra samtlige lærere som var til stede på gjennomgangen. Krofta spurte: ”Hvor er den opprinnelige ideen? Hvor har den tatt veien?” Han understreket at registudentene selv måtte stå ansvarlige for valg av stykke og for hva de ville si med det. Lærerne kunne hjelpe dem med det tekniske. Det ble gjentatt flere ganger under de to ukene jeg var observatør.

Fra tidligere observasjoner var jeg kjent med mange vanskelige og pressede situasjoner under prøvene, men det ble alltid en løsning, selv om den kom sent – eller i siste liten. Prosjektet balanserte på kanten av stupet. Alvoret og ansvaret var også langt større enn ved tidligere produksjoner. Dette var fjerde og siste års skuespillerstudenter, som skulle fremføre forestillingen på skolens offentlige teaterscene. Rollene de spilte, ville være avgjørende for deres arbeids- og ansettelsesmuligheter etter skoleårets og studiets slutt. Det samme gjaldt for regissøren, dramaturgen og scenografen, men de hadde igjen et femte år før de avsluttet sin masterutdanning. Det var mye som sto på spill for alle studentene så vel som for skolen.

Det var ikke så lett å være observatør og orientere seg i denne prøvesituasjonen. Verken lærerne eller studentene hadde den nødvendige oversikt over forestillingen. Premierer nærmet seg farlig fort. Da jeg kom inn i prøvesituasjonen, var det fortsatt stor usikkerhet rundt tolkningen av rollene. Hvem var de? Hvorfor var de der? Hvordan skulle karakterene forholde seg til hverandre? Disse og mange flere spørsmål hadde skuespillerne stilt regissøren og dramaturgen, uten å få den hjelp de trengte. Slik var deres opplevelse av situasjonen. De var usikre og utrygge – forståelig nok. Skuespillerstudentene hadde henvendt seg til Pavelka for å få hjelp, men skolens praksis var at regissøren hadde ansvaret for oppsetningen. Det var han eller hun som eventuelt skulle be læreren/lærerne om hjelp og veiledning under prøveprosessen.

Den onde Kostlivec, som egentlig betyr skjelett på tsjekkisk, ville ødelegge verden. I forestillingen ble han plassert på toppen av en dreiescene, og derfra styrte han scenen og menneskene under seg. Han snakket gjennom en mikrofon som fordreide stemmen og ga den en metallisk klang og kraftig resonans. Špindíra var hovedpersonen, en kvinne som også representerte de destruktive kreftene i stykket. Hun hadde vært gift to ganger, og hadde terrorisert begge sine tidligere ektemenn. I forestillingen medvirket dessuten en ung kvinne som ble kalt prinsesse, to ministre, en filosof og en dranker. Den sistnevnte rollen hadde karakter av en døgenikt som ville tjene penger på andres drikkfeldighet.

Skuespillerne skulle ikke jobbe med psykologisk innlevelse i disse rollene. Gjentatte ganger hadde de fått høre fra lærerne at de spilte for realistisk. ”Tenk Brueghel, prøv å gå lenger enn teksten, spill Ghelderode som *Ubu Roi (Kong Ubu)*.” I en scene hvor alle skulle dø, stakk skuespillerne hverandre fysisk med marionettene, deretter hengte de marionettene opp i kroker som var skrudd inn i trehodene deres, gikk ned fra plattformen og la seg ned på scenegulvet som døde.



Foto 16: *Balladen om det store skjelettet*. Prøver på studentforestilling høsten 2006, KALD.

To dager før premieren overvar jeg 30 minutter med Pavelka, som var blitt tilkalt ekstraordinært fra skolens ledelse. Krisetiltakene var iverksatt. Pavelka stilte grunnleggende spørsmål. Han så etter noe mer i rollene. Han prøvde på den problematiske drankerrollen, som ble spilt av JC, og spurte om han var en demiurg – en som setter spillet i gang? Den unge prinsessen KN visste heller ikke hvem hun var. ”Dere spiller veldig fort”, sa Pavelka. Han spurte om rytmen i musikken. Han snakket om å spille mot musikken og om stigninger i musikken. Han spurte skuespillerne om hva de syntes, og tilkjennega at han selv ikke forsto de dramatiske situasjonene. Han presset ikke på. Han var langsom og spørrende, nesten knapp. Han hadde ingen ferdige løsninger, men prøvde seg fram. Han tok tak i de dramatiske situasjonene, i rollefigurene, i motsetningene og konfliktene. Han gikk rett på sak. Han var

dristig. Han foreslo endringer dagen før generalprøven. Det begynte å skje noe med rollene. Jeg iakttok og tenkte, vil han klare å hjelpe skuespillerne til å finne karakterene? Jeg begynte selv å forstå mer av stykket. Dessverre måtte jeg gå etter en halvtime, men disse 30 minuttene var meget lærerike og interessante for meg og helt avgjørende for skuespillerne.



Foto 17: *Balladen om det store skjelettet*. Marionett som filosofens alter ego, høsten 2006, KALD.

Det pågikk et drama i dramaet om forståelsen av rollene – og mye, mye mer. Hva skjedde med de fire marionettrollene, Špindíra, de to ministrene og filosofen? Marionettene var tenkt å være skuespillerrollenes alter ego eller i det minste noen sider av deres annet jeg. Det som var gitt og uforanderlig, var den visuelle utformingen av dem. Alle marionettene var laget i tre med grovspikket og ru overflatestruktur. Utformingen var grotesk, helt uten menneskelige proporsjoner. Konstruksjoner og mekanikk var synlige, med en krok i hodet, skruer og bolter festet til leddene og hjul festet under føttene. Špindíra hadde en tappekran i hvert av de

enorme brystene. Ministrene besto av et langt hode og dobbelt så lange stokker til bein. Marionettene var tunge, og skuespillerne hadde lite å spille på, med unntak av filosofen. Han hadde den samme disproporsjonerte kroppen som de andre tre marionettene, men konstruksjonen hadde flere ledd og mekanismer som ga flere bevegelsesmuligheter. Samtlige marionetter ga assosiasjoner til den nederlandske renessansemaleren Brueghel, de disproporsjonerte menneskelignende kroppene og burliske fremtoningene. Studentene var fortsatt på leting etter sine roller, både skuespiller- og marionetteroller. Heller ikke relasjonene mellom de ulike rollene hadde funnet sin form. Her var svært mye ugjort.

Hva ble så skjebnen til denne forestillingen? Ble den avlyst før generalprøven, eller kom den så langt som til premieren? Den 28. var dagen for generalprøven. Etter gjennomgangen utbrøt Krofta: ”Zázrak”, som betyr mirakel på tsjekkisk. ”Det begynner å leve.” Han var fornøyd med begynnelsen. Til skuespilleren som spilte den kvinnelige ministeren, sa han: ”Hvorfor ikke en kvinnelig minister istedenfor en kvinne som spiller en mannlig rolle? Det går ikke.” Han snakket om sammenhengen mellom marionettene og skuespillerrollene, som ikke fungerte. Bomben som kom i hendene på den onde og gale Kostlivec, ble fremstilt som om den var blåbær i skuespillernes hender. Her måtte det helt andre reaksjoner til. Skuespilleren måtte gi uttrykk for stor fare. Den onde skulle glede seg over å kunne ødelegge jorden. Men noen steder mente Krofta det var ganske bra.

Mirakelet skjedde igjen på premieren. Forestillingen lyktes! Jeg har notert at den var skremmende og grotesk, på samme tid uforutsigbar og crazy. Rollene hadde tatt form. Det ble også gjort endringer etter generalprøven. Det var ikke mulig for meg å fange opp alt som skjedde i disse hektiske døgnene. Studentene viste stor utholdenhet og ikke minst mot. Nervene holdt, men for noen var de på bristepunktet. Jeg fikk ikke med meg lærernes kommentarer etter forestillingen. Nå hadde skuespillerne trengt tre ukers prøvetid for å stabilisere og feste grepet om forestillingen. En av skuespillerstudentene meddelte meg at denne type forestilling, hvor skuespillerne jobber kollektivt, hvor alle må være intenst tilstede under alle prøvene, var meget krevende. Jeg vil føye til at nettopp denne studenten tok et stort ansvar både i denne og tidligere oppsetninger.

I en fortrolig samtale jeg hadde med tre av skuespillerne i denne produksjonen, fortalte de meg at de hadde hatt flere opplevelser under studiene med jevnaldrende instruktører som manglet erfaring, og som ikke strakk til i prøvesituasjonen. Kunne en slik situasjon vært

avverget om det ”ansvarlige” teamet (regissør, dramaturg og scenograf) hadde hatt mer erfaring? Muligens kunne noen vanskelige situasjoner vært unngått, men det er ikke sikkert. I noen av studentprosjektene som jeg observerte, fungerte samarbeidet meget godt, mens det i andre var problematisk. At siste års produksjon for skuespillerstudentene skulle møte så store vanskeligheter som med *Balladen*, var ikke noe godt tegn. Like fullt var det et faktum at selv erfarne regissører og skuespillere kan oppleve mange uforutsette utfordringer under en produksjon. Det skapende arbeidet er langt fra forutsigbart.

Studentene ved KALD måtte lære å ta ansvar for alle ledd i produksjonen. Regissøren hadde ansvaret for valg av stykker og utviklingen av ideene (regikonsepsjonen), som skjedde i samarbeid med dramaturgen og scenografen. Regissøren ledet prøvene og samarbeidet nært med alle medvirkende i prosessen. Skuespillerne hadde ansvar for rollene de fikk tildelt og gestaltningen av dem, det være seg roller med eller uten dukker. Under innstuderingen av *Balladen* var utfordringene på mange nivåer. Stykkets dramaturgi var ikke klart utformet. De dramatiske scenene var heller ikke på plass, langt mindre rollene. Hvilken historie ville de fortelle? Det var et gjennomgangstema fra lærerne under de prøvene jeg observerte.

Det var et vanskelig tema studentene hadde gitt seg i kast med og et utfordrende visuelt scenspråk de hadde valgt, som igjen stilte andre og nye krav til tolkning og utforming av rollene. Marionettene la sterke føringer gjennom sitt høyst groteske uttrykk som skuespillerrollenes alter ego. Hvordan skulle disse rollene utformes i relasjon til disse marionettene? Heller ikke marionettens muligheter ble ivaretatt. Det var simpelthen ikke plass eller tid for dem under de prøvene jeg observerte. Skuespillerstudentene ble oppfordret av lærerne til å tenke ikke-psykologisk, men i den uvisse og uavklarte situasjonen de befant seg, var det særdeles vanskelig for dem. Kommunikasjonen mellom studentene strammet seg også til.

Det er nærliggende å spørre om ”troikaen” og i særlig grad regissørene hadde for stor råderett over produksjonen? I tilfellet med *Balladen*, men også ved andre produksjoner, var veiledning fra lærerne betinget av regissørens behov og samtykke. Burde ikke minst én eller flere varsellamper ha lyst før? Jeg stiller meg spørrende til en praksis hvor stemmer fra de medvirkende i produksjonen ikke blir hørt eller ivaretatt. Fortvilelsen og forvillelsen var stor hos de fleste medvirkende i forestillingen, men min sympati var hos skuespillerne. Behersket, men med stor uro ba de innstendig om hjelp til å utforme rollene sine. Hjelpen kom i tolvte

time. Den burde ha kommet før. Regissøren måtte eller skulle ha hatt oversikten over alle stadiene i produksjonen, og i særdeleshet skulle regissøren kunnet veilede og instruere skuespillerne gjennom prøveprosessen fram til forestillingen. Her manglet regissøren den forventede oversikten, og det resulterte i at prøvesituasjonen låste seg. I dette prosjektet kunne det fra min observatørplass se ut til at det var en uheldig kombinasjon av manglende erfaring, manglende selvinnsikt og stolthet hos regissørstudenten som gjorde seg gjeldende. Han var sliten og gikk på tomgang. Dramaturgen forsvarte sine ideer, og kommunikasjonen mellom dem og mellom skuespillerne låste seg. En av skuespillerne formulerte det slik: ”Når regissøren ikke ser problemene, blir det vanskelig å komme videre i prøveprosessen.” I denne produksjonen var konsekvensene mye større enn ved tidligere forestillinger.

I *Balladen* måtte det krisehjelp til for å redde forestillingen, og hjelpen ble satt inn fra skolens ledelse både i regi ved Krofta og rolleinnstudering ved Pavelka. På en av de første prøvene jeg observerte, sa Krofta: ”Det er så mange betydninger i stykket og dere bruker dem ikke.”

Flere spørsmål meldte seg i løpet av observasjonsukene med *Balladen om det store skjelettet*, særlig med bakgrunn i tidligere prosjekter. Hvor langt kan og bør lærerne gå før de griper inn i en prøvesituasjon? Har instruktørene for stor råderett over produksjonen? Er skuespillerne for ydmyke eller for lojale? Hvor går grensen mellom veiledning og overstyring? Jeg hadde ingen anledning til å følge opp disse spørsmålene. Denne forestillingen ble min siste observasjon og mitt siste møte med kullet. Om ikke sykdommen hadde rammet meg brått, er jeg sikker på at jeg ville hatt muligheter til ta opp disse spørsmåle og diskutere dem, både med studentene og lærerne. Slik ble det ikke.

Fra fjerde klasse skuespill (KALD) medvirket fire studenter (BV, LS, JP og MS) i det internasjonale prosjektet *Hjertets paradys, verdens labyrint (Ráj srdce labyrint světa)*. Jeg skal trekke fram to grunner til at dette er viktig å ta med. For det første handlet det om et internasjonalt samarbeid mellom tre forskjellige skuespillerutdanninger. Foruten KALD var det Den statlige teaterhøyskolen i Wrocław (Polen) og Høyskolen for scenekunst i Bratislava, Slovakia. For det andre handlet det om helt andre arbeidsmetoder som ble lagt til grunn for dette samarbeidet.

To av studentene formidlet noen umiddelbare inntrykk om dette samarbeidet - i stikkords form. Det preger også min redegjørelse. Etter premieren på Ghelderodes stykke (29.10.)

fortalte JP meg at dette prosjektet var det beste han hadde vært med på. Gruppen trente om morgenen og arbeidet med innstudering om ettermiddagen. Den første uken var vanskelig for ham. Skuespillerne fikk i oppgave å skrive en side om seg selv som utgangspunkt for arbeidet. De fikk jobbe ut fra sitt eget ståsted, og det passet ham fint. Semesteret før hadde de prøvd en kort tid i Wrocław og deretter i Bratislava. I Praha hadde de arbeidet i to og en halv måned med prosjektet. Originalteksten ble ikke brukt, kun tittelen på verket til Komenský. Klíma hadde jobbet mye med tekstene sammen med Skutr.

Den 30.11. hadde jeg en samtale med MS, som fortalte meg at det var seksten personer som medvirket i prosjektet. Regissøren og dramaturgen hadde ikke forberedt seg spesielt i forkant. De tok utgangspunkt i skuespillernes egne historier og drømmer for deretter å konkretisere dem på scenen. Gruppen hadde korte og intensive prøvedager på forskjellige teatre, og i august startet de i Praha. Det var fysiske prøver fra 10 til 13 med vekt på koreografi. De måtte bygge opp kondisjon og bli klar over sitt eget kroppsuttrykk. De hadde også faste møtetider hvor de snakket om sine individuelle bidrag. De kollektive prøvene startet i oktober og de arbeidet sammen i ti dager. Koreografien skulle etter hvert overta for de fysiske prøvene og hver del fra skuespillerne ble satt sammen. For MS handlet det om en times improvisasjon. Det gikk raskt, og det var klart fra begynnelsen av. Alle de medvirkende måtte være aktive og ta ansvar for sin del av forestillingen. MS fikk beskjed om ikke å vise ansiktet. Han skulle legge vekt på andre uttrykk som føttene, stemmen og hendene. Ifølge MS var dette arbeidet meget bra. I begynnelsen reagerte han fordi han ikke liker å ”spille seg selv.” Dette var problemet for ham i denne oppsetningen, og derfor var han heller ikke så begeistret for denne type forestillinger som handler om menneskelige følelser. Derimot likte han gruppens arbeidsmåte. Den var klar, konkret, og Skutr visste hva de ville. De tenkte i bilder og snakket ikke mye. MS fortalte at det var få teatre i Tsjekkia som arbeidet på denne måten. Selv foretrakk han å spille noe helt annet og derfor likte han dukkene, de skapte avstand. For ham handlet prosjektet mer om å løse egne psykiske problemer enn å lage teater. Ifølge MS skjedde det lite i stykket, og han savnet blant annet ironien, og la til at han ikke var den eneste i gruppen som opplevde prosessen slik.

Grunnen til at jeg trekker inn prosjektet *Hjertets paradis, verdens labyrint*, er arbeidsmetoden som Skutr brukte som var helt forskjellig fra de prosjektene jeg observerte ved KALD. Skuespillerne tok utgangspunkt i sine egne historier og de måtte i stor grad selv ta ansvaret for å utvikle disse under de forskjellige stadiene av produksjonen. Arbeidet må ha gitt

skuespillerstudentene viktige faglige og personlige erfaringer. De hadde ansvar for utforming og utvikling av historien og av egne roller. De samarbeidet med studenter fra skuespillerutdanninger i to andre land, og de ble ledet av en ung og dynamisk teatergruppe. Jeg tar uttalelser fra de to KALD-studentene som en bekreftelse på dette. I lys av at skuespillerstudentene ved KALD vanligvis får tildelt sine roller og har liten innflytelse over valget av disse, antar jeg at erfaringene fra Skutr-prosjektet var viktig for dem. Det er positivt at skolen fanger opp nye arbeidsformer og ideer i tiden gjennom den anerkjente duoen Skutr.

Selv så jeg forestillingen den 19.10. og skriblet ned noen stikkord i mørket. Her var ingen dramatiske konflikter. Fokus var individualitet og fellesskap. Handlingen kunne ha utspilt seg hvor som helst, den var universell. ”Vi er alle forskjellige, og vi er alle unike, men ingen av oss kan leve i et vakuum.”⁹⁴ Forestillingen besto av mange historier, og de visuelle bildene var høyst forskjellige. Likevel var det en ro over fremføringen som fascinerte meg. Forestillingen ble for meg en opplevelse hvor jeg fikk mange assosiasjoner og indre bilder.

3.5.6 Studentenes refleksjoner underveis i studiet

Gjennom studentene fikk jeg svar på mange spørsmål vedrørende deres studiesituasjon og hverdag. Flere av våre åpne samtaler ble gjort midtveis i studiet (våren 2005), mens andre fant sted i løpet av høsten 2006. Et sentralt spørsmål for meg var: Hvorfor hadde studentene valgt KALD? Jeg var også interessert i å vite om utdanningen hittil hadde innfridd forventningene. Jeg fikk anledning til å snakke med til sammen 11 studenter, hvorav tre var regissører, tre scenografer og fem skuespillere, som velvillig delte sine tanker med meg. Samtalene med scenografene og regissørene foregikk parvis, ut fra prosjektsamarbeidet de hadde på det aktuelle tidspunkt. Med skuespillerstudentene snakket jeg enkeltvis.

En regissørstudent ville studere teater, og visste at KALD hadde mange gode lærere som han var blitt kjent med gjennom arbeidene deres. Han ønsket å lære av dem og selv sette opp stykker som var viktige for ham. Om de var med dukker eller ikke, la han ikke så stor vekt på. En av scenografistudentene var fornøyd med utdanningen, og hadde det vært mere dukker, ville det ha vært ”great”. Det var mange gode lærere som kunne undervise i dukketeater, men noen av studentene var ikke så interesserte i dette tilbudet. Han ønsket seg

⁹⁴ Sitat ifølge programerklæring fra Teater Archa, oktober 2006.

derfor tre institutter, et for alternativt teater, et for dramateater og et for dukketeater. Han trodde at mange ville ha søkt til dukketeaterstudiet.

Neste par ut av regissør- og scenografistudenter var enige om at dette studietilbudet var mer interessant for dem enn det ved KČD. For den kvinnelige scenografen var programmet ved KALD mer utfordrende enn det ved KČD fordi de måtte finne andre måter å visualisere på. De kunne bruke sin fantasi, og det passet henne bedre; dessuten ville hun gjerne arbeide med dukker. For regissørstudenten var den alternative formen for regi mer metaforisk, handlingen skjedde ikke bare gjennom verbal dialog. Musikk og bevegelse var en annen vei å skape på enn gjennom formidling av tekst. Begge ville skape endringer i scenebildet som skjedde gjennom spillet, ikke som separate sceneskift.

En tredje kvinnelig regissør ville studere teater, men ikke det ”klassiske”, slik mange studenter omtalte KČD. Ved KALD var det mulig å arbeide med forskjellige kunstuttrykk og å prøve ut ulike arbeidsmåter. Studentene ble utfordret til å bruke sin fantasi. For henne var det interessant å se hvordan de kunstneriske uttrykkene ble integrert i samtiden, og selv var hun opptatt av å se, oppdage og lese for å forstå tiden hun lever i. Scenografistudenten hadde hørt mye om KALD, om dyktige lærere som var åpne for å prøve nye veier.

Kommunikasjonen var også bedre mellom studentene som samarbeider på tvers av fag og linjer. Men det kunne være ”horribelt” med syv forskjellige meninger og med alle innspillene. På den annen side var det inspirerende med mange innspill, og på den måten kom det fram mange ideer. Samarbeidet på skolen var en god erfaring å ta med seg videre i det profesjonelle livet. Regissøren fortalte at dukker ikke var så populært blant publikum. De trodde det var for barn. Det var større interesse for alternativt teater, og flere kom for å se forestillingene. Da ble de ofte overrasket og på en positiv måte. Verken regissøren eller scenografen hadde problemer med dukkene, men de mente det var flere muligheter gjennom det alternative teater.

En mannlig skuespillerstudent ville studere dukketeater ved skolen, men han mente at studentene fikk et overfladisk kjennskap til dukkene. For ham hadde det eksterne samarbeidet med Skutr vært mer interessant enn de praktiske studiene ved skolen. Lærerne var fornøyde. De sier vi er gode, men de ser ikke seg selv utenfra. Helst ville han at skolen kun skulle undervise i dukketeater, og at klassisk og alternativt teater kunne slå seg sammen.

En annen mannlig skuespillerstudent hadde søkt ”alle” teaterskoler, også KČD og KALD. Han avla opptaksprøver ved KČD, hvor han besto de første tre prøvene, men greide ikke den fjerde og siste. Han ble anbefalt å søke KALD, som han ikke kjente til. Han kom inn til tross for at opptaksprøvene hans ikke var så gode. Det første året trivdes han ikke på skolen. Han hadde sine ideer om hvordan han skulle spille teater. Han hadde bakgrunn som barnestjerne ved et teater i Moravia. I møte med KALD fikk han en ny opplevelse gjennom en annen måte å skape roller og lage teater på. Etter det første året fikk klassen beskjed av Krofta om at de som ikke ønsket å fortsette, måtte si fra. Han var nær ved å slutte, men valgte allikevel å fortsette. Etter mange og forskjellige utfordringer under studiet hadde han forstått at skolen hadde vekket til live igjen den gutten som likte å leke. Noe hadde lukket seg i ham, men KALD hadde vist hvordan han kunne endre på det.

En tredje kvinnelig skuespillerstudent fortalte at det var stor forskjell på de to skuespillerutdanningene, alternativt teater og dukketeater – og dramateater. Selv ønsket hun å lage mer eksperimentelle forestillinger, lage egne prosjekter og arbeide i mindre grupper. Hun var ikke så opptatt av teksten og ville heller uttrykke seg gjennom bevegelse, dans og musikk. Den alternative delen av studiet var interessant for henne, og hun trakk fram Sawas måte å arbeide på. Dukkene hadde hun liten interesse for, men hun ville gjerne bruke symboler for å kunne uttrykke seg på scenen.

En fjerde kvinnelig skuespillerstudent hadde spilt mye dukketeater ved å drifte sitt eget dukketeater før hun begynte på skolen. Hennes motivasjon var å lære dukkespill gjennom grunnleggende tekniske ferdigheter, men det fikk hun ikke i animasjonsundervisningen. Når en ny dukketype ble introdusert, skulle de i neste time velge en tekst og begynne å tenke situasjon og scene. Hun trodde at disse timene skulle brukes til å lære øvelser og grunnleggende teknikker. Lærerne hjalp dem med det de arbeidet med, og det var bra, men de gjorde det de kunne fra før. Hun var skuffet over denne undervisningen. Selv om dukkene sto henne nærmest, var hun også glad for skuespillerdelen av studiet og det alternative teater. For henne utvidet og beriket de forskjellige uttrykkene hverandre.

En femte skuespillerstudent hadde allerede skuespillerutdanning fra konservatoriet i Bratislava. Hun ville helt og holdent studere skuespill. Ingen av lærerne ved KALD hadde presset henne til å bli dukkespiller. Hun innrømmet at hun hadde mye fravær i animasjonsundervisningen. Den grunnleggende undervisningen i skuespillerens skapende

arbeid/rolleinNSTudering hadde de fått av Pavelka, og hun hadde full tillit til ham som pedagog. Hun var også svært glad for at læreren hennes ba dem om ikke bare å bruke følelser og teknikk, men oppfordret dem til å holde seg orientert, lese og bruke hodet. Etter hennes oppfatning var dramaskuespillere ensprede. De kjente ikke til andre former for teater. Hun hadde sett hvordan dukkene kunne være en partner på scenen. Alternativt teater og materialer hadde en annen betydning og andre visuelle og sceniske uttrykk. Noen av medstudentene i klassen hadde gjort stort inntrykk på henne med sitt dukkespill. Hun var svært glad for at hun hadde fått erfare det.

Uppfordret tok denne kvinnelige skuespillerstudenten opp et problem hun omtalte som "eating from inside". Det handlet om samarbeidsformene ved skolen og ulike konsekvenser av dette. På den ene siden var samarbeid på tvers av fagretningene perfekt. På den annen side brøt det ned arbeidsrutinene og systemet fra innsiden. Hun ønsket seg ukentlige timer i dans, sang og musikk for å kunne tilegne seg teknikker og videreutvikle dem. Det handlet dessuten om å opprettholde undervisningssystemet, og derfor ønsket hun seg avgrensede timer for faglig integrering/tverrfaglig samarbeid. Problemet ved skolen var at ukens struktur ble brutt opp. Studentene fikk ikke regulær undervisning, og de mistet progresjonen. "Vi flyr og svømmer gjennom ukene", som hun uttrykte det. Før visninger/forestillinger måtte de konsentrere seg om og intensivere arbeidet med prøvene. Skuespillerne måtte trene og bruke sitt instrument, men når de ikke ble pushet, sluttet mange å jobbe.

3.5.7 Tilbakeblikk på skuespillerens skapende arbeid

Etter at skuespillerstudentene hadde avsluttet sine studier, bød det seg en mulighet til en samtale med Pavelka. Den fant sted i Praha 29.02. 2008. Denne lenge ønskede samtalen ble et tilbakeblikk på det arbeid som Pavelka hadde gjort som hovedlærer for skuespillerklassen i emnet skuespillerens skapende arbeid, årskull 2003–2007. Av seks prosjekter/forestillinger som var tekstbaserte, hadde Pavelka ansvaret for fire (tre klassiske dramaer og en kabaret). For disse fire prosjektene var han rolleinstruktør/veileder og regissør. Dessuten var han veileder for samtlige studentprosjekter, som jeg har redegjort for seks av. Etter observasjonene jeg gjorde under arbeidet med *Kirsebærhagen* høsten 2004, hadde jeg mange spørsmål både om ideene bak prosjektet og om Pavelkas arbeidsmetode. Mye hadde skjedd siden den gang, og mange spørsmål fikk jeg svar på gjennom mine senere observasjoner og åpne samtaler. Samtalen med Pavelka var et forsøk på å få et visst overblikk over den delen

av skuespillerstudiet som kun var basert på tekst, det vil si uten dukker og/eller andre visuelle virkemidler.

Pavelka fortalte at skolen hadde som mål å avslutte hvert semester med presentasjon av ett eller flere av prosjektene som studentene hadde arbeidet med. Han mente at klassen hadde lyktes med å nå dette målet. Det var et sjokk for studentene å spille for publikum første gang, men det er møtet med publikum som er den virkelige teatererfaringen. Han ville at studentene skulle konfronteres med publikum så tidlig som mulig, og at de skulle presentere så mange studentprosjekter som mulig. Grunnen var at de skulle få erfaring i å møte publikum.

Pavelka var ikke sikker på om skuespillerfaget kunne læres. Håndverket og ferdighetene kan læres på samme måte som man lærer å spille et instrument, for eksempel fiolin.

Skuespillerfaget er også håndverk. Det er viktig å lære hva som er prøve (innstudering) på teater, og hva som er repetisjon, i betydningen å gjenskape de emosjonelle erindringene under prøver og/eller forestillinger. Studentene skulle også lære å se helheten i en forestilling for å forstå at de er en del av den. ”Det er viktig å lese teksten, være i stand til å se situasjonene på en kreativ måte – lære å lese kreativt.” Han snakket om forskjellige skuespillerpersonligheter eller -typologier som trenger ulike former for pedagogisk tilnærming. Noen studenter måtte ha hjelp til å sortere ut ideene sine, mens andre hadde blokkeringer. Andre igjen trengte lengre tid for å modnes og utvikle seg, og noen kunne blomstre i fjerde studieår. Det var nødvendig å kjenne disse typene for å kunne veilede og hjelpe dem i arbeidet med å skape og spille sine roller.

I det første klasseprosjektet, som var dagbøkene (DIAR), arbeidet han med grunnleggende skuespillerfag som improvisasjon, kommunikasjon og bevegelse. På visningen (høsten 2003) ville klassen formidle det de hadde arbeidet med over en periode på ca. åtte uker. I Kabaret (av Pavelka og studentkollektivet) var det arbeid med tekst, situasjoner og gags som de fokuserte på (våren 2004). Det var ingen egentlige roller, men visse situasjoner og scener for improvisasjon. Studentene likte godt å gjøre dette arbeidet. Tsjekhovs *Kirsebærhagen* var et viktig prosjekt. Ifølge Pavelka burde alle teatre ha denne dramatikerens på repertoaret. ”Det er noe skjult i hans dramaer.” Strukturen i stykket var avtalt (veilederne imellom – min tilføyelse), den var lagt fra begynnelsen av. Sawa arbeidet med de visuelle uttrykkene.

Hjertets paradis, verdens labyrint ble påbegynt i tredje semester og avsluttet høsten 2006. For de fire studentene som medvirket i prosjektet, hadde arbeidet stor betydning. *En sommernattsdrøm* ble oppført på Rubin, en liten, profesjonell scene i et kjellerlokale. Selv om skuespillernes indre prosesser var de viktigste, ønsket Pavelka at forestillingen skulle fremføres for publikum. Han ville at studentene skulle få en reell teatererfaring med å skape sine roller/karakterer som del av en helhetlig forestilling. Studentene var selv ansvarlige for alt. De måtte sørge for kostymer og dekor og for promotering av forestillingen, som hovedsakelig ble spilt på kveldstid. For første gang var klassen samlet som en gruppe før de skulle spille på DISK.

De to eventyrene for førskolebarn var studentenes egne produksjoner. Når studentene prøver, er han avventende. Spør de om hjelp, stiller han selvfølgelig opp. Mens studentene arbeidet med eventyrene, var han rådgiver for den slovakiske regissøren (Patrik Lančarič), som skulle ha regi på forestillingen *Ľapákovci*⁹⁵, som skulle spilles på DISK. Hans råd besto i å gjøre regissøren kjent med studentene. I hans siste oppsetning, *Várløsning (Probuzení jara)*, av Frank Wedekind, medvirket også fem studenter fra lavere klassetrinn (2. og 3.). Han ønsket at studentene skulle arbeide med et stykke som var viktig for dem. Temaet var graviditet, og det kommuniserte med publikum. Teksten krevet mye bearbeidelse, som han jobbet med sammen med regi-/dramaturgstudenten PH. *Várløsning* var en vanlig regioppgave for ham.

Jeg spurte ham om hvilke kvalifikasjoner han mente var viktige for en skuespiller i dag. Svaret var at det er vanskelig å være skuespiller i dag. En skuespiller må elske arbeidet. Selv ville han ikke ha valgt dette yrket igjen. Det er flere teatre i Praha enn i Wien. En person som MS vil kunne spille prosjektene sine over hele verden. Pavelka var opptatt av at studentene skulle bruke hodet. Han likte dyktige og intelligente skuespillere som hadde evnen til å slåss og til å slå seg igjennom. De ville klare å hevde seg, mente han.

⁹⁵ *Ľapákovci (Ľapák-familien)* er skrevet av den slovakiske forfatteren Božena Slánčíková-Timrava og dramatisert av Ondreje Šulaje. Forestillingen var iscenesatt som et reality-show, hvor illusjonen om landsbygda som et harmonisk sted for de gode menneskelige relasjonene, brytes ned. Familien Ľapák råtner i sin hule. De kjeder seg og drikker seg i hjel.

3.6 Gruppe 4: Teoretiske fag

Kildene til de teoretiske fagene har vært KALDs generelle studieinformasjon, som er basert på opplysningene i studiehåndbøker⁹⁶ og det akkrediterte studieprogrammet (vedlegg 1). Denne informasjonen har jeg justert mot klassens uke- og semesterplaner. Jeg har laget en oversikt i form av en oppstilling over de teoretiske emnene og fagene som var pensum ved det fireårige masterprogrammet for skuespillerstudentene ved KALD. Undervisningen ble hovedsakelig gitt som forelesninger og seminarer, og disse undervisningsformene har jeg avmerket i oppstillingen nedenfor. Det er både obligatoriske og valgfrie emner i oppstillingen. Så langt det har vært mulig for meg, har jeg avmerket de valgfrie fagene i kursiv.

3.6.1 Oversikt over teoretiske emner og fag

1. klasse	Teatrets utvikling i den vestlige kultur I – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 semestre) Grunnleggende teaterterminologi – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.) Teaterteori – sem./ <i>individuell spesialisering</i> – forel. (2 t pr. uke i 2 sem.) Grunnleggende antropologi – kulturelle epoker i europeisk tenkemåte - forel./ <i>individuell spesialisering</i> (2 t pr. uke i 2 sem.) Musikkstudier – forel./oblig. (1 t pr. uke i 2 sem.) Fremmedspråk - sem./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)
2. klasse	Teatrets utvikling i den vestlige kultur II – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.) Teater i tsjekkiske kultur – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.) Menneskekroppen gjennom historien – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)

⁹⁶ *Informace pro studující DAMU*, akademický rok 2003/2004 - 2004/2005. Divadelní fakulta, AMU Praha. (Informasjon for studenter ved DAMU, akademisk år 2003/2004 og 2004/2005. Teaterfakultetet, AMU Praha).

AMU=DAMU+FAMU+HAMU *Informační brožura průvodce studiem 05/06 - 06/07 DAMU*.

(AMU=DAMU+FAMU+HAMU *Informasjonsbrosjyre – retningslinjer for studiene 05/06 – 06/07) DAMU*.

Min oversettelse.

	<p>Grunnleggende teaterterminologi – v/ KTK - forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Tsjekkisk dukketeaterhistorie – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Verdens dukketeaterhistorie – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Det alternative teatrets teori og historie – sem./<i>individuell spes.</i> (2 t. pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Teaterteori – sem./<i>individuell spesialisering</i> forel. oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Musikkstudier – forel./oblig. (1 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Fremmedspråk – sem./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p>
3. klasse	<p>Menneskekroppen gjennom historien – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Fremmedspråk – sem./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Kreativ skriving – sem./<i>individuell spesialisering</i> (2 t pr. uke)⁹⁷</p>
4. klasse	<p>Internasjonalt alternativt teater i det 20. og 21. århundre – forel./oblig. (2 t pr. uke i 2 sem.)</p> <p>Scenekunstens teori og historie inkludert skuespill ALD⁹⁸ – sem./<i>individuell spes.</i> (2 t pr. uke i 2 sem.)</p>

3.6.2 Tanker rundt de teoretiske emnene og fagene

Hensikten med de teoretiske emnene og fagene (obligatoriske og valgfrie) for det fireårige masterprogrammet for skuespillere ved KALD er å gi et teoretisk bakteppe for de kunstnerisk-praktiske delene av studiet. Teori og praksis går hånd i hånd ved DAMU og KALD, slik har det vært siden AMU startet. I samtale med Klíma (19.02. 2008) fortalte han at det måtte skapes teori for å forklare det som skjedde på scenen. Han brukte Pukk i *En sommernattsdrøm* i Kroftas oppsetning som et eksempel. Rollen var snart et menneske, snart en ballong eller kun et bevegelig materiale. Denne visualiseringen av en og samme rolle inngår i begrepet *jevištní postava*. Dukkene oppsto først, så kom refleksjonene over et teater i stadig utvikling og endring. Det er ikke mulig på annen måte, sa Klíma. Teorien har en viktig

⁹⁷ I masterprogrammet står det ikke i hvilket semester dette seminaret blir gitt. Jeg antar at det er opp til hver enkelt student å velge tidspunkt for denne individuelle spesialiseringen (jfr. vedlegg 1, side 5, punkt 5, engelsk versjon).

⁹⁸ ALD står for alternativt teater og dukketeater.

plass ved alle avdelingene ved DAMU, hvor praksis blir reflektert og utdypet gjennom teori. Slik skjer også generering av teori.

KTK (Avdeling for teori og kritikk) har ansvaret for det faglige innholdet i de teoretiske emnene og fagene for alle studenter ved DAMU. Det betyr at mange kurs og forelesninger så vel som seminarer går på tvers av studieprogrammene, og det innebærer et større tverrfaglig miljø, både for studenter og lærere.

3.7 Forsøk på å se observasjonene og erfaringene i et helhetsperspektiv

Jeg skal forsøke å presentere et helhetsperspektiv ved hjelp av to kolonner. KOLONNE I viser dukker/objekter som ble brukt i animasjon og andre former for undervisning de to første studieårene (2003–2005). KOLONNE II viser antall prosjekter/forestillinger under hele studieforløpet (2003–2007). I sum vil begge kolonnene langt på vei synliggjøre vektleggingen av dukketeater/teater med dukker, alternativt teater og dramateater i ”min” observasjonsklasse.

De to kolonnene er et forsøk på å komprimere det samlede forskningsmaterialet. Ulike former for undervisning i animasjon og en vesentlig del av de visuelle elementene som ble utforsket i denne undervisningen og i prosjektarbeidene, er skrevet med rød skrift.

Forestillinger med tekstbaserte roller (uten dukker) er skrevet med sort skrift og merket med*. Forkortelsen ”skuespill” står for alle former for roller uten dukker.

Veiledere/lærere/professorer står i parentes.

Kolonne I: Dukker/objekter brukt i animasjon og annen undervisning (2003–2005)

1 ÅR	1. & 2. semester DVD-opptak	DIAR-prosjektene Etyder med: Poteter. Bunraku-inspirert spill med klesplagg. Animasjon/transformasjon med tekstil. Avis-sex. Manipulasjon med strikk/skuespill. Skyggespill. Tekstildukke/ hvite dame og skuespill. Sylinderdukke og spill med hånd/fugl, (v/lærerkollektivet) Prosjekt JAHR-MARKT Akrobatikk. Sjonglering. Spill med tauverk, kjetting, ”mekanisk” teater og skuespill (v/lærerkollektivet)
-------------	---------------------------------------	---

2 ÅR	3. & 4. semester Observasjoner	VISUALISERING av Kirsebærhagen Isolasjonsplast, projeksjoner, stangdukke, grammofonmusikk (workshop v/Sawa) ANIMASJON Etyder med gummislange, tekstil, garnnøste, jernstativer. Introd. av stangmarionetter (lærer Špicnerová)
-------------	--	--

Kolonne II: Prosjekter/forestillinger med og uten dukker/objekter (2003–07)

1. ÅR	1. & 2. semester DVD-opptak	ROM – STOFF – KOMMUNIKASJON Introduksjon for alle stud. ved de 4 programmene; interaksjon mellom grunnleggende teaterkomponenter (skuespill, regi, dramaturgi og scenografi) i dukketeater og alternativt teater (ved lærerkollegiet) DIAR – Grunnleggende skuespillerfag (v/Pavelka) *KABARET – ŽIVOT JE K...A - Kabaret/skuespill (regi v/Pavelka) JÄHR-MARKT Forestilling med materialer, objekter og andre visuelle elementer og skuespill (studentproduksjon m/veiledning)
2. ÅR	3. & 4. semester Ovservasjoner av <i>Kirsebærhagen</i> av <i>Filip Hotz...</i> og <i>Dette hus skal rives</i>	*KIRSEBÆRHAGEN Skuespill og visuelle elementer (regi v/Pavelka) 4 ENAKTERE POSTBOKS - Objekter og skuespill (studentprosjekt m/veiledning) CLAUS PEYMANN Skuespill med objekter/trofeer (studentprosjekt m/veiledning) DEN RASENDE FILIP HOTZ Hanskedukker og skuespill (studentprosjekt m/veiledning) DETTE HUS SKAL RIVES Skuespill og skyggeteater (studentprosjekt m/veiledning)
3. ÅR	5. & 6. semester Observasjoner av <i>Musikantene...</i>	*EN SOMMERNATTSDRØM Skuespill (regi v/Pavelka) MUSIKANTENES EVENTYR

	og Eventyr...	Skuespill med skjelett/musikkinstrumenter (studentprosjekt m/veiledning) EVENTYR OM ET LITE PINNSVIN Skuespill med objekter/dukker (studentprosjekt m/veiledning) *ĽAPÁKOVCI Skuespill (ekstern regi)
4. ÅR	7. & 8. semester Observasjoner av <i>Balladen...</i> Observasjon av en generalprøve	BALLADEN OM DET STORE SKJELETTET Skuespill og marionetter (studentprosjekt m/veiledning) *VÅRLØSNING Skuespill (regi v/Pavelka) *BLODBRYLLUP Skuespill (ekstern regi) HJERTETS PARADIS, VERDENS LABYRINT Internasjonalt samarbeidsprosjekt; 4 stud. medvirket. Objekter, materialer og fysisk teater (ekstern regi)

3.7.1 Hva forteller de to kolonnene?

Ikke overraskende er kolonne I i stor grad farget rød, som viser omfanget av dukker/objekter/visuelle virkemidler som ble benyttet i forskjellige prosjekter og undervisningsformer inklusive undervisning i animasjon. Det forekommer også noen innslag av sort tekst som forteller at alternative former for skuespill var integrert i denne undervisningen. Med andre ord viser kolonnen at de visuelle virkemidlene tillegges betydelig vekt i programmet for skuespillere de to første årene.

Kolonne II viser til sammen sytten prosjekter/forestillinger som ble realisert under masterstudiet for skuespillere (2003–2007). De sytten inkluderer også det internasjonale samarbeidsprosjektet hvor fire studenter medvirket (fjerde års studenter). Av disse sytten var det seks prosjekter/forestillinger uten dukker/objekter som ble iscenesatt av profesjonelle regissører/skuespillere. Jeg har også inkludert *Kirsebærhagen* blant disse seks, selv om visuelle elementer ble innarbeidet i sceneversjonen av dette klassiske dramaet. Videre viser oppstillingen åtte tverrfaglige prosjekter hvor studentene fra de fire studieretningene samarbeidet (skuespill, regi-dramaturgi, scenografi). I alle studentproduksjonene ble det brukt dukker og/eller objekter i varierende grad. Et team av professorer, lærere og eksterne

kunstnere veiledet studentene. De resterende to prosjektene i kolonne II var en innføring i samhandling/interaksjon mellom dukketeater og alternativt teater (rom/stoff/kommunikasjon) og innføring i grunnleggende skuespillerfag (Diar).

Antallet studentproduksjoner forteller at utdanningen la stor vekt på det tverrfaglige samarbeidet studentene imellom. Et av målene ved utdanningen var (og er) å bygge en større forståelse mellom de forskjellige profesjonene som samhandler under en teaterproduksjon. Samarbeidsstrukturen bidrar til å skape en felles teaterkultur og et nettverk yrkesgruppene imellom innen teaterfeltet. Kolonne II forteller også om høy produksjonsaktivitet ved skuespillerstudiet, og den viser stor bredde i de kunstneriske uttrykkene (dukke-/objektteater, alternativt teater og dramateater) og aldersspredning (barn, ungdom, voksne). I denne kolonnen dominerer den sorte teksten, som har spredte innslag av rød tekst. Til en viss grad kontrasterer fargebildet i kolonne II med fargebildet i kolonne I. I kolonne II dominerer det alternative teater. Begge kolonnene forteller at de to hovedemnene animasjon og skuespillerens skapende arbeid var integrert gjennom hele masterprogrammet for skuespillere ved KALD i ”min” observasjonklasse.

Hva er det fargeleggingen ikke forteller? Den sier ingen ting om hvordan de to hovedfagene er vektet i de enkelte prosjektene, i undervisningen og produksjonene. Den forteller heller ikke noe om integrering av de psykofysiske emnene i de forskjellige prosjektene. Vi kan heller ikke avlese hvilke teatersjangere og typer roller som skuespillerne arbeidet med, det være seg ikke-psykologisk eller psykologisk tilnærming til skuespillerroller. Vi kan heller ikke avlese hvilke dukkeroller og/eller objekter skuespillerne ga scenisk liv til. Kolonnene forteller heller ikke noe om hvordan rollene ble gestaltet, ei heller om hvordan de forskjellige rollene samhandlet og/eller interagerte på scenen. Kolonnene gir med andre ord en høyst begrenset informasjon, men allikevel nok til at jeg kan danne meg oversikt over vektleggingen av de to hovedemnene og graden av integrering mellom dem. De to fargene viser en tendens, og må leses som sådan.

3.8 Hvilke faglige mål, hvilket innhold og hvilke arbeidsmetoder ble lagt til grunn for masterprogrammet i skuespill ved kald?

Gjennom observasjoner, DVD-opptak, diverse studieinformasjon, samtaler og foto har jeg fått et variert og innholdsrikt materiale som langt på vei har gitt meg kunnskap om, innsikt i og forståelse av skuespillerstudiet ved KALD. Materialet stammer hovedsakelig fra ett kull studenter (2003–2007), men det omfatter også annen faglig informasjon om de øvrige tre studieprogrammene ved avdelingen og om det tverfaglige samarbeidet ved utdanningen. Siden revisjonen av programmet i 1990 og fram til 2011 er det faglige målet, innholdet og samarbeidsformene ikke blitt endret. Men hvert studentkull er forskjellig og derfor spesielt, og hovedlæreren for hvert kull setter sitt tydelige preg på undervisningen.

I 2011 gikk Krofta av som faglig leder og ble etterfulgt av Jiří Havelka. Mine observasjoner går fram til 2008, da jeg hadde de siste samtalene med ledere og lærere ved utdanningen. I anledning av skolens 60-årsjubileum i november 2012 hadde jeg en samtale med Havelka, som fortalte at den reviderte planen fra 1990 fortsatt lå til grunn for studiene. Han uttrykte ønske om å utvikle dukketeatret mer i retning av spill/animasjon med objekter og materialer.

Jeg vil først redegjøre for den overordnede målsettingen for skuespillerstudiet basert på det akkrediterte studieprogrammet for dramatisk kunst ved KALD.⁹⁹ Deretter redegjør jeg for målsettinger, faglig innhold og arbeidsmetoder innen de fagområdene jeg har observert. Det blir etterfulgt av faglige refleksjoner og vurderinger av studiet i lys av mitt observasjonsmateriale.

Det overordnede målet for masterstudiet i skuespillerkunst ved KALD var å utvikle skuespillerens kreative, psykofysiske og epistemologiske nivå for skapende teaterarbeid. Det ble brukt forskjellige alternative metoder med fokus på dukker, materialer og objekter i nær samhandling med skuespiller, regissør, scenograf, musiker og andre scenekunstnere i den komplekse og skapende teaterprosessen.

⁹⁹ "Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre" (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1, s. 1-2.

Kjennetegnet på de uteksaminerte skuespillerne var en rik kunstnerisk fantasi og spilleglede. Andre kjennetegn var en velutviklet evne til selvstendig tenkning, kunstnerisk bearbeidelse og kommunikative evner.

Studiet la vekt på studentenes bevisste og kreative medvirking under arbeidet på scenen. Det ble også lagt vekt på å stimulere studentenes autentisitet, kreativitet og etiske ansvar under arbeidsprosessene.

Studiets dukketeaterprofil besto av to likeverdige komponenter, et visuelt kunstnerisk element, en dukke, som spilte på det visuelle nivået, og en skuespiller som primært realiserte dukkens innholdsmessige betydning. Programmet la vekt på å utvikle studentenes evner til forståelse og persepsjon av scenografi. Visuelle elementer var en grunnleggende og vesentlig del av skuespillerens skapende komponenter.

Utdanning i psykofysiske disipliner ble tillagt stor betydning.

Krav til kompetanse innen den teoretiske delen av studieprogrammet var tilsvarende universitetsnivå. En organisk del av studiet var emner fra teater teori og teaterhistorie. Teoretiske eksamener ble evaluert med tallkarakterer.

De uteksaminerte skuespillerne arbeidet innen områdene dukketeater og alternativt teater. Området er også blitt utvidet til andre sjangere og former for teater så vel som film, televisjon og radio.¹⁰⁰

3.8.1 Hovedemnet animasjon

Målsettingen for hovedemnet animasjon var å lære om dukker og søke etter dukkens karakter, uttrykk og spillemuligheter ut fra et kreativt perspektiv. Det ble lagt vekt på harmonisering av bevegelser og rytmisk synkronisering av talte og fysiske uttrykk. Studentene skulle ha kjennskap til grunnleggende teknologi innen de etablerte dukketypene og vise at de behersket de vesentlige prinsipper innen animasjon. Studentene skulle også lære om forskjellige former for symbioser mellom skuespiller og dukke(r). Utdanningen la vekt på

¹⁰⁰ ”Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre“ (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1, ”1. Space – Matter – Communication”, s. 3- 4.

det gjensidige forholdet mellom skuespiller og dukke i et ikke-illusjonistisk teater. Slik ville man skape skuespillerens komponenter i denne form for teater.¹⁰¹

Animasjon er knyttet til det tsjekkiske uttrykket *živá bytost*¹⁰², som betyr å forvandles til et levende vesen. Det er skuespilleren som er skaperen av det sceniske livet til dukken(e) og andre artefakter. Om dukkene/objektene blir transformert fra å være ikke-levende til ”troverdige” vesener på scenen, er avhengig av flere faktorer. Troverdigheten handler først og fremst om dukkens sjel (*duše*) og mindre om de tekniske ferdighetene (*schopnost*). Animasjon er ikke et mål i seg selv, men en scenisk måte å uttrykke seg på. Det er heller ikke viktig om det er et menneske eller en gjenstand som blir tilført scenisk liv. Denne forståelsen av animasjon ble lagt til grunn ved KALD.

Det var to aspekter ved det faglige innholdet i animasjon. For det første var animasjon en psykofysisk disiplin som måtte læres på lik linje med stemme, bevegelse, sang, musikk. For det andre måtte skuespilleren ha tro på dukkens eller objektets dramatiske muligheter. Skuespilleren og dukken kunne ikke deles, de var fysisk knyttet sammen, enten skuespilleren var synlig eller ikke.

Min observasjonsklasse ble introdusert for nær sagt alt mulig av ubearbeidede materialer, pluss gjenstander og bruksobjekter fra det daglige liv. I kolonne I: ”Dukker/objekter brukt i animasjon og annen undervisning (2003–2005)” viser jeg til et stort antall visuelle virkemidler som ble benyttet i hovedemnet animasjon de to første årene. Jeg viser også til stangmarionetter som ble brukt i animasjonsundervisningen under mine korte observasjoner i annenklasse. Blant mange artefakter var noen mer ekspressive enn andre. Ofte vil det være kontrastene mellom de ulike materialene og assosiasjoner knyttet til dem som bidrar til å skape motsetninger og dramatiske spenninger. Objekter og materialer utfordret studentene til å søke andre visuelle, teatrale og kommunikative uttrykk.

Det er svært forskjellige tilnæringsmåter og spilleteknikker som kreves for å kunne animere, i betydningen skape scenisk liv i de ulike visuelle elementene. Dukkene er ofte bundet av formale og antropomorfe trekk. Valg av materialer til fremstilling av dukkene og

¹⁰¹ Betegnelsen illusjonistisk dukketeater brukes om dukketeater med skjulte dukkespillere.

¹⁰² *Život* betyr liv på tsjekkisk, og *bytost* betyr vesen. Begrepet stammer fra Etlík.

tekniske konstruksjoner vil også påvirke gestaltningen av rollene. Det er allikevel skuespillerens temperament, fysiske ferdigheter, stemme, musikalitet og rytmiske sans som vil ha størst innvirkning på rollene som skal skapes, utøves og formidles.

Studentene var friere til å skape personlige sceniske uttrykk ved bruk av objekter og materialer som kunstneriske virkemidler. De utfordret skuespillerne på flere nivåer gjennom valg av historier og bearbeidelsen av dem, valg av visuelle og andre sceniske virkemidler, gjennom utforming av roller, samspill mellom forskjellige roller, bruk av tekniske virkemidler og hvordan historien formidles til og/eller samhandler med publikum. To eksempler fra min empiri er etydene med ”avismannen” og ”negergutten”. Bruken av materialer i de to etydene kan neppe kalles for animasjon i betydningen å skape scenisk liv, men valget av materialer var langt på vei bestemmende for hvordan de to enkle historiene ble utformet og formidlet.

En krevende oppgave i animasjon var imidlertid den bunraku-inspirerte figuren som ble spilt av tre studenter hvis konsentrasjons- og koordineringsevne ble satt på prøve. Spillerne måtte bokstavelig talt synkronisere sin individuelle pust til ett rytmiske åndedrett for å kunne tilføre figuren, eller snarere de klesplaggene som figuren var satt sammen av, korte streif av scenisk liv.

I skyggespillene var det skuespillernes egne kropper som formet skyggene, og som agerte bak lerretet i et presist og rytmisk samspill til musikk og/eller lydkontentum.

Menneskekropper ble blant annet transformert til musikkinstrumenter. De auditive komponentene hadde stor betydning for å tilføre skyggefigurene flere nyanser i uttrykket. For publikum innebar det et utvidet assosiativt rom for persepsjon. Jeg fikk observere tilblivelsen av disse skyggespillene på et tidlig tidspunkt i prøveperioden, og jeg fikk se de ferdige skyggespillene mange år senere på DVD.

Forskjellene mellom objekter og materialer kunne være ganske flytende. Når studentene demonterte et stativ og spilte heseblesende morsomt på de etterhvert mange løse metalldelene, er det et spørsmål om spillet kan kalles objektteater, materialteater eller alternativt teater. Overgangene var diffuse, og det var som oftest tilsiktet. Et klassisk eksempel på materialteater var bruken av den elastiske teksten til transformasjoner av forskjellige dyr og menneskelignende vesener, godt hjulpet av koreografi og dans i DIAR 4.

Undervisningen i animasjon gikk over to år. Mine observasjoner fra denne undervisningen var kun å regne for noen korte glimt. Jeg kom inn i klassen sent i tredje semester, hvor jeg var observatør i 6 timer (høsten 2004) og 8 timer (våren 2005). I tillegg til de 14 observasjonstimer i ”min” annenklasse, hadde jeg supplerende observasjoner i førsteklasse (8 timer) og i individuell veiledning (2 timer). Det totale timeantallet i observasjoner og supplerende observasjoner var 24. Det kan jeg ikke kalle for annet enn korte streif. Allikevel kan jeg trekke en del ut av disse streifene. For det første var observasjonene i første og annen klasse svært forskjellige. Begge klassene hadde samme lærer, og undervisningen var individuell, i grupper på ca. 5. Jeg møtte en ”supplerende” førsteklasse som var motivert, de samarbeidet godt, hadde god dialog seg imellom og med læreren. Det var fin fremdrift i undervisningen, ispsedd mye kreativ energi. Jeg hadde ingen samtaler med studentene i denne klassen.

Det var langt fra den samme energien og entusiasmen i animasjonsundervisningen i ”min” annenklasse. Noen studenter ønsket grunnleggende øvelser i spill/animasjon med dukker/objekter, men dette ønsket var ikke i overensstemmelse med utdanningens didaktikk. Andre studenter viste lite motivasjon for faget, og det skjedde lite i timene. Mellom disse to ytterpunktene arbeidet flertallet av studentene samvittighetsfullt med oppgavene sine. Det var med andre ord en lite homogen klasse jeg møtte.

Mens DVD-opptakene fra første klasse (2003–2004) viste mange interessante og kreative oppgaveløsninger i animasjon, var mine erfaringer fra observasjonene i annenklasse at flere av studentene manglet engasjement, og det preget undervisningen. Studentene var selv ansvarlige for å legge fram forslag og ideer, som de så fikk tilbakemeldinger på fra læreren og medstudentene.

Mine observasjoner var kun korte glimt fra en lengre arbeidsprosess og ikke resultater som fra DVD-opptakene i førsteklasse. Utdrag fra en prosess og et resultat av en prosess må vurderes forskjellig. Av egne og andres erfaringer vet jeg også hvor tidkrevende visse faser i animasjonsarbeidet kan være.

Et betydelig problem i animasjonsundervisningen var fravær av studenter – som regel de samme. Det var svært uheldig for gruppedynamikken, for samarbeidet studentene imellom og

for de faglige diskusjonene innad i gruppen. I noen timer var stemningen på lavbluss, i andre timer var kreativiteten og energien tiltagende. Fravær er et svært dårlig tegn, som dessverre fortalte mye.

Det var mange og høyst forskjellige innfallsvinkler til hovedemnet animasjon i form av ulike prosjekter (DVD-opptakene fra førsteklasse), regulær ukentlig undervisning (de to første årene) og ikke minst studentprosjektene hvor animasjon og skuespill var integrert. I flere av disse prosjektene fikk skuespillerstudentene praktisere og videreutvikle sine ferdigheter innen ulike former for animasjon.

Fra de seks prosjektene jeg har redegjort for, var erfaringene ulike, fra det beste til det nesten katastrofale. I *Den rasende Filip Hotz* arbeidet skuespillerne meget grundig og seriøst med hanskedukker. De tre studentene lærte seg denne spesielle spilleteknikken i samhandling med skuespill. I begynnelsen av prøvene måtte det rollebytte til fordi den som opprinnelig var tiltenkt hovedrollen, ikke hadde erfaring med denne type dukkespill. Denne situasjonen burde ha vært unngått, men studentene var lojale og taklet den tilsynelatende ok.

Den andre enakteren, *Dette hus skal rives*, var også et vellykket prosjekt hvor studentene arbeidet med skyggeteater og teater. Det ble nedlagt et stort arbeid i skyggespillene, og de ble formidlet på en fremragende måte. Synkroniseringen med musikken og rytmen var perfekt.

Eventyr om et lite pinnsvin var nærmest et musikalsk spill for syngende skuespillere og objekter beregnet på de minste. Forestillingen var leken, lett, humoristisk og kommunikativ. Bruken av objektene var ikke teknisk krevende, men de utfordret til gjengjeld studentenes spilleglede – hvilket de hadde rikelig av. Det var en positiv og progressiv arbeidsprosess, men i overkant mye for den som var komponist, musiker, repetitør og skuespiller, i en og samme person.

I *Musikantenes eventyr* måtte studentene slite for å finne tråden i forestillingen. Det var såvidt de fant den, i siste liten, takket være læreren i musikkfag. Allikevel var prosjektet preget av mye kreativ energi og stor vilje fra skuespillerstudentene til å improvisere fram utallige forslag til scene- og rolleløsninger. Ideer ble kastet om kull, dekorasjoner likeså, og gruppen slet med å finne sceniske uttrykk for det store skjelettet. Etter mange forsøk endte det som et

musikkinstrument. Lærdommen var først og fremst at regissør og dramaturg må gjøre mye bedre forarbeid forut for prøvene. Her brukte skuespillerne unødig mye energi.

Skal jeg forsøke meg på en oppsummering av målsettingene i hovedemnet animasjon ble dette emnet utforsket gjennom høyst forskjellige visuelle virkemidler og ulike tilnærminger og/eller metoder. Utdanningen la vekt på å utvikle de kreative og skapende evnene hos studentene og på deres forståelse for de visuelle elementene i denne form for teater. Som en følge av integrering mellom de to hovedemnene dukketeater og alternativt teater har KALD bidratt til å utforske og utvide fagområdet animasjon. I DVD-opptakene var det mange kreative og godt gjennomførte presentasjoner av etyder og prosjekter, men opptakene viste også ujevne resultater.

Når det gjaldt observasjonene, var det stor forskjell på klassen jeg observerte (annenklasse) og de ”supplerende” observasjonene fra første klasse. I første klasse var alle studentene entusiastiske og aktive i timen. I annenklasse var engasjementet ujevnt og deltagelsen likeså, til tross for at emnet var obligatorisk.

I studentprosjektene hadde lederteamet (regissør, dramaturg og scenograf) stor innflytelse på hvilke prosjekter de skulle sette opp, og derigjennom på hvilke roller skuespillerstudentene fikk arbeide med. I tillegg hadde de samme regissørene stor innflytelse på valget av skuespillerstudenter til sine prosjekter. Det var med andre ord flere kryssende interesser når det gjaldt rollebesetningen i studentprosjektene, hvor utdanningen hadde det overordnede ansvaret. Etter min mening kom skuespillerne dårligst ut i disse studentprosjektene. Deres stemmer burde blitt hørt i langt større grad. Balansegangen mellom kunstnerisk ansvar for sin(e) rolle(r) og graden av veiledning kan være vanskelig å finne.

Roller med og uten dukker var ujevnt fordelt i studentprosjektene. Det hadde følger for den erfaring og kompetanse som skuespillerstudentene fikk i spill med og i animasjon av dukker og andre artefakter. Det førte til at kompetansen innen de to hovedemnene ble ujevn – i dukkenes/objektens disfavør. Min empiri viser at et fåtall studenter holdt en lav profil i animasjonsundervisningen. Det fikk følger for rollebesetningen – som i tilfellet med Filip Hotz. Med andre ord hadde ikke alle studentene samme høye kompetanse når det gjaldt ferdigheter innen animasjon. I dette for meg noe uoversiktlige bildet var det et fåtall av studentene som ønsket å spille med dukker/objekter. De var opptatt av å gestalte alternative

skuespillerroller. Selv om et fåtall av studentene i liten grad spilte med dukker/objekter måtte de allikevel forholde seg til artefaktene i de ulike studentprosjektene. KALD var ikke opptatt av at det skulle være en balanse eller likevekt mellom de to fagområdene. De la mer vekt på å utvikle studentens individuelle talenter og ferdigheter og å stimulere til å gå egne kunstneriske veier.

Arbeidsmetoden i både animasjonsundervisningen og studentprosjektene var prosessorientert, basert på utprøving gjennom improvisasjoner med tilbakemeldinger fra læreren og medstudentene. De gode forslagene ble bifalt, og de mindre gode forkastet, inntil noen bedre dukket opp. Slik ble ideer og forslag eltet og knadd, og suksessivt tok roller, situasjoner og dramatiske scener kunstnerisk form og uttrykk. *Devising theatre*¹⁰³ er et begrep som kan betegne denne arbeidsprosessen med stort engasjement og deltagelse fra alle involverte, tidvis også lærere og professorer. Mens første fase i arbeidsprosessen kunne være svært åpen, søkende og dels famlende, var de siste fasene i prosessen preget av mer struktur og repetisjoner. Dette gjaldt i teorien for studentprosjektene, men praksis var noe variabel. For etydene i første klasse antar jeg at arbeidsprosessen må ha vært tilsvarende, men her har jeg ingen empiri. For meg virket det som om den prosessorienterte arbeidsformen var den gjennomgående metoden for skuespillerne under det skapende og medskapende arbeidet med rollene.

Den prosessorienterte metoden, det tverrfaglige samarbeidet og de delvis kollektive arbeidsprosessene var dypt forankret i utdanningen. Det tverrfaglige samarbeidet var innebygget i undervisningsstrukturen, i det faglige innholdet og i pedagogikken. Regi- og dramaturgstudentene fikk stor kunstnerisk frihet til å velge sine prosjekter, og skuespillerstudentene til å skape og utforme sine roller. De fikk klar beskjed, også i krevende arbeidssituasjoner, om at de var kunstnerisk ansvarlige for sine roller. Selv om hjelp fra veilederen kunne komme vel sent, hadde alle mine informanter tillit til sin hovedlærer/lærerne i skuespill.

¹⁰³ *Devising-theatre* (devise er å oppfinne, uttenke) understreker det prosessuelle og skapende aspektet i teatret. Begrepet ble importert til Skandinavia på 1990-tallet, og det har bidratt til en fornyet refleksjon over sammenhengen mellom velkjente dramapedagogiske arbeidsformer og frigruppens og performanceteatrets prosessuelle arbeidsformer. (Gladsø m.fl. 2005: 191).

To av lærerne i skuespill brukte Mikhail Tsjekhovs metode i skuespillerundervisningen. Tsjekhovs vekt på skuespillerens skapende fantasi og evne til å fremkalle indre visuelle bilder i utformingen av roller må også ha hatt innvirkning på tilnærmingen til og arbeidet med å skape roller med dukker/objekter.

Svakheter ved det tverrfaglige samarbeidet kom til uttrykk i noen av studentprosjektene. I disse tilfellene var det flere faktorer som forsterket hverandre. Det at uerfarne regissører og dramaturger instruerte uerfarne skuespillere, hadde mange aspekter av risiko ved seg. Metoden var godt prøvet ut ved KALD, og fungerte bra i flere av prosjektene jeg observerte. Men jeg fikk også oppleve krisetilstander hvor samarbeidsmodellen ble satt på hard prøve. Hvem har ansvaret når regissør og dramaturg ikke kan kommunisere, og skuespillerne trygler om hjelp? Hvor går grensene for skolens pedagogiske ansvar og studentenes eget kunstneriske ansvar?

Kjøreregelen ved skolen var at regissøren hadde ansvaret og tilkalte hjelp/veiledning om han/hun fant det nødvendig. Det ble ikke gjort i det konkrete tilfellet ovenfor, og skuespillerne kom i en meget kritisk og vanskelig situasjon. Her har KALD et forbedringspotensial som først og fremst må komme skuespillerne til gode.

3.8.2 De psykofysiske fagene

De psykofysiske fagene besto av bevegelsestrening og scenebevegelse, vokal utdanning, scenespråk og teknikk for muntlige uttrykk, solosang, musikkimprovisasjon, korsang, studiopraksis og teoretiske musikkstudier. Alle fagene var støttefag til de to hovedemnene og en forutsetning for utøvelsen både av animasjon og den alternative skuespillerens skapende arbeid. Jeg var observatør i scenebevegelse, og har hatt samtaler med de tre lærerne i støttefagene.

Ifølge KALDs akkrediterte program var målet for scenebevegelse å lære å kjenne sin egen kropp og dens bevegelse og funksjoner i forhold til skuespillerens naturlige uttrykk¹⁰⁴. Denne innsikten skulle lede til bevisst kontroll av sin egen kropp og således støtte skuespilleren på en kreativ måte.

¹⁰⁴ ”Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre“ (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1. ”13. Stage movement”, s. 9-10.

I emnet scenespråk var målet å utvikle tale og vokale uttrykk, som er nødvendig for skuespillerens skapende arbeid.¹⁰⁵

I musikkfagene var målsettingen i solosang grunnleggende stemmeteknikk, stil- og periodeinterpretasjon og individuell spesialisering. I musikkimprovisasjon var målsettingen hovedsakelig sanglig og instrumentell. I korsang var målet å utvikle intonasjonspraksis og evne til å lytte ut fra homofoni og polyfoni. I studiopraksis var målet å arbeide med mikrofon, lære å bruke tekniske hjelpemidler samt simulering av profesjonelt opptak.¹⁰⁶

Ifølge Jaroslava Hojtašová, lærer i scenebevegelse, arbeidet studentene det første året med kroppen som kommunikasjonsmiddel. Hver kroppsdel har sitt uttrykk, og undervisningen startet med normal anatomibygging og naturlige bevegelser. Hva kan kroppen gjøre? Hver kroppsdel har sitt uttrykk. Steg for steg tilegnet studentene seg de grunnleggende bevegelsene. Det andre året ble treningen fra første år videreført. Grunnleggende øvelser i ballet ble introdusert i tillegg til folkedans, som ble gjort eksakt til musikk. Dette var disiplin og drill, ifølge Hojtašová. Studentene måtte også lære å lytte til musikk.

Grunntreningen ble videreutviklet det tredje året, og studentene fikk tilbud om mer dans og musikk om de ønsket det. Den såkalte håndverksdansen ble introdusert, en kombinasjon av elementære dansetrinn og improvisasjoner. Dans er ikke nok. Det må være kreativitet i alt som skapes og formidles i det utøvende feltet, ifølge Hojtašová. Det fjerde året var det ingen obligatorisk undervisning i scenebevegelse, men studentene arbeidet med etyder hvor de selv valgte tema og virkemidler under veiledning av læreren. Obligatoriske emner i scenebevegelse var også akrobatikk og fekting, mens ridning var valgfritt. Undervisning i scenebevegelse inngikk også i de tverrfaglige prosjektene.

¹⁰⁵ "Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre" (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1. "20. Vocal education – stage speech-technique of spoken expression." Vedlegg 1, s. 12-13.

¹⁰⁶ "Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre" (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1. "15. Corepetition of solo singing. 16. Music studies. 17. Music improvisation. 18. Chorus singing. 19. Studio practice." Vedlegg 1, s. 10-12.

I emnet scenebevegelse hadde studentene fire undervisningstimer ukentlig i tre år. Mitt første møte som observatør i scenebevegelse var i tredje semester høsten 2004. Det neste fant sted våren 2005, og den siste i vårsemesteret 2006. Observasjonene utgjorde totalt 13 1/2 klokketime. Jeg fikk ikke med meg introduksjonen i emnet scenebevegelse, men jeg fikk fragmenter av det faglige innholdet og litt om progresjonen i undervisningen. Mitt inntrykk er at undervisningen var svært grundig og gjennomarbeidet. Jeg møtte en person med høyeste faglige kompetanse, integritet og lang fartstid som danser, koreograf og pedagog. Hun hadde danserens og koreografens disiplin og presisjon forbundet med kreativitet. Så vidt jeg kunne bedømme, arbeidet hun systematisk med hver enkelt student gjennom mange former for fysisk trening, styrke, bevissthet og ekspressivitet. Dans med elementer av drill var en selvfølgelig del av innholdet i faget scenebevegelse og var med på å utvikle skuespillerens fysiske, kreative og individuelle uttrykk. Som danser la Hojtašová stor vekt på å utvikle studentenes følsomhet for rom, musikk, rytme og dynamikk, styrke og tempo. Hun arbeidet alltid sammen med en akkompagnatør, fordi musikk hjelper studentene til å holde tempoet og rytmen i øvelsene. Foruten å være støttefag for de to hovedemnene var scenebevegelse overgripende for alle fag og emner ved utdanningen.

Så langt jeg kan bedømme, ble målsettingene godt og vel innfridd i faget scenebevegelse. I mine øyne var læreren en meget dyktig fagperson som stilte krav til sine studenter. Hun understreket at de selv måtte ønske å gå veien sammen med henne. I all undervisning var det rom for studentenes egne kreative innspill og utforskning. Kreativiteten gjennomsyret alle nivåer i hennes undervisning.

Meg bekjent var det ingen spesiell fysisk trening knyttet til animasjon og spill med artefakter. Styrketreningen var generell og særdeles grundig. I mange av øvelsene arbeidet hun med det hun kalte ”tilpassede” bevegelser, hvor deler av kroppen gjorde klassiske ballettøvelser, mens overkropp og armer gjorde kreative og individuelle øvelser. I disse øvelsene var det en viss spalting av kroppsuttrykket, som også er et virkemiddel som blir benyttet i spill med dukker/objekter.

Når det i vårsemester 2006 var stort fravær i hennes undervisning, skyldtes det uvanlig hardt arbeidspress med innstudering av en forestilling og etterfølgende fremføringer på kveldstid. I tillegg til gestaltning av roller måtte studentene sørge for kostymer, dekor og promotering av forestillingen (*En sommernattsdrøm*). De måtte med andre ord gjøre alt selv. Mitt inntrykk

var at Hojtašová var lite informert om den krevende arbeidssituasjonen som studentene hadde i denne perioden. Det store arbeidspresset rammet morgentimene i scenebevegelse. Det var sterkt beklagelig.

Hojtašová arbeidsmetode var alltid å stille spørsmål. Hun tok ikke noe for gitt. Selv et spørsmål om farger måtte hun stille på nytt og på nytt. For henne var de individuelle stemmene de viktigste.

Ifølge Jana Altmannová var målet for undervisningen i scenespråk at studentene skulle lære å snakke et normert og profesjonelt språk, ikke bare teknisk, men med forstand og gjennom hjertet. Språket og talen måtte være troverdig. Studentene måtte også beherske alle disipliner av pusteteknikk som var nødvendig for skuespillerens kreative arbeid.

Skuespillerne ved KALD trengte et bredere stemmeuttrykk enn skuespillere innen dramateater fordi stemmen skulle spille på et stort register av roller. Altmannová brukte andre øvelser for skuespillere ved KALD for å tøye og øve opp stemmen så den ikke skulle forstrekke seg. Det var et mål at studentene skulle utvikle bærende og utholdende stemmer.

Undervisningen var individuell de første tre årene, og studentene hadde én time ukentlig i scenespråk. Emnet var også integrert i de tverrfaglige prosjektene, hvor studentene ble kontinuerlig korrigert av læreren når det gjaldt pusteteknikk, resonans, artikulasjon, interpretasjon og formidling av tekst. Veiledningen i scenespråk var integrert i de fleste prosjektene hvor jeg var observatør.

Altmannová er utdannet dukkespiller ved skolen, hvor hun har undervist siden 1982. Hun bekjenner seg ikke til noen spesiell skole, men er etterfølger av en kjent tsjekkisk filolog, Jiřina Novotá-Hůrková. Jeg antar at hun har utviklet og forbedret sin arbeidsmetode gradvis gjennom de mange årene hun har undervist. Altmannová er med andre ord en meget erfaren pedagog. Hennes bakgrunn og lange fartstid borger for soliditet og faglig kvalitet.

Musikkfagene var integrert på mange nivåer i min observasjonsklasse. Mitt møte med emnet og fagene var først og fremst gjennom arbeidet med prosjekter og forestillinger. Den dynamiske musikeren og læreren Vratislav Šrámek var sterkt involvert i flere av prosjektene hvor musikken spilte en viktig rolle. Šrámek forsøkte å gi studentene noen grunnleggende

prinsipper om kunst og dukker, og materialer var for ham en av mange veier inn i kunsten. Jo større bagasje studentene hadde med seg fra skolen, desto mer ballast hadde de i sitt liv som skapende og utøvende kunstnere. Det aller viktigste for studentene var å lære å lytte, øve og praktisere i grupper.

Musikk er en auditiv kunstart, og all slags lyd kan oppfattes som musikk. Skolen er ikke en musikk-skole, men studentene har mange timer i sang og spill med instrumenter. All musikk er jazz i betydningen å være til stede emosjonelt i situasjonene. Prinsippet for jazz er improvisasjon, det er ikke analyse. Improvisasjon og skuespill er det samme. Det gjaldt også for bevegelse og tale, hvor hver bevegelse har en lyd. Dukker og materialer har andre bevegelser og andre lyder. Arbeid med musikk, dans, tale og forskjellige former for skuespill hører alt inn under skuespillerprofesjonen. Dette var noen fragmenter fra samtalen med Šrámek.

I de prosjektene som jeg observerte (seks pluss ett), var det musikalske innslag i fem av dem. Blant studentene i ”min” klasse var det fire som hadde over gjennomsnittlig nivå som utøvende musikere.

Šrámek var en meget dynamisk, engasjert og kommunikativ lærer. Han hadde humor og overskudd, var rik på ideer og hadde en uuttømmelig fantasi. Han hadde studentenes fulle tillit, og var i mange tilfeller den som bidro til å forløse studentenes ideer i det praktiske teaterarbeidet. Šrámeks personlige ballast, hans faglige kvalifikasjoner og evne til å engasjere og motivere studentene var hans egen metode. Ved KALD var han en stor faglig og pedagogisk ressurs hvis kvalifikasjoner og personlige egenskaper langt innfridde musikkfagets målsettinger.

3.8.3 Hovedemnet Skuespillerens skapende arbeid

Skuespillerens skapende arbeid var det andre hovedemnet ved KALD. Ifølge det akkrediterte studieprogrammet ble studentene presentert for arbeidsmetoder innen samtidens dukketeater og tekstbasert teater, *autorské divadlo* (auteur-tradisjonen)¹⁰⁷ og musikkteater. De arbeidet bevisst for å få fram sceniske uttrykk ved hjelp av forskjellige, ofte helt motsatte,

¹⁰⁷ ”Regissør og auteur-tradisjonen hadde et fast grep om teatret under modernismen.[...] Her forstås teatret som et medium for en ekelt persons kunstneriske visjoner. Tanken om teater som kollektivt skapende prosess fikk først vind i seilene med utviklingen av frie teatergrupper og performanceprosjekter etter 2. verdenskrig, samt i dramapedagogiske arbeidsformer i skoler og teaterutdanninger på 1960-tallet.“ (Gladso m.fl. 2005: 191).

virkemidler. Kursene fulgte regler for fri dialog bygget på bevisstheten om det ansvaret skuespilleren har for sitt arbeid.

Progresjonen i studiet ble relatert til studentenes individuelle faglige utvikling. De to siste studieårene ble det produsert forestillinger i samarbeid med studenter fra de fire studieretningene under veiledning av lærere. Dette var en såkalt interaksjonsmodell. Forestillingene ble fremført på fakultetets scener, på andre teatre eller på ikke-tradisjonelle spillesteder.¹⁰⁸

Jeg har i større og mindre grad observert de integrerte studentprosjektene. Jeg har liten eller ingen kjennskap til de prosjektene hvor studentene spilte roller uten dukker eller andre visuelle virkemidler. Det skulle lykkes meg å få en samtale med hovedlæreren i skuespill etter at studentkullet hadde sluttet (2008). I samtalen oppsummerte Pavelka erfaringene fra kullet han hadde vært hovedlærer for.

I kolonne II har jeg registrert de 17 prosjektene/forestillingene som skuespillerstudentene medvirket i gjennom studieforløpet. Av disse var 2 prosjekter grunnleggende innføring i skuespillerfag (*Rom-stoff-kommunikasjon og Diar-prosjektene*), 1 kabaret (*Kabaret – Zivot je K...A*) og *Jahr-Markt* prosjektet. 4 prosjekter var bearbeidelser av enaktere og 2 andre var dramatiseringer av eventyr for barn. I tillegg var det 4 bearbeidelser av klassiske dramaer: *En sommernattsdrøm*, *Ťapákovci*, *Vårløsning* og *Blodbryllup*. Prosjektet *Kirsebærhagen* var også en bearbeidelse av klassisk drama, men i prosessen ble visuelle elementer innarbeidet i forestillingen. Det ene av de to resterende prosjektene/forestillingene var *Balladen om det store skjelettet*, et drama bearbeidet for skuespillere og marionetter, og det andre *Hjertets paradís – verdens labyrint*, et internasjonalt samarbeidsprosjekt hvor fire studenter bidro med egne historier i en forestillingsramme som hovedsakelig var fysisk og visuell.

Jeg skal se på skuespillerdelen eller hovedemnet skuespillerens skapende arbeid i 7 prosjekter som jeg observert, og ytterligere kommentere ett der jeg var til stede på generalprøven. Seks

¹⁰⁸ ”Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre“ (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1. ”13. Stage movement”, s. 9.

av dem var tverrfaglige studentprosjekter. Med dette forsøker jeg å tilnærme meg skuespillerens domene i roller hvor de to hovedemnene var integrert. I flere av prosjektene gikk skuespilleren inn og ut av ulike roller (med og uten dukker/objekter). Mitt blikk vil i stor grad være rettet mot ulike dramatiske sjangere og variasjoner av roller som skuespillerne gestaltet og formidlet.

Prosjektet *Jahr-Markt* bygget på markedsteater og tradisjonen med omreisende gjøglere, skuespillere, musikanter, akrobater og dukkespillere. Dette var et kollektivt teaterprosjekt med mange muligheter for studentene til selv å utforme innholdet og typene. Forestillingen bygget på korte sketsjer og mye situasjonskomikk, hvor det ble brukt verbale, sanglige, fysiske, akrobatiske, visuelle og musikalske virkemidler. Forestillingen fungerte som gate- og markedsteater i livlig kommunikasjon med publikum. Målgruppen var familier.

Det klassiske dramaet *Kirsebærhagen* var studentenes første møte med karakterroller. For å knytte temaene i stykket nærmere nåtiden og studentenes eget liv ble det organisert en workshop hvor studentene kunne fabulere rundt rollene i forestillingen, både egne og andres. Drøm og lengsel, ett av temaene i stykket, ble løsrevet fra den russiske konteksten anno 1904 og overført til studentenes egen hverdag og egne drømmer (anno 2004). I workshopen arbeidet studentene også med å visualisere forestillingen. I denne forestillingen ble alle rollene spilt av skuespillere. Målgruppen var ungdom og voksne.

Enakteren *Den rasende Filip Hotz* var et prosjekt med tre hanskedukker og en skuespillerrolle. Sjangeren var beslektet med det folkelig dukketeatret med faste typer: Kasper, Guignol, Punch og Judy. Spillestilen var burlesk, basert på mye situasjonskomikk. Gjennom prøving og feiling fant arbeidsteamet fram til en frodig spillestil med slapsticks og absurde innfall. Målgruppen var familier.

I enakteren *Dette hus skal rives* medvirket fem skuespillere, hvorav to roller var barn i gryende pubertet, Willie og Tom. De øvrige tre rollene var kommunefunksjonærer. De samme tre medvirket i skyggespillene, hvor musikken var et bærende element. Hovedpersonen Willies drømmer og fantasier kom til uttrykk gjennom skyggespillene. De ga glimt av hennes oppvekst, og det var såre og urovekkende visuelle bilder fra en vanskelig barndom. Uten fantasiens hjelp ville muligens Willies situasjon vært langt mer problematisk. Den unge gutten Tom var en person som Willie åpnet seg for. Målgruppen var ungdom.

De to forestillingene *Eventyr om et lite pinnsvin* og *Musikantenes eventyr* var laget for førskolebarn. Rollene i begge oppsetningene var skoleelever, henholdsvis fra en male- og tegneskole og fra en musikkskole. I eventyret om pinnsvinet ble dyrene fremstilt av enkle objekter og materialer som finnes i et atelier. I begge enakterne var akustisk musikk et medskapende virkemiddel.

I *Musikantenes eventyr* var to av rollene fysisk utformet som en bass og en fiolin. En stor skjelettliggende tredukke ble brukt som rytmeinstrument for tre skuespillerstudenter. De fire medvirkende skuespillerne spilte alle musikkinstrumenter, fiolin, bass, klarinett og tverrfløyte. I begge oppsetningene var rollene som skoleelever lekne og utadvendte, og i begge prosjektene var det en forteller som bandt historiene sammen.

Balladen om det store skjelettet var bearbeidet for skuespillere og marionetter. De fem rollene hadde sitt alter ego i hver sin marionett. De var overdimensjonerte med disproporsjonerte kropper skåret ut i tre. For skuespillerne ble det en stor utfordring å skulle gestalte skuespiller- og marionettrollene på en ikke-psykologisk måte. Oppsetningen var konflikt- og problemfylt for det ansvarlige studentteamet av regissør, dramaturg og scenograf. Det ble en redning for prosjektet i tolvte time. Målgruppen var ungdom og voksne.

Hjertets paradisi, verdens labyrint var et internasjonalt samarbeidsprosjekt under ledelse av den tsjekkiske teatergruppen Skutr. Regissøren og koreografen arbeidet først og fremst med fysiske kroppslige uttrykk hvor visuelle objekter var mer eller mindre integrert. Denne arbeidsprosessen var viktig for de studentene som fikk delta i prosjektet. Her var det kunstneriske uttrykket basert på fysiske kroppslige uttrykk i spill med objekter og materialer. I programmet ble prosjektet omtalt som et ”autorský projekt” (auteur-prosjekt).

På slutten av annet semester laget studentene en kabaret, som jeg har sett på DVD. Den var vill og frodig, full av spilleglede og fantasifulle innslag med antydninger og spark til sektorer i samfunnet, først og fremst til massemedia.

Ut over disse åtte prosjektene som jeg har omtalt, delvis avspilt som DVD-opptak og delvis observert, var det to studentprosjekter som jeg kun har omtalt, men ikke presentert. De fem prosjektene/forestillingene basert på en dramatisk tekst med skuespillerroller kan jeg ikke si

annet om enn at jeg er kjent med fire av de fem dramatiske verkene. Om KALDs bearbeidelse av dem og arbeidsprosessen bak vet jeg ikke mer enn det Pavelka fortalte meg i ettertid.

Til tross for mange ukjente faktorer i undervisning og prosjekter/forestillinger uten dukker vil jeg allikevel hevde at skuespillerstudentene fikk arbeide med et omfattende register av roller. De uteksaminerte studentene hadde med seg en solid ballast fra KALD til å møte utfordringene i sitt fremtidige og allsidige yrke som skapende, medskapende og fortolkende skuespillere. At studentene fra KALD var ettertraktet ved alle typer teatre, underbygger denne påstanden.

I mine observasjoner så jeg den frodige forestillingsevnen, fantasien og spillegleden som studieprofilen legger vekt på. Det var heller ingen tvil om at studentene ble stimulert til å tenkte selvstendig og til å utvikle sine kommunikative evner. Gjennom hele studiet hadde studentene muligheter til å utvikle sine ferdigheter i og sin forståelse for bruk av visuelle komponenter.

Min empiri viste at utdanningen støttet opp under studentenes personlige talent, deres evner og faglige interesser. Studieprogrammet omfattet kabaret, markedsteater, objektteater (*Eventyr om et lite pinnsvin*), musikkteater (*Musikalske eventyr*), integrering av alternative teaterformer og dukketeater, autor-teater og dramateater. Studentene har muligheter til å orientere seg i et bredt scenekunsthelt og i tillegg søke sine egne kunstneriske veier under studiet.

Når jeg erfarte at skuespillerne var i villrede om fortolkning og gestaltning av roller i noen av studentprosjektene, tillegger jeg denne tvilen og usikkerheten i stor grad de unge og uerfarne regissørene som ikke hadde erfaring og innsikt nok til å veilede skuespillerstudentene. Her var det etter min mening en svakhet ved ansvarsforholdet i de tverrfaglige studentprosjektene, som må føres tilbake til selve undervisningsstrukturen.

Utdanningen oppfylte sine intensjoner hva gjaldt programmets faglige innhold og profil. I et program hvor det legges stor vekt på å utvikle studentenes egen kreativitet, må det være rom for å feile. Det fikk jeg også erfare ved KALD. Jeg ser ikke på dette som en svakhet ved utdanningen eller ved det kullet jeg observerte. I mine refleksjoner har jeg derimot stilt

spørsmål ved ansvarsforholdet i studentprosjektene, hvor jeg mener at skuespillernes innflytelse bør styrkes. Her har utdanningen et utviklingspotensial.

I prosjektene jeg observerte, var arbeidsprosessen og metoden i de praktisk-estetiske emnene utprøvende eller laborerende. Metoden fokuserte på prosess, som bygget på improvisasjoner, som igjen ledet til nye improvisasjoner basert på bifall, innspill og kommentarer fra medstudenter og lærere. Slik ble arbeidet suksessivt filtrert og videreutviklet. Disse prosessene var i stor grad kollektive ved at hele klassen var aktiv og medskapende. Faglig sett kunne alle studentene være aktive og bidra med sine ideer i fellesprosjektet. På den annen side kunne det være svært krevende å forholde seg til mange idéforslag. Til tross for laborerende og kollektive samarbeidsprosesser i studentprosjektene var skuespillerstudentene kunstnerisk ansvarlige for utformingen av sine roller.

3.8.4 Teoretiske emner

Ved Teaterfakultetet i Praha er det en lang tradisjon for integrering av praksis og teori. Ved alle avdelingene blir praksis reflektert og utdypet gjennom teori, ifølge Klíma (19.02. 2008). Ved KALD var det dukkene som oppsto først, og så fulgte refleksjonen over det praktiske teater. Det er ikke mulig på annen måte, hevdet han, og tilføyde at enhver god forestilling vil trenge en ny teori.

Teoretisk kunnskap så vel som innsikt og refleksjon har som mål å bidra til å støtte skuespillerens skapende sceniske arbeid og formidlingen av det. Det gjelder alle emner og fag, som teaterteori, -historie, -antropologi, grunnleggende teaterterminologi, musikkteori, menneskekroppen gjennom historien og det alternative teatrets teori og historie¹⁰⁹. Dette var de grunnleggende emnene som det ble undervist i, men teorifagene utgjorde også flere enn de ovennevnte. Ved KALD var det ingen skisma mellom teori og scenisk praksis, snarere tvert imot. Den tsjekkiske teaterdiskursen kan vise til lange og fruktbare tradisjoner hvor praksis og teori har utviklet seg i kraft av hverandre. Denne kulturen var og er godt rotfestet ved alle avdelinger ved Teaterfakultetet.

¹⁰⁹ ”Study program – Dramatic Arts – Acting of Alternative and Puppet Theatre“ (*Studijní program - Dramaticá Umění - Studijní obor HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA*). Vedlegg 1, punktene 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 og 12, s. 4-9.

Tematisk og innholdsmessig var det teoretiske programmet omfattende. Jeg skal vise eksempler på det faglige innholdet i følgende tre emner: 1) Den menneskelige kropp gjennom historien. 2) Teaterteori. 3) Det globale alternative teater i det 20. og 21. århundre. Det siste temaet tok for seg de nye tendensene på verdens scener. Foreleseren Ondřej Hrab bygget på egne erfaringer, supplert med videoer, og inviterte gjester fra teatre og frie grupper i Tsjekkia. Dette tilbudet ble gitt til 4.-årstudenter med 2 timer ukentlig.

Temaet teaterteori tok utgangspunkt i det strukturalistisk-semiotiske teaterperspektivet. Denne tradisjonen ble etablert i tsjekkisk teatervitenskap, og har utviklet en meget presis og differensiert terminologi. Det strukturalistisk-semiotiske teaterperspektivet ble løpende konfrontert med andre perspektiver, som for eksempel det fenomenologiske, det antropologiske og det hermeneutiske. Denne undervisningen ble gitt de to første studieårene.

Emnet Menneskekroppen gjennom historien omfattet både det praktiske og det teoretiske nivå. Den praktiske delen av introduksjonen tok i bruk rom, situasjon, relasjoner og tilpasninger av menneskekroppen i disse kontekstene. Den teoretiske delen så på kroppen gjennom historien fra antikken til i dag i lys av endringer i synet på den. Perspektivet var: Fra kroppen jeg har (*tělo mám*), til kroppen jeg er (*tělo jsem*). Andre temaer var Kropp og ikke-kropp i forskjellige kulturer, Kroppen og omsorgen for sjelen fra Sokrates til i dag, Konsum og forbruk av kroppen og vestlig revolt av kroppen, Frykt for egen kropp og fortvilelse over kroppen og dens destruksjon. Det ble undervist i temaer om kroppen i 3.- og 4.-klasse, 2 timer ukentlig.

Avdeling for teori og kritikk (KTK) hadde ansvaret for det faglige innholdet i de teoretiske emnene for samtlige avdelinger og linjer ved DAMU. Nærheten til de skapende prosessene skilte dette studiet fra mer tradisjonelle teatervitenskapelige universitetsstudier.

Arbeidsmetodene i de teoretiske fagene var først og fremst basert på forelesninger og seminarer som ble fulgt opp av skriftlige prøver i de viktigste/obligatoriske emnene. I masterprogrammet for studentene i regi/dramaturgi og scenografi (3 + 2 år) var den teoretiske delen mer omfattende enn programmet for skuespillere. Forøvrig viser jeg til Vedlegg 1 a, som gir en oversikt over faglitteratur/pensum for skuespillerstudentene i årskullet 2003–2007.

3.9 Oppsummeringer fra KALD

Utgangspunktet for mine observasjoner ved KALD var å undersøke undervisningen i animasjon, kunsten å skape scenisk liv i dukker/artefakter. Animasjon var ett av to hovedemner ved Avdeling for alternativt teater og dukketeater ved KALD. Gjennom DVD-opptak og observasjoner fikk jeg erfare at de to hovedemnene, animasjon og alternativt teater, var faglig integrert gjennom store deler av studieforløpet. Selv om jeg primært skulle undersøke skuespillerstudiet, fikk jeg også erfare at avdelingens fire linjer (regi, dramaturgi, scenografi og skuespill) samarbeidet under hele studieforløpet. Således skulle mine observasjoner både omfatte deler av undervisningen hvor de to hovedemnene var integrert, pluss et visst antall prosjekter/forestillinger hvor hele studentkullet samarbeidet. Dette resulterte i at mitt observasjonsgrunnlag ble vesentlig mer omfattende. Årskullet jeg observerte var 2003–2007, og alle linjene var på MA-nivå, for skuespillerstudentene 4 år, for de øvrige linjene 5 år.

Den delen av skuespillerstudiet jeg valgte bort, var de prosjektene hvor dukker/objekter ikke var integrert. Av totalt 17 prosjekter/produksjoner var 7 med skuespillerroller. I de øvrige 10 var skuespill og dukker/objekter integrert i en eller annen form. Det var med andre ord vel en tredjedel av prosjektene som jeg hadde liten eller ingen kjennskap til. Underveis i observasjonene ble jeg klar over hvor sentral skuespilleren er i teater med dukker, og følgelig ble min interesse for denne delen av studiet sterkt motivert. Elementene i scenekunsten er nært knyttet sammen. Det gjelder alle former for skuespill – både med og uten dukker. Av praktiske og tidsmessige grunner hadde jeg ikke mulighet til å kunne følge opp min faglige nysgjerrighet, men etter avsluttet studium skulle det lykkes meg å få en retrospektiv vurdering av klassens mange prosjekter/forestillinger ved Ondřej Pavelka, hovedlæreren i skuespill.

Mine observasjoner av undervisningen i animasjon startet først på slutten av tredje semester. Tatt i betraktning at denne individuelle undervisningen gis de to første årene av studiet, var min inntreden i klassen svært sen. Derfor kan jeg heller ikke yte denne undervisningen full rettferdighet. Da jeg møtte klassen, arbeidet studentene med materialer/objekter (tekstil, garnnøste, gummislange, gamle stativer på hjul) hvor ideer og virkemidler var selvvalgte. Læreren kommenterte, korrigererte, kom med innspill og forslag til det studentene presenterte. Under arbeidet med materialene var fremdriften varierende. Mitt inntrykk var at noen

studenter tok svært lett på oppgaven. Det fikk jeg senere bekreftet gjennom intervjuer. At min observasjonsklasse hadde problemer med undervisningen i animasjon, viste seg tydelig ved fravær. I en gruppe på fem-seks studenter ble det merkbart når to ikke var til stede. Det rammet samarbeidet i gruppen. Andre studenter var skuffet fordi de ønsket seg mer generell innføring i spill/animasjon med forskjellige typer dukker. De hadde sett fram til denne undervisningen, men syntes ikke at den svarte til forventningene deres. Når noen studenter uteble, og de motiverte var misfornøyde, ble det ingen god læringssituasjon.

Noen av problemene jeg kunne fange opp i min observasjonsklasse, var at undervisningsmetoden skulle være individuell og tilpasses hver enkelt student. Ledelsen ønsket ikke at undervisningen i animasjon skulle bygge på generelle regler. Læreren i animasjon var lojal mot dette prinsippet, men under mine observasjoner manglet det på engasjement hos studentene. De virket heller usikre. Den personlige tilnærmingen til emnet animasjon skulle gi studentene rom og muligheter for selv å skape og ta ansvar for hva de ville formidle, og hvilke virkemidler de ville bruke.

At det kan være stor forskjell på hvert studentkull ved en kunstutdanning, er en kjent sak. Under det jeg har kalt for ”supplerende observasjoner” i animasjon i første klasse, erfarte jeg at studentgruppen var fulltallig, og at engasjementet var stort, likeså energien. De hadde samme lærer som min observasjonsklasse.

Gjennom DVD-opptak av studier og prosjekter fikk jeg et lite innblikk i studentenes arbeider i animasjon de to første semestrene. Opptakene kan ikke yte studiene og studentene rettferdighet. Likevel kunne jeg via skjermen se hvordan høyst forskjellige materialer var tatt i bruk, og hvordan disse visuelle virkemidlene krevet svært ulik tilnærming. Jeg har redegjort for bruken av poteter i fortellerteater, anvendelse av avis-papir i en sex-scene og animasjon av klesplagg etter bunraku-prinsipper – for å nevne noen. Det var mulig via en skjerm å se stor variasjon når det gjaldt ideer, utformingen av dem, evnene til formidling og spillegleden. På en tallskala fra én til ti vurderte jeg presentasjonene fra fem til ti. DVD-opptakene fortalte ingen ting om selve arbeidsprosessen. Det var det også lite rom for å kunne diskutere med faglærerne i etterkant.

Jeg fikk også anledning til å være observatør i to veiledningstimer som ble gitt til en registudent som hadde bedt sin hovedlærer om en innføring i bruk av dukker. Det som blant

annet preget denne individuelle undervisningen, var en motivert student, arbeid med etyder basert på grunnleggende tekniske øvelser og ferdigheter, tett oppfølging og konkret korreksjon fra læreren, rom for studenten til individuell utforming, intensitet under samarbeidet og særdeles god fremdrift i undervisningen. Disse observasjonene var for meg et høydepunkt i undervisningen i animasjon.

Det var ikke tvil om at utdanningen la stor vekt på hovedemnet animasjon, hvis faglige og tekniske grunnlag legges de to første årene. Studentene utviklet forståelse og sensitivitet for ulike materialer, og de ble stimulert til å anvende disse virkemidlene i dramatiske kontekster og på individuelle måter. Studentenes frihet til selv å skape var stor; slik må det også være i et studium for skapende skuespillere. Mitt inntrykk var at de fleste studentene tok ansvar for egen læring, mens et fåtall hadde brister eller mangler i grunnleggende spill/animasjon med dukker/objekter. Det viste seg blant annet under arbeidet med *Den rasende Filip Hotz* – et prosjekt med skuespill og hanskedukker. En student måtte overlate rollen til en kollega, da hun ikke hadde tidligere erfaringer med hanskedukker. Dette skulle vært sjekket ut i forkant, først og fremst av ledelsen, men også av medstudenten som iscenesatte enakteren. Situasjonen løste seg på en god måte, men den burde og kunne vært unngått ved bedre planlegging. I dette prosjektet satte skolen inn en ekstern skuespiller/gjestelærer i spill med hanskedukker, og studentene fikk dessuten utvidet prøvetid. Etter hardt arbeid kom de fram til et meget tilfredsstillende resultat. Alle de medvirkende fikk seg en vekker om hvor teknisk krevende arbeidet med denne type dukker var. Det var ikke mulig å sluntre unna håndverket og de tekniske ferdighetene, selv om fantasien og kreativiteten var aldri så frodig. Gjennom dette prosjektet fikk studentene som medvirket, et solid grunnlag når det gjaldt tekniske ferdigheter og forståelse for en spesiell spillestil og sjanger knyttet til denne dukketypen. Studentene fikk samarbeide med og lære av en av landets beste dukke-/skuespillere, Poul fra DRAK.

Det trenger ikke å være noen motsetning mellom grunnleggende ferdigheter og individuelle rom og muligheter for å kunne skape. Det ene er forutsetningen for det andre. Både under arbeidet med *Filip Hotz* og under de to individuelle undervisningstimene i animasjon opplevde jeg hvor nøye begge lærerne arbeidet med de grunnleggende tekniske ferdighetene parallelt med at spill/roller ble utformet på individuelle måter.

Studiene i animasjon for skuespillerstudentene ble videreført gjennom prosjekter/forestillinger hvor de to hovedemnene var integrert. I tillegg til studentprosjektene var det innstudering av forestillinger som ble ledet av profesjonelle sceneinstruktører. Jeg fikk innsyn i en av dem, hvor hovedlæreren i skuespill og læreren i animasjon samarbeidet om *Kirsebærhagen*. Av studentprosjekter har jeg redegjort for seks av til sammen åtte.

Studentteamene bestående av regissør, dramaturg og scenograf hadde stor frihet til å velge sine prosjekter innenfor gitte rammer hvor integrering av dukker/objekter var ufravikelig. Andre forutsetninger var målgrupper, teatersjangere, dramatisering av episke fortellinger og bearbeidelse av enaktere og dramatiske verk. Friheten til å velge roller var ikke forbeholdt skuespillerstudentene. De ble derimot tildelt sine roller. Slik jeg opplevde studentene ved KALD, var de svært lojale overfor hverandre, både skuespillerstudentene seg imellom og skuespillerne vis-à-vis sine mer eller mindre erfarne kolleger av regissører, dramaturger og scenografer. Jeg har den oppfatning at skuespillerstudentene strakte seg langt i enkelte tilfeller. Det fikk meg til å tenke på visse hierarkiske understrømmer.

De fleste studentprosjektene fungerte etter planen når det gjaldt forarbeid, realiserings- og produksjonsprosess, innstudering og presentasjon. Det var lærerike prosesser for alle studentene, og lærerne og veilederne samarbeidet nært med dem. Her fungerte det tverrfaglige teaterteamet meget bra. Men det var tre prosjekter hvor det var betydelige utfordringer og vanskeligheter.

Det toppet seg med forestillingen *Balladen om det store skjelettet* i fjerde og siste klasse for skuespillerstudentene. Det verst tenkelige scenariet var under oppseiling: Det var fare for å måtte utsette premieren. I dette tilfellet må problemene i stor grad tilskrives regissørstudenten, som hadde mistet retningen med sitt regiarbeid. Dessuten motsatte han seg å tilkalle hjelp fra sine veiledere. Her sto mye stolthet på spill for lederteamet og først og fremst for regissøren. Det fikk alle de medvirkende lide under, først og fremst skuespillerne. Her mener jeg at utdanningen ved veilederne burde sett varsellampene tidligere. På den ene siden handlet det om grenseoppganger og avveininger når det gjelder det kunstnerisk ansvar som studentene må lære å ta. På den andre siden handlet det om utdanningens ansvar vis-à-vis studentene. I dette "spillet" var det mange grenser som ble tøyd og etter min mening for langt. I det andre prosjektet skyldtes det at regissøren hadde tatt altfor lett på oppgaven. I det tredje tilfellet var det manglende forståelse mellom et alvorsfylt tema og valg av kunstneriske

virkemidler. De lot seg ikke forene. Erfaringene var dyrekjøpte, men studentene tok lærdom av dem.

Åtte studentprosjekter på fire år, eller to årlig, i tillegg til totalt ni andre krevende prosjekter, var å presse studentene vel langt, etter mitt syn. Her lå mye av roten til mangelfulle forberedelser og fravær i undervisningen. I tillegg til de mange prosjektene besto programmet av regulær undervisning i ferdighetsfag ved siden av forelesninger, seminarer og skriftlige oppgaver i teoretiske fag.

Et annet aspekt ved fravær var at skolen kunne gi studenter tillatelse til å ta kunstnerisk arbeid under studiet. Det skjedde med en av studentene i min observasjonsklasse. Denne studenten var ”stjerne” før han begynte på skolen, og etterspurt av teatre og fjernsyn. Denne praksis var etter min og mange andres mening uheldig fordi den skapte forskjeller mellom studenter i en klasse hvor like vilkår må være overordnet. Det kan ha en uheldig innvirkning på arbeidsmoralen og -disiplinen, som er særdeles viktig i en kunstutdanning.

Mange studenter måtte arbeide ved siden av studiene for å kunne klare seg økonomisk. Stipendordningene var mer som symbolske å regne. Det var ingen Statens lånekasse for studenter i Tsjekia. Det var en realitet som ga et større og mer fullstendig bilde av studentenes arbeids- og livssituasjon.

I de psykofysiske fagene, ferdighetsfagene, var jeg observatør i bevegelsestrening/scenebevegelse, og jeg hadde samtaler med lærer i musikkfag og i vokal utdanning. Generelt vil jeg si at mine spredte og korte møter med disse lærerne var svært positive. Lærerne hadde høy faglig kompetanse, og de arbeidet systematisk med studentene. Ferdighetsfagene handlet om å bygge og utvikle skuespillerens kroppslige, språklige, stemmemessige, auditive og musikalske ferdigheter. Denne grunnleggende undervisningen og treningen av skuespillere vil for svært mange utdanninger være mer eller mindre sammenfallende. Det som skilte KALD fra andre skuespillerutdanninger, var den vekt man la på visuell forståelse og utøvelse gjennom dukker/objekter og skuespillerens interaksjon med disse elementene.

Animasjonsfagene er en utvidelse av skuespillerens forståelse for teater og sceniske virkemidler, i mange tilfeller også en fysisk forlengelse av skuespilleren. Læreren i vokal utdanning ved KALD uttalte at skuespillerne trenger mer elastiske og slitesterke stemmer. I

bevegelsesfagene var styrke, smidighet, tempo og rytme særdeles viktig. I musikkfag, som KALD la stor vekt på, gjaldt det å synge og spille av hjertens lyst, selv om det lød surt.

Den regulære undervisningen i de psykofysiske fagene er viktig og nødvendig for at studentene skal kunne utvikle sine ferdigheter og sin individuelle progresjon. Integrering av ferdighetsfag innebar at faglæreren ga direkte veiledning til studentene i de respektive rollene de arbeidet med, som førte til noen grad av brudd i den regulære undervisningen. En av skuespillerstudentene reagerte på det, og hevdet at disse avbrekkene brøt ned undervisningen innenfra. Det var med andre ord nødvendig å ivareta kontinuiteten i undervisningen, samtidig som integreringen av disse ferdighetsfagene også skulle tilpasses den enkeltes behov i en kollektiv produksjonsprosess. Her var det nødvendig med fasthet, smidighet og et godt samarbeid mellom lærerne.

I hovedemnet Skuespillerens skapende arbeid fortalte titlene på prosjektene/forestillingene meg at utgangspunktet var dramatiske verk, hvorav flere var klassikere. Jeg antar at tilnærmingen til rollene snarere var psykologiske fortolkninger enn alternative i betydningen ikke-realistiske fortolkninger. Jeg trekker også den slutning at undervisning og kunstnerisk praksis innen alternativ skuespillerkunst først og fremst var knyttet til interaksjon og spill med dukker/objekter.

På grunn av språkbarrierene fikk jeg liten del i den teoretiske delen av studiet, men pensum viste faglig bredde og dybde. Her viser jeg til Vedlegg 1 a, som inneholder obligatorisk pensum for skuespillerstudentene. Til gjengjeld har jeg brukt svært lang tid på å tilegne meg kunnskaper om tsjekkisk teater- og dukketeater teori, som var en del av pensum ved KALD. Det gjaldt først og fremst diskursen fra Zich til Etlík. Via Teaterfakultetet og Teaterinstituttet i Praha og Teaterinstituttet i Charleville-Mézières har det vært mulig å oppspore et fåtall oversatte tekster som har hatt relevans for mitt forskningstema.

I det homogene dukketeatret var dukkespilleren skjult, og kanaliserte sin energi og sine skapende og formidlende evner alene til dukkene. Nå har estetikken endret seg, først og fremst ved at dukkespilleren er blitt synlig sammen med dukkene/objektene, og har overtatt skuespillerens mange roller i interaksjon med dukkene/objektene. Integreringen av dukketeater og alternativt teater kan vise til kunstneriske nyvinninger, men det har også sin ”slagside”. Ved KALD søkte flertallet av studentene til det alternative teater i sine selvvalgte

prosjekter. Tverrfaglig samarbeid, studentenes muligheter til egne kreative veivalg og utforskninger av disse, mange lærere hvis kunstneriske arbeid var anerkjent, og flere andre faktorer, har resultert i at søknaden til KALD har vært større enn til dramateater i mange år. I denne smeltingen skal også det alternative dukketeateret hevde seg og utvikles sammen og på linje med mange andre former for scenekunst. En enkel og plausibel forklaring på ”slagsiden” er at de unge søker nye retninger, ny teaterforståelse, nye uttrykksmidler og nye publikumsgrupper. Det gjelder ikke bare i Tsjekkia, men generelt. Hva jeg selv har erfart gjennom mange år, er at skuespilleren og dukken er sammen på scenen, og denne estetikken er i dag utbedt i store deler av den vestlige verden. Senest erfarte jeg dette på Verdensfestivalen i San Sebastian i juni 2016.

Det variable spennet av empiri som jeg har redegjort for innen dukketeater og alternativt teater, er ikke så overraskende sett i lys av en scenekunstutdanning hvor studentene blir oppfordret til å skape selv, gå sine egne og uforutsigbare kunstneriske veier. Det er også et stort og til dels uutforsket område innen scenekunsten som utdanningen orienterer seg mot: integrering av alternativt teater og dukketeater, ikke-psykologisk teater og dukketeater på en alternativ måte. Fortolkningen av disse fagbegrepene var også flertydige ved KALD. Dette faglige spennet ga på den ene siden studentene et stort rom for å skape, men på den annen side kan dette rommet muligens bli i overkant stort.

Den tverrfaglige estetikken har brutt ned estetiske og fysiske grenser innen tradisjonelt dukketeater. Den har også brutt ned tidligere grenser mellom dukke- og skuespiller og ført til en fusjon mellom to profesjoner. Denne interaksjonen har utvidet både dukkenes uttrykksmuligheter så vel som skuespillerens. Skuespillerstudentene ved KALD ble utfordret til å utforske dette mulighetenes scenerom både gjennom animasjon og ved å integrere elementer av skuespill i animasjonen. Dette gav skuespillerne stor kunstnerisk frihet når det gjaldt valg av temaer, virkemidler, uttrykksmuligheter og formidlingsformer.

4 Hvilke teaterteorier og estetiske retninger har vært rådende for utviklingen av teater med skuespiller og dukker i Tsjekia?

4.1 Den gjensidige påvirkningen mellom praksis og teori

Teater og dukketeater har levd side om side i Tsjekia, og begge teaterformene har gjensidig påvirket hverandre både i praksis og teori. Til tross for denne påvirkningen har ikke utviklingen vært lineær eller parallell. Tidvis har teoriproduksjonen vært vital, i andre perioder kan det virke som om den har ligget i dvale. Tidvis har teaterfeltet nærmest vært eksplosivt uten tilsvarende vitalitet på det teoretiske plan. På 1950-tallet var for eksempel teoriproduksjonen på lavbluss, men i samme periode skjedde det en eksplosiv utvikling med etablering av rekordmange nye dukketeatre. Når det gjelder den gjensidige påvirkningen mellom praksis og teori, går det en rød trå gjennom hele perioden, og den heter strukturalistisk og semiotisk teaterteori og analyse. I store deler av det 20. århundre har tsjekkisk teaterteori og -praksis vært sterkt påvirket av strukturalisme og semiotikk. Disse retningene føres tilbake til en krets av forskere som ble kalt Praha-skolen, med det formelle navnet Prahaskolen, grunnlagt i 1926.

4.1.1 Prahaskolens lingvistiske sirkel

Prahaskolens lingvistiske sirkel ble dannet etter mønster av Moskvas lingvistiske sirkel¹¹⁰, og medlemmene besto hovedsakelig av språk- og litteraturforskere, etnografer, filosofer og kunstnere. To av Praha-skolens grunnleggere var den russiske språkforskeren Roman Jakobson og litteratur- og estetikkforskeren Jan Mukařovský. Sammen med den russiske etnologen Pjotr Grigorjevitsj Bogatyrev regnes de blant skolens første generasjon. Blant mange medlemmer av skolen er de tre ovennevnte relevante i denne konteksten. Jakobson kom med direkte impulser fra den russiske formalismen innenfor språkvitenskap og poetikk.

¹¹⁰ Moskvas lingvistiske sirkel ble grunnlagt i 1915. Både den russiske og den tsjekkiske sirkelen står i gjeld til russisk strukturalisme innenfor flere humanistiske fag. Roman Jakobson var blant grunnleggerne av begge sirklene.

Mukařovský var inspirert av fransk sosiologi og sentraleuropeisk fortolkningslære. Begge var dessuten svært engasjert i samtidskunsten, og hadde nær kontakt med den tsjekkiske avantgarden i mellomkrigstiden. Jiří Veltruský tilhører Praha-skolens andre generasjon, og ble knyttet til kretsen i 1941. På grunn av nazistenes sensur fikk han problemer med å publisere, og etter kommunistenes maktovertakelse i 1948 måtte han forlate landet. Mange år senere (lå 1970-tallet) skulle han gjenoppta arbeidet med skuespillerteori, som var hans interesseområde. I flere artikler sammenlignet han de to beslektede sjangrene teater og dukketeater. Blant annengenerasjonen regnes også det tsjekkiske trekløveret av ledende avantgarde-regissører og -teoretikere, Jindřich Honzl, Emil František Burian og Jiří Frejka. Ifølge Jiří Veltruský ble Tsjekkoslovakia et viktig senter for avantgarden på grunn av disse tre sceneinstruktørene. Den tsjekkoslovakiske avantgarden responderte dessuten på impulser fra Edward Gordon Craig, fra den italienske futurismen, fra Aleksandr Tairov, Vsevolod Meyerhold, Jevgenij Vakhtangov, Erwin Piscator og Bauhaus og fra den franske avantgarden. Felles for alle disse teaterreformatorene tidlig på 1900-tallet var deres opprør mot og oppgjør med det realistiske og virkelighetsilluderende teater (Veltruský 1995: 88).

I boken *The semiotic stage: Prague school theatre theory* skriver Michael L. Quinn (1995: 18) at Praha-skolen, så vel som landet forøvrig, var et veikryss mellom øst og vest, nord og sør. I republikken så vel som innen skolen var kulturen multinasjonal, og det eksisterte et multi-etnisk samarbeid i form av en kritisk dialog og diskurs. Noen medlemmer hadde bakgrunn blant annet fra det habsburgske keiserdømmet, noen var jøder, mens andre hadde flyktet fra Sovjet. Det var full enighet om betydningen av akademisk frihet innen skolen. Som en konsekvens av denne åpne kulturen hadde Praha-kretsen ingen formell institusjonell tilknytning. Møtene ble også holdt på nøytral grunn, ofte i et møterom på Café Louvre i Praha. Skolens konseptuelle rammeverk var i seg selv en struktur hvor medlemmene relaterte seg til hverandre. Når nye temaer ble introdusert, eller eldre ikke lenger var gyldige, resulterte det i en endring av synspunkter og en justering i forhold til teori og metode innenfor de analytiske perspektivene eller paradigmet.

På 1960-tallet skulle en tredje generasjon ta opp arven etter Praha-skolen, men denne generasjonen var mer diffus og spredt. Blant dem var flere elever av Mukařovský. I 1966 utgav noen av hans elever en antologi med et bredt utvalg av hans tidligere upubliserte tekster. Det var, ifølge Gammelgaard (2003: 177), et gjennombrudd i forsøkene på å gjenopplive strukturalismen. Etter invasjonen i 1968 ble skolen nok en gang rammet av

forbud og sensur, og flere av medlemmene forlot landet. Etter revolusjonen i 1989 fikk Praha-skolen full oppreisning.

4.1.2 Moderne teater teori

Moderne tsjekkisk teater- og dramateori føres tilbake til Otakar Zich og hans banebrytende verk om estetikk i dramatisk kunst, *Estetika dramatického umění (Aesthetics of Dramatic Art)*, som ble utgitt i 1931.¹¹¹ Samme år ble det publisert en studie av Jan Mukařovský der han klassifiserte gestenes tegn og deres funksjoner i Charlie Chaplins mimiske spill i hans stumfilmer. Dette var det første skrittet mot en semiotisk analyse også av teaterforestillinger.¹¹² Keir Elam skrev i *The Semiotics of Theatre and Drama* at disse to pionérarbeidene la grunnlaget for det som muligens er det rikeste korpus av teater- og dramateori som er blitt publisert i moderne tid (Elam 2005: 4-5).

Det revolusjonerende ved Zichs estetikk var at den dramatiske teksten ikke lenger hadde den dominerende posisjon i den totale sceniske representasjonen. Zich var ikke strukturalist, hans estetiske analyser var snarere påvirket av fenomenologien. Medlemmene av Praha-skolen tok utgangspunkt i Zichs pionerverk ut fra forskjellige perspektiver, og de skulle bidra til å utvikle komplementære så vel som sammenhengende teorier om teater og dukketeater. Denne teaterdiskursen har holdt seg levende fram til vår tid.

Ifølge Jaroslav Etlík hevdet Zich at tekstens akustiske uttrykk, som realiseres av skuespilleren, utgjør en organisk komponent i skuespillerkunsten. ”The actor receives the words from the playwright and the text then becomes an integral part of his complex psychosomatic apparatus and, as a consequence, just one of the elements of his dramatic action” (Etlík 2011: 185). Den litterære teksten eller dramaet skulle ikke lenger være det konstituerende element i arbeidet med forestillingen, men heller være en viktig mal for skuespilleren for å kunne gjennomføre sitt arbeid på scenen. Som en følge av denne delvise fristillingen fra teksten anerkjente Zich skuespilleren som den ”autonomously creative, central, and dominant component, sufficient for the creation of the dramatic work” (Etlík 2011: 185).

¹¹¹ Referansen er fra Veltruský 1995: 93.

¹¹² Jan Mukařovský: ”Chaplin in City Lights: An Attempt at a Structural Analysis of an Acting Phenomenon”, *Structure, Sign and Function*, 171-177, New Haven: Yale UP, 1978. Trans. and ed. John Burbank and Peter Steiner.

Zichs teaterteori bygget på sammenhengen som oppstår i en teaterproduksjon mellom tekst, forestilling og publikum, hvis forkunnskaper om virkeligheten danner grunnlaget for mening. Teorien om syntesen holder det sammensatte dramatiske verket sammen, og skuespillerne bidrar med sin teatralitet til å holde de andre kunststartene i en teatral motsetning. Forestillingen eksisterer i det spenningsfeltet som kunstnerne opprettholder gjennom en kontinuerlig samarbeidsprosess.

Zich skiller mellom konstante og variable elementer i forestillingens struktur, idet han definerer handling som det element som holder dem sammen. Han skiller mellom naturlig handling og handling på scenen gjennom den effekt de har på publikum. På bakgrunn av dette skillet avledet han ytterligere en analytisk distinksjon mellom ”scenehandling” og ”dramatisk handling”:

[...] the first existing in the interplay of the actors and other stage components as a “technical” phenomenon, while the dramatic action exists as a psychological phenomenon, on the ”imaginary” level of illusion. These two levels always correspond, though in different relations of contiguity in the various forms that Zich then uses for his examples: most often conventional theatre, but also circus, dance, pantomime, film etc. (Quinn 1995: 44-5)

Den tekniske scenehandlingen skjer mellom skuespillerne og de andre scenekomponentene (rekvisitter, dekorasjoner, lys), og den imaginære scenehandlingen skjer i interaksjon mellom scene og sal – på illusjonsnivået. Disse to nivåene står alltid i forhold til hverandre, men de har forskjellige former for berøringspunkter i de eksemplene som Zich viser til, som oftest hentet fra det tradisjonelle teater, men også fra sirkus, dans, pantomime og film. Han definerer scenekunsten som summen av det dramatisk skapende verk (”the sum total of dramatic creations”) (Quinn 1995: 45). Zich brukte Kants grunnleggende idé om dialektisk motsetning for å beskrive den måten kunstuttrykkene forsterker hverandre på under forestillingen. Det oppstår ofte motsetninger mellom de forskjellige kunstneriske virkemidlene, i tillegg til at de fortolker hverandre. Slik eksisterer komponentene i en dynamisk prosess som inviterer til fantasiutfoldelse og overskridelse.

Zichs teori var i opposisjon til den rådende teaterteorin i samtiden. Det skrevne drama hadde hatt en selvfølgelig dominans i teaterforestillingen helt siden antikken, med Aristoteles. For Zich var kunstverket selve teaterforestillingen, som bare kunne oppleves under fremføringen.

Når teksten blir en del av teaterstrukturen, skjer det en omforming av den til en annen kunstform som bruker andre virkemidler til å kommunisere med (Quinn 1995: 47). Det nyskapende ved Zichs teori var også de to nivåene som han innførte, det tekniske og det imaginære, som skulle tilsvare de to sidene av det språklige tegnet *signifié* og *signifiant*,¹¹³ ifølge Saussures binære språkmodell. Fra et kommunikativt perspektiv skulle hans teori foregripe visse prinsipper innen kommunikasjonsteori.

4.1.3 Nye teaterbegreper

I tråd med sin revolusjonerende teaterteori lanserte Zich to nye begreper: *herecká postava* og *dramatická osoba*. Zichs verk er aldri blitt oversatt til engelsk, og derfor finnes det ingen offisiell engelsk versjon av de to begrepene. *Herecká postava* kan knyttes til tysk terminologi og ideene rundt begrepet *Gestalt*. Ifølge Etlík har *herecká postava*, som i hans artikkel er oversatt med 'performer figure', mange trekk felles med forståelsen av *Gestalt* (figur, skikkelse, form):

It refers to an artificial, aesthetic shape – an object inspiring the aesthetic focus in the recipient. The performer figure in dramatic art thus represents a dominant and decisive (sic!) "Gestalt" on the stage, albeit not the only one. Besides its dominant and generally aesthetic effect, the performer figure is also the main source of the aural and visual impulses that forms a basis for the signifying images created by the viewer. In that way, the actor transforms himself into an artificial formation aimed at the aesthetic, sensoric and, of course, "informational" contact with the audience (Etlík 2011: 187).

Gestalt refererer til en kunstig estetisk form – et objekt som inspirerer det estetiske fokus til mottageren, og således representerer 'performer figure' en dominerende gestalt på scenen. Ved siden av den dominerende og estetiske effekten er 'performer figure' hovedkilden til de auditive og visuelle impulsene som danner grunnlaget for publikums persepsjon av de betydningsbærende bildene. Skuespilleren transformerer seg selv til en kunstig formasjon hvis mål er den estetiske, sensoriske så vel som den meningsbærende kontakten med publikum. Zich bruker *postava* hvor tyske teoretikere ville bruke *Gestalt*.

¹¹³ Signifié og signifiant (fransk), engelsk: signified og signifier. På norsk brukes signifikant og signifikat eller innhold (lydbilde - materiale) og uttrykk (begrep - mening).

De tsjekkiske begrepene finnes ikke i norsk teaterterminologi. De er vanskelige å oversette fordi denne teaterteorien er ukjent innen norsk teatertradisjon. Jeg har forsøkt meg på en norsk variant av *herecká postava* og *dramatická osoba* som er blitt til 'skuespillerfigur' og 'imaginær karakter'. Begrepet *dramatická osoba*, 'dramatic persona' i engelsk oversettelse av Etlíks artikkel er resultatet av tilskuerens mentale og emosjonelle persepsjon under forestillingen:

In his mind, the spectator creates an artificial visual image that is based on the audiovisual perception of the performer figure and represents a being in action. This image is a synthesis of mental perception from the outside and of the inner long-termed experience stocked in the motoric memory of the spectator's body. In semiotic terms, *the performer figure is a sign, and the dramatic persona is its meaning* (Etlík 2011: 187).

Zich har selv forklart de to begrepene på følgende måte: "The figure is what the actor makes, the character is what the audience sees and hears. This special facts allow the one to be observed from the wings, the other from the auditorium" (Quinn 1995: 72).¹¹⁴ I et semiotisk perspektiv tilsvarer 'performer figure' det personlige uttrykket, scenekunstens *signifié*, og 'dramatic persona' står for selve innholdet i verket, scenekunstens *signifiant*, – i et fritt spill med publikum som mottagere og referenter.

Skillet mellom skuespillerens fysiske person og skuespillerens rolle har lenge vært reflektert innen teaterteorien. Zich skapte en ny distinksjon mellom 'performer figure' (skuespillerfigur) og tilskuerens persepsjon basert på den fysiske representasjonen, med andre ord 'dramatic person' (imaginær karakter). Den fysiske skuespillerfiguren og den imaginære karakteren inngikk i et logisk tegnsystem hvor de to rollekategoriene hadde hvert sitt perspektiv. De to begrepene gjorde det mulig å skille den imaginære karakteren fra selve aktøren, til tross for hans/hennes kroppslige, stemmemessige og spesielle psykofysiske egenskaper. Gjennom begrepsmessig å skille skuespillerfiguren fra den imaginære karakteren åpnet det seg muligheter for å utforske og utvikle skuespillerens tekniske uttrykk og ferdigheter. Det ble også mulig å fokusere på de sceniske virkemidlene som skuespilleren benytter i utformingen av rollen(e) (Quinn 1995: 72). Tidligere var skuespillerens bidrag blitt betraktet som essensielt eller uadskillelig.

¹¹⁴ Quinn har oversatt de to tsjekkiske begrepene *herecká postava* og *dramatická osoba* med stage 'figure' og 'dramatic character'.

Zich interesserte seg først og fremst for publikums persepsjon under forestillingen, ikke for den skapende prosessen hvor skuespilleren gradvis utvikler rollen gjennom skapende prosesser. Hans ønske var å fange publikums persepsjon av skuespilleren og undersøke hvilke sceniske virkemidler publikum lot seg påvirke av. Fra dette perspektivet kunne Zich utforske reaksjonene og interaksjonen mellom forestillingen og dens mottagere for å fokusere på tegnenes natur og deres funksjon under resepsjonsprosessen (Etlík 2011, 186).

Zichs intensjoner var å likestille scenekunsten med andre kunstneriske disipliner hvor fellesnevneren var det kunstnerisk skapte. Kunstverdenen er skapt ut fra sine egne lover og konvensjoner. Det samme gjaldt i stor grad også for scenekunsten. Zich skriver om rommet og tiden under forestillingen, som både er reell og kunstig. De visuelle elementene er også kunstig arrangert, og selv publikums persepsjon er av en kunstig og konvensjonell natur. Alt er kunstig i scenekunstverket med ett unntak, nemlig skuespilleren. Han/hun er en levende person som bringer med seg sine personlige følelser og væremåter. De personlige egenskapene til skuespilleren kan mer eller mindre undertrykkes, men de kan ikke elimineres. I dette kunstperspektivet ble den levende skuespilleren et problem for Zichs teaterteori. Måten han løste dette på, var at han lot skuespilleren som person "forsvinne" bak den imaginære karakteren. Han anvendte teorien på det som var kunstig og intensjonelt ved skuespillerens kreative utforming av rollen (Etlík 2011: 186-7). På dette punktet skulle Zich møte mye motstand fra teoretikere og praktikere i sin samtid og ettertid.

4.1.4 Zich og det folkelige dukketeatret

Ifølge Quinn var Praha-skolens medlemmer blant de første estetiske teoretikerne som tok dukketeatret alvorlig. Refleksjonene og analysene som ble gjort, resulterte i en større forståelse for dukketeatret generelt. I artikkelen "Drobné umění – výtvarné snahy" (Small art – great artefacts), som ble publisert i 1923 (i Jurkowski 1988: 14), skrev Zich om publikums persepsjon under dukketeaterforestillinger. Han bygget på egne observasjoner fra det tradisjonelle tsjekkiske dukketeatret som han var kjent med. Den folkelige tradisjonen i hans samtid var et *illusjonistisk* teater i miniatyr, hvor ambisjonen var at dukken skulle etterligne den levende skuespilleren. Det var viktig å vise at dukkene kunne spille de samme rollene som skuespillerne på teatret, og publikum var interessert i å se hvordan dukkene kunne imitere levende skuespillere. Stykkene ble ofte hentet fra det klassiske teaterrepertoaret. I denne illusjonistiske tradisjonen var dukkespilleren skjult, og den foretrukne dukken var

marionetten. Påvirkningen kom fra det realistiske dramateatret på slutten av 1800-tallet, og retningen fikk ny vekst etter etableringen av Den tsjekkoslaviske republikk i 1918. Illusjonismen i dukketeatret kulminerte sent på 1950- og tidlig på 1960-tallet da skuespilleren entret dukketeaterscenen. Da begynte ting å skje, ifølge Etlík (2011: 192).

På bakgrunn av sine observasjoner hevdet Zich at det var to former for persepsjon under dukketeaterforestillinger. Den ene betraktningmåten var karikert og grotesk, den andre måten var symbolsk og metaforisk. Ifølge Zich ble dukkene oppfattet som dukker i den betydning at publikum opplevde de ikke-levende karakterene gjennom materialene de var fremstilt av, samtidig som det var vanskelig å ta dukkenes bevegelser og tale på alvor. Det faktum at dukkene var små, at uttrykket var statisk, og at bevegelsene var klossete, bidro til å skape komiske effekter: "We regard them as puppets when they wish to be regarded as people and that amuses us" (Jurkowski 1988: 57). Den andre formen for persepsjon som Zich observerte, var at dukkene kunne oppfattes som levende vesener ved å understreke deres livaktige uttrykk, deres bevegelser og tale. Oppmerksomheten tas vekk fra de ikke-levende dukkene, og isteden opplever publikum noe uforklarlig, mystisk og/eller overraskende gjennom deres bevegelser og tale. Da glemmer publikum hva de er laget av: "We get the feeling of something inexplicable, enigmatic, and astounding. In this case, the puppets seem to act mysteriously" (Jurkowski 1988: 16). Romantikerne var opptatt av det groteske aspekt ved dukken. De var kjent med den iboende motsetningen mellom dukkens rolle som et menneskelig vesen og dens begrensninger som dukke. I denne motsetningen var det et ironisk aspekt. Det magiske aspektet ved dukken hadde sin rot i middelalderen, og dette aspektet ble ivaretatt av det folkelige dukketeatret.

For Zich var de grunnleggende elementene i dukketeatret det visuelle, det vil si dukken. Han foreslo at dukkespillerne skulle utvikle to forskjellige former for stilisering i tråd med de to formene for persepsjon, den groteske/karikerte og den symbolske. Slik ønsket han å påvirke dukketeatret til å utvikle sin kunstneriske egenart. Han ville at dukken skulle være stilisert. "It should be the result of an unrealistic concept of its modell; thus it should become a true symbol of a human being, a type, not an individual, according with the unreality of stylisation" (Jurkowski 1988: 17). Zich ønsket å fornye dukketeatret i tråd med den dynamiske utviklingen innen samtidskunsten, først og fremst innen billedkunsten. Synet på dukker som billedkunst var typisk for hans tid. Det bekreftes også av de mange billedkunstnere som var engasjert i dukketeatret. Tsjekkske billedkunstnere som preget dukketeatret i denne

perioden, var blant andre Ladislav Sutnar, Vojtěch Sucharda, Emanuel Famíra, Vojtěch Cinybulk og, ikke minst, den unge og lovende Jiří Trnka.

4.1.5 Den unge dukketeatergenerasjonen

Allerede på 1930-tallet brøt unge tsjekkiske kunstnere med den illusjonistiske tilnærmingen til dukketeatret hvor dukkene skulle simulere levende skuespillere. De unge kunstnerne var opptatt av å utforske teatraliteten og dukketeatrets egenart. I sine oppsetninger søkte Kolár en anti-illusjonistisk tilnærming hvor intensjonen var å tilføre dukken en spesifikk natur. Matoušek var en annen av de unge regissørene hvis inspirasjon fra den tsjekkiske og internasjonale avantgarden var åpenbar. Malík var skuespiller og forfatter, og skulle senere arbeide både som scenograf og teaterleder. Trnka skulle skape seg et verdensnavn som filmskaper etter krigen.

I den gamle tsjekkiske dukketeatertradisjonen hadde det vært flere enn to estetiske retninger, og mange mente at Zichs teori var for snever. Den mest iherdige av hans kritikere var Bogatyrev, som var opptatt av forskjellen mellom teater og dukketeater, selv om han var klar over de mange beslektede egenskapene de to teaterformene hadde. Bogatyrev ville undersøke dukketeatrets karakteristiske egenskaper som en teatral sjanger med egne estetiske prinsipper. I artikkelen "A contribution to the study of theatrical signs: The perception of the sign in puppet theatre, theatre with live actors, and art in general" (Porschan 1983: 13) rettet han kritikk mot Zichs teori om de to formene for persepsjon i dukketeatret. Den kan overføres til enhver annen kunstform, ifølge Bogatyrev: "Whenever we perceive artistic signs in comparison with a real thing, that is proceeding from a real thing and not from the sign system, that constitutes the work of art, we have the same impression that Zich describes" (Jurkowski 1988: 60). Kritikken mot Zich var at han brukte skuespillerteatret som referanse for dukketeatret og skuespilleren som referanse for dukken, og ikke et eget tegnsystem for dukketeatret. Dukketeatret måtte betraktes som enhver annen scenekunst og skape sitt eget semiotiske system for å kunne utvikle sin egenart som scenekunst. Bogatyrev var den første semiotikeren som interesserte seg for dukketeater som et eget tegnsystem, og han diskuterte dukketeatret som en totalitet. Han skilte heller ikke mellom persepsjon i teatret og persepsjon i kunst generelt. Med andre ord ignorerte han den levende skuespilleren.

Kritikken fra hans egne lot ikke vente på seg, den kom fra Veltruský og Honzl. Begge var sterkt uenige i hans syn på dukketeatret som en totalitet og Bogatyrevs manglende refleksjoner over skuespillerens delaktighet i det semiotiske tegnet – i spillet. I artikkelen ”Puppetry and acting” skrev Veltruský (1983: 69-122) at Bogatyrev hadde misforstått Zich på mange punkter, og at han var påfallende blind (”strangely blind”) for skuespillerens delaktighet i ”signatum” (Veltruský 1983: 109).

Medlemmer av Praha-skolen var de første som definerte kunstsemiotikk som et moderne studieområde. Hensikten var å forsøke å etablere prinsipper for forståelse og kommunikasjon mellom teater og samfunn, en vitenskap som skulle studere tegnenes rolle i det sosiale liv. De undersøkte alt fra vanlig språk til kunst, film og folkekunst og alle former for teater inklusive dukketeater, orientalsk teater og avantgarde. Bogatyrev påtok seg å kartlegge de grunnleggende prinsippene for teatersemiotikk. I artikkelen ”Teaterns tecken” (1938) lanserte han tesen om at scenen radikalt transformerer alle objekter og personer på en måte som ikke skjer i det vanlige sosiale liv. På teatret fikk de medvirkende, subjekter og objekter, spesielle kvaliteter og attributter. Det ble nærmest et manifest for Praha-skolen at alt på scenen er et tegn. Bogatyrev skrev i artikkelen:

Vi kan transportera begreppen *langue* och *parole* (språk, resp. tal) från de språkliga fenomenens område till konsten. På samma sätt som åhöraren måste känna språket för att förstå en individuell meningsyttring – eller mer precist, språket som socialt faktum – på samma sätt måste betraktaren när det gäller konsten vara beredd att fånga den individuella manifestationen, det specifika språket hos aktören eller vilken annan konstnär som helst, gjenom att tillägna sig denna konstens språk, dess sociala former. Det är den punkt där språkets och konstens områden möts [Bogatyrev 1977: 71 i Kurt Aspelin (red.)].

Det er en stor prinsipiell forskjell på prosessen å forstå de språklige tegnene og de kunstneriske tegnene. Når det gjelder språkets funksjon som kommunikasjonsmiddel, er det talen, hva personen sier, som vi fester oss ved og i liten grad andre individuelle uttrykk. Når det gjelder forståelsen av kunstverket, vil vi oppfatte hele kunstverket enten det er et musikkstykke, en sang eller en skuespillerrolle. Vi ønsker å fange opp helheten i verket, tolkningen av rollen, både tekst, kostyme, gester, maskering, ansiktstrekk og hår. Skuespillerens rolle er en struktur av høyst forskjellige tegn. Det som interesserer oss i selve verket, er måten skuespilleren anvender virkemidlene (eller tegnene) på for å virkeliggjøre den dramatiske rollen i forestillingen. Tegnene får scenisk liv takket være skuespilleren,

samtidig som skuespilleren skaper rollen gjennom sin egen psykofysiske kropp. I artikkelen undersøkte Bogatyrev mange aspekter ved teatertegnet og spesielt skuespillerens sammensatte tegnstrukturer som er virksomme under teaterforestillingen.

Andre medlemmer av Praha-skolen kom også til å beskjeftige seg med problemene rundt teatersemiotikken som Bogatyrev hadde synliggjort. Honzl sluttet seg til ideen om den komplekse tegnstrukturen i forestillingen som uttrykker seg gjennom mange tegnsystemer, og som forholder seg til hverandre i en dynamisk prosess. Han var enig i at teatertegnet på samme tid er økonomisk (i betydningen det som er nødvendig for den dramatiske situasjonen), det er flervokalt, det er foranderlig, og det uttrykker seg gjennom mange tegnsystemer. For Honzl var det viktig at publikum forsto strukturen i forestillingen og ikke de atomiske delene. Selv skuespilleren, som kan synes å være uunnværlig i forestillingen, kan erstattes, skriver han i artikkelen ”Dynamics of the sign in the theatre”: ”it does not matter whether he is a human being; an actor could be a piece of wood, as well. If the wood moves about and its movements are accompanied by words, then such a piece of wood can represent a character in the play, and the wood becomes an actor” (Porschan 1983: 15). Her handler det ikke om en enkel mekanisk utskiftning av ett sceneelement fremfor et annet, men denne ”ombyttingen” inngår i den grunnleggende strukturen i forestillingen. Honzl legger til at det er nødvendig å undersøke virkningen av forandring eller transformasjon når en skuespiller blir representert ved en dukke.

Veltruský delte Bogatyrevs interesse for dukketeater. I artikkelen: ”Man and object in the theatre” (1940) (i Porchan 1983: 16) skrev han om transformasjonene i teatret, hvordan skuespilleren kan bli til objekt (han bruker et eksempel med urørlige soldater som vokter et hus), og objekter kan bli til skuespillere (for eksempel kostymer og rekvisitter som aktivt deltar i handlingen). Veltruský ser på dette som to gjensidig avgrensede sfærer, og karakteriserer relasjonene mellom personer og ting på scenen som dialektiske motsetninger (*dialectic antimony*) (Porchan 1983: 16). Han skriver:

[...] it can not be denied that (civilization's) forms so far have by most varied conventions broken up the direct relationship between man and his environment. On the examples of action in the absence of a subject (i.e. object that become actors) we have seen how precisely these conventions can be used to link together unconventionally various aspects of reality. We are perhaps not exaggerating if we claim that this is one of the most important social objectives of the theatre. This is

precisely where the theatre can show new ways of perceiving and understanding the world (Porchan 1983: 16).

Dette sitatet, som relaterer seg til skuespillerteatret, forteller at objekter, både mennesket som objekt og objekter som handlende vesener er blitt reflektert inn i datidens teater. Teatret har slik fått flere muligheter til å forstå verden og til å kunne gi uttrykk for disse på scenen.

4.2 Gjennomgripende strukturelle endringer

I artikkelen ”Semiotics and avant-garde” (Veltruský 1995: 87-95) skriver Veltruský at det originale bidraget til Praha-skolen var bestrebelsen på å analysere scenekunsten i sin kompleksitet. De likestilte alle komponentene uten noen former for *a priori*-hierarki. Det ble mulig å synliggjøre de mangesidige relasjonene som knyttet hver komponent sammen på kvalitativt forskjellige måter, så vel som det innbyrdes forholdet mellom dem. Denne analysen var diametralt forskjellig fra tilbøyeligheten til å undersøke de enkelte materielle komponentene isolert eller se komponentene i relasjon til teksten, som tradisjonelt sett dominerte. Det ble lagt større vekt på måten komponentene kunne bidra til å konstruere den vesentlige meningen i verket på. Denne forståelsen hadde ikke vært mulig uten de gjennomgripende strukturelle endringene som det moderne teatret hadde ført til. Disse endringene reflekterte også den radikale fornyelsen som var kommet med avantgarden. Den stimulerende effekten som avantgarden hadde på utviklingen av teaterteorien, ble formulert av Mukařovský:

[...] the artistic construction of today’s scenic work (has become) a protean process which consists in a constant regrouping of components, in a agitated replacing of the dominant one, in an obliteration of the boundaries between drama and kindred forms (the revue, the dance, acrobatics, etc.). This situation is, of course, more interesting for the theory of theatre than ever before, but it is also consequently more difficult, for the old certainties have vanished, and so far there are no new ones (i Veltruský 1995: 88).

I 1941 gjorde Mukařovský en strukturalistisk revisjon av Zichs teaterteori som han sammenfattet i artikkelen ”On the Current State of the Theory of Theatre” (Mukařovský 1978). Denne studien om teaterestetikk fikk stor anerkjennelse i Tsjekkoslovakia under krigen, og skulle inspirere skolens annengenerasjon til produksjon av teatertekster og -teori fram til 1948. I artikkelen redegjorde han for sitt semiotiske, strukturalistiske teatersyn, som han formulerte på en kortfattet måte:

We have only a single theoretical task: to show through a few remarks and examples that despite all the material tangibility of means (the building, machines, sets, props, a multitude of personnel), the theatre is only the basis of an immaterial interplay of forces moving through time and space and pulling the spectator into its changable tention, into the interplay which we call a stage production, a performance (i Quinn 1995: 46).

Vi har en eneste teoretisk oppgave, ifølge Mukařovský, som er å vise at teatret er, til tross for sine mange håndgripelige virkemidler, kun en basis for immaterielt samspill av krefter som beveger seg gjennom tid og rom, og som påvirker tilskueren gjennom spenninger som endres i det samspillet som vi kaller en sceneproduksjon. Han legger vekt på det gjensidige forholdet mellom de forskjellige scenekomponentene og effekten som disse kombinasjonene har på publikums persepsjon. Alle fysiske ting som skaper en virkelighet på scenen (tekst, skuespiller, dekor, dekorasjoner, scenelys), står for noe annet. De er kombinasjoner av tegn. Forholdet mellom de kunstneriske komponentene og publikum beskriver han som spenning ("tension"), mens de kunstneriske komponentene blir beskrevet som krefter ("forces"). Praha-skolens tilnærming til teater var ikke alene basert på forholdet mellom publikum og sceneverket, men snarere på den dynamiske persepsjonen i teatret, det vil si persepsjonestetikk.

Teaterteori var et av Praha-skolens viktigste studieområder, og medlemmene fant nye måter å utfordre den tradisjonelle teatervitenskapelige forskningen på. Den så på teatret som en sosial institusjon som kunne defineres på en fleksibel måte avhengig av de kulturelle normene det skulle oppfylle. Mukařovský hadde et diametralt motsatt syn på avantgarden og det offisielle teater. Han mente de hadde forskjellige institusjonelle mål og muligheter i samfunnet.

I artikkelen "On the artistic situation of the contemporary Czech theatre" (Mukařovský 1995) stilte han spørsmålet: "What is the state of the contemporary – especially the Czech – theatre in respect to the differentiation of theatrical life, and regarding the artistic structure of the stage work?" (Mukařovský 1995: 66). Med bakgrunn i mellomkrigstiden gjør Mukařovský opp status for tsjekkisk teater i året 1945. Han skriver at han ikke ser noen karakteristisk retning, men snarere sterke personligheter. Spenningen mellom det etablerte teater og den såkalte avantgarden eksisterte heller ikke i samme grad. Strukturen i sceneproduksjonen så han også på som tilsvarende vag. Når det gjelder utviklingen av scenekunsten og produksjonen, har virkemidlene stadig vunnet større autonomi. Zich frigjorde den dramatiske handlingen som hadde vært bundet til ordet, og han frigjorde skuespilleren (langt på vei) som

hadde vært bundet til mimesis. Det var ikke lenger skuespilleren som person som var i teatrets fremste rekke, men snarere en ubestemt og likevel suveren dramatisk handling som kunne anvende alt på scenen til formidling. En viktig faktor var lyset som former scenerommet, og som kunne fremheve eller la skuespilleren forsvinne, som kunne understreke kostymer eller skape dekor gjennom projeksjoner. Resultatet av dette omslaget var at den tradisjonelle komposisjonen av sceneelementene, de som teatret til nå hadde bygget på, var dekomponert. De var i realiteten likeverdige og parallelle. Samtidens teater var uten en sentral autoritet som de andre komponentene kunne samle seg om (Mukařovský 1995: 68).

Mukařovský stilte videre spørsmålet om det var mulig for teatret på sitt nåværende utviklingsstadium å bli ledet av en autoritet? Eller er det neste steget en dialektisk syntese av mange autoriteter? Refleksjoner over strukturen i sceneverket har ført oss til den innerste kjerne i samtidens teaterkrise, dekomposisjonen av teatrets struktur. På den annen side er det nettopp disse detaljerte analysene av teatrets tegnstruktur i dets individuelle element "the verification of the sign-building ability of each of them, and the discovery of their complicated correlation" (Mukařovský 1995: 69) som konstituerer en ny basis for teatret i fremtiden. Uavhengig av hvordan teaterstrukturen vil bli reorganisert, vil den bli mer dynamisk enn den var i mellomkrigstiden.

Bakgrunnen for Mukařovskýs analyse var avantgarde-teatret, men han trekker den samme konklusjon når det gjelder det etablerte teatret. Den kunstneriske strukturen er heller ikke her så konsistent at den er egnet som modell for en fremtidig fornyelse av teatret. Hvordan skal så teatret unnslippe den strukturelle usikkerheten det befinner seg i? Eller skal denne strukturelle uvissheten være en situasjon som teatret er nødt til å leve med, og som vil stabilisere seg over tid? Mukařovský forsøker å gi svar på disse spørsmålene (Mukařovský 1995: 70).

Når det gjelder den sentrale autoritet, eller de sentrale autoriteter, er ingen kandidater utelukket. Men skuespilleren vil sikkert, uansett om posisjonene er ledende eller ikke, være den viktigste og mest uunnværlige av alle autoriteter som deltar i de kreative teatrale virksomheter. Det finnes ikke noe teater uten skuespillere, i betydningen en menneskelig skuespiller eller et tegn som står for en skuespiller (som f.eks. en dukke eller en skygge). I det moderne teater, hvor skuespilleren forvandles til en gjenstand, en lysstråle eller lignende,

skjer dette kun temporært innenfor handlingsforløpet som blir båret av skuespilleren. Uavhengig av hvordan forholdet mellom autoritetene innen scenekunsten vil endres, vil skuespilleren alltid være den aksene som handlingen dreier seg om. Konsolidering av teaterstrukturen må derfor utgå fra skuespilleren. Det er ikke fare for at skuespilleren igjen skal bli isolert på scenen, adskilt fra sceneelementene, fordi disse er integrert i en helhetlig kontekst (Mukařovský 1995: 70-1).

Mukařovský viser hvordan skuespilleren har måttet betale for utviklingen innen moderne teater gjennom avantgardens oppløsning av karakteren i individualiserte elementer. Dessuten skulle det offisielle teater forandre skuespillerkunsten til en oppsamling av klisjeer. I fremtiden må aktøren oppfatte seg selv som en enhet, og publikum må gjøre det samme. Derfor peker han på nødvendigheten av igjen å revidere hele repertoaret av muligheter som skuespilleren har, uavhengig av den fremtidige utviklingen av teatret. Bare når teatret lar tilskuerne få oppleve alle nyanser ved skuespillerens stemme, ansiktsuttrykk og gester, vil publikum fullt og helt kunne oppfatte teatrets og spesielt skuespillerkunstens reelle vitalitet. Det er bare kunstnerne som kan vise den fremtidige veien i kraft av sitt skapende arbeid. Det lar seg ikke gjøre gjennom teoretisk tankevirksomhet.

Artikkelen er en oppsummering av utviklingen av tsjekkisk teater i mellomkrigstiden. Den er også en innledning til en ny tid, freden i 1945. I innledningen skriver Mukařovský at kravene til kunsten er store etter all ødeleggelsen, og at det er nødvendig å fornye både den indre og den ytre struktur på alle kunstens områder. Det må bygges nye relasjoner mellom individ og samfunn, og det må skapes en ny forståelse for den menneskelige karakter. Denne oppgaven kan bare bli realisert gjennom kunstnerisk virksomhet som rettes mot bestemte mål.

4.2.1 Et veiskille

Et tilbakeblikk på dukketeatrets utvikling i den unge tsjekkosllovakiske republikken, nærmere bestemt fra 1923 til 1945, forteller om et paradigmeskifte. Dukketeateret har røtter tilbake i Zichs teorier om to former for persepsjon (komisk/grotesk og magisk). Han ønsket å fornye det tradisjonelle dukketeatret gjennom inspirasjon fra retninger innen billedkunsten i samtiden. Det var mange som oppfattet dukketeater som billedkunst. Bogatyrevs prosjekt var å undersøke dukketeatrets karakteristiske egenskaper som teatral sjanger. Han argumenterte for at dukketeatret måtte skape sitt eget referanse- eller tegnsystem for å bli anerkjent på linje

med annen scenekunst. Han bestrider Zichs syn på persepsjon i dukketeatret fordi Zich bruker skuespilleren som referanse for dukken, og ikke et eget system eller perspektiv basert på dukkens og dukketeatrets virkemidler. Ideen om dukken som et spesielt medium var knyttet til den moderne estetikken som fokuserte på dukkens egenart (*loutkovost*). Hans studier fram til 1940 satte en strek for det første stadium av refleksjoner om dukketeatrets spesifikke natur.

Praha-skolens medlemmer skulle bygge på Zichs teaterteori, som i bunn og grunn var et estetisk frigjøringsprosjekt. Analysemodellen gjorde det mulig å undersøke alle de enkeltstående sceniske elementenes spesifikke kvaliteter og deres innbyrdes relasjoner, og den favnet også publikums persepsjon under forestillingen. Både første og annen generasjon av Praha-skolen var særlig produktive i mellomkrigstiden. Flere medlemmer var opptatt av teatrets plass i samfunnet og hvordan teatret kommuniserte med publikum. I dette kraftfeltet av humanistiske tanker og kryssende filosofiske strømninger var dukketeatret gjenstand for betydelig interesse. Det samme gjaldt hele scenekunstheltet. Dukken og dukketeatrets virkemidler ble utforsket sammen med mange andre komponenter i den komplekse teaterforestillingen. Dukken, enten den var figurativ eller nøytralt objekt (som for eksempel et trestykke), ble oppdaget og verdsatt som elementer i teaterproduksjonen. Det var et utstrakt samarbeid mellom kunstnere og akademikere hvor det tverrfaglige miljøet gjensidig utfordret hverandre. Perioden fra 1931 til 1943 regnes som den mest produktive i Praha-skolens tilnærming til teater og dukketeater.

4.2.2 I skyggen av krigen

Organisasjonen Sokol hadde vært særlig aktiv innen tsjekkosllovakisk dukketeater i mellomkrigstiden. Den ble forbudt i begynnelsen av krigen, og over 500 dukketeatre ble tvunget til å nedlegge virksomheten. Godt over hundre personer som arbeidet med dukketeater, ble sendt i konsentrasjonsleir, hvor de endte sine dager. Allikevel var det noen som klarte å opprettholde sin virksomhet, og en av dem var Josef Skupa. Dubská skriver at han ga publikum fornyet tro på fremtiden. Forestillingene hans var en stille demonstrasjon av patriotisme, og han lot motstand mot okkupasjonsmakten komme til uttrykk. I 1944 ble han arrestert av Gestapo. Han overlevde bombingene av Dresden i 1945 nærmest ved et mirakel (Dubská 1996: 46).

Etter krigen ble det kjent at tsjekkiske dukkespillere hadde gjort et heroisk arbeid under svært vanskelige forhold i konsentrasjonsleirene Theresienstadt og Ravensburg. Kvinnelige tsjekkiske fanger hadde laget teater med hanskedukker av de mest primitive materialer. Barna fikk noen øyeblikk av illusjon og håp under fangenskapet. Da freden kom, i 1945, var det en utbredt oppfatning at dukketeatret måtte sikres i fremtiden. Det ble viktig å etablere nye institusjoner, slik at dukketeatret kunne få den samme status og anerkjennelse som teater med skuespillere (Dubská 1996: 44).

Nazistene satte en stopper for det internasjonale samarbeidet som hadde kjennetegnet Praha-skolen. Da Hitler okkuperte ”protektoratet Böhmen og Mähren” i 1939, måtte Jakobson flykte. En viss publisering var mulig under krigen, men den ble underlagt sensur. Da kommunistene kom til makten ved et kupp i 1948, ble Praha-skolen forbudt. De nye makthaverne så på skolens arbeid som borgerlig og dekadent. Veltruský emigrerte samme år til Frankrike og bosatte seg i Paris. Medlemmer av skolen ble hemmet i sin akademiske karriere, mens andre igjen gjorde større eller mindre kompromisser med det totalitære regimet. For Mukarovský, som var den ledende estetiske filosofen, skulle det føre til ”intellektuelt selvmord”. Gammelgaard (2003: 12) skriver at Mukarovskýs ”afsked med hans egen vitenskabelige fortid på ingen måte var et ægte vitenskabeligt paradigmeskift”. Utviklingen av tsjekkisk strukturalisme ble avbrutt sist på 1940- og tidlig på 1950-tallet av de offisielle myndighetene, som benektet at den hadde noen verdi for sosialistisk kunst. Dette førte til manglende samarbeid mellom teatervitenskap, studier i estetikk og mer generell kunstteori. Generering av teaterteori var en mer eller mindre tilfeldig virksomhet blant visse dramatikere, sceneinstruktører og kunstnere. De fleste publikasjonene om teori ble utgitt som essay, og ikke som bøker (Kazda 1994: 161).

Arven fra den tsjekkiske avantgarden ble videreført først og fremst av troikaen Jiří Frejka, Emil František Burian og Jindřich Honzela. De søkte først etter en tilnærming mellom avantgarden og realismen. På begynnelsen av 1950-tallet ble de presset av partidirektiver i retning av sosialistisk realisme. Teatrene skulle tjene som instrument for sosial forandring og fremskritt, og temaene var en idealisering av arbeideren og arbeidet (Kazda 1994: 97). Frejka ble presset til å samarbeide med det hemmelige politiet, og det skulle få et tragisk utfall. Han begikk selvmord.

Forståelsen og tolkningen av Stanislavskij var mangelfull og ufullstendig. Man la vekt på hans naturalistiske periode. Kun deler av hans verker ble publisert, men de ble til gjengjeld fremstilt som den eneste og universelle vei til teatret. Selv innen det klassiske drama måtte karakterene relateres til rådende kriterier, med andre ord måtte de underlegges den offisielle ideologi. Skuespillerne som husket Stanislavskij og russiske gjesteensembler fra før krigen, bidro til å dempe de verste utslagene. Etter Stalins død, i 1953, ble det en viss oppmykning. En ung generasjon begynte å sette sitt preg på teaterutviklingen, men tøværet skulle først komme på begynnelsen av 1960-tallet.

Etter revolusjonen i Russland i 1917 ble det folkelige russiske dukketeatret et virksomt medium for de nye makthaverne. Dukketeater skulle tjene som propagandateater for massene av arbeidere, bønder og soldater i Den røde armé. Først i annen rekke var målet å spille dukketeater for barn for å ivareta den oppvoksende slekts opplæring i kommunistisk ideologi. Disse formene for instrumentell bruk av teater ble utviklet side om side. Petrusjka, den gamle og populære helten fra markedsteatret, gjenoppsto som sosialismens forlengede vokter. Han fikk nye tilnavn som "Den revolusjonære Petrusjka", "Den kooperative Petrusjka" eller "Den røde armés Petrusjka" (Jurkowski 1996: 140).

Ved mange teatre i Sovjet var det andre oppfatninger om barneteatrets rolle. Myndighetene bestemte derfor å etablere et teater som kunne være retningsgivende for alle dukketeatre i Sovjetsamveldet. Repertoaret skulle bygge på temaer i samtiden, og det skulle skapes nye visuelle uttrykk i samsvar med den aktuelle dramatikken. Dette var hovedtankene bak opprettelsen av Det sentrale statlige dukketeatret i Moskva, som ble etablert i 1931. Teatrets kunstneriske leder ble Sergej V. Obraztsov, som var utdannet billedkunstner, sanger og skuespiller etter Stanislavskij-systemet. Teatret ble populært kalt Obraztsov-teatret, hvis innflytelse skulle få store ringvirkninger i landene i Sovjetsamveldet, men også langt utenfor disse geografiske og ideologiske grensene.

Etter 1945 fikk en ny bølge av sosialistisk realisme gjennomslag i Sovjet. Kravet om samtidstemaer hadde stor innvirkning på Det sentrale statlige dukketeatret i Moskva. De tok opp hverdagstemaer, ofte relatert til familien, men i en sarkastisk ånd. Jurkowski skriver at teatret ble nesten som et fotografisk bilde av virkeligheten, og han viser til produksjoner som ble laget på begynnelsen av 1950-tallet, hvor dukkene lignet mer på små mennesker som imiterte sine forbilder. I forestillinger for voksne skapte Obraztsov komiske scener hvor det

ble spilt på kontrastene mellom menneskelige karakterer og deres handlinger (Jurkowski 1998: 227).

Den unge Obraztsov var særlig kjent for sine romanser, som var solonumre med hanskedukker. I 1925 turnerte han i Tsjekkoslovakia, hvor han møtte Skupa. Obraztsov var en stor beundrer av den tsjekkiske kunstneren, som både var fornyer av tsjekkisk dukketeatertradisjon og skaper av nye tradisjoner. I 1948 var Obraztsov-teatret på ny turné i Tsjekkoslovakia med forestillingen *Aladdins vidunderlige lampe*, som ble en formidabel suksess. Påvirkningene fra turneen skulle få stor betydning for utviklingen av dukketeatret i hele landet. Det sentrale statlige dukketeatret i Praha (Ústřední Loutkové Divadlo, ÚLD) ble etablert i 1950 etter mønster av Det sentrale dukketeatret i Moskva – modellen for det sosialistiske dukketeatret. Påvirkningen fra Moskva førte dukketeatret i retning av sosialistisk realisme. Stangdukkene ble tatt i bruk. De var bedre egnet til å skape realistiske representasjoner. ÚLD skulle bli modell for de andre dukketeatrene i Tsjekkoslovakia. Ifølge Miroslav Česal bestrebet teatret seg på å:

[...] introduce school children to the widest selection and artistically most valuable puppet plays which would educate them in the spirit of communist morality [...] develop the traditional Czech puppet style and look for new expressive means proper to puppet arts of our time (Jurkowski 1998: 265).

Malík var grunnleggeren av ÚLD, og han var teatrets leder fram til 1967. De fleste stykkene som han iscenesatte, hadde en realistisk, logisk og ofte monumental stil, ifølge Erik Kolár (1970: 40), som var litterær rådgiver ved teatret. ÚLD hadde en betydelig innflytelse på de nyetablerte dukketeatrene de første årene. Kolár gjorde et viktig arbeid for å finne forfattere i samtiden som kunne skrive stykker for dukketeater i form av moderne eventyr. Kolár introduserte mange av landets kjente forfattere på scenen, og selv iscenesatte han flere forestillinger ved ÚLD. Samtiden og ettertiden husker særlig hans oppsetning av *Keiserens nattergal*, hvor forestillingen hadde en usedvanlig magisk atmosfære (Jurkowski 1998: 265).

4.2.3 Tøvær (1960–1968)

I 1962 brøt ÚLD med det homogene prinsippet hvor alle komponentene i forestillingen var harmonisert. I oppsetningen *Himmelsk komedie (Božská komedie)* opptrer mennesker med masker sammen med dukkene på scenen. Malík og Kolár var ansvarlige for iscenesettelsen, og forestillingen viste at det sosialrealistiske prinsippet var i endring i dukketeatret. Et annet

eksempel på brudd, eller snarere nyskaping, var at ÚLD benyttet *sort teater* (cerný tyjátr) i 1963 i forestillingen *Bajaja (Princ Bajaja)* av Božena Němcová med Jiří Jaroš som instruktør. I forestillingene ble hele det horisontale og vertikale scenerommet tatt i bruk av dukker, objekter og andre visuelle uttrykksmidler, mens dukkespillerne var skjult bak en ”lysbro”. Under UNIMA-kongressen i 1969 i Praha så jeg forestillingen, og opplevelsen var mildt sagt eventyrlig.

Under tøværet på 1960-tallet søkte teatrene etter egne kunstneriske uttrykk. De unge nyutdannede dukketeaterkunstnerne fra LK (Loutkářská katedra) var viktige i arbeidet med fornyelsen av tsjekkisk dukketeater. KL skulle dessuten bidra til å videreføre teaterdiskursen, og artikler ble publisert om dukketeatrets teori og estetikk som står i gjeld til Zichs teater teorier. Kolár, daværende dekan for KL, skrev artikkelen: ”Je loutkové divadlo formou výtvarného či divadelního umění?” («The Puppet Theatre: a Form of Visual or Dramatic Art?») (Kolár 1967: 31-32 i Niculescu, Malík m.fl.). Spørsmålet om dukketeatrets tilhørighet hadde engasjert tsjekkiske teoretikere og praktikere lenge, både før og etter krigen, og han spør om hva som er de karakteristiske egenskapene (*genus proximum*) ved dukketeatret? Selv om spørsmålet umiddelbart kan synes enkelt å besvare, er verken teori eller praksis helt entydige, skriver han. Noen argumenterer for at dukketeater er en form for visuell kunst fordi det først og fremst uttrykker seg gjennom et visuelt element som er dukken. De underbygger sine oppfatninger ved å vise til fremstående billedkunstnere som har designet dukker og scenografi. Dette synet var særlig rådende på 1920- og 1930-tallet, både i og utenfor Tsjekkoslovakia. Kolár viser til to tsjekkiske teoretikere, Zich og Karel Langer, og til utenlandske kunstnere som blant annet Klee, Léger, Picasso og Miró. De som hevdet at dukketeater er scenekunst, viste blant annet til Craig, som ville fjerne skuespillerne fra scenen og erstatte dem med supermarionetter, eller de viste til Bogatyrev som så på dukketeater som kvintessensen av teater. Istedenfor å argumentere med navn må vi undersøke hva som er de grunnleggende egenskapene ved scenekunst og tilsvarende ved billedkunst, skriver Kolár. Han satte opp tre kolonner, én for dramateater, én for dukketeater og én for visuell kunst. Felles for dramateater og dukketeater er handling i tid og rom, utvikling av handling og karakterer, en unik opplevelse også i tid og rom, et kollektivt arbeid og et syntetisk kunstverk. Det er de samme elementene som brukes i dramateatret og dukketeatret med den forskjell at skuespilleren erstattes av dukkespilleren i en uadskillelig enhet med sin dukke. Når det gjelder billedkunst, trekker Kolár fram følgende karakteristika: Kunsten er i rom og representerer en tilstand, den har varig eksistens og er uforanderlig. Det er vanligvis et verk

av en individuell kunstner og verkene inngår (som regel) ikke i hverandre. Billedkunst er heller ikke syntetisk kunst, og ut fra disse kriteriene trekker Kolár konklusjonen at dukketeater hører inn under scenekunsten (Kolar 1967: 31-32 i Niculescu, Malík m.fl.). Han påpeker at de visuelle komponentene i dukketeatret spiller en langt større rolle enn i annen scenekunst (skuespill, opera og ballett). I dukketeatret er dukken formet ikke bare av stemmen, men av en skulptur i bevegelse. Både i teater og i dukketeater er de visuelle elementene underordnet instruktørens intensjoner, og er derfor en form for anvendt kunst. Kolárs artikkel satte punktum for diskusjonene om dukketeatrets tilhørighet som kunst.



Foto 18: *Míček Fliček* av Jan Malík, Teater Sluničko, ÚLD, 1964.

4.2.4 To beslektede former for scenekunst

Fra sitt eksil i Paris skulle Veltruský ta opp igjen arbeidet med skuespillerteori. I artikkelen ”Puppetry and acting” (Loutkové divadlo a herectví) (Veltruský 1983: 69-122) undersøkte

han dukketeatret i lys av skuespillerteori. Når det gjelder de to teaterformene, har han ingen preferanser, men slår fast at det er langt flere publikasjoner om teater enn om dukketeater.

Skuespill benytter seg av tegn som tilhører mange semiotiske systemer, det være seg visuelle og/eller auditive, som er organisert i tid og rom, enten meningen er produsert ved likhet, formlikhet (isomorfisme) eller ved faktiske eller kodede grensefelleskap. Alle disse heterogene tegnene som er kombinert i skuespill, opprettholder sin respektive semiotiske egenart, samtidig som de påvirker hverandre gjensidig under kommunikasjonsprosessen. Det samme gjelder også for dukketeatret, hvor de forskjellige systemene som forestillingen består av, blir kombinert på ulike måter (Veltruský 1983: 78).

I skuespill er komponentene skilt fra hverandre og samlet sammen i et mer eller mindre forskjellig hele, men måten de er samlet på, er underlagt loven om menneskelig fysiologi. Et av de grunnleggende semiotiske trekkene ved skuespill er at tegnet ikke er eksternt i forhold til skuespilleren (Zich 1931: 55 i Veltruský 1983: 78). Skuespilleren er personlig til stede med alle sine menneskelige og fysiske kvaliteter i det tegnet han skaper. Alle disse fysiske kvalitetene blir persipert av publikum som tegn: "Therefore the acting sign stands out by its overwhelming reality in relation to all the other components of the theatre, and oscillates between being a sign, that is, a reality standing for another reality, and being a reality in its own right" (Veltruský 1983: 79). Skuespillerens tegn inneholder en overveldende realitet i forhold til alle de andre komponentene i teatret og pendler mellom det å være et tegn, det vil si å være en realitet som står for en annen realitet, eller være en realitet i seg selv.

I dukketeaterforestillingen er det helt annerledes. Her har tegnet kun de egenskaper som trengs for å ivareta den semiotiske funksjonen. Det innebærer at dukken er et rent tegn, hvor alle komponentene er intensjonelle. Her er forskjellen fra det tegnet som utspiller seg i skuespillerkunsten, svært iøynefallende fordi dukkespilleren markerer seg gjennom fysisk aktivitet og sin stemmefremføring. Det gjelder også i dukketeater med skjulte dukkespillere.

Om bruk av objekter skriver Veltruský at de vanligvis er knyttet til handlingen i en eller annen form, som for å markere status, mens andre er redskap for visse handlinger, som for eksempel et sverd. Objekter kan brukes på mange måter, det kommer an på hvordan objektene er knyttet til karakteren og handlingen. Det trenger ikke bety at objektene blir

antropomorfisert. Det er tilstrekkelig at passive objekter i én prosess blir gjort til aktive subjekt(er) i en annen, selv om de beholder sitt opprinnelige fysiske uttrykk.

I dukketeatret er det et grunnleggende fenomen som er beslektet med personifikasjon. Det forventes at publikum persiperer dukken som et levende vesen som handler ut fra eget initiativ. Denne prosessen kan muligens kalles for levendegjøring i betydningen animere, skape scenisk liv. Denne livgivende prosessen er et resultat av forskjellige komponenter og hvordan de opererer sammen. Prosessen er videre relatert gjennom analogi til det vesen som dukken eller gjenstanden representerer. Denne meningsskapende prosessen kan være enkel i dukketeatret, eller den kan også være meget sammensatt eller noe imellom de to ytterlighetene. Til syvende og sist er det tilskuerne som selv, ved hjelp av de tre komponentene, den ikke-levende dukken, dens tale og bevegelse, som konstruerer den overordnede mening.

Veltruský konkretiserer flere måter å fremheve dukkens uttrykk på, som å kutte ned tekst, tydeliggjøre hvem som snakker, understreke dukkens rytmiske bevegelser, økonomisere med bevegelsene. Forskjellen på de to teaterformene skuespill og dukketeater er ikke at den ene har et mer begrenset semiotisk potensial enn den andre. Forskjellen ligger på et strukturelt nivå og skyldes at komponentene i de to uttrykkene er forskjellige. Allikevel kan vi ikke se bort fra at mange former for dukketeater gjennom tiden gjenspeiler en holdning hvor det settes likhetstegn med en enkel konsepsjon og det lett forståelige. Det kan igjen føre til primitive former for bevegelse og handling og mindre vektlegging av verbale komponenter. En av grunnene er at dukketeatret ofte har beveget seg i periferien av kunsten, hvor markedsplassen og barneunderholdningen er de mest kjente arenaene (Veltruský 1983: 97).

I artikkelen har Veltruský et avsnitt med overskriften "Performer's image" hvor han tar utgangspunkt i Zich og hans persepsjon av dukken(e). Det Zich unnlater å gjøre, ifølge Veltruský, er eksplisitt å nevne skuespillerens formidling, som også inngår i forestillingens imaginære *signatum* (Veltruský 1983:117).

Det er allikevel mulig å tenke seg at Zich har hatt skuespilleren implisitt i tankene, selv om han ikke eksplisitt har referert til relasjonen mellom det mentale bildet, persepsjonen av skuespilleren og de to konnotasjonene (av dukkene). Det er visse ting i Zichs tekst som kan tyde på det, mener Velturský. Svakheten ved Zichs analyse var at han ikke refererte til

sammenhengen mellom skuespillerens fremføring og de to oppfatningene av dukken. Ifølge Veltruský kan Bogatyrev muligens ha misforstått Zich. Det kan igjen forklare hvorfor Bogatyrev iherdig og gjennom et langt liv polemiserer mot Zichs teori. Av mange argumenter som Bogatyrev brukte mot Zich er det bare ett som har gyldighet, skriver han, nemlig at det eksisterer dukketeaterforestillinger som verken er komiske eller mystiske, de er ganske enkelt seriøse (Veltruský 1983: 108-9).

Etter inngående sammenligninger mellom skuespill og dukketeater spør Veltruský om det ikke er berettiget å betrakte dukketeatret og teatret med levende skuespillere som sjangere av samme kunst. Veltruský hadde et helt annet utgangspunkt for sine sammenligninger av dukketeater og teater enn Bogatyrev. Da artikkelen ble utgitt i 1967¹¹⁵, var han orientert om dukketeater i Europa så vel som Østens tradisjoner og afrikanske ritualer. I Europa var dukkespilleren i ferd med å bryte ut av sin lenge anonyme tilværelse.

4.3 Tsjekkisk dukketeater etter 1968

Tøværet i kunsten så vel som i dukketeatret på begynnelsen av 1960-tallet skulle akselerere fram til 21. august 1968. Invasjonen fra egne ”allierte” satte en brå og brutal stopper for det politiske prosjektet ”sosialisme med et menneskelig ansikt”. Til tross for okkupasjonen og innføringen av såkalt ”normalisering” på 1970-tallet, som innebar gjeninnføring av sosialistisk realisme, var det øyer i teaterverdenen hvor det var rom for en viss form for kunstnerisk frihet og nyskapende scenekunst.

I artikkelen ”From 1945 to the present day” gjør Kolár opp status for dukketeatret i Tsjekkoslovakia fram til 1970. Det var 23 profesjonelle dukketeatre og mer enn 1000 amatørgrupper. Et karakteristisk trekk det siste tiåret var økende bruk av ”puppet-actor”. Kolár berømmer ”dukkeskuespilleren” for fremragende spilleteknikk med dukker så vel som ferdigheter i utforming av (skuespiller-) roller innen ulike sjangere og stiler, som kjennetegner denne form for teater (Kolár 1970: 48). Han skriver også at kretsen av kritikere og teoretikere innen dukketeater var økende, og at en ny generasjon som var interessert i spørsmål knyttet til teori, var i ferd med å bli voksne. De dyrket ikke teorien for dens egen

¹¹⁵ Tsjekkisk utgivelse i 1967, Obris Praha.

skyld, men de tok utgangspunkt i empiri for å utvikle og forbedre det profesjonelle dukketeatret (Kolár 1970: 57).

En representant for denne unge generasjonen var regissør, teoretiker og kritiker Karel Makonj. I 1971 publiserte han artikkelen: ”Mrtvá a živá” («Død og levende») (i Sokol 1987: 355), hvor han tok utgangspunkt i dukkens fysiske egenskaper og formål, og undersøkte dens karakter som kunstnerisk element og del i et skapende arbeid. Hans teater *Vedené divadlo* (Animert teater) eksisterte i bare to år (1969–1970). Der satte han opp forestillinger med forskjellige stil- og virkemidler, blant annet basert på tekster av Albert Camus (*Nedorozumění – Le Malentendu - Misforståelsen*) og Michel de Ghelderode (*Hop, Signor*). I den første forestillingen brukte han store stangmarionetter og skuespillere, i den andre forestillingen ble skuespillerne manipulert som marionetter. Forestillingene vakte oppmerksomhet både blant teaterkritikere og publikum. Makonj iscenesatte også forestillinger for barn (Dvořák, Eliášková a kol. 2007: 329).

Miloš Kirschner fulgte bokstavelig talt i Skupas fotspor, først som dukkespiller og senere som leder av Teater Spejbl og Hurvínek etter Skupas død. Kirschner skulle fortolke de to folkekjære marionettene Spejbl og Hurvínek ut fra sin samtid. I artikkelen ”Loutka má v loutkovém divadle privilegované postavení” («Dukken har i dukketeatret en privilegert posisjon») ¹¹⁶ (i Sokol 1987: 250) la han vekt på dukkens posisjon i dukketeatret og det faktum at det er et teater for barn. Jan Císař publiserte i 1977 artikkelen: ”Na křižovatce aneb po Plzni 1977” («Ved veikryss eller etter Plzeň 1977») ¹¹⁷ (i Sokol 1987: 269), hvor han analyserte forandringene hos de profesjonelle dukkespillerne knyttet til dramaturgi og iscenesettelse. Han behandlet temaet om dukken og den levende skuespilleren på dukketeaterscenen.

Disse eksemplene forteller om forskjellige temaer, om blandede sceniske virkemidler, men først og fremst om fremveksten av en ny estetikk, som kjennetegnes ved skuespillerens inntreden på dukketeaterscenen. Ifølge Kazda var fornyelsen av tsjekkisk dukketeater først og fremst å finne hos DRAK-teatret. Teatret kombinerte dukker og levende skuespillere, dekor og scenelementer som kunne anvendes og fortolkes på mange måter (Kazda 1994: 155-156).

¹¹⁶ Min oversettelse.

¹¹⁷ Min oversettelse.

DRAK var langt fra det eneste dukketeatret som utmerket seg. Både Det naive teater i Liberec, Teatret Spejbl og Hurvinek i Praha og Alfa teater for barn (Divadlo děti Alfa) i Plzeň er verdt å nevne i denne sammenheng. Samspill mellom dukker og skuespillere på scenen var ikke noe nytt fenomen verken i Tsjekkia eller i andre land, men skuespilleren var først og fremst en formidler mellom publikum og spillet med dukkene, hvor dukkespilleren/-spillerne var skjult/e.

4.3.1 Sammenhengen mellom to beslektede semiotiske systemer

Bogatyrevs artikkel "The Interconnection of Two Similar Semiotic Systems: The puppet theatre and the theatre of living actors" («O vzaimosvjazi dvux blizkix semiotičeskix sistem») (Bogatyrev 1983: 47-68) var en revisjon av artikkelen fra 1937–38 og et tilbakeblikk på den mangeårige diskursen. Artikkelen ble først publisert i 1973 i Moskva. I artikkelen sammenligner han dukketeater og teater med levende skuespillere (live theatre) og diskuterer publikums forskjellige persepsjon av de to systemene. Videre ser han på den kunstneriske kampen blant dukkespillere av forskjellige orienteringer og deres bestrebelser på å finne dukketeatrets spesifikke egenskaper. Det var forskjellene mellom teater og dukketeater Bogatyrev var interessert i å finne ut av. Han fastholdt sin kritikk av Zich, som ikke anerkjente dukketeater som et unikt tegnsystem: "Without such recognition no work of art can be perceived correctly" (Bogatyrev 1983: 49). Noen innrømmelser gir han allikevel Zich angående dukkenes komiske og groteske uttrykk, som det finnes mange eksempler på, og han viser til Skupas forestillinger for voksne (Spejbl og Hurvinek) og Obraztsovs komiske numre. Bogatyrev forklarer at voksne alltid finner det vanskelig å persipere dukken som en dukke. Isteden sammenligner de dukken (eller dukketeater) med skuespilleren (eller skuespillerteater) og da blir dukkene komiske (Bogatyrev 1983: 50).

Den lange kampen innen dukketeatret handlet om dukkens originalitet, om forsøk på å skape en annerledes natur for dukken enn den menneskelige skuespiller. Bogatyrev siterer en artikkel av Meyerhold om teater fra 1913 hvor han skriver om to dukketeaterdirektører hvorav den ene vil imitere "as it really is" (illusjonistisk dukketeater), mens den andre vil at dukken skal utvikle sin egenart og ikke være en replika av et menneske (*loutkovost*) (Bogatyrev 1983: 53-4). Den siste retningen fikk gjennomslag på 1920-tallet, og Bogatyrev nevner eksempler på innovative tsjekkiske billedkunstnere og pedagoger som representerte denne trenden. For å kunne dokumentere hvor langt utviklingen av dukkens egenart har

kommet, viser han til utgivelsen av boken *Světové loutkářství (The Puppet Theatre of the Modern World 1967)*.¹¹⁸ Boken var rik på foto av dukker og dukketeatre fra hele verden. Innen dukketeater og billedkunst, spesielt maleri og grafikk, har karikaturer og groteske karakterer kommet til uttrykk gjennom kunstnerens fantasier. Foto fra forestillinger viser høyst varierte uttrykk og tekniske konstruksjoner, med marionetter, stangdukker, sort teater og andre beslektede uttrykk.

Bogatyrev gir uttrykk for sin fascinasjon av de forskjellige materialer som brukes i fremstillinger av moderne dukketeater, hvor dukkens spesifikke natur nettopp kan komme til uttrykk gjennom materialenes egenskaper. Han nevner eksempler på dukker som er laget av papir fra blant annet lampeskjermer, videre av slips, pleksiglass, metall, kvister, rør, strå, spisebestikk, maskindeler, instrumenter fra laboratorier og mye annet.

Med eksemplene fra boken ville Bogatyrev vise den prinsipielle forskjellen mellom dukketeater og teater med skuespillere som kjennetegnes ved det organiske ”båndet” som binder dukkespilleren og dukken sammen: ”The actor is replaced by the puppet operator in inseparable unity with his puppet” (Bogatyrev 1983: 42). Forskjellen mellom de to tegnsystemene manifesterer seg på utallig måter. Fra dukketeaterhistorien er vi kjent med dukkespillerne som var skjult for publikum, og hvor hensikten var å skape illusjon av en ”levende” dukke. Det er også en rik dokumentasjon av dukkespillere som ville hemmeligholde sin kunst for publikum. Andre eksempler viser samspillet mellom dukkespiller og dukke. Forfatteren trekker fram et eksempel fra Russland hvor dukkespilleren hyllet seg inn i et laken for å skape en vandrende dukketeaterscene. I samtiden har dukkespilleren frigjort seg fra illusjonen og hemmeligholdet bak skjermen. Publikum skal se både dukkespiller og dukke i samspill på scenen, og han viser til et eksempel fra Obraztsovs spill med hanskedukken Tjapa (i *En vuggesang for en dukke*) hvor dukkespiller, skuespiller og dukke spilles av én og samme person. Et annet eksempel er fra Țândărică-teatret hvor to skuespillere danser med en dukke i menneskestørrelse (som er fremstilt av et vridd tøystykke med et overdimensjonert hode og en stor ring til munn). I denne scenen bærer aktørene masker, slik at dukken og skuespillerne nærmer seg hverandre visuelt. De to systemene er i

¹¹⁸ Niculescu, M. Malík, J. eds. 1967: *The Puppet Theatre of the Modern World (Světové loutkářství)*. Harrap, London. (Henschelverlag Berlin 1965, Obris Praha 1966).

ferd med å gli over i hverandre. Publikum må simultant persipere to forskjellige, men beslektede semiotiske systemer. Bogatyrev hevder at publikum uten vanskeligheter kan venne seg til å skifte fra det ene systemet til det andre (Bogatyrev 1983: 58-9).

Et vesentlig trekk som skiller dukketeatret fra teatret, er fusjonen mellom dukkespillerens stemme, dukkens fysiske utforming og dens bevegelsesuttrykk. Forholdet var enklere i det naturalistiske teater, hvor dukken skulle ligne et menneske og snakke med en normal stemme. Motsetningene var tydelige mellom den lille fysiske dukken og dukkens stemme, som kom fra en voksen person. Forholdet mellom dukkens fysiske og visuelle uttrykk og dukkespillerens menneskelige stemme har lenge interessert teoretikere og utøvere. Zich pekte på den estetiske motsetningen i dualismen mellom dukken, som er fremstilt av et ikke-levende materiale, og dukkespillerens menneskelige stemme. Ifølge Kolár konstituerer denne motsetningen en spesiell og dialektisk enhet i dukketeatret, og denne blandingen av menneskelig stemme og dukkens bevegelser er virkemidler som gir dukken scenisk liv. Dukken er mer levende når den også er ledsaget av en menneskelig stemme.

I artikkelen viser Bogatyrev at dukketeatret også inngår i nye kunstneriske kombinasjoner, som for eksempel i dukkefilm og i *Laterna magica*. De to forskjellige og beslektede semiotiske systemene inntar stadig nye fusjoner, og han vedgår at de to systemene er i ferd med å gli over i hverandre. Bogatyrev innrømmer at denne trenden er sterk i samtiden. Meg bekjent er det ikke blitt publisert artikler etter denne som har insistert på opprettholdelsen av to ulike semiotiske systemer, ett for dukketeater og ett for teater med skuespillere.

4.3.2 Heterogen scenekunst

I artikkelen "The language of the contemporary puppet theatre" skriver Jurkowski (1988: 51) at språkmetaforen "language of theatre" kan føres tilbake til moderne semiotikk med rot i lingvistikk hvor teatrets funksjon er et redskap for kommunikasjon. Teatret kommuniserer med sitt publikum gjennom sine spesielle virkemidler. Det grunnleggende ved en semiotisk tilnærming til kunst ligger i prinsippet at ethvert kunstnerisk verk er et tegn. I (drama)teatret er tegnene de talte ord, intonasjon, ansikts- og kroppsuttrykk, gester, skuespillerens bruk av scenerom, sminke, frisyre, kostymer og rekvisitter, scenedekor, lys og musikk. Denne listen kan også overføres til dukketeatret når vi tilfører noen manglende elementer som er essensielle for dette tegnsystemet. I stedet for ansiktsuttrykk og sminke kan vi introdusere

plastiske uttrykk og dukkehåndverk. Skuespillerens gester og bevegelser kan erstattes med dukkens gester og bevegelser. Det er tegnenes separate eksistens som Jurkowski vil undersøke i denne artikkelen.

Kolár og Bogatyrev var begge enige om at forskjellen mellom dukketeater og dramateater var det ”usynlige båndet” mellom dukkespiller og dukke. Sagt på en annen måte, i dukketeatret blir skuespilleren erstattet av dukkespilleren, som er uløselig knyttet til dukken. Her er Jurkowski grunnleggende uenig. Dukkespilleren er ikke uløselig bundet til dukken. Han tviler på om ”båndet” noen gang har eksistert, sett i lys av sjangerens århundrelange eksistens. Det er relasjonene mellom det talende subjekt (dukken) og den fysiske stemmekilden som burde interessere oss mest når vi studerer tegnsystemet til denne teaterform. Med støtte i teoretikeren og semiotikeren Tadeusz Kowzan viser Jurkowski til teatre hvor dette skillet forekommer kun sporadisk. I dukketeatret derimot er skillet mellom dukken (det talende subjekt) og den fysiske stemmekilden et klart kjennetegn som har manifestert seg gjennom århundrer. I de eldste forestillingene som vi har kunnskap om, var dukkene vanligvis stumme. Teksten ble fremført av en kommentator eller av en forteller som sto foran scenen og talte direkte mens historien ble illustrert av spillet med dukkene. Et senere stadium var å få publikum til å tro at dukkene snakket selv, ved å bruke en liten munnfløyte som med en skingrende lyd kunne fordreie stemmen. Forfatteren trekker også fram det japanske bunraku-spillet som eksempel, der tre dukkespillere, en musiker på strengeinstrument (samisen) og en resitator/sanger er fysisk adskilt. Eksemplene er mange, og det samme gjelder den bevegelige dukken og dens relasjon til kilden som beveger den. I teatret er de en totalitet. Skuespilleren former og utøver sin rolle i kraft av egen kropp og stemme. Dukken er avhengig av en energikilde, uavhengig av seg selv – vanligvis menneskelig eller mekanisk. Forholdene mellom det handlende subjekt (dukken) og dens energikilde har store semiologiske konsekvenser. Det handler om dukkespilleren er skjult eller ikke i forestillingen, om måten dukken blir beveget på, og om kilden (vanligvis personen) som snakker for dukken (Jurkowski 1988: 53-4).

Gjennom århundrer var dukkespilleren på leting etter måter hvor dukken kunne bli oppfattet som et menneskelig vesen med et selvstendig liv. Derfor gjemte de seg for å skjule de profesjonelle hemmelighetene. I dag ser vi ofte dukkespilleren (det handlende subjekt/ den fysiske kilden) sammen med dukken på scenen. Følgelig er det handlende subjekt to samtidig synlige tegn, dukken og dukkespilleren (animator). Dette har betydning når dukken så vel

som den fysiske kilden skal spille en enkelt karakter – hver på sin måte. Forandringene i forholdet mellom dukken (stage subject) og den fysiske kilden til dukkens tale og bevegelse (motor power) er den faktoren som skiller dukketeatret fra alle andre sjangere, skriver Jurkowski. De springer ut av sjangerens egen poetikk og med alle de følgende semiotiske implikasjonene (Jurkowski 1988: 54-55). På denne bakgrunnen konstruerer Jurkowski en definisjon som er sammenfallende med Bogatyrevs syn på dukketeatret som et eget tegnsystem. Definisjonen lyder som følger:

Puppet theatre is a theatre art distinguished from the theatre of live performers by its most fundamental feature, namely that the speaking, acting subjects makes temporal use of vocal and motor sources of power which are outside it, which are not its own attributes. The relationship between the subject and its power sources are constantly changing, and this variation has essential semiological and aesthetic significances (Jurkowski 1988: 55).¹¹⁹

Denne definisjonen er adekvat for dukketeatret på det nåværende tidspunkt, skriver Jurkowski. Uavhengig av form, det være seg realistisk eller stilisert, benytter dukketeatret seg av de vekslende relasjonene mellom uttrykksmidlene og energikilden. Denne konstante pulsering av forholdet mellom dukken og den fysiske kilden og stemmefremføringen har forårsaket store forskjeller i forståelsen og formidlingen av dukken. Forholdet mellom dukken (den livløse), spilleren (aktøren) og stemmen (det være seg fra en spiller eller annen kilde) kan endre seg. Noen ganger er forholdet mellom dukken og spilleren mer iøynefallende, andre ganger kan dukken være erstattet av en gjenstand, et objekt. Det var ikke systemet i seg selv som forandret seg, men komponentene, skriver Jurkowski (1988: 55).

De sceniske komponentene har gjennomgått store endringer som også innbefatter dukken. Ved siden av det klassiske dukketeatret har det oppstått et nytt teater som er rikt på tegnsystemer. På scenen befinner det seg masker, mange slags rekvisitter og annet scenisk tilbehør og objekter. Dukketeatret er blitt en heterogen kunst som benytter seg av mange forskjellige tegnsystemer: mennesket med dukken, det maskerte mennesket og objekter ved siden av eller istedenfor dukken. Noen former for moderne dukketeater har utviklet seg til en kunstform som sidestiller forskjellige uttrykksmidler eller tegn som alle er i stand til å frembringe metaforer. Det kompliserer ytterligere språket til denne form for teater, skriver

¹¹⁹ I *Magie Loutky* gjentar Jurkowski den samme definisjonen av dukketeater. Nakladatelství Studia Ypsilon 1997: 112.

Jurkowski (1988: 55-6). Dukketeatret er blitt et teater som kjennetegnes ved konstant bevegelse av virkemidler og deres innbyrdes forhold. Dette gjelder ikke bare samtidens dukketeater, men også dukketeatret gjennom tidene.

4.3.3 Det postmoderne vendepunkt

Med artikkelen "Theatre as Experience. On the Relationship Between the Noetic and Ontological Principles in Theatre Art" (2011) gjør Jaroslav Etlík opp status for den tsjekkiske teater teorien innenfor rammene av den strukturalistisk-semiotiske tradisjonen. Han går tilbake til Zichs verk fra 1931 (*Aesthetics of Dramatic Art*), som bygger på to basale begreper: "herecká postava" (skuespillerfigur) og "dramatická osoba" (imaginær karakter). For Zich var skuespillerens skapende arbeid grunnleggende i tillegg til publikum, som kompletterer teaterforestillingen gjennom sin persepsjon. Ifølge Zichs teori er ikke skuespillerens kreative arbeid det endelige resultatet i teaterprosessen, men den imaginære karakteren som eksponerer seg for tilskueren, som skaper sine mentale bilder. I semiotiske termer er skuespillerfigur tegnet som står for noe annet, og den imaginære karakteren for tegnets mening.

Utviklingen av teater og scenekunst i det 20. århundre har vist seg langt mer sammensatt og komplisert enn teoriene til Zich kunne uttrykke. Til tross for at teatret har opprettholdt det semiotiske prinsippet, er skuespillerens ontologiske natur, hvor han/hun presenterer seg selv som en unik og naturlig person, blitt stadig mer aksentuert og eksponert. Den ontologiske natur står i kontrast til teatrets noetiske natur. Etlíks konklusjon er at den strukturalistisk-semiotiske skolen ikke er egnet til å reflektere de mange nye teateruttrykkene og hendelsene fordi det semiotiske prinsipp undertrykker det ontologiske. Derfor foreslår han et nytt utgangspunkt for teater teori som må ta hensyn til en sameksistens mellom begge systemene.

I 1985 publiserte Jan Císař boken *Teorie herectví loutkového divadla (Theory of Puppet Acting)* hvor han lanserte et nytt begrep, *den integrerte scenefiguren* (jevištní postava). Med dette begrepet skapte han en ny forståelse for skuespillerens komplekse funksjon i dukketeatret. Císařs teori har en bred plass i Etlíks artikkel fordi Císař definerer dukketeater som en egen scenekunst. I tillegg utdyper og kommenterer han tidligere bidrag i den lange diskursen om dukketeater.

Den integrerte scenefiguren er analog med skuespillerfiguren i skuespillerteater som ene og alene er avhengig av sitt eget kroppsmateriale. Det vil alltid være opp til skuespilleren og hans/hennes naturlige materiale ”to present a natural, human reality of a person or some other anthropomorphic being; and its theatricalization will be realized exclusively on the basis of *action*” (Etlík 2011: 193). Den integrerte scenefiguren i dukketeatret består derimot av to deler ifølge Císař, et visuelt tegn og en levende person:

Here the sign – both the image and sensorial existence – emerges as a result of the relationship of *two equal* elements: the *visual* one, taking part on the visual element of the integrated stage figure [...] and *a live person – the actor* implementing mainly the updated semantic meaning (Císař i Etlík 2011: 193).

I dukketeatret er den integrerte scenefiguren skapt av forholdet mellom to likeverdige elementer, et visuelt element som står for den visuelle delen av rollen, og den levende personen (skuespilleren), som hovedsakelig formidler den innholdsmessige siden av rollen. Etlík skriver at tidligere teoretikere hadde konsentrert seg om dukken som den viktigste og bærende komponenten og den eneste referansen til den imaginære karakteren (*dramatiká osoba*) på dukketeaterscenen. Han oppsummerer skuespillerfiguren i teatret og den integrerte scenefiguren i dukketeatret på følgende måte:

The acting component in the non-puppet theatre is made of *performer figure* created by the *actor* alone with the material that is limited to him/her. The acting component in puppet theatre is made of the *integrated stage figure*, created always and permanently by the tandem of *actor + puppet*. Thanks to their own individual meanings, each part of the tandem elucidates and give specific form to the meaning of its counterpart (Etlík 2011: 196).

Ifølge Etlík eksisterer den integrerte scenefiguren mellom to ytterpunkter. Det ene ytterpunktet er en form for teater, hvor den innholdsmessige bindingen mellom skuespilleren og dukken er så løs at publikum knapt kan oppfatte at de to utgjør et holistisk system. Da kan publikum nærmest oppfatte skuespilleren som tilhørende teatret. Her er vi ved en gråsoner mellom to former for teater. Det andre ytterpunktet er den form for teater som går under betegnelsen illusjonsteater, hvor skuespilleren er usynlig og dukken eksisterer visuelt og auditivt på scenen. Selv om skuespilleren er skjult, deltar han/hun alltid i den sammensatte mening som blir formidlet av den integrerte scenefiguren, enten som kilde til bevegelse og/eller til stemmeproduksjon. Det vil alltid være menneskelige dimensjoner ved en fremføring, også når skuespilleren er skjult bak et skjerm Brett (Etlík 2011: 208).

Ifølge Etlík brøt Císařs teori om den integrerte scenefiguren med en dypt forankret og konservativ forståelse av funksjon og struktur når det gjelder skuespillerkomponenten i dukketeatret. Dukken som et objekt må verken bli oppfattet som en skuespiller eller som en integrert skuespillerkomponent i seg selv. Dukketeatret må bli definert som en hvilken som helst annen teaterform ut fra skuespilleren, en levende person, som er forutsetningen for alle former for skapende teater (Etlík 2011: 206).

Forståelsen av dukketeater med utgangspunkt i skuespilleren var ikke ny i seg selv. Císař fulgte i fotsporene til tidligere teoretikere som hadde definert dukketeater som en integrert del av scenekunsten. Kolár hadde bidratt med sin artikkel om dukketeatrets tilhørighet til scenekunsten, som satte punktum for den mangeårige diskusjonen. Miroslav Česal skriver i artikkelen «*Live Actor in Puppet Theatre*» («*Živý herec na loutkovém divadle*») om den synlige skuespilleren på dukketeaterscenen, som han betrakter som en selvstendig kreativ kunstner med relasjon til dukken – på en eller annen måte (Česal i Etlík 2011: 207). Ifølge Česal danner den synlige skuespilleren ikke noe permanent forhold med dukken som et integrert og helhetlig tegn. Relasjonene mellom dukken og skuespilleren er forstått som to selvstendige og separate skuespillerkomponenter. Det er som om begge, den synlige skuespillerfiguren og dukken, er to separate aktører. Det var dette synet som Česal la til grunn for dukketeatrets renessanse tidlig på 1960-tallet, da den levende skuespilleren entret dukketeaterscenen ”as some kind of higher ’theatricality’; it is a renaissance implemented through accepting and fruitfully absorbing some ’enlivening’ elements from dramatic theatre” (Etlík 2011: 207). Skuespilleren på dukketeaterscenen tilfører dukken en høyere teatralitet, en fornyelse som absorberes gjennom visse vitale elementer fra skuespillerteatret.

Ifølge Etlík er Císařs nyskapende bidrag til teorien at han endelig definerte dukketeatret som en selvstendig form for scenekunst. Ikke bare følger han tidligere teoretikere, men han utvikler og utdyper deres teoretiske arbeider. Det kan se ut som om det etter Císař ikke lenger er mulig å oppfatte relasjonene dukke/skuespiller som et enkelt forhold mellom to karakterer (Etlík 2011: 207). Dukken plasserte han der hvor den hører hjemme, som en del av et større hele, som integrert scenefigur.

4.3.4 Forholdet mellom det *noetiske* og det *ontologiske* prinsipp i teatret

Til tross for Císařs viktige bidrag til dukketeaterteorien peker Etlík på svakheter som har ført til misforståelser og uoverensstemmelse når det gjelder hans teoretiske arbeid. Grunnen er at Císařs definisjon av dukken er altfor åpen. Den inkluderer både forholdet mellom skuespiller og dukke og ethvert forhold som skuespilleren er i stand til å skape til et vilkårlig visuelt element ”as long as the actor makes it somehow peculiar through his action” (Etlík 2011: 200). Når en skuespiller inntar en holdning til et objekt som kommuniserer med tilskuerne gjennom bevegelse, er objektet ikke bare seg selv, men et tegn for noe annet. Det tilfredsstillende kravene til å være en integrert scenefigur, ifølge Císař. Ut fra dette definerer han den integrerte scenefigur „as a contradiction between a utilitarian meaning of an object as such [...] and the message through which the actor renamed that meaning and found its new signification“ (Etlík 2011: 200). Det handler om motsetning mellom hva objektet betyr i seg selv og den betydningen som skuespilleren gir objektet ved å tilføre det ny mening.

Etlík bruker som eksempel en tekanne som blir animert, slik at den blir til et bilde av en måne ved publikums persepsjon. For Císař er denne forandringen tilstrekkelig for at tekannen kan bli oppfattet som en dukke. I eksemplet med den metaforiske tekannen er det mentale bildet ikke uttrykk for et imaginært vesen som har fått eget scenisk liv, men ”it was only made seem peculiar as the resulting visual image is not that of a live being” (Etlík 2011: 206). ”Peculiar” har en videre betydning enn begrepet animasjon, hevder Etlík. Den avgrensede betydningen av animasjon refererer til bildet som tilskueren sanser og oppfatter som et levende, selvstendig handlende vesen.

I eksempelet med tekannen, som i min fremstilling er ytterst forenklet, har det ikke fremkommet noen ”indre bevegelse”, skriver Etlík, men tekannen er gjort spesiell. Det å bli gjort spesiell er langt videre enn begrepet animasjon. Animasjonen refererer til bildet (image) som tilskuerne opplever som levende (Etlík 2011: 206, fotnote 46). Til forskjell fra Císař vil Etlík avgrense begrepet dukke til forholdet mellom skuespiller og den type dukke som refererer til ”a human or anthropomorphized live entity (i.e. to any live creature behaving and acting as a person)” (Etlík 2011: 198). Etlík definerer dukken ut fra dens funksjon og i et teatervitenskapelig perspektiv:

Whenever the actor; through his play, endows any object onstage in such a way that the viewer perceives all the movement and behaviour of that object as an expression of the

inner life of the *image* evoked in the mind of the viewer by the object, then the viewer's consciousness identifies that object as a puppet. From this point of view, any three-dimensional entity in the playing area can become a puppet (a prop, a light, a shadow, any object, simply anything), provided it fulfills the above condition of the movement mediated by the actor (and thus not its own movement) that refers to inner consciousness and to visible signs of inner life (Etlík 2011: 199).

Ifølge Etlík kan ethvert tredimensjonalt objekt bli persipert og oppfattet som en dukke når den medierte dukken (gjennom skuespilleren) gir uttrykk for en egen bevissthet og viser tegn til indre liv.

I sine innvendinger mot Císař går Etlík enda lenger og mer fundamentalt til verks. Hans kritikk retter seg mot det tsjekkiske strukturalistisk-semiotiske systemet som Zich initierte, fordi det rommer en indre motsetning. Systemet er et godt verktøy for å beskrive visse elementer og deler av teaterstrukturen og de dynamiske prosessene som påvirker hverandre under forestillingen. Men det samme systemet egner seg dårlig til å fange opp de egenskaper som er spesifikke for teatret, nemlig de naturlige menneskelige uttrykk og prosesser. Alle personer, objekter og alle andre elementer på scenen har tegnets eller fiksjonens natur, og er derfor bærer av intensjonell mening. Det betyr at alt på scenen, under enhver omstendighet, har tegnets natur. Parallelt erfarer vi at de samme faktiske objektene på en umiddelbar måte er knyttet til våre erfaringer i det virkelige liv. På den ene siden er teatret alltid et supertegn (en fiksjon) som er skapt, og som er fullstendig integrert. På den andre siden er teatret en naturlig plass for kontakt, for kollektiv kommunikasjon og for felles opplevelser, skriver Etlík (2011: 208).

Císař omtaler tegnet på den ene siden og de naturlige objekter og folk på den andre siden som om de tilhører den homogene strukturen i kunstverket, fiksjonen. Resultatet er, ifølge Etlík, at begge deler bryter sammen, både det konsistente semiotiske teaterperspektivet, som er basert på fiksjon, og det teaterfenomenet som bygger på mennesker og objekters reelle eksistens i teatret. Císař tok ikke bare Zichs system som sitt utgangspunkt, men han overskrider selve prinsippene for den semiotisk-strukturalistiske terminologi som er forankret i tsjekkisk teater og teoritradisjon.

I forståelsen av tegnet tilhører "signified" ikke scenen, men tilskuernes imaginære sfære, det bildet som tilskuerne skaper i sin fantasi. Begrepet kommer fra en helt annen betydning av tegnet, fra den imaginære sfære som tilskuerne skaper på bakgrunn av persepsjonen av

signifier ("signifying"). Etlík skriver at denne inkonsekvensen stadig kommer til uttrykk, selv når Čisář oppsummerer skuespillerens innholdsmessige funksjon i teatret. Når han uttaler seg om skuespilleren i teatret, skriver han at skuespilleren er "also always – and permanently – *the original of a live, natural person*" (Etlík 2011: 212).

Som ett av flere eksempler nevner han skuespilleren Jiří Šlitr, som han karakteriserer som en typisk "non-actor". Denne skuespilleren, som er personlighetsorientert, må først skape en fiksjon hvis han ønsker å spille seg selv. Han må velge sine uttrykksmidler fra alle de motorisk mulige, med andre ord må han stilisere seg selv, skape en kunstig realitet, et tegn. Selv det mest naturalistiske teater, hevder Etlík, kan ikke bli betraktet som friksjonsfritt (signless). Det er ikke mulig å se på en form for teater som mer eller mindre semiotisk eller at andre teaterformer er naturlige eller delvis frie for tegn eller fiksjon. Alt er avhengig av perspektivet, men dersom en velger et strukturalistisk-semiotisk perspektiv på scenekunst, må teatret være basert på tegn, fullstendig og uten unntak. Det gjelder enten perspektivet er fra skuespilleren/den levende personen som skaper og former forestillingen, eller fra de mange visuelle objekter som inntar scenen. Kontekstene er mange og høyst forskjellige, enten det gjelder å skape innbyrdes relasjoner mellom objekter eller relasjoner til skuespillerne. Fra et strukturalistisk-semiotisk ståsted er det tegnet, det kunstneriske eller det intensjonelle som inntar første plass. Det ikke-intensjonelle og naturlige kommer i annen rekke, og er følgelig et sidefenomen, hevder Etlík (2011: 214-16).

Den strukturalistisk-semiotiske tilnærmingen til teater kan beskrive og analysere mange ting, og dette språket er vel egnet til å kunne undersøke teatret. Mye ved teatret er allerede oppdaget gjennom dette perspektivet, mens andre aspekter som trenger å bli beskrevet og nedtegnet, ikke lar seg fange inn. Det finnes teaterformer hvor hensikten først og fremst er å tilbringe tid sammen – en form for sameksistens hvor skuespillere og publikum har en felles opplevelse i teaterrommet. I denne form for teater har de innholdsmessige sidene mindre betydning. Publikum kan være til stede som direkte vitne, de kan delta i spillet – eller rett og slett tilbringe en hyggelig stund sammen. Da er forestillingen eller budskapet kun et påskudd og et mindre viktig element i teatererfaringen. Denne type teater har eksistert i tidligere tider, og den eksisterer i dag. Fra historien trekker Etlík fram det han kaller for tsjekkisk "naboskapsteater" i det 18. århundre, hvor det var viktigere å møtes i festlig lag, og hvor stykket og handlingen hadde mindre interesse. Publikum flest kjente historien, og den gang eksisterte det ikke så mange tekster. Stykkene ble ofte spilt flere ganger (Etlík 2011: 217).

Teater som en felles møteplass for samhandling, ”the ontological foundation of theatre”, eksisterer også i det profesjonelle, alternative teatret og i de frie teaterkompaniene i samtiden. I disse produksjonene er de viktigste faktorene å delta i stemningen og å oppleve energien under forestillingen eller i den performative handlingen. Det kollektive og samhandlende fenomenet er det viktigste prinsippet, eller det kan være likestilt med den kreative prosessen. Etlík trekker fram flere eksempler, hvor ett er forestillingen *Conversation H (Hovory H)*, også kalt *Christmas Night*, ved Studio Ypsilon. Den populære tsjekkiske skuespilleren Miroslav Horníček tilberedte og stekte den typisk tsjekkiske julematen, en karpe, på scenen. I denne halvimproviserte forestillingen fortalte han historier fra sitt eget liv og svarte på spørsmål fra publikum. Tilskuerne hadde glede av samværet med skuespilleren og den direkte kommunikasjonen dem imellom. Dette er et eksempel på teater hvor det ontologiske aspekt er særlig nærværende, og sidestilt med de andre aspektene i forestillingen. Den ontologiske siden vil alltid være til stede, uansett hvilket teaterspråk det handler om. Det gjelder også der hvor teatret har en klar idémessig orientering, hvor karakterene er tegnbaserte, og hvor kommunikasjonen bygger på handling. Tilskuerne konsentrerer seg aldri fullt og helt om de intensjonelle, estetiske formene, og på et underbevisst plan persiperer de også mye av det som ikke tilhører det fiktive spillet. Det kan være slike banale ting som skuespillerens lukt og svette og andre naturlige menneskelige fenomener. Det naturlige, det som ikke er kunstnerisk skapt, er til stede i enhver form for forestilling eller teaterperformance (Etlík 2011: 217-18).

Det strukturalistisk-semiotiske system, som hovedsakelig var orientert mot formidling av kunnskap (epistemologi) har et stort problem med det ontologiske og de ikke-intensjonelle aspektene ved teatret. Disse aspektene er det ikke lett å inkorporere i et tegnsystem som er basert på persepsjon og fiksjon. Gjennom studier og individuelle essays må teaterteoretikerne bestemme seg for hvilken vei de vil velge for teorien i fremtiden. Dersom de velger veien som baserer seg på kunnskap, og hvor det strukturalistisk-semiotiske systemet har vist seg å være fordelaktig, må de på en konsistent måte følge systemets eget perspektiv og presise terminologi. De må ikke la seg lede ut på områder hvor det er uegnet, og hvor dette språket

ikke kan operere. Eller de må velg en annen vei, den som legger vekt på ontologi, det ikke-intensjonelle, det som er ”unmoulded”¹²⁰ i teatret.

I dette tilfellet er det nødvendig å skape et helt nytt teaterspråk, en ny tradisjon som er uavhengig av tsjekkisk miljø og tradisjon. Når disse to språkene blir klar over sine muligheter, sitt eget bruksområde og sine begrensninger, vil de være i stand til å samarbeide på en fruktbar måte. Begge perspektivene er vitale, ifølge Etlík. Skuespilleren i samtiden kommer stadig nærmere publikum ikke bare som et kreativt individ, men som naboer med alt hva det innebærer av å dele felles menneskelige opplevelser. Når det gjelder skuespilleren i dukketeatret, har det neppe vært intensjonen å vektlegge den kunnskapsmessige siden av forestillingen eller å komplisere den innholdsmessige strukturen. Skuespilleren bestreber seg heller på å dele samme rom med publikum, basert på kontakt fra person til person. Kanskje fremtidens teatralitet er å finne i denne form, avslutter Etlík.

¹²⁰ Med “moulded actor” forstår Etlík en skuespiller som „trer“ ut av sin rolle som skuespiller eller integrert scenefigur for å bli „anything the actor makes it. But all this is done by both the actor and the object outside the structure we call an integrated stage figure.“ (Etlík 2011: 202).

5 Hvilken betydning kan utviklingen av teater med skuespiller og dukker i Tsjekia ha for utviklingen av figurteater i Norge?

5.1 Norsk figurteater anno 2016 – et overblikk

I de siste ti-femten årene har det skjedd en positiv og progressiv utvikling innen norsk figurteater. Nye koster har kommet til fra mange fagmiljøer, og ulike former for samarbeid mellom institusjoner og frie sceniske grupper er snarere en regel enn et unntak. De fleste figurteatergruppene arbeider tverrfaglig eller *crossover*, slik at mange og ulike kunstneriske uttrykk kan inngå i en og samme forestilling – det være seg elementer av dans, installasjon, skuespill, sirkus og dukketeater, visuell scenekunst, interaktive medier eller animasjonsfilm. Denne tverrfaglige estetikken krever åpenhet og evne til samarbeid scenekunstnerne imellom, og innebærer nye kunstneriske utfordringer for de medvirkende i teamet. Samarbeidet skjer innbyrdes mellom grupper og freelancekunstnere både nasjonalt og internasjonalt, og det igjen har ført til et langt mer differensiert tilbud av forestillinger.

For å synliggjøre trekk ved denne utviklingen i samtiden, vil jeg presentere et utsnitt av norsk figurteater og legge vekt på det siste decenniet. Mine viktigste kilder til denne oversikten er nettsiden til de respektive teatrene og de frie sceniske figurteatergruppene. De fleste gruppene er medlemmer av UNIMA Norge,¹²¹ hvor gruppene presenterer seg selv. Andre kilder er *Ånd i hanske – tidsskrift for figurteater*,¹²² programmer fra forestillinger, omtaler og anmeldelser samt mitt kjennskap til og mine kunnskaper om feltet. Jeg kommer også med noen sparsomme kommentarer om tingenes tilstand. Først presenterer jeg figurteater innenfor de statlige og kommunalt støttede teaterinstitusjonene, deretter de frie sceniske gruppene.

¹²¹ www.unima.no Nettsiden ble revidert i april 2015. Lesedato 4.09. 2016.

¹²² www.unima.no /Tidsskrift - lesedato 4.09. 2016.

5.1.1 Oslo Nye Dukketeater og Riksteatret

Oslo Nye Teater har den lengste sammenhengende figurteatertradisjonen i landet. Den går tilbake til Folketeatret, og tidfestes til 1953 med forestillingen *Gjete kongens harer*.

Dukketeatret ved Oslo Nye Teater har vært avhengig av teatersjefenes vekslende interesse og kjennskap til denne scenekunsten. Flere ganger i teatrets historie har politikerne i Oslo lagt sine vernende hender over dette unike tilbudet. I en by på en halv million mennesker er dette det eneste faste figurteatertilbudet for barn. Da Oslo Nye Dukketeater flyttet fra Bymuseet til Trikkehallen i 2003, skiftet det navn til Oslo Nye Trikkehallen. I dag omtales scenen som et bydelsteater med et fast tilbud av figurteater til de yngste på dag- og ettermiddagstid og med muligheter for teaterforestillinger for de voksne på kveldstid. Under tidligere teatersjef Catrine Telle (2010–2014) ble det spilt forestillinger som var en blanding av nye og tidligere produksjoner. Telle var opptatt av å utvikle dukketeatret,¹²³ og den siste og store satsingen under hennes sjefperiode var den nyskrevne forestillingen *Oslo-Losens Tidsmaskin*, basert på Harald Eias TV-skikkelse. I årsrapporten for 2013 omtales den som en stor og påkostet produksjon og et tilbud til teatrets yngste teatergjengere med nedre aldersgrense på 3 år. Teatret håpet at forestillingen skulle gå riktig lenge, men slik gikk det ikke. Publikum uteble. I samme rapport står det at det ble spilt 189 forestillinger på Trikkehallen, som i tillegg til *Oslo-Losens Tidsmaskin* også omfattet *Oksen Ferdinand*, *Dumme deig og pølsevev*, *Den lille muldvarpen som ville vite hvem som hadde bæsjet på hodet hans*, *Karius og Baktus* og *Jul med Prøysen og snekker Andersen*, samt gjestespill. De fem siste forestillingene er tidligere produksjoner som er blitt spilt i flere sesonger. Rekorden har *Jul med Prøysen og snekker Andersen*, som i adventstiden i 2013 hadde stått på repertoaret i hele 23 år.

Som et heleid kommunalt teater har byrådet gitt styret ved Oslo Nye Teater i oppdrag å utvikle en prosjektteatermodell. Dette er en endring i teatrets profil og strategi. I Årsrapport 2014 står det at ”Oslo Nye Trikkehallen er vårt bydelsteater og en viktig scene for å nå ut til hele byens befolkning, ikke minst de aller yngste. Med aldersgrense fra 3 år, er dette en unik scene i Oslo som spiller kontinuerlig dukketeater.”¹²⁴ For høstsesongen 2015 annonserte Oslo Nye Trikkehallen premiere på *Bukkene Bruse på Badeland*, primo september.

¹²³ Telles engasjement for dukketeatret er også knyttet til samarbeidet med Riksteatret og samproduksjonene som de to teatrene gjorde. Disse samproduksjonene blir omtalt under Riksteatret.

¹²⁴ <http://oslonye.no> /Årsrapport 2014. Lesedato 3.07.2015

Forestillingen var basert på Bjørn F. Rørviks og Gry Moursunds barnebok, og er et samarbeid med Riksteatret. Regi og scenografi er ved Cirka Teater (Trondheim). Heller ikke adventstiden 2015 og 2016 kunne være juleklassikeren *Snekker Andersen* foruten, for 24. og 25. sesong.

Riksteatret er ikke pålagt ved sine vedtekter å produsere egne figurteaterforestillinger, men siden etableringen av dukketeatret i 1976 har teatret stått for egne produksjoner. Under teatersjef Ellen Horn ble dukketeatret prioritert. Hun inviterte flere internasjonale kapasiteter til teatret, og hun har vært en pådriver for samarbeid og samproduksjoner med andre teaterinstitusjoner. I april 2015 gikk hennes åremålsstilling, ut, og Tom Remlov overtok stafettspinnen. Det er å håpe at han vil videreføre den snart førtiårige dukketeatertradisjonen ved Riksteatret og ta dristige kunstneriske valg, som flere av hans forgjengere. Riksteatret har hatt stor betydning som formidler av figurteaterforestillinger av høy kvalitet, hovedsakelig for barn over hele landet. På repertoaret våren 2016 var figurteaterforestillingen *Bukkene Bruse på Badeland*, en samproduksjon med Oslo Nye Dukketeater. Høsten 2016 spiller de *Heia Flåklypa*, en produksjon i samarbeid med Nationaltheatret. Denne oppsetningen er med skuespillere. Budsjetttrammene til Riksteatret ble redusert både i 2015 og 2016. Det er å håpe at figurteatret ikke blir salderingsposten.

Forestillingen *Dickie Dick Dickens* (våren 2011) ble tilrettelagt for teater med skuespiller og dukker for ungdom og voksne. I programmet uttalte de to teatersjefene Telle og Horn at de ønsket å samarbeide. ”Det har ført til flere forskjellige forestillinger, byttehandler og utvekslinger.”¹²⁵ De hadde begge ansvar for sine små figurteatre, og ville slå seg sammen for å utnytte ressursene bedre. De ønsket å fordoble tilbudet av forestillinger både på landsbasis og ved Oslo Nye Trikkehallen. Teatrene har samarbeidet om flere produksjoner, blant annet *Albert Åberg*, med nypremierre høsten 2011, og forestillingen *Snøhvit* i 2013. Rollene i begge forestillingene var en kombinasjon av skuespillere og figurer. De kjente titlene forteller at målgruppen var barn.

Riksteatret har også samarbeidet med andre norske og utenlandske teatre om produksjon av forestillinger. Et internasjonalt prosjekt ble realisert i samarbeid mellom Agder Teater/Kilden, Lutkovno Gledališče (Ljubljana, Slovenia) og Duda Paiva Company

¹²⁵ Ifølge programmet for forestillingen *Dickie Dick Dickens*, Oslo Nye Teater/Centralteatret, våren 2011.

(Nederland). Tittelen på forestillingen var *Man Beast*, og premieren var på Dansens Hus i Oslo i september 2012. Duda Paiva er koreograf og danser, opprinnelig fra Brasil. De fleste i hans ensemble har dansebakgrunn, og han lager ”humoristiske crossover-forestillinger med dans og figurer i en original form for visuelt danseteater”.¹²⁶ To norske dansere medvirket i forestillingen, og de animerte også figurene ved hjelp av diverse kontrollmekanismer og/eller ved å ”ikle” seg figurene. Danseren sammen med figuren skapte et visuelt og fysisk-ekspressivt uttrykk for et voksent publikum. Forestillingen ble spilt tretti ganger på turné med Riksteatret.

Samarbeidet mellom Riksteatret og Oslo Nye Teater har betydd en styrking av figurteateret på landsbasis. De to teatrene har satset på større og flere produksjoner og utvidet samarbeidet med andre institusjoner og frie grupper, både nasjonalt og internasjonalt. Slik har de også bidratt til å bryte ned noen av barrierene mellom institusjonene og det frie scenekunstheltet. Jeg vil særlig berømme Riksteatrets satsing på flere og større internasjonale figurteaterprosjekter. De har bidratt til en vitalisering av det norske fagmiljøet, og de har gitt publikum muligheter til oppleve andre eller nyere former for figurteater.

5.1.2 Agder teater, Hordaland Teater og Teater Innlandet

Agder teater satset i mange år på figurteater ved Giert Werring og hans soloforestillinger om *Baldrian og Musa*. Hans teater har røtter tilbake til 1973, og de to gjennomgangsfigurene var i mange år teatrets trofaste følgesvenner. I tillegg har Agder teater med festivalgeneral Werring satt dype spor etter seg langt utenfor Kristiansands grense. Den internasjonale figurteaterfestivalen i Kristiansand ble første gang lansert i 1992 som biennale, og teatret gjennomførte ti store og uforglemmelige internasjonale arrangementer. Da Agder teater ble del av Kilden Teater- og Konserthus i 2012, opphørte festivalen grunnet manglende økonomiske ressurser.¹²⁷ Savnet av festivalen er stort, langt utenfor det norske fagmiljøet. Festivalen hadde et bredt nedslagsfelt og appellerte til alle publikumsgrupper fra de yngste til de eldste. Agder teater la stor vekt på samarbeidet med høyskolene og trakk entusiastiske og

¹²⁶ Ifølge programmet for forestillingen *Man Beast/Bestiaires*, Riksteatret, 2012 <http://www.riksteatret.no> /Årsmelding 2012. Lesedato 10.05.2015

¹²⁷ Nina H. J. Skogli: „General Giert“, *Ånd i hanske – tidsskrift for figurteater*, 1/2015: 36-43. I intervjuet sier Werring følgende: ”Skulle vi ha fylt de store salene med figurteaterforestillinger, måtte vi ha tredoblet budsjettet. Jeg så at det ikke ville være mulig å forsvare økonomisk.“ <http://www.unima.no> Lesedato 20.06.2015.

engasjerte ungdommer til festivalen. På repertoaret til Kilden i 2015 kan jeg ikke se at det spilles figurteater.

Hordaland Teater¹²⁸ på Stend i Fana har i en årrekke produsert figurteaterforestillinger. I over tjue år har multikunstneren Ljudmil Nikolov vært knyttet til teatret som idé-/konseptutvikler, figurspiller, skuespiller og scenograf. I 2015 har teatret to forestillinger på repertoaret: *Dei fire årstidene* etter Antonio Vivaldis musikk og *Hestestrek*. Begge forestillingene er utviklet etter idé og scenografi av Nikolov og med ham selv som figurspiller og skuespiller i begge forestillingene. Målgruppen er barn. Høsten 2016 står *Dei fire årstidene* fortsatt på repertoaret i tillegg til *Egget*, som er en klassiker ved teatret, av og med Nikolov.

Nikolov er opprinnelig fra Bulgaria, og han arbeidet ved det anerkjente Sofia dukketeater (etablert i 1946) før han kom til Norge. Som multikunstner har han preget forestillingene ved teatret gjennom mange år. Han er en betydelig kunstnerisk ressurs for et lite teater, og hans signatur er gjenkjennelig, først og fremst gjennom hans visuelle og fantasifulle billedspråk i kombinasjon med musikk og underfundig humor. Han bruker de fleste av scenens virkemidler i sin humoristiske og lekne formidling.

Teater Innlandet AS ble etablert i 2010, og produserer egne figurteaterforestillinger både gjennom samarbeid med frie sceniske grupper og med frilans scenekunstnere. De samproduserer også med andre teatre. Det er gledelig at teatersjefen Janne Langaas har inkludert denne scenekunsten i teatrets repertoar. I årsmeldingen for 2014 står det at teatrets visjon er å ”vinne publikum med kunstnerisk mot og ny scenekunst”.¹²⁹

I 2013 produserte teatret forestillingen *Gruffalo* i gjendiktning ved John Nyutstumo etter den engelske barneboksuksessen til Julia Donaldson og Axel Scheffler. Regien var ved Espen Dekko, og scenografi og figurer ved Tatjana Zaitzow. Forestillingen inngikk i prosjektet de kaller «Gul Tur», hvor teatret satser på å nå ut til nye publikumsgrupper.

Den burleske figurteaterforestillingen *Opéra Opaque* hadde norgespremiere 4. mars 2013 på Grue barne- og ungdomsskole, og ble spilt på skoler i Hedmark og Oppland. Forestillingen

¹²⁸ <http://www.hordalandteater.no> Lesedato 05.09.2016.

¹²⁹ <http://www.teaterinnlandet.no> /Om oss/Årsmelding 2014 (s. 5). Lesedato 20.06.2015.

var ved den norsk-franske gruppen Plexus polaire, og regien var ved Yngvild Aspeli. Figurmakere var Aspeli, Polina Borisova og Priscille du Manoir, scenografi ved Gunhild Mathea Olaussen og kostymer ved Sylvia Denais. *Opéra Opaque* var en samproduksjon med *Compagnie Philippe Genty*, Turnéorganisasjon for Hedmark og Den kulturelle skolesekken (DKS). Ifølge Årsrapporten (2013) fremkalte forestillingen “frydefulle redselshvin i gymsalene.”¹³⁰ Forestillingen ble produsert i Frankrike, og har også turnert der.

Bukkene Bruse vender tilbake står på repertoaret til Teater Innlandet i 2015 og 2016, en annen variant av fortellingen om de folkekjære bukkene som bygger på barneboken med samme tittel av Bjørn Rørvik og Gry Moursund. Manus og regi er ved Anders Kippersund, scenografi og musikk ved Marianne Stranger. De to skuespillerne som medvirker i forestillingen, er John Nyutstumo og Tom Styve. Premieren fant sted på Litteraturfestivalen på Lillehammer (26.05. 2015), og ifølge teateranmelder Remi Laakso (Hamar Arbeiderblad) fikk forestillingen den beste karakter i form av “hyling og skriking og latter og applaus”.¹³¹

I 2014 ble det gitt grønt lys for et europeisk samarbeidsprosjekt mellom Teater Innlandet v/Teater Leven, to tsjekkiske kompanier, Divadlo ANPU og Buchty a loutky, og det islandske Bruduheimar – World of Puppets, ved Bernd Ogradnik. De fire gruppene skal arbeide med det norske folkeeventyret *Østenfor sol og vestenfor måne* ut fra forskjellige perspektiver og intensjoner. De to norske skuespillerne samarbeider med Divadlo ANPU, og arbeidet skal resultere i en ferdig forestilling som skal fremføres i minst tre byer i Tsjekkia, nemlig Liberec, Hradec Králové og Chrudim. Byene har lange dukketeatertradisjoner med egne teatre og festivaler, de to første for profesjonelle, den tredje for amatører. Deretter inngår forestillingen i Teater Innlandets repertoar, og vil bli spilt i Hedmark og Oppland.¹³² I Årsmeldingen for 2015 skriver teatersjef Langaas følgende: ”EØS-midlene la for vår del til rette for et kreativt samarbeid mellom tsjekkiske og norske kunstnere. Seks intense prøveuker

¹³⁰ <http://www.teaterinnlandet.no> /Om oss/Årsmelding 2013 (s. 6). Lesedato 20.06.2015.

¹³¹ <http://www.teaterinnlandet.no> /Forestillinger. Anmeldelse av forestillingen på Lillehammer. Lesedato 20.06.2015.

¹³² I overkant av 1 mill. norske kroner ble tildelt prosjektet gjennom det tsjekkiske kulturutvekslingsprogrammet (EØS-midler). Mer informasjon om samarbeidsprosjektet finnes på Teater Innlandets hjemmeside. I prosjektet inngår også forskning på barns persepsjon under ledelse av The National Information and Consulting Centre for Culture i Tsjekkia, dessuten flere workshops.

i Praha ga alle involverte minner for livet. [...] Vi lærte mye om likheter og forskjeller både mellom to teaterkulturer og to nasjoner.”¹³³

5.1.3 Figurteatret i Nordland

Figurteatret i Nordland (FiN)¹³⁴, lokalisert til Stamsund i Lofoten, er det yngste og mest grensesprengende figurteatret i Norge. I 2011 feiret teatret sitt 20-årsjubileum. FiN har et formidabelt nettverk av samarbeidspartnere lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Teatrets opprinnelse går tilbake til 1990-årene, da norsk figurteater satte seg høye kunstneriske mål. Etter tre års prøvedrift støttet av Norsk kulturråd¹³⁵ vedtok fylkestinget i Nordland å gjøre Nordland Dukketeaterverksted (NDV) til et fast fylkeskommunalt produksjonssenter for figurteater. Målsettingen var: ”Å utvikle dukketeaterkunsten som kunstnerisk og kommunikativ teatergenre i Nordland og Norge” (Faye-Schøll m.fl. 2011: 19). NDV skulle være en del av en helhetlig kultur- og teaterpolitikk i Nordland og bidra til lokal kulturvirksomhet og egenaktivitet som kunne gi økt livskvalitet og forankring i lokalsamfunnet. Samtidig skulle DNV være et verksted for utvikling av nasjonal dukketeaterkunst. Fra og med 2015 ble tildelingen til FiN flyttet fra Kulturrådet til statsbudsjettet, og tilskuddet ble økt med ti prosent.¹³⁶ Jeg gir fylkesråd for kultur, miljø og folkehelse Hild-Marit Olsen (AP) rett når hun i et intervju uttaler at ”Nordland trolig har Norges viktigste produksjonssted for figurteater”.¹³⁷ I den nåværende målsettingen for teatret heter det blant annet: ”Figurteatret i Nordlands sentrale mål er å bidra til utviklingen av norsk figurteater og visuell scenekunst. [...] Virksomheten ved Figurteatret i Nordland skal være nasjonalt og internasjonalt relevant.”¹³⁸ For å oppnå sine mål ønsker teatret å være en aktiv ko-produsent, stimulere til et økt antall ny-produksjoner og til flere visninger for hver

¹³³ <http://www.teaterinnlandet.no> / Årsmelding 2015. Lesedato 25.06.2015.

¹³⁴ <http://www.figurteatret.no> Lesedato 25.06.2015.

¹³⁵ I juni 1993, etter tre års prøvedrift, ble Nordland Dukketeaterverksted evaluert av Mie Berg Simonsen etter oppdrag av Nordland fylkeskommune. Hun konkluderer med fortsatt virksomhet. Knut Alfson var prosjektleder for NDV fra 1991 til 1994.

¹³⁶ Årsrapport 2014 /Sammendrag. <http://figurteatret.no> Lesedato 25.06.2015.

¹³⁷ Uttalelse fra fylkesråd for kultur, miljø og folkehelse Hild-Marit Olsen (AP), publisert av Trond-Erlend Willassen. <https://www.nfk.no/artikkel.aspx?MIId=15139&AIId=41960> Lesedato 1.07.2015.

¹³⁸ Jf. avtale mellom Nordland fylkeskommune og Vestvågøy kommune om Figurteatret i Nordland, punkt 4: Figurteatret i Nordlands formål. Ordlyden i ovennevnte avtale ble sendt pr. mail 21.04. 2015 (13:09) fra Preben Faye Schøll, leder for Figurteatret i Nordland.

produksjon. Fylket er særlig opptatt av barn og unge, og sist men ikke minst, vil de bidra til økt rekruttering til norsk figurteater.

Karakteristisk for FiN er ulike samproduksjoner med et bredt nasjonalt og internasjonalt fagmiljø. FiN fanger opp nye impulser fra fagmiljøer i utlandet og samproduserer med mange internasjonale, anerkjente grupper. Forestillingene blir etterfulgt av turneer i Nordland fylke. Navn i FiNs internasjonale ”portefølje” er blant andre Pickled Image (UK), Wakka Wakka Productions (USA/Norge),¹³⁹ Wonderfool Theatre (Tyskland), Kate Pendry (UK/Norge), Ulrike Quade Productions (Tyskland i samarbeid med Jo Strømgren Norge), Green Ginger (UK) og Yngvild Aspeli (norsk/fransk). Norske og nordiske grupper er også godt representert ved FiN, som Teater Fusentast (no.), Teater Allena (sv.), Scen & Bild (sv.), Kenneth Dean Produksjoner (no.), Boa Scenekunst (no.), Fabula Rasa (no.), Katma (no.), Anna Leyman Sceneproduksjoner (sv.), Ferske scener (no.) og Teater Visuell (no.) (Faye Schøll m.fl. 2011: 43-89).

FiNs nettverk rommer også nasjonale og regionale institusjoner som blant annet Riksteatret, Den kulturelle skolesekken i Nordland, Troms og Finnmark, Jo Strømgren Kompani, Dansearena nord, BarentsKult samarbeid, Den Unge Scene i Nordland. I årsmeldingen for 2014¹⁴⁰ skriver teatret at FiNs ko-produksjoner ble sett av 46 000 publikummere fordelt på 400 forestillinger som ble fremført i til sammen 13 land. Teatret har i 2014 satt rekord når det gjelder gjestearbeidere ved teatret, som totalt utgjør 125 personer. Under den årlige Stamsund Internasjonale Teaterfestival har FiN sitt eget festivalprogram.

I jubileumsboken til FiN skriver Enno Podehl:

Figurteateraktøren skiller seg fra en skuespiller. Av og til er figuraktøren skyggen i forestillingen, slik den svartkledde aktøren er i bunraku (klassisk japansk dukketeater). Enkelte ganger spiller figurteateraktøren med figuren som sin partner [...] andre ganger ser vi figurteateraktøren som en forteller foran figuren. Men det publikum ikke ser, er at aktøren mens han eller hun fremfører sin rolle, også er konsentrert om de øvrige tekniske grepene. Figurteateraktøren er skuespiller, regissør, tilskuer og tekniker i en person, og i mange tilfeller forfatter og billedkunstner også. Derfor er også

¹³⁹ To av Wakka Wakkas produksjoner, *Baby Univers* (2010) og *Saga* (2012), er samproduksjoner med FiN. *Saga* ble tildelt den prestisjefylte prisen Drama Desk Special Award i New York i 2013. Begge forestillingene har turnert med Riksteatret i store deler av landet.

¹⁴⁰ Årsrapport 2014 – Figurteatret i Nordland /sammendrag. <http://figurteatret.no> Lesedato 01.07.2015.

figurteaterforestillingene i de fleste tilfeller personlige prosjekter og individuelle visjoner (Enno Podehl i Faye-Schjøll m.fl. 2011: 32).

I sitatet retter Podehl oppmerksomheten på de mange kunstneriske funksjonene som figurspilleren har på samtidsscenen. Med det sier han også mye om de faglige kvalifikasjonene som må stilles til denne allsidige profesjonen. Som tverrfaglig scenekunst rommer den i dag flere fagområder som tidligere var avgrensede disipliner.

Det er ønskelig å styrke båndene mellom FiN og norsk figurteater. Det kom klart til uttrykk på et medlemsmøte i UNIMA Norge (24.10.2014). FiN har akkumulert erfaringer gjennom mer enn to decennier, og denne faglige kompetansen er det viktig å videreformidle. Kunstnerisk leder Preben Faye-Schjøll ga uttrykk for at han ville imøtekomme dette ønsket fra det norske fagmiljøet. Å skape ringer i vannet er i tråd med FiNs målsetting.

Mot mange odds satset Vestvågøy kommune på NDV i 1991 etter at Bodø ikke så seg råd til å være vertskommune. I lokalavisen ble det skrevet om ”lørvdokker” som en hån mot Stamsunds stolte fiskeritradisjon¹⁴¹. I løpet av godt og vel 20 år etter har FiN utviklet seg til å bli en av de mest interdisiplinære teaterscenene i landet med spesielt ansvar for å utvikle figurteater. Teatret viker ikke av veien for kunstneriske utfordringer, og de når ut til stadig nye publikumsgrupper.

FiN har vært en motor for hele det norske figurteatermiljøet gjennom alle de ulike samproduksjonene som teatret står bak. Det er en smeltedigel for kunstneriske og kreative impulser fra mange miljøer både nasjonalt og internasjonalt, som igjen skaper en egen vitalitet og dynamikk. FiN står i dag i en særstilling som det eneste statlig støttede teater i landet hvis målsetting er å fremme norsk figurteater og å ”være internasjonalt relevant”. Nordland har våget å satse fullt og helt på figurteater, ikke som et underbruk av et teater, men som en selvstendig institusjon forankret i denne scenekunsten. FiN er blitt tatt kunstnerisk alvorlig. Det har fått vokse, og det har gjort mange sprell, men i dag er de voksne og står på solide kunstneriske figurteaterbein. Slike selvstendige figurteaterinstitusjoner bør og må det bli flere av dersom denne scenekunsten skal kunne utvikle sitt kreative potensial og være på

¹⁴¹ <http://www.figurteater.no> /Historie. Lesedato 01.07.2015.

høyden med det internasjonale miljøet. FiN ble tildelt UNIMA Norges ærespris, Tyrilhansprisen, for 2015, til stor jubel fra mottagerne og fra publikum.

5.1.4 De frie dukke-/figurteatergruppene

Oversikten over virksomheten ved institusjonsteatrene viser at de tidligere murene mellom institusjonene og de frie figurteatergruppene er blitt brutt betydelig ned. Samarbeid skjer mellom institusjonene og det frie feltet så vel som mellom grupper, både nasjonalt og internasjonalt. Fleksibilitet er et viktig nøkkelord både til kunstnerisk fornyelse, til utvidet faglig nettverk og, ikke minst, for å kunne overleve økonomisk.

De norske, frie figurteatergruppene er små enheter bestående av én til fire personer. De fleste av dem er medlemmer av UNIMA Norge. På organisasjonens hjemmeside¹⁴² er det registrert totalt 40 enheter, hvorav 5 er institusjonsteatre (Agder teater, FiN, Hordaland Teater, Oslo Nye Teater og Riksteatret) og 2 er teaterorganisasjoner (Norsk Skuespillerforbund og Norsk Teaterråd). Av de 33 som gjenstår, er det 10 grupper som ikke har egen hjemmeside, eller som av andre grunner ikke har en tilgjengelig nettside. 1 av disse 10 gruppene er oppløst, men står fortsatt registrert på hjemmesiden (Dukkenikkerne). Ytterligere 2 faller ut, den ene er Grimsborken, som ikke spiller figurteater, den andre er *Mad Fashion*, som er registrert med galleri og forretning/shop. Da gjenstår 21 grupper, og en av dem er et animasjonsstudio.

Til de 21 har jeg plussert på Oddmann Productions (Oslo), som må karakteriseres som unik. Dessuten har jeg inkludert ytterligere 2 grupper som hver på sin måte er særdeles virksomme og viktige innen dette feltet. Det gjelder Cirka Teater, som er lokalisert i Trondheim, og det internasjonale kompaniet Plexus Polaris, hvis kunstneriske leder er norsk og bosatt i Frankrike (Paris). Med mine minuser og pluser, som det er lett å snuble i, blir det 24 grupper jeg skal presentere. Det vil være fra et fugleperspektiv, for å synliggjøre viktige tendenser i utviklingen innen det frie figurteaterfeltet som, i større og mindre grad, virker i Norge.

¹⁴² Det må sies at UNIMA Norge, som en ideell organisasjon, ikke har den fulle og hele oversikt over alle som arbeider med figurteater i en eller annen form her i landet. Enkeltmedlemmene er også registrert på hjemmesiden. <http://www.unima.no> Lesedato 01.07.2015.

Antallet frie grupper holdt seg lenge stabilt, men i løpet av det siste tiåret har det kommet flere nye tilskudd. Andre har falt fra etter lang og tro tjeneste. Jeg skal starte nord i landet og bevege meg sørover. I Troms er Katma lokalisert, og kunstneriske leder er Katrine Maria Eponine Strøm. Hun er instruktør, skuespiller og performance-kunstner. Strøm arbeider i et crossover-landskap mellom visuell scenekunst og performance. I mange av hennes kunstproduksjoner medvirker også barn og ungdom. Siden Strøm avsluttet sin utdanning i skuespill ved Akademi for scenekunst i 2001, har hun gjort minst én produksjon årlig. På hjemmesiden skriver hun om fem av sine ”highlights” (hittil), hvorav tre har vært følgende forestillinger: *Bakeriet*, som viser hva som kan skje om vi har vært lenge alene. *Rust* handler om lengselen etter å være et elsket barn, og *Vidunderkammer* er en eksperimentell labyrint for barn. I 2003 ble hun tildelt Andøyas årlige kulturpris for sitt arbeid med barn og unge, og i 2008 fikk hun Danse- og teatersentrums scenekunstpris. Den kulturelle skolesekken belønnet henne med prisen Gullsekken for beste forestilling i 2010, med oppsetningen *Usynlige*. I juryens bedømmelse står det blant annet at produksjonen er ”en særegen, interaktiv forestilling, laget med barn, for barn. [...] produksjonen er både nytenkende og kunstnerisk nyskapende og gir elevene en nær og spennende opplevelse.”¹⁴³ Katma har samarbeidet med teatre og kunstnere i mange land, blant annet Island, Finland, Russland, India, og Mexico. Strøm er også leder for Lille Hålogaland Teater, Hålogaland Teaters scene for barn.

I Midt-Norge har figurteatret fått solid fotfeste gjennom flere generasjoner. Selv om Petrusjka Teater med ildsjelen Tatjana Zaitzow trappet ned sin virksomhet i 2005, har andre grupper videreført tradisjonene i Trondheim, som Teater Fusentast og Teater Visuell. Førstnevnte feiret sitt 20 årsjubileum i 2014 med forestillingen *Den store finalen*¹⁴⁴. Teater Fusentast skriver at de ”ønsker å leke med teaterformer og tradisjoner. Snu dem opp ned og la seg overraske av de mulighetene som byr seg. [...] Vi gleder oss over det rare, det skakke, det underlige ved tilværelsen”.¹⁴⁵ Fusentast lager figurteaterforestillinger der aktuelle temaer og

¹⁴³ <http://www.katma.no> /Biography. Lesedato 26.06.2015.

¹⁴⁴ „Den store finalen - hvordan oppleve Dommedagen [...] Forestillingen blir bygget opp nærmest bilde for bilde, med bruk av Laterna Magica-apparater fra 1800- og tidlig 1900-tallet, klassiske lysbildeframvisere fra 1950-tallet, samt nåtidens figurteater i live-action-kameraoverføring via videokanon fra 2000-tallet. Kombinert med skyggeteater fra førkristen tid og dagens ekte, levende skuespillere og musikere.“ <http://www.fusentast.no> /Den store finalen. Lesedato 26.06.2015.

¹⁴⁵ <http://www.fusentast.no> /Om oss.

nesten glemte teknikker fra tidligere tider kobles sammen. Teatret drives av Jaap den Hertog og Coby Omvlee, begge er opprinnelig fra Nederland.

Teater Visuell ble etablert i Trondheim i 1994, og har siden 2004 disponert Stillverk 1 som fast scene.¹⁴⁶ Teatret bruker figurer/objekter for å skape visuelle bilder, og sidestiller teksten med de andre sceniske virkemidlene. Grunnleggeren av teatret er Annika Udo, og hun fokuserer på relasjonene mellom figurspillerens levende formidling i samspill med figurer og andre beslektede visuelle uttrykk. Hennes kunstneriske virkemidler påvirker valget av temaer i forestillingene. Udo er ene-ansvarlig for sitt figurteater, og har et skarpt øye og en øvet hånd for figurenes uttrykksmuligheter. Hun designer, realiserer, gestalter og formidler figurenes sceniske liv i forestillingene hun selv produserer. Hennes siste forestilling *Krakkell Spetakkel* (2013) er en dramatisering av Lennart Hellsings bok med samme tittel. I denne forestillingen er det også sekvenser av animasjons- og dukkefilm som Udo selv har produsert ved animasjons-studiet i Volda, hvor hun har hospitert. Hartmut Lorenz¹⁴⁷ har vært rådgiver/regissør for mange av Teater Visuells produksjoner. Udo er utdannet ved Norsk Dukketeater Akademi i Fredrikstad.

Teater Fot ble etablert i Trondheim i 2004 av Lise Hovik, som er kunstneriske leder og har ansvaret for den daglige virksomheten. Teatrets viktigste arbeidsområder er egne barneteaterproduksjoner og oppdrag innen regi, dramaturgi og scenografi. Hovik er dramapedagog, og arbeider som førsteamanuensis i drama ved Dronnings Mauds Minne Høgskole for førskolelærer-utdanning (DMMH). Hovik kombinerer arbeidet som dramapedagog med kunstnerisk virksomhet og forskning. ph.d.-prosjektet *Den røde skoen* (2008–2013) var utgangspunkt for Hoviks kunstneriske og teoretiske forskningsarbeid om barns interaktivitet og performative estetikk, med fokus på lek og improvisasjon.

¹⁴⁶ <http://www.stillverk1.no> /Stillverk 1. Lesedato 27.06.2015.

¹⁴⁷ Hartmut Lorenz (1951-) er regissør, professor og grunnlegger av Abteilung für Puppenspielkunst, Hochschule für Schauspielkunst „Ernst Busch“, Berlin (1972). Under Lorenz' ledelse ble Avdeling for dukkespillkunst sidestilt med Avdeling for skuespillerkunst i 1981. I 1990 ble han professor i teori og kunstnerisk praksis i dukkespill ved avdelingen, hvor han virket fram til han gikk av med pensjon i 2010. Lorenz var gjestelærer og veileder ved Norsk Dukketeater Akademi, og veiledet blant andre Udo i hennes individuelle avslutningsprosjekt våren 1994. <http://www.hfs-berlin.de> /Nachrichten vom 16. Juni. Lesedato 06.11.2016.

Fuglesang-trilogi (2012)¹⁴⁸ bygger på erfaringene fra *De røde skoene*. I denne trilogien ville Hovik undersøke forskjellige former for interaktivitet knyttet til ulike målgrupper, de minste barna (opptil 2 år), de mellomste (3-6 år) og de største (6-9 år). Teatret ønsket å ivareta den unike dialogen med barna og samtidig formidle kunnskap om både fugler og kunst. Barna får oppleve og være del av et scenerom av lyder, musikk, teater og dans. Kommunikasjonen med barna skjer på mange nivåer, gjennom innlevelse, aktiv deltagelse både individuelt og i grupper. Selv hadde jeg gleden av å oppleve trilogien på Dramatikkens hus (høsten 2014) sammen med engasjerte og frydefulle barn. Aktørene og musikerne viste et nærvær og en sensitivitet for barnas tilstedeværelse og deltagelse i scenerommet som var åpen, lyttende og særdeles kommuniserende. De umiddelbare interaksjonene var på ingen måte avledende for handlingsgangen i forestillingen, snarere tvert imot. Barnas delaktighet tilførte forestillingen uforutsigbare innspill og nye kvaliteter, som beriket min opplevelse i denne interaktive samhandlingen mellom scene og sal.

Per Arne Løset er solo-artisten bak gruppen TinkerTing¹⁴⁹ i Rindal. Han samarbeider med frie grupper og institusjoner både nasjonalt og internasjonalt. Løsets virksomhet som skuespiller går tilbake til 1993, da han medvirket i forestillingen *Ragnarok*, av og med Stella Polaris. Han har vært skuespiller i flere forestillinger ved Grusomhetens Teater og Gamlebyens Teater. Som figurspiller har han samarbeidet med de tidligere figurteatergruppene Hollow Creature (*Store forventninger*, 1999 og *Historien om O*, 2005 m.fl.) og Petrusjka Teater (*Krim Noir*, 2000). Forestillingen *Hunger* (2009), som bygget på Knut Hamsuns roman *Sult*, var en ko-produksjon mellom TinkerTing, Pickled Image¹⁵⁰ og Figurteatret i Nordland. Ifølge hjemmesiden har virksomheten ligget lavt de siste årene.

Abrakadabrateatret¹⁵¹ er lokalisert i Trysil. Mitt inntrykk fra hjemmesiden er at teatret spiller mest skuespillteater. De presenterer seg som en av landets eldste frie teatergrupper. De har

¹⁴⁸ *Fuglesang-trilogien* var del av det kunstneriske forskningsprosjektet Sce-Sam - Interaktive dramaturgier i scenekunst for barn. De utvalgte prosjektene fikk støtte fra Dramatikkens hus og Kunstløftet. Andre samarbeidspartnere i trilogien var improvisasjonsgruppen EnEnEn og Trøndelag teater. Urpremieren fant sted på Trøndelag teater i 2012. For mer informasjon se <http://www.scesam.no> Lesedato 19.06.2015.

¹⁴⁹ <http://www.tinkerting.no> Lesedato 15.05.2015.

¹⁵⁰ <http://www.pickledimage.no> Lesedato 15.05.2015.

¹⁵¹ <http://www.abrakadabra@online.no> Lesedato 05.09.2016.

fem forestillingene på spilleplanen, hvorav *Nils Holgerssons forunderlige reise* er støttet av Den kulturelle skolesekken i Hedmark. I denne forestillingen fremgår det av fotoene at de spiller figurteater.

I Bergen har Kompani 13 overtatt verkstedlokalene etter gruppen Dukkenikkerne. Kompani 13 består av Jorunn Lullau, Jan Holden og Steinar Thorsen, tre erfarne scene- og figurteaterkunstnere. På nettsiden står det følgende: ”Kompaniet ønsker å være et ensemble på et høyt kunstnerisk nivå og drive nyskapende og seriøs figurteaterformidling. Vi ønsker å legge vekt på flere og nye formidlingsformer og tørre å bruke figurteater til å formidle både filosofiske og politiske samfunnstemaer.”¹⁵² Gruppen har hittil produsert to forestillinger, den ene er *Svev* (2013), en ”figurteaterforestilling om eksistensielle spørsmål, fortalt nonverbalt med objekter i poetiske bilder”. Forestillingen handler om naturens kretsløp og menneskenes utnyttelse og ødeleggelse av naturen. Den andre forestillingen har tittelen *Potetenes parademarsj* (2014), og ble produsert i forbindelse med feiringen av grunnlovsjubileet. I denne oppsetningen belyser gruppen brudd på menneskerettigheter som de fremstiller gjennom kritiske blikk. Målgruppen for denne produksjonen er barnehager og skolebarn. Ifølge anmeldelsen i *Ånd i hanske* benyttet kompaniet seg av et multimedialt uttrykk. ”De klarte med stort hell å kombinere bruken av projiserte bilder og film med animerte figurer” (Watson 2015: 60-2). *Treet* er kompaniets produksjon for 2016, en figurteaterforestilling for de aller minste. Forestillingen tar utgangspunkt i livet i et tre! Hva skjer i treet i løpet av en dag?

Anita Berge er dukkefører og daglig leder av Alveslottet dukketeater¹⁵³. Hun er utdannet førskolelærer, musikk lærer og kulturarbeider med undervisningserfaring fra barnehager, Steinerbarnehager, høyskoler og privat musikk skole. Alveslottet er en familieeid bedrift som har gledet barn og voksne siden 2004. Under nyheter annonserer teatret fem forestillinger med følgende titler: *Hoppende mus*, *Ulven og de syv geitekillingene*, *Den lille larven Aldrimett*, *Regnbuekråken*, *Hysj*, *Bamsens jul* og *Ju Lemurs Julesprell*. Alveslottet har fast bopel i Bergen

¹⁵² <http://www.kompani13.no> Lesedato 20.06.2015.

¹⁵³ <http://alveslottet.no> Lesedato 05.09.2016.

Et nytt tilskudd i Bergen er Open Window Theatre,¹⁵⁴ hvis kunstneriske leder er polske Dominika Minkacz-Sira. Teatret er en internasjonal gruppe hvor skuespillere fra forskjellige land samarbeider om ulike former for scenekunst, som musikk, dukketeater og pantomime. Minkacz-Sira ønsker å skape ny scenekunst ved å overraske, underholde, fascinere og engasjere publikum.¹⁵⁵ Forestillingen *Snill* (7+) er basert på Gro Dahles bok med samme tittel. Den er en blanding av figurteater, skuespill og animasjon. Teatrets leder er utdannet skuespiller og figurspiller ved Teaterakademiet i Wrocław (PWST). Forestillingen har hun laget i samarbeid med en polsk regissør og en polsk scenograf.

Skromlehjulet Figurteater¹⁵⁶ holder til i Stavanger. Ifølge nettsiden ble teatret etablert i 1996 som en fri, internasjonal teatergruppe som produserer og spiller figurteater for barn og voksne. Skromlehjulet arbeider med et visuelt teateruttrykk hvor skuespill, dukkeanimasjon, lys, musikk og bilder er de sentrale virkemidler. De tar ofte utgangspunkt i en kjent tekst, som de dramatiserer og bearbeider. På hjemmesiden presenterer de følgende fem produksjoner: *Peepshow* (2004), *Naked in public* (performance, 2008), *Et spøkelse* (familieforestilling i 2011), *Because I love you* (barn og ungdom, 2011), *Jeg gikk en tur på stien* (for de minste, 2013), *Tor Viking* (performance for alle, 2013) og *Per spelman jorda rundt* (2015). I forestillingen bruker de norsk folkemusikk i møte med andre lands folkemusikk. Gruppen består av fire personer: Kjersti Iversen, Roque Palacio, Kjell Kåre Helgeland og Sissel Wærholm Palacio. De har vært på turné i flere europeiske land med forestillingene.

Kattas Figurteater Ensemble er lokalisert i faste lokaler på Olsgård Atelierfelleskap i Tønsberg. På Kattas hjemmeside¹⁵⁷ står det at ensemblet er Norges største selvstendige figurteater, som engasjerer mange av de fremste kunstnerne i det frie figurteaterfeltet. Det står dessuten at teatret driver aktiv rekruttering til denne scenekunsten. ”Kattas kombinerer fysisk skuespillerkunst med tradisjonelt figurspill og nyere former for animasjon både manuelt og digitalt. Figurens rolle [...] kan være et objekt, en ytre eller indre kraft eller en

¹⁵⁴ www.openwindowtheatre.com Lesedato 05.09.2016.

¹⁵⁵ www.openwindowtheatre.com / Om meg. Lesedato 05.09.2016.

¹⁵⁶ <http://www.skromlehjulet.com> Lesedato 20.06.2015.

¹⁵⁷ <http://www.kattas.no> /Om Kattas. Lesedato 20.06. 2015.

metafor. Relasjonene mellom spiller og figur utforskes kontinuerlig som kunstnerisk virkemiddel.¹⁵⁸ Ensembles siste produksjon var *FAUSTina – En djevelsk farse*, som hadde premiere i august 2014. Forestillingen var en ”moderne og vittig versjon av den klassiske fortellingen om den lærde doktor Faustus som selger sin sjel til djevelen for å forstå og beherske verden”.¹⁵⁹ Kattas leder, Anne Helgesen, har arbeidet som figurspiller, dramatiker og instruktør for figurteater siden 1985, og har en stor produksjon bak seg. I 2016 spiller Kattas (ifølge hjemmesiden) blant annet forestillingene *Grå gubber leker med fyrstikker*, en vill versjon av H.C. Andersens Piken med fyrstikkene. På repertoaret står også *En annerledes kunstoplevelse*, et samarbeid og møtepunkt mellom to kunstarter, billedkunst og figurteater, og *6 x Reveenka*, som bygger på Asbjørnsen og Moes eventyr med samme tittel¹⁶⁰.

I 2003 forsvarte Anne Helgesen sin dr.art.-avhandling i teatervitenskap ved Institutt for musikk og teater ved Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Tittelen på avhandlingen er: *Animasjonen – Figurteatrets velsignelse og forbannelse. Norsk figurteaterhistorie*. Helgesen skriver på hjemmesiden at teatrets profil er preget av kombinasjonen av akademisk kunnskap og praktisk teaterarbeid. I de senere år har Kattas gjestet Sverige, Danmark, Finland, Russland, Litauen, Slovenia, Kroatia, Bosnia, Frankrike, Irland, Iran, Polen og Pakistan.

Teater Fabel (1998) holder til i Skien, og er et lite og mobilt turnéteater som driver oppsøkende virksomhet. Teatret ledes av Inger Merethe Johnsen, som vil inspirere publikums fantasi og skaperevne gjennom sitt teater.¹⁶¹ På spilleplanen presenteres forestillingen *Mester Jakel og pengesekken*, en tradisjonell dukketeaterforestilling med hanskedukker. Produksjonene *Volven og mytene*, *I opphavstider*, *Odins hest* og *Sivs hår* har temaer fra norrøn mytologi, og der er Johnsen forteller og formidler.

¹⁵⁸ <http://www.kattas.no> /Om Kattas. Lesedato 05.09. 2016.

¹⁵⁹ Programmet til forestillingen *FAUSTina – En djevelsk farse*, Kattas Figurteater Ensemble <http://www.kattas.no> /tidligere forestillinger. Lesedato 15.10. 2015

¹⁶⁰ <http://www.kattas.no>

¹⁶¹ <http://www.teaterfabel.no> Lesedato 24.06. 2015

Teatergruppene Klomadu Teater¹⁶² og Kulturproduksjoner¹⁶³ har begge base på Hamar. Klomadu har vært virksom siden 1982, og har to faste medlemmer, Karen Høie og Nina Englund. Kulturproduksjoner er grunnlagt av Svein Gundersen og Karen Høie, og den gruppen har også lang fartstid. De to gruppene driver et utstrakt samarbeid. Ifølge hjemmesiden er Klomadu et turnéteater som spiller forestillinger over hele landet. De tilbyr også teaterkurs og skuespillertjenester. Kulturproduksjoner lager teater med et bredt spekter av uttrykk, som skuespill-, musikk-, forteller-, vandre- og figurteater, og kombinerer de ulike formene i sine forestillinger. De henvender seg til publikum i alle aldre og turnerer over deler av landet. Ifølge deres tidligere hjemmeside spiller de forestillingene: *Åsmund og Marie*, to fortellinger fra norsk middelalder (2009), *Henrik og Vesle-Brunen* –Wergeland for de minste (2008), et visuelt fortellerprogram, *Svanene over Irland* (2007), med nypremiere i 2011, og *Inn i Peer Gynts rike* (2006), nypremiere i 2015. Denne forestillingen har vært invitert til festivaler i Kraków, St. Petersburg, Murmansk og Bergen.

Det er flere figurteatergrupper som holder til i hovedstadsområdet. En av disse er Annes Dukketeater,¹⁶⁴ med fast intimscene og verkstedskonsept i Frognerparken. Hun ble engasjert ved Riksteatrets dukketeater i 1978, og var elev ved den treårige utdanningen for dukkespillere. I 2000 startet Anne sitt eget figurteater. Som figurspiller og skuespiller fokuserer hun på relasjonene mellom figuren(e)s sceniske liv og skuespillerens relasjoner til figuren(e). Teatret har et stort galleri av figurer som alle har sin historie og ikke minst sine drømmer. Teatrets konsept er at barna får lage sin egen enkle figur etter forestillingen. På hjemmesiden under “nyheter” presenteres tre forestillinger: *Knerten gifter seg*, basert på Anne Cath. Vestlys bok med samme tittel (2-7 år), som er produsert i samarbeid med Riksteatret. På spilleplanene står blant annet *Molefonken*, *Den magiske kiste* og *Sinnataggen vil ha ferie*. Sistnevnte produksjon hadde premiere primo september 2016. Forestillingen handler om selveste “Sinnataggen”, som er lei av å stå på ett ben og være sint. Skoler og barnehager er teatrets trofaste publikum i tillegg til familier. Annes Dukketeater mottar driftsstøtte fra Oslo kommune.

¹⁶² <http://www.klomadu.no> Lesedato 24.06. 2015

¹⁶³ <http://sceneweb.no/nb/organisation/214/Kulturproduksjoner-1999-1-1>

<http://www.danseogteatersentrum.no/medlemmer/?id=214> Ifølge Gundersen (mail 06.09. 2016) er hjemmesiden hacket, og de arbeider med å etablere en ny webside. Derfor er heller ikke de to adressene helt oppdaterte. Lesedato 06.09. 2016.

¹⁶⁴ <http://www.annesdukketeater.no> Lesedato 24.06. 2015

Boa Scenekunst¹⁶⁵ presenterer seg som en “liten kulturfabrikk for barn og unge [...] hvis hjerte banker litt ekstra for barn i utsatte miljøer”.¹⁶⁶ Om det er en rød tråd gjennom Boas virke, så er den “kanskje flettet sammen av lekenhet, absurditet og musikalitet. [...] Dyktige instruktører, skuespillere, komponister, kostymetegnere, animatører, teknikere og filmfolk har alle vært med å forme de ulike produksjonene”.¹⁶⁷ En viktig målsetting for gruppen har vært å skape et scenespråk som bygger på kroppens ekspressivitet og poesi. Det har vært en spennende utfordring for Boa å la teater møte ny-sirkus i samhandling med objekter og rom. Metodisk benytter gruppen seg av ulike teknikker fra fysiske teatermiljøer og skoler. Boa ønsker å utforske nye strategier og nye måter å sette sammen forestillinger på som kan skape friske og uforutsigbare møter med publikum. Elisabeth Helland Larsen startet Boa Scenekunst i 2000 og drifter virksomheten. Hun er utdannet ved École Jacques Lecoq i Paris.

Boa presenterer tre aktuelle forestillinger: *Ord i bevegelse*, et prosjekt som består av interaktive forestillinger, verksted i klasserom og et bokprosjekt. De to aktørene Veronica Salinas¹⁶⁸ og Elisabeth Helland Larsen, som begge er skuespillere og tekstforfattere, improviserer fram tekster sammen med barn og unge. ”Målet er å ta bevegelsen, sansene, leken og selvtilliten inn i prosessen med å skrive.”¹⁶⁹ Den andre forestillingen har tittelen *KLAPP! Et blunk og forbi*, og er med Elisabeth Helland Larsen og Paal Viken Bakke. De har begge reist jorda rundt på hver sin måte, og begge hadde med seg videokamera og sine instrumenter. Sammen har ekteparet laget en “road movie” – en forestilling som dokumenterer mennesker, naturkrefter og kulturer. Ifølge omtalen gir forestillingen ”bånn gass ut i verden”.¹⁷⁰ Forestillingen *Dukker opp i alle land* belyser på en musikalsk, humoristisk og filosofisk måte “de mange paradokser som er knyttet til det å være forskjellig.”¹⁷¹ I en og samme koffert må stangdukker, marionetter, hanskedukker og

¹⁶⁵ <http://www.boascenekunst.no> Lesedato 29.06. 2015

¹⁶⁶ <http://www.boascenekunst.no> /Boas historie. Lesedato 29.06. 2015

¹⁶⁷ <http://www.boascenekunst.no> /Boas verktøy/ Boas historie. Lesedato 29.06. 2015

¹⁶⁸ <http://www.salinas.no> Lesedato 29.06. 2015

¹⁶⁹ <http://www.boascenekunst.no> /Aktuelle forestillinger. Lesedato 29.06. 2015

¹⁷⁰ <http://www.boascenekunst.no> /Aktuelle forestillinger. Lesedato 29.06. 2015

¹⁷¹ <http://www.boascenekunst.no> /Aktuelle forestillinger. Lesedato 05.09. 2016.

fingerdukker leve et kulturelt mangfold. Forestillingen er skrevet og regissert av danske Morten Grue, og passer for alle fra 6 til 106 år.

Levende Dukker ble etablert i 1987 av Knut Alfsen, mangeårig dukkespiller ved Riksteatret, og Agnes Schou, som opprinnelig er skotsk og utdannet ved Glasgow School of Arts. På hjemmesiden står det følgende: “Vi arbeider med å utforske den magien som oppstår når kunstnere ’blåser liv’ i døde gjenstander gjennom animasjon”¹⁷². Gruppen legger vekt på å skape godt teater for de aller minste og på kombinasjonen figurteater og levende musikk. Levende Dukker har skapt og produsert mange forestillinger, og en av de mest populære er *Jazzfigur* (2002). På hjemmesiden står det at kombinasjoner av jazz og figurteater utløser nye og uventede situasjoner i møte med publikum¹⁷³. Den siste forestillingen som Levende Dukker produserte, var *Is* (2012), et samarbeid med Kongelige Norske Marines Musikkorps. Forestillingen ble presentert som “en uimotståelig blanding av nykomponert musikk og innvoller på avveie!”¹⁷⁴ Den var Norges første zombie-dukketeateroppsetning. Manus var ved Knut Nærum, regi ved Knut Alfsen og scenografi og dukker ved Agnes Schou. Forestillingen ble laget i anledning av gruppens 25-årsjubileum.

Robsrud & Dean er et resultat av en lang prosess som startet med etableringen av Teaterverkstedet på Torshov i 1984¹⁷⁵. I 2012 opprettet duoen en produksjonsenhet etter nesten 20 års samarbeid. På hjemmesiden står det at “Robsrud & Dean’s performances are dedicated to the idea of re-introducing the magic of theatre to the theatrical experience”¹⁷⁶. Under aktuelle forestillinger presenterer duoen følgende produksjoner: *Forsknings-prosjekt V* (2013), en satire over kvasi-intellektuelle trender og kunstforståelse. *Forskningsprosjekt VI - Den nakne sannheten* (2013), en satire over temaet religioner (kristendom og islam), fremstilt ved bruk av multimedie-teknikker. *Fendelhorgens Flokk* (2006) var første del av en trilogi om Silverdalen og kampen mot “de forferdelige tunnelgreimene som vil overta hele dalen og

¹⁷² <http://www.levendedukker.com> Lesedato 30.06. 2015

¹⁷³ <http://www.levendedukker.com/jazzfigur/> Lesedato 30.06. 2015

¹⁷⁴ <http://www.levendedukker.com/Is>. Lesedato 30.06. 2015

¹⁷⁵ Kenneth Dean ledet Teaterverkstedet i elleve år (1984-1995) som teater, kurssted, kafé, skole og møtested for teaterinteresserte. Dean var også leder av Teater X, et 2-årig utdanningsprosjekt etter initiativ av Bærum kommune. I 1995 ble Teaterverkstedet og Teater X slått sammen til KdP. Dean har sin teaterutdannelse fra London med tilleggsutdanning som skuespiller og lysdesigner. Robsrud er utdannet i Sverige og ved Teater X. <http://www.robsrudogdean.com> /om oss/historie. Lesedato 30.06. 2015.

¹⁷⁶ <http://www.robsrudogdean.com> Lesedato 29.06. 2015

drepe alle menneskene som bor der”¹⁷⁷. Forestillingen vant Birgit Strøms ærespris for beste forestilling i 2008. *Finagel Felespiller* (2002) inngår i ovennevnte trilogi. Her møter vi en dukkespiller med bopel i egen koffert på leting etter den magiske Silverdalen. Robsrud & Deans forestillinger bygger på egne ideer som de selv realiserer. De henvender seg både til barn og voksne.

Figurteaterkompaniet¹⁷⁸ ble etablert i 1994 av Pia Holmquist (svensk) og Torill Nærshheim (norsk) etter treårig utdanning ved Norsk Dukketeater Akademi. I 2004 sluttet Hugo Catolino fra Argentina seg til gruppen som er lokalisert i Långban i Filipstad kommune i Sverige. De har ervervet seg en nedlagt skole med store muligheter til allsidig kreativ virksomhet. På hjemmesiden står det at de holder workshops i film, teater og dukketeater på skoler og førskoler eller i produksjonsentret i Långban. Kompaniet har syv forestillinger på sitt repertoar, som tematisk spenner fra Selma Lagerlöfs *Bortbytingen* (5-10 år), *Hakili*, et afrikansk folkeeventyr (5-7 år), *Indiansommar*, som bygger på en legende om sioux-indianerne fra Nord-Amerika, og spilles i et ekte indianertelt (tipi) om sommeren. Videre spiller de *Lilla Kanin*, som må ha hjelp av en detektiv for å løse mysteriet om skoene hans som har forsvunnet. *Nappen* handler om hvor vanskelig det er å slutte med nappen, eller suttekluten som vi sier på norsk. *Maja och Bobbo* er “en humoristisk och varm berättelse med dockor, musik och sång för de små barnen från ca. 3 år.”¹⁷⁹ I forestillingen *Äggy – berättelsen om ett ägg* utspiller det seg mange funderinger om hva som er inne i egget, og hvem som er eggets mamma og pappa. Barn er målgruppen til Figurteaterkompaniet, som turnerer over hele Sverige.

Wakka Wakka Productions ”is a non-profit visual theatre company based in NYC. Our mission is to push the boundaries of the imagination by creating works that are bold, unique and unpredictable.”¹⁸⁰ Siden 2001 har Wakka Wakka produsert åtte originale teaterproduksjoner som har turnert i store deler av USA og mange andre land. “All of Wakka Wakka’s productions have been highly physical, overlapping in a wide range of styles,

¹⁷⁷ <http://www.robsrudogdean.com> /Aktuelle forestillinger. Lesedato 29.06. 2015

¹⁷⁸ <http://www.figurteater.se> se også <http://www.magasinkatrin.se> Lesedato 30.06. 2015

¹⁷⁹ <http://www.figurteater.se> /Föreställningar. Lesedato 30.06. 2015.

¹⁸⁰ <http://www.wakkawakka.org> /The company. Lesedato 3.07. 2015.

including grotesque, absurd and clown, incorporating elements such as objects, manipulation, puppetry, masks and original music.”¹⁸¹ Det er en fryd å lese på Wakkas hjemmeside om de priser gruppen er blitt tildelt eller de nominasjoner de fått. De omtales med superlativer som: “These people may be geniuses” (The New York Times).¹⁸² Wakka har samprodusert flere av sine forestillinger med FiN, *Fabrik* (2007), *Baby Universe* (2010) og *Saga* (2012), de to sistnevnte har også vært på turné i regi av Riksteatret. Gruppens neste produksjon er også i samarbeid med FiN, og har tittelen *Made in China*, med premiere i 2016. Wakka startet sin virksomhet i 2001, og ledes av tre personer: Gabrielle Brechner (USA), Kirjan Waage (Norge) og Gwendolyn Warnock (USA).

Som den siste av UNIMA Norges medlemsgrupper skal jeg omtale Trollfilm AS¹⁸³, et animasjonsstudio som ble startet av Anita Killi i 1995 på Megården, Dovre. Der bor og arbeider hun, godt hjulpet av sin mann. Killi ønsker å kombinere kunstnerisk film med viktige temaer, og siterer animasjonskunstner Inni Karine Melbye: ”Animasjon på sitt beste er ikke når min munn ler, men når min sjel smiler.”¹⁸⁴ Killi ønsker primært å arbeide med film for barn, og som filmskaper har hun et stort ansvar, for barn er sårbare og lett påvirkelige. Killis siste animasjonsfilm er *Sinna mann* (2009) basert på Gro Dahles bok med samme tittel, illustrert av Svein Nyhus. Filmen har mottatt til sammen ni nasjonale og internasjonale priser i 2010. Trollfilm arbeider med en helaftens animasjonsfilm som handler om julen og de mellommenneskelige relasjoner som utspiller seg på en dag som er vanskelig for mange. Handlingen skjer i en gammel gård i den norske fjellheimen.

Norsk animasjonsfilm har utmerket seg både nasjonalt og internasjonalt. Norge har i løpet av relativt kort tid bygget opp et fagmiljø som det står stor respekt av både nasjonalt og internasjonalt. Animasjonsstudiet ved Høgskulen i Volda¹⁸⁵ (BA-nivå) har spilt en sentral rolle for utviklingen av animasjonsfilmen i Norge. Oversikten over de norske

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² <http://www.wakkawakka.org> Lesedato 3.07. 2015

¹⁸³ <http://www.trollfilm.no> Lesedato 03.07. 2015

¹⁸⁴ <http://www.trollfilm.no> /Anita Killi/ideologi. Lesedato 03.07. 2015.

¹⁸⁵ Høgskulen i Volda har animasjonstudium (BA-grad) og påbygning/spesialisering (Animasjon Film Produksjon) <http://hivolda.studiehandbok.no> /Studietilbud/Media i Volda/Animasjon. Lesedato 03.07. 2015.

figurteatergruppene viser at animasjonsfilm også integreres i figurteaterforestillinger. Begge miljøene er relativt unge, og de må regnes som små her hjemme. Erfaring fra andre land (for eksempel Tsjekkia) forteller at de to miljøene har mye å tilføre hverandre.

I dette fugleperspektivet av en presentasjon gjenstår det å omtale tre grupper som ikke er medlemmer av UNIMA Norge – uvisst av hvilken grunn. Forestillingen *I ½* er produsert og spilt av Frida Odden Brinkmann, som driver sitt eget kompani ved navn Oddman Productions.¹⁸⁶ Brinkmann har studert sirkus fra 2002–2008 ved Akademi for utømt kreativitet (Afuk, København), ved Cirkuspiloterna (Stockholm) og Académie Fratellini (Paris). I fire år arbeidet hun som solo-sjonglør og turnerte i Europa og USA. Siden 2012 har hun vært bosatt i Oslo, og spiller forestillingen om den ensomme Altero, som er en høyst uvanlig krysning mellom menneske og figur. Denne skapningen har hodet festet til aktørens korsrygg idet spillerens bak er vendt mot publikum og overkroppen er bøyd mot gulvet. Aktørens rompe er figurens bulende brystparti påkledd skjorte, aktørens bein er figurens bein ikledd bukse. Aktørens føtter er figurens føtter med sko (som peker motsatt fotens retning). I denne nærmest håpløse opp-ned-stillingen hvor aktøren kan se publikum mellom beina sine, utfører Altero sine menneskelignende bevegelser og handlinger, som både er trivielle og høyst spesielle. Et av høydepunktene er Alteros glansnummer, da han sjonglerer med minst fem baller i denne bisarre stillingen. Det er figuren og aktøren sammen som utfører dette virtuose nummeret, til publikums store begeistring. Aktøren Frida skal ha tilført figuren Alfredo mye av sin egen karakter. Hans sceniske handlinger vekker mange tanker fylt av vemod, latter, mye forundring og begeistring hos publikum.

Dramatikken og spenningen i denne høyst egenartede forestillingen skjer når figuren og aktøren konfronteres med hverandre, da oppstår det helt andre relasjoner og dimensjoner mellom de to siamesiske og diametralt motsatte gestaltene. Brinkmann er en høyst personlig og egenartet kunstner. Jeg så forestillingen *I ½* i juni 2015 under festivalen Fri Figur.

Compagnie Plexus Polaire¹⁸⁷ er ikke medlem av UNIMA Norge, men kompaniet har ved flere anledninger gjort seg bemerket i Norge, blant annet gjennom forestillingene *Opéra*

¹⁸⁶ Tine Skjold: „Da den ene ble til to“, *Ånd i hanske – tidsskrift for figurteater* 2015: 10-12.
<http://www.amazingantero.com> Lesedato 03.07. 2015.

¹⁸⁷ <http://www.plexuspolaire.com> Lesedato 5.09. 2016

*Opaque*¹⁸⁸ hvor Teater Innlandet var en av samarbeidspartnerne. Den siste forestillingen, *Aske*¹⁸⁹, var en samproduksjon med FiN, Nord-Trøndelag Teater og Compagnie Philippe Genty (Fr). *Aske* var inspirert av Gaute Heivolls roman *Før jeg brenner ned*, med premiere i Stamsund i oktober 2014. Forestillingen ble nominert til Heddaprisen i klassen for beste audiovisuelle design i 2015. Plexus Polaire ble etablert i Paris i 2008 av norske Yngvild Aspeli, som er gruppens kunstneriske leder. Teatret samarbeider også med Philippe Genty og hans kompani. På nettsiden står det: “Je vois l’utilisation de marionnettes comme une réelle nécessité dramatique et non comme un simple élément purement esthétique.”¹⁹⁰ I *Ånd i hanske* skriver Aspeli: “Det er viktig at valget av figurer og scenografi er tett knytta til de dramaturgiske valgene i forestillingen. Typer figurer velges ut ifra dens rolle i historien, og hva den trenger å gjøre.”¹⁹¹ Foruten å være gruppens kunstneriske leder og regissør er Aspeli skuespiller og figurspiller (interprétation et manipulation) og designer/figurmaker. Foruten norske Aspeli medvirker franske og spanske kunstnere i kompaniet.

Cirka Teater¹⁹² fra Trondheim feiret sitt 30-årsjubileum i 2014, og er en av landets eldste grupper innen det frie scenekunstheltet. På hjemmesiden står det at de har produsert bortimot 40 forestillinger, som alle er skapt gjennom prosessorienterte arbeidsmetoder. Cirka Teater er kjent og anerkjent for sitt fantasifulle og visuelle scenespråk, som stadig overrasker, forundrer og ikke minst gleder publikum. Det er mange kunstnere som har vært med på å skape det sceniske uttrykket, og antallet medarbeidere varierer med produksjonene. I større oppsetninger kan det være flere titalls involverte, men teatrets faste kjerne og kunstnerisk ansvarlige er Anne Mali Sæther og Gilles Berger, som begge har sin bakgrunn fra kunsthøgskoler i Frankrike. Monica Stendahl Rokne er produsent og daglig leder. De jobber stadig med nye prosjekter og samarbeidspartnere, og søker alltid å videreutvikle sitt sceniske uttrykk. En av de siste egenproduserte forestillingene var *Tankelaboratoriet* (2013), som handlet om “veien

¹⁸⁸ *Opéra Opaque* var et samarbeid med Teater Innlandet, Centre de création et de production (Fr) og Med Turnéorganisasjon for Hedemark. Prosjektet var støttet av Direction des Affaires Culturelles - DRAC Bourgogne (Fr), Collectif Grand Réservoir (Fr), Norsk kulturråd, Hedmark fylkeskommune, Spenn.no, Fond for lyd og bilde, Fond for utøvende kunstnere og Fritt Ord

¹⁸⁹ *Aske* (Signaux) er økonomisk støttet av Norsk kulturråd, Fond for lyd og bilde, Fond for utøvende kunstnere og Fritt ord. Forestillingen er også støttet av Collectif Grand Réservoir.

¹⁹⁰ <http://www.plexuspolaire.com> „Jeg ser på bruken av marionetter som nødvendig ut fra et reelt dramaturgisk behov, og ikke som et enkelt estetisk element.“ (min oversettelse) Lesedato 05.09. 2016

¹⁹¹ Yngvild Aspeli: ”Brennbart samspill”, *Ånd i hanske – Tidsskrift for figurteater*, 2/2014: 8.

¹⁹² <http://www.cirkateater.no> Lesedato 03.07. 2015

ut av misforståelsene gjennom en humoristisk og sårbar undersøkelse av det å være til”.

¹⁹³Forestillingen var inspirert av undrende sangtekster (av Gro Dahle), undersøkende lydunivers (ved Ragnhild Faanes og Erlend Smalås) og levende tegninger (av Anne Mali Sæther). Jubileumsforestillingen *Hundre hemmeligheter* ble utviklet i samarbeid med Midtnorsk Jazzsenter / Trondheim Voices, Trøndelag teater og Riksteatret. Urpremieren var på Trøndelag teaters hovedscene i april 2014, og forestillingen turnerte med Riksteatret høsten 2014. Forestillingen vant to Heddapriser for årets barne-/ungdomsforestilling og beste audiovisuelle design. I 2015 samarbeidet Cirka Teater med Oslo Nye Trikkehallen og Riksteatret om figurteaterforestillingen *Bukkene Bruse på Badeland* (som allerede er omtalt). Cirka Teater mottar årlig driftstilskudd fra Norsk kulturråd og Trondheim kommune.

5.1.5 Norsk figurteater i kunstnerisk vekst

Min oversikt har omfattet 24 frigrupper inklusive et animasjonsstudio som alle, med få unntak, var/er medlemmer av UNIMA Norge. Alle gruppene, både de ved institusjonene og de i det frie feltet, har i prinsippet samme struktur. Den består av en liten og fast enhet (oftest fra 2 til 4 personer) som knytter til seg medarbeidere og/eller samarbeidspartnere avhengig av prosjektenes kunstneriske behov og, ikke minst, økonomiske muligheter. Blant de frie gruppene er godt over halvparten soloteatre, og da er denne solisten vanligvis figurspiller og/eller skuespiller.

Oversikten viser et kunstnerisk mangfold hvor figurteatergruppene samarbeider med scenekunstnere og utøvere innen mange ulike sjangere og uttrykksformer, som dansere, performance-kunstnere, klovner og andre sirkusartister, musikere, komponister, dramatikere, billed- og multimediekunstnere samt lyd- og sceneteknikere. Innenfor dette kreative mangfoldet deltar også internasjonale scenekunstnere, som har gitt og gir viktige impulser til store deler av det norske figurteatermiljøet. Målgruppen for teaterproduksjonene er, med få unntak, barn i alle aldre, medregnet ungdom. Kulturrådets satsing på *Klangfugl – kunst for de minste*¹⁹⁴ har ifølge Hovik bidratt til å heve statusen til scenekunst for de aller yngste (0-3 år).

¹⁹³ <http://www.cirkateater.no> /Repertoar/nye produksjoner. Lesedato 03.07. 2015.

¹⁹⁴ <http://www.kulturradet.no> søk/Klangfuglprosjektet. Lesedato 06.07. 2015.

Det er grunn til å glede seg over samarbeidet mellom FiN, Riksteatret og Oslo Nye Teater som har funnet sted i løpet av det siste tiåret. I ett prosjekt har dette samarbeidet også omfattet Agder Teater. Dette har utvilsomt betydd et løft for norsk figurteater, og det er å håpe at satsingen vil fortsette i fremtiden med skiftende teatersjefer. Institusjonene er også avhengige av å spille på lag med det frie feltet, både når det gjelder rekruttering av scenekunstnere (figurspillere, scenografer og regissører), ved ko-produksjoner og turnésamarbeid. Det har vært en vinn-vinn-situasjon for et mer variert og kvalitativt styrket tilbud av forestillinger til publikum.

Jeg har trukket frem fire grupper som har utmerket seg på flere måter, først og fremst kunstnerisk, men også når det gjelder nettverksbygging – både nasjonalt og internasjonalt. Cirka Teater har bygget opp et imponerende kunstnerisk nettverk så vel som samarbeidspartnere og ko-produsenter. Kompaniene Wakka Wakka og Plexus Polaire er internasjonale grupper, men begge er initiert og ledet av norske scenekunstnere. De har solide nettverk av internasjonale samarbeidspartnere og medprodusenter. Oddman Productions er et soloteater med lang erfaring fra turneer i utlandet. De sistnevnte fire gruppene har også det til felles at deres medlemmer er utdannet ved forskjellige franske kunstinstitusjoner. I det interdisiplinære og internasjonale kunstmiljøet som preger samtidsscenen, er det mye som tyder på at internasjonalt samarbeid vil øke i fremtiden.

5.1.6 Små og sårbare ensembler

Til tross for et scenekunstmiljø i fremgang er utfordringene for det norske figurteatermiljøet mange. Det er et sårbart fagmiljø både innenfor teaterinstitusjonene og i det frie feltet. Jeg tenker da på de små ensemblene som skaper, formidler og utøver denne scenekunsten. Riksteatret har nå bare én figurspiller, og Oslo Nye Teater har en liten stab på to figurspillere og to som kombinerer skuespill og figurspill. Ved Agder Teater spiller den uslidelige Giert Werring sine soloforestillinger. Det gjør også Ljudmil Nikolov ved Hordaland Teater. I det frie feltet strekker og tøyser kunstnerne sin kompetanse lenger enn langt. De må som regel også ivareta de produksjonsmessige sidene av virksomheten, som økonomi, markedsføring og distribusjon. De færreste har økonomi til å hyre en produsent.

Det følger mange begrensninger med de små, kunstneriske enhetene. Det sier seg selv at antall medvirkende legger klare kunstneriske føringer på virksomheten. Noen vil hevde at en

solist eller et lite ensemble kan virke mobiliserende på fantasien og stimulere til nye kreative sceniske løsninger. Det har skjedd utallige ganger, og det skjer innenfor alle former for scenekunst, men om sparebluss blir regelen og ikke unntaket, vil det kunne føre til uheldige konsekvenser, først og fremst kunstnerisk stagnasjon.

Dukketeatertradisjonen har en særdeles lang og fargerik historie, med skjulte dukkespillere (ofte solister) som fremførte sine forestillinger med et varierende galleri av dukker. Allikevel er det grenser for hvor mange dukker en og samme dukkespiller kan sjonglere med under en forestilling. Selv om en solist, både med og uten dukker, kan lage scenekunst av stort format, er det et faktum at teater i alt sitt mangfold er og blir en kollektiv scenekunst. Samtidens figurteaterscener krever annen kompetanse, annen bemanning, andre kunstneriske og tematiske vinklinger. Det eksisterer fortsatt mye nostalgi rundt det tradisjonelle dukketeatret, som, på sitt beste, både har varme og sjarm, men det må ikke bli en sovepute hverken for utøverne eller for publikum. Det handler om å ta i bruk samtidens virkemidler for å skape, utøve og formidle scenekunst som kan kommunisere med publikum anno 2016.

5.1.7 Uforutsigbar rekruttering

Norsk teater har siden slutten av 1990-tallet vært inne i en brytningstid. Det viser seg blant annet gjennom utfasing av de faste ensemblene og økende bruk av frilans-skuespillere. Norsk Skuespillerforbund har 1350 medlemmer¹⁹⁵ (2016), og av disse er kun 165 fast ansatte. Det overveldende flertallet er frilans-skuespillere, og i de siste årene har tilstrømmingen til yrket vært stor. Figurspillere er også medlemmer av Norsk Skuespillerforbund, og av dem er det 24 som har oppgitt at de er skuespiller/dukkespiller.¹⁹⁶ Forbundsleder Knut Alfsen anslår det reelle tallet til å være 35-40. Dette er et foruroligende lavt tall for denne yrkesgruppen, særlig i lys av at mange av de mest utholdende og trofaste i profesjonen har lang fartstid. Under Telles sjefperiode ved Oslo Nye Teater uttalte hun at rekrutteringen til norsk figurteater er prekær.

¹⁹⁵ <http://www.skuespillerforbund.no> /Om forbundet. Lesedato 07.07. 2015

¹⁹⁶ Opplysningene har jeg fått på mail fra Norsk Skuespillerforbund ved leder Knut Alfsen (03.10. 2015). I mailen skriver Alfsen at det er „mange sentrale kolleger som ikke har registrert seg som dukkespillere. For eksempel er ingen av de fast ansatte på Oslo Nye med på denne listen (selv om de er medlem hos oss).“ Skuespillerkatalogen baserer seg på hva medlemmene selv skriver, og i medlemsregisteret er det ikke registrert hvilken sjanger skuespillerne jobber innenfor. Alfsen, anslår at tallet på dukke-/figurspillere ligger nærmere 35-40.

Det er all grunn til å glede seg over den styrking som har skjedd innen dette feltet de siste ti årene, både når det gjelder antall grupper og det faktum at elementer av figurteater i økende grad inngår i samtidens tverrfaglige scenekunst. Når det er sagt, er det mange som ”tar seg til” figurene uten spesifikk faglig kompetanse innen scenekunsten. Vi har også sett at det er ulike yrkesgrupper som sogner til figurteatret, og det er gledelig. Ulempene må sees i lys av hvilken kompetanse som må forventes og stilles til denne tverrfaglige scenekunsten på samtidsscenen. Min gjennomgang av figurteatergrupper organisert i UNIMA Norge og de øvrige gruppene som produserer og spiller nasjonalt og internasjonalt, viser at rekrutteringen skjer fra svært mange hold. Den viser også at rekrutteringen i stor grad er overlatt til de enkelte aktørene i feltet. Den er med andre ord overlatt til tilfeldighetenes spill.

Uforutsigbarhet når det gjelder rekruttering er høyst uheldig på mange nivåer. Kunst generelt og scenekunst spesielt er avhengig av forutsigbar rekruttering. Den er også avhengig av nytt blod som kan fornye og videreutvikle scenekunsten. Den er avhengig av et fagmiljø som kan samhandle, diskutere og være et korrektiv i samtiden når det gjelder krav til faglig kompetanse. Men det hviler også på fagmiljøet å være de stemmer og hjerter som banker for denne scenekunsten sett i et kunstnerisk og samfunnsmessig perspektiv.

Tallene fra Skuespillerforbundet er talende. ”Skuespiller/dukkespiller” er en yrkesgruppe som er tallmessig begrenset. Den tilfeldige rekrutteringen fremmer ikke utviklingen. Den bidrar snarere til å opprettholde gamle myter og vrangforestillinger. Unge talenter vil tenke seg om flere ganger før de vil satse på en scenekunst hvor arbeidsmulighetene er så usikre og levebrødet likeså. Heldigvis finnes det noen få unntak. Men enhver ungdom med kunstnerisk talent vil først og fremst sørge for å skaffe seg en faglig relevant kunstutdanning. Det er i dag en forutsetning for å kunne skape, utøve og formidle scenekunst på et høyt nivå, nasjonalt og internasjonalt.

I år 2016 feirer Akademi for scenekunst sitt 20-årsjubileum. Det var denne utdanningen som fikk ansvaret av statlige myndigheter for å ivareta utviklingen av norsk figurteater. Slik ble det ikke. I alle disse årene har det ikke vært noen henvendelser eller andre initiativer fra HiØ eller Akademiet vis-à-vis norsk figurteater. I et tilbakeblikk på rekrutteringen til norsk figurteater ser man at Riksteatret har gjort en stor innsats gjennom mer enn 25 år. De har rekruttert og utdannet mange av våre mest markante figurspillere. Riksteatret med sin dukketeatervirksomhet jubilerer også i 2016, det er 40 år siden det først elevkullet ble tatt opp. Av dem er det kun én figurspiller igjen. Det er lite som tyder på at teatret vil utdanne en

ny gruppe med figurspillere. Foruten Riksteatrets tidligere rekruttering til denne scenekunsten utdannet daværende Akademi for scenekunst to kull studenter og videreutdannet ni. Det skjedde i tidsrommet 1991–2008. Det er svært lenge siden.

Tegningen skulle være klar. Rekrutteringen skjer ad hoc. Den er uforutsigbar, og den kvalitative sikringen av den må det, i det minste, kunne settes spørsmålstegn ved. Tiden har vokst fra teatrenes elevskoler. Det kan ikke være tvil om at ansvaret for rekruttering til scenekunst generelt og figurteater spesielt må ligge hos de statlige utdanningene. Situasjonen for utdanning av scenekunstnere og spesielt skuespillere har endret seg vesentlig siden 1998 og fram til i dag. Vi er inne i en tid med store endringer innen universitets- og høyskolestrukturen som vil få innvirkninger også på de statlige kunstutdanningene. Denne situasjonen vil jeg derfor belyse for å se om det kan åpne seg nye muligheter for utdanning i figurteater/teater med skuespiller og figur her i landet.

5.1.8 Fraværende i den offentlige debatt

I den norske teaterdebatten er figurteater nærmest fraværende som tema. I mer enn femten år har *Norsk Shakespeare og teatertidsskrift* holdt teaterdiskursen levende og interessant, både i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Det siste decenniet har fokus vært på tysk samtidsteater. Som fast abonnent gjennom mange år har jeg ennå ikke registrert figurteater som tema i ett eneste nummer. I nr. 1/2013 var det flere artikler og intervjuer med vinklinger på barneteater samt en enquête hvor en av overskriften var: ”Etter Egner-debatten: Hva slags barneteater trenger Norge?” Samtlige av de seks som ble spurt, etterlyste samtidsdramatikken og større satsing på barneteater: ”Vi må få nye klassikere.” ”Egner skrev i sin samtid, vi må skrive i vår.” ”Institusjonene må bruke ressurser på utvikling og forskning.” ”Teater for barn er et område der det kan eksperimenteres mykje dristigere både med format og formspråk.” ”Desværre er det ikke ofte traditionen fortæller noget vigtigt om samtiden. Det gør samtidskunst.” ”Norge trenger å oppdatere sitt syn på barn, barndom og barneteater ved å gi barn et rikt, mangfoldig og kunstnerisk interessant teater.” ”Vi trenger sterke dramatikere og scenekunstnere som ser det som kunstnerisk viktig å skape teater for barn.” (*Norsk Shakespeare og teatertidsskrift* 1/2013: 4-5) Selv om disse sitatene er tatt ut av sin sammenheng, er synspunktene fra de seks personene sammenfallende. Det må satses på samtidsdramatikk, og det kan eksperimenteres mye dristigere både med format og formspråk. Det er mye ugjørt innen norsk barneteater, som også inkluderer figurteater.

Når det gjelder anmeldelser av barneteater generelt og figurteater spesielt, har jeg lite positivt å si, men jeg må tilføye at mitt nedslagsfelt i stor grad er begrenset til hovedstadspressen. Den henvender seg først og fremst til leserne, i mindre grad til scenekunstnerne og til fagmiljøene. Her er lite å hente av synspunkter og vurderinger for de skapende og utøvende scenekunstnerne. Dette er uheldig, for teatrene trenger en kritisk presse som løpende bedømmer prestasjoner og kunstneriske prioriteringer. Et annet problem er fraværet av anmeldelser innen det frie scenekunstheltet. Den store produksjonen av forestillinger innen dette feltet når knapt ut til offentligheten.

På hjemmesiden til Den kulturelle skolesekken (DKS) under overskriften ”Gigantisk ordning – øredøvende taushet”¹⁹⁷ refererer Vera Michaelsen, daværende faglig leder for sekretariatet for DKS,¹⁹⁸ til en forskningsrapport om DKS fra Uni Rokkansenteret og Høgskolen i Bergen (2013). Rapporten peker på at det eksisterer en slags ”godhetsdiskurs” i DKS, som ikke må stå i veien for en kritisk diskusjon. ”Det må ikke være rungende enighet om landets største kunst- og kulturscene, ei heller øredøvende taushet.”¹⁹⁹ Til å være en så gigantisk ordning er det forbausende lite diskusjon i offentligheten, skriver Michaelsen. Innenfor det fagfeltet jeg kjenner og skriver om, kan jeg gjenkjenne en slik ”godhetsdiskurs”. Det gjelder å ikke såre, støte eller ramme sine kolleger. Dette handler om en kultur som altfor lenge har vært i skyggen av en kritisk offentlighet. Det tjener ingen, snarer tvert imot.

Fagtidsskriftet *Ånd i hanske* har som mål å informere om viktige hendelser innen norsk og internasjonalt figurteater. Her kan alle delta i diskusjoner og debatter, medlemmer så vel som ikke medlemmer. Tidsskriftet har tradisjoner tilbake til 1980-tallet, men det er først i de senere år at redaktøren har samarbeidet med en redaksjonskomité. Det er gledelig at det er tilsig av nye skribenter, men de er fortsatt vanskelige å oppspore og motivere. Rekruttering av faglig kvalifiserte skribenter er en utfordring fordi arbeidet er ulønnet. Tidsskriftet er i stor grad basert på idealisme. Gjennom det forsøker miljøet å ta skjeen i egen hånd for å løfte dette fagmiljøet ut av skyggen og tausheten og inn i kritisk refleksjon rundt scenekunsten.

¹⁹⁷ <http://www.kulturradet.no> /Den kulturelle skolesekken /Artikkelarkiv. Lesedato 07.07. 2015.

¹⁹⁸ Fra april 2016 ble DKS organisert under Kulturtanken med undertittel Den kulturelle skolesekken Norge. Kulturtanken var tidligere Rikskonsertene, som har fått nytt navn og utvidet mandat for alle kunstuttrykkene i DKS. <http://kulturtanken.no> Lesedato 06.09. 2016.

¹⁹⁹ <http://www.kulturradet.no/.../-/debatt-gigantisk-ordning--oredovende-taushet> Lesedato 6.09. 2016.

De tre eksemplene jeg har trukket fram, viser at norsk teateroffentlighet sjelden ytrer seg om norsk figurteater inklusive barneteater. Jeg kunne ha vist til mange flere. Tausheten taler også sitt språk. Fravær av ytringer og/eller taushet henger sammen med manglende kjennskap til og interesse for scenekunsten. Uten kunnskap og egne erfaringer er det lett å ty til forutinntatte holdninger. Dem har jeg møtt, gang på gang, gjennom mer enn 40 år.

5.1.9 Betydningen av faglige møteplasser

Faglige møteplasser har hatt og har stor betydning for de fleste yrkesgrupper. Det gjelder også innenfor kunstrelaterte fagmiljøer. De fysiske møteplassene er ikke mindre viktige i en tid da den virtuelle kommunikasjon har antatt globale dimensjoner. Nettkommunikasjon er kommet for å bli, og er i dag en nødvendig del av vår virkelighet og våre virksomheter. De møteplassene jeg vil anbefale, er de fysiske. For selv om vi lever i en digitalisert verden, kan vi allikevel ikke unnvære å møtes, ansikt til ansikt. Foruten festivalene er det seminarer, workshops og diverse diskusjonsfora som er naturlige samlingspunkter for fagmiljøer. Når jeg legger så stor vekt på å samles, betyr det å konsolidere et spredt fagmiljø som det norske. I de fleste tilfeller handler det også om faglig inspirasjon og oppdatering. Festivaler kan skape mange ringvirkninger innad i faggrupper, mellom tverrfaglige grupper, mellom ulike kulturer og tradisjoner. Uansett hvilke former for møteplasser det handler om, er erfaringene som oftest positive for den enkelte og for fagmiljøet. Jeg skal komme med noen eksempler.

På 1980-tallet ble det norske og nordiske figurteatermiljøet konsolidert.²⁰⁰ For første gang i historien fikk denne kunstnergruppen erfare betydningen av et samlet fagmiljø, og det skulle få mange konsekvenser langt inn på 1990-tallet. For Norges del var 1990-tallet en gullalder, med etablering av tre viktige institusjoner: Norsk Dukketeater Akademi / Akademi for figurteater,²⁰¹ Kristiansand Internasjonale Figurteaterfestival og Figurteatret i Nordland (FiN) i Stamsund. I dag eksisterer kun FiN, men denne institusjonen er til gjengjeld av største betydning for norsk figurteater som en grenseoverskridende scenekunst.

²⁰⁰ ”Rapport från Nordiskt Dockteaterseminarium 31.5. – .6. 1982, Vasa”, Nordiska teaterkomiteen 1982.

²⁰¹ Et samlet nordisk fagmiljø sto bak kravet om etablering av utdanning i dukketeater. Konsolideringen skjedde gjennom store deler av 1980-tallet gjennom Nordiska teaterkomiteen og et nært samarbeid mellom de nordiske UNIMA-sentrene. Jeg viser til ovennevnte rapport.

Det er et faktum at det i dag er få faste møteplasser for det norske figurteatermiljøet. Det gjør det nødvendig å spørre seg hvilke møteplasser og hvilke former for faglig konsolidering som er viktige i et tverrfaglig norsk og internasjonalt figurteatermiljø? Savnet av Den internasjonale figurteaterfestivalen i Kristiansand ble stort etter nedleggelsen i 2011. I tomrommet etter denne viktige biennalen tok fagmiljøet, gjennom UNIMA Norge i samarbeid med Riksteatret, Oslo Nye Teater og FiN, initiativ til figurteateretreffet *Puppet in the Spring*, i 2012. Under denne mønstringen møttes 200 figurteaterkunstnere og -entusiaster fra flere land for å diskutere viktige faglige temaer, relatert til hjemme og ute. Mønstringen og den senere oppfølging av faglige møter i regi av UNIMA Norge har hatt mange positive ringvirkninger innad i miljøet. I oktober 2013 ble Teaterfestivalen *Fri Figur* organisert i samarbeid med Riksteatret, Oslo Nye Teater, Oslo kommune, Bydel Sagene og UNIMA Norge. UNIMA, med sine høyst begrensede økonomiske midler, bemanning, organisasjonsstruktur og markedsføring, tok stafettpinnen fra Kristiansand. Samarbeidspartnerne ønsket alle å videreføre intensjonene fra den internasjonale figurteaterbiennalen, men i et mer beskjedent format. Videreføringen har vokst ut fra fagmiljøet, med håp om at biennalen vil vokse seg sterkere med årene. Det kan heller ikke være tvil om at fagmiljøet selv må være den sterkeste pådriveren i arbeidet for å styrke og utvikle seg, men man er avhengig av mange og lojale støttespillere, ikke minst økonomisk.

5.1.10 Kritiske blikk på hjemmescenen

Av de norske gruppene egne presentasjoner på nettsidene fremkommer det at langt de fleste ikke reflekterer over hvorfor de har valgt figurer og beslektede objekter som sitt kunstneriske uttrykksmiddel. Et fåtall skriver eksplisitt at de arbeider med og utforsker forholdet mellom skuespiller og figurer. Jeg skal være forsiktig med å trekke slutninger på bakgrunn av nettsidene, men disse inntrykkene samsvarer med mine erfaringer gjennom mange år. Gruppene spiller med mange typer figurer, animasjonen er på høyst forskjellig kunstnerisk nivå, og figurspillere og/eller skuespillere samspiller og/eller interagerer i liten grad med figurene.

De få som skriver at de utforsker forholdet mellom figurer og figur-/skuespiller, representerer unntaket, ikke regelen. Jeg tror at disse kunstnerne/gruppene vil påvirke den estetiske praksis i feltet, en påvirkning jeg mener er nødvendig for å motvirke stagnasjon. Figurens magiske

utstråling er ikke en iboende kraft. Den blir skapt av figurspillerens fantasi og innlevelse, og utøvet gjennom hans/hennes psykofysiske kunstneriske ferdigheter.

Til tross for mange positive trekk ved utviklingen av norsk figurteater de siste tiår, er det min oppfatning at verken figurspilleren, figuren eller dens mange etterkommere har tatt i bruk det kreative potensial som henholdsvis skapende, medskapende, utøvende og formidlende scenekunstnere på den tverrfaglige og hjemlige figurteaterscenen. Hva jeg ofte savner i det norske figurteaterfeltet, er samspillet og interaksjonen mellom de to likeverdige partnerne, figurspilleren alias skuespilleren og figuren. Det forundrer meg når jeg ser figurspillere som forholder seg som om de nærmest ikke skal være synlige. Konvensjonene kan muligens fortsatt henge i kroppen, både fysisk og mentalt, men de hører ikke hjemme på den åpne samtidsscenen. En figurspiller som mer eller mindre bevisst minimaliserer sin kroppslige tilstedeværelse på scenen, har en vanskelig posisjon å forsvare med mindre det ikke handler om en bevisst fortolkning. Virkningen av en liksom ”fraværende” kropp kan både forstyrre og distrahere spillet på scenen. Figurspillerens kropp, som har publikums øyne rettet mot seg, kan oppfattes som forknytt og/eller uforløst. Det er krevende å innta figurspillerens ”tjenende” funksjon på scenen, hvor alle de sceniske elementene antas å ha en tilsiktet funksjon. Andre eksempler på fravær av samspill er når figurspilleren ikke er lydhør overfor figuren, enten ved å overspille eller ved å ignorere den. Denne form for spill eller manglende sådan kan som regel tilskrives figurspillerens ureflekterte forhold til figuren(e). I det åpne spillet, som vi ser mest av på samtidsscenen også her hjemme, er absolutt alle gester og det minste drag i figurspillerens ansiktstrekk synlige for en årvåken tilskuer. Både bevisst og ubevisst vil publikum oppfatte alle typer ytringer og fysiske uttrykk under samspillet mellom figurspilleren, alias skuespilleren, og figuren og de rollene som de gestalter og formidler.

Jeg etterlyser hva jeg vil kalle for de fem blikk og de sceniske handlingene som følge av disse blikkene. De er følgende: 1) Blikket på seg selv som skaper og utøver av figurrolle(r). 2) Blikket på seg selv som skaper og utøver av skuespillerrolle(r). 3) Blikket på samspillet og interaksjonen mellom skuespillerrolle(r) og figurrolle(r). 4) Blikket på samhandlingen med andre medspillere i deres roller. 5) Blikket på den/de formidlende rollen/e i møte med publikum. Om disse fem blikkene ikke er bevisste under spill og samspill, vil de forskjellige rollene, overgangene og samspillet mellom dem lett kunne vikle seg sammen på mer eller mindre uforståelige måter. Det vil vanskeliggjøre kommunikasjonen mellom roller og forholdet mellom roller og publikum. Figurspilleren må ha minst fem tanker i hodet samtidig,

og kroppen må agere spontant ut fra disse tankene eller blikkene. Forenklet betyr dette at selv den minste handling på scenen må være bevisst. Denne form for scenisk nærvær, handling, interaksjoner og samhandling er på ingen måte til hinder verken for spontanitet eller improvisasjon under spillet.

I det skapende og utøvende scenekunstheltet handler det blant annet om to profesjoner som langt på vei har fusjonert. Men det er mye som tyder på at de fusjonerte, figurspilleren og skuespilleren, ikke er helt klar over hva fusjonen innebærer, og hva den krever av de medvirkende. Det handler om figurspillerens/skuespillerens tilstedeværelse, som kan innebære ulike former for animasjon. Det handler om skuespillerens rolle(r) vis-à-vis sin(e) medspillende figur(er) og hvordan den/de gestaltet, utøves og formidles. Det handler om å søke å skape et unikt scenisk uttrykk som kan formidle diametralt ulike roller. Hvert av de sceniske elementene i denne scenekunsten, figurspilleren alias skuespilleren, figurene og de beslektede visuelle virkemidlene, de sceniske virkemidlene, bruken av auditive, verbale, musikalske og romlige komponenter, påvirker hverandre gjensidig under spillet eller fremføringen. Med dette mener jeg ikke at forestillingen trenger å være komplisert. Den kan være ytterst enkel hva gjelder valg av visuelle og andre sceniske virkemidler. Men det må stilles krav til hvordan disse virkemidlene blir brukt i en kunstnerisk prosess, og hvordan man kommuniserer med publikum.

5.2 Hva kan vi lære av Tsjekia?

5.2.1 Tsjekisk teater teori og teaterforståelse

De tre sentrale begrepene som fortsatt er virksomme i tsjekkisk teater teori, er skuespillerfigur (*herecká postava*), imaginær karakter (*dramatická osoba*) og integrert scenefigur (*jevištní postava*). Diskursen knyttet til disse begrepene har vist at høyst ulike roller på teater- og dukketeaterscenen er blitt analysert, reflektert, videreutviklet og generert i lys av hverandre. Det gjelder både gjennom faglige slektskap og gjennom sin egenart eller sine ulikheter. Den lange diskursen om dukketeatrets egenart utviklet seg i opposisjon til teater med skuespillere av kjøtt og blod. Likhetene mellom de to tidligere adskilte kunstartene teater og dukketeater genererte nye teater teorier, som førte til en gradvis tilnærming mellom de to teaterformene. Det skulle resultere i en oppløsning av det homogene prinsippet i dukketeatret til fordel for det heterogene.

Minst to teaterforståelser er blitt reflektert og praktisert i Tsjekia. Parallelt med den strukturalistisk-semiotiske teater teorien har den tradisjonelle teaterforståelsen som bygger på Stanislavskijs teori og metode, vært dominerende. De to ulike forståelsesformene for teater har eksistert side om side, hvor dukketeatret har hatt en selvfølgelig tilhørighet. Teorien har utviklet og styrket seg i et gjensidig vekselspill og dialektisk forhold mellom teater og dukketeater – i teori og praksis.

Den teoretiske diskursen i Tsjekia føres tilbake til 1923 og til teaterloven av 1948 som sidestilte dukketeater med teater. Siden etableringen av Statens Teaterskole i 1953, i dag Teaterhøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO), har Stanislavskijs metode og teori ligget til grunn for utdanningen av skuespillere, senere også av sceneinstruktører. Fram til 1996 var Teaterhøgskolen den eneste høyere utdanning av scenekunstnere her i landet, og derigjennom landets ledende kunstutdanning.

Det er ikke blitt gjort noen tverrvitenskapelige studier mellom lingvistik og kultur her i landet, slik som i Tsjekia. Figurteater har i Norge knapt vært et forskningstema. I tillegg til den lenge dominerende Stanislavskij-tradisjonen har det vært en distanse mellom akademia og scenekunstheltet. Virkningene av det har ikke fremmet den faglige diskursen og den vitenskapelige produksjonen i Norge.

Teater teori har hatt stor betydning for utviklingen av tsjekkisk scenekunst og vice versa. Til tross for lange perioder under sterkt ideologisk press, hvor mange ble tvunget til taushet, har faglig dialog, meningsutveksling og videreutvikling av teater teorien holdt seg levende. Det har resultert i en omfattende produksjon av relevant faglitteratur som også innbefatter ulike perspektiver på dukketeater – blant annet estetisk, pedagogisk og samfunnsmessig.

En tilsvarende faglig diskurs mellom teori og praksis har ikke eksistert i norsk teater. Det er mange og sammensatte grunner til at praksis og teori har vært adskilt i Norge. Denne manglende faglige debatten har hatt uheldige konsekvenser for utviklingen av norsk teater. En ensartet teaterforståelse og fravær av samarbeid mellom teori og praksis er to sider av samme sak. Norsk teater og scenekunst var altfor lenge lukket om et ensartet teaterperspektiv som ikke har gavnet norsk teater, langt mindre norsk figurteater, som knapt har vært inkludert i den offentlige teatersamtalen.

Ifølge Etlík blir nå det strukturalistisk-semiotiske teaterperspektivet utfordret i Tsjekkia. Det noetiske prinsippet lar seg ikke forene med det ontologiske. Det første er rettet mot det intensjonelle, mot kunnskap og det meningsbærende ved forestillingen. Det andre prinsippet er rettet mot det ikke-intensjonelle, det å oppleve scenekunst gjennom alle sanser, den totale teateropplevelsen for aktører og de tilstedeværende. Begge aspektene vil som oftest være representert i en og samme forestilling, men de kan være mer eller mindre dominerende. Samtidens scenekunst står i samhandlingens og teaterhendelsens tegn. Derfor kan ikke den strukturalistisk-semiotiske tilnærming og teori være løsningen på dagens teaterutfordringer. Det må skapes et helt nytt scenespråk, en ny tradisjon. Skuespilleren, både med og uten dukker, må komme nærmere publikum, slik Etlík skriver.

Krofta skapte ny scenekunst i sin samtid. Karakteristisk for hans tilnærming til teater var integrering av teater og dukketeater med fokus på spill og interaksjon mellom skuespiller og dukker/objekter. Ny teaterteori ble skapt som følge av denne progressive utviklingen innen tsjekkisk dukketeater. DRAK med sine nyskapende forestillinger var en ledende aktør, både nasjonalt og internasjonalt. Den grenseoverskridende estetikken var på full fremmarsj.

Etlík gjorde sine teateranalyser og videreutviklet eksisterende teaterteori under denne gullalderen i tsjekkisk dukketeater som fant sted på slutten av 1900-tallet. Han skriver i sin artikkel at Kroftas forestillinger skapte mye hodebry for teoretikerne. Den estetiske praksis med skuespillere og dukker/objekter i åpent spill og interaksjon ble rådende ved de fleste tidligere dukketeaterscener i Europa.

I Norge er det Figurteatret i Nordland (FiN) som først og fremst har skapt en rekke forestillinger som viser det mangfold som preger samtidens figurteaterscene. FiNs forståelse av figurteater sammenfaller langt på vei med den forståelsen som ligger til grunn for det tsjekkiske begrepet teater med skuespiller og dukker.

Erfaringene fra Tsjekkia viser at generering av teaterteori så vel som vitalisering og fornyelse av scenekunst har skjedd gjennom kontinuerlig kommunikasjon mellom ulike faglige miljøer. Kravene til kunstnerisk kvalitet i tsjekkisk teater har vært og er høye. Dette er igjen knyttet til et høyt refleksjonsnivå, en omfattende produksjon av faglitteratur, teatervitenskapelig forskning og en levende debatt. Denne samhandlingen mellom praksis og teori har også

resultert i større åpenhet for alternative teateruttrykk og derigjennom et større mangfold av kunstneriske uttrykk.

Samarbeid på tvers av fagmiljøer er en viktig del av den lærdommen jeg har fått med meg fra Tsjekkia. Det gjelder så vel mellom ulike kunstneriske profesjoner som mellom teori og praksis. Scenekunsten er kontinuerlig gjenstand for kommentarer, refleksjoner, diskusjoner og analyse. Det er mange som konkurrerer om oppmerksomheten i vår tid, og det er stadig flere stemmer som ytrer seg gjennom ulike medier. Disse stemmene må være kvalifiserte, slik at debatten kan bygges på mer enn ”synsing”. En kvalifisert og vel begrunnet faglig debatt har langt større mulighet for å vinne gehør, skape gjenklang og holde diskursen levende.

5.2.2 Faglige møteplasser

I 1951 ble den første nasjonale konkurranse for de beste amatørdukketeatre arrangert i Chrudim. Denne begivenheten skulle legge grunnlaget for den årlige dukketeaterfestivalen for amatører i byen, *Loutkářská Chrudim*.²⁰² Med noen få unntak har den holdt seg vital og levende fram til 2016, da de feiret sin 65. festival. Biennalen *Skupova Plzeň* har røtter tilbake til 1967²⁰³, og er den eldste profesjonelle dukketeaterfestivalen i landet. Den henvender seg til større barn og ungdom. *Mateřinka*²⁰⁴ ble etablert i 1972, og festivalen har førskolebarn som målgruppe. De to biennialene alternerer i hver sin by og ved hvert sitt vertsteater. Det naive teater i Liberec, *Naivní divadlo Liberec*, er arrangør for *Mateřinka* og Alfa teater i Plzeň for Skupa-festivalen. De har alternert, slik at fagmiljøet og publikum har hatt årlige samlingsteder, med tiden er også biennialene blitt internasjonale. Begge festivalene har en kvalifisert jury som vurderer og premierer de beste kunstneriske prestasjonene – fortrinnsvis forestillinger. Disse tre festivalpilarene har vært en ryggrad for fagmiljøet i Tsjekkia i mer enn et halvt århundre, og de har igjen generert nye festivaler.²⁰⁵

²⁰² www.loutkarska-chrudim.cz Lesedato 31.03. 2016.

²⁰³ *Skupova Plzeň* - Biennale for tsjekkisk profesjonelt dukke- og alternativt teater (Bienále Českého Profesionálního Loutkového a Alternativního Divadla) er den eldste profesjonelle dukketeaterfestivalen i landet (den gang Tsjekkoslovakia). www.divadloalfa.cz Lesedato 31.03. 2016.

²⁰⁴ *Mateřinka* er avledet av *mateřský*, som betyr moderlig på tsjekkisk.

²⁰⁵ Fra 1990 er det tsjekkiske UNIMA-sentret ansvarlig for festivalen: „One flew over the puppeteer’s nest“ hvis mål er å presentere de viktigste forestillingene det siste året – både av profesjonelle og amatører. <http://unima.idu.cz/> /Czech senter. Lesedato 11.07. 2016.

Skuespillerteatret Klicperovo Divadlo og DRAK-teatret, begge i Hradec Králové, samarbeider om den årlige internasjonale festivalen for teater, dukketeater og alternativt teater: „Theatre European Region“. Dette

Ved å fokusere på kunstnerisk kvalitet har festivalene også bidratt til større bevisstgjøring rundt faglig kvalitet så vel som estetiske endringer innen kunstfeltet. Gjennom store deler av etterkrigstiden til godt inn på 1980-tallet var de tsjekkiske dukketeaterfestivalene samlingspunkt også for fagmiljøer langt utenfor landets grenser.

Festivaler og andre former for faglige møteplasser har vist seg å være særlig slitesterke. Jeg er overbevist om at selv i en tid med mange virtuelle nettverk som fremmer kommunikasjon og bidrar til faglig utveksling på mange nivåer, er de fysiske møtene/festivalene/biennialene fortsatt av stor betydning både som kilde til inspirasjon, til faglig utvikling, til nettverksbygging og ikke minst for scenekunstnere til å kunne møte sitt publikum på mange forskjellige arenaer. I Tsjekkia er festivalene blitt holdt i hevd gjennom mange generasjoner. Denne kontinuiteten har hatt stor betydning for det tverrfaglig scene- og kunstmiljøet og for publikum i alle aldersgrupper.

I Norge er status for den internasjonale figurteaterbiennalen Fri Figur i Oslo noe usikker. Den trenger sterkere muskler i form av flere samarbeidspartnere, økt kompetanse innen markedsføring og salg og en mer robust økonomi. UNIMA Norge har vært pådriver for biennalen, men nå arbeides det for at den skal bli en egen stiftelse. Entusiasme og frivillighet er viktig, men det må flere profesjonelle aktører inn som kan sikre kvalitet i alle ledd. Det er å håpe at partene vil finne gode og stabile løsninger som kan gi festivalen en lang levetid.

Figurteatret i Nordland samarbeider med den årlige Stamsund Internasjonale Teaterfestival, hvor også figurteater blir presentert. På repertoaret for våren 2016 hadde de de tre produksjoner med utenlandske grupper (fransk, skotsk og brasiliansk) pluss gjestespill fra Verdensteatret. Det er å håpe at biennalen i hovedstaden og festivalen i Lofoten vil bli årvisse samlingsplasser rundt interessante og spennende forestillinger. Diskusjoner om forestillinger og samtaler om relevante faglige temaer er også en viktig del av et festivalprogram. Med sine årvisse festivaler er Tsjekkia et lysende eksempel på betydningen av faglige møteplasser. Der blir også amatørerne ivaretatt med en egen festival.

samarbeidet startet på 1990-tallet. www.klicperovodivadlo.cz og <http://draktheatre.cz/kontakt/> - se også <http://unima.idu.cz/en/puppet-festival> Lesedato 31.03. 2016.

5.2.3 Hva kan tsjekkisk empiri tilføre norsk figurteater?

DRAK-teatret har gitt meg teateropplevelser hvor aktørene behersket ulike former for skuespiller- og animasjonskunst så uttrykksfullt og nennsomt som jeg knapt har opplevet ved noe annet teater. Jeg har brettet ut fire forestillinger fra DRAK som eksempler på animasjon av høyst forskjellige dukker/objekter i samspill og interaksjon med skuespillere. DRAK bygget på en synergisk teaterforståelse og et tverrfaglig samarbeid hvor grensene mellom tidligere sjangere ble brutt ned. Den interdisiplinære estetikken resulterte i en fusjon mellom dukketeater og teater. I dette spenningsfeltet mellom to tidligere adskilte sjangere ble det nærmest skapt en ny eller alternativ scenekunst. Den utløsende faktoren var skuespilleren på scenen som sammen med dukken/objektet førte til nye fortolkninger av og tilnærming til dukker/objekter. Fusjonen synliggjorde og utfordret det gjensidige samspillet og interaksjonen mellom de to likeverdige partnerne. Disse radikale endringene i teaterforståelse og estetisk praksis er blitt reflektert i begrepet teater med skuespillere og dukker.

Det tsjekkiske begrepet teater med skuespillere og dukker og det norske begrepet figurteater er ikke synonyme. Det er heller ikke den praksis som utøves på scenene i de to landene. Det tsjekkiske begrepet legger vekt på samspill og interaksjon mellom skuespiller og dukke/objekt. Det norske begrepet er rettet mot figurenes uttrykksmuligheter. Det vil si at begrepet figurteater reflekterer figurenes teatrale potensial, men ikke de to likestilte og interagerende partene skuespiller og figur/objekt. Begrepet figurteater kan også leses slik at figuren er protagonisten, enten det spilles foran eller bak en skjerm. Det er neppe et bevisst valg fra det hjemlige fagmiljøet å ikke fremheve skuespilleren. Snarere handler det om et mer eller mindre ureflektert forhold til de to elementene som konstituerer scenekunsten og hvis sceniske eksistens bygger på fysisk og gjensidig samhörighet.

Det er min oppfatning at figurteatret og -spillerne i Norge ikke har tatt i bruk det nye og/eller kreative rommet som er skapt gjennom den synlige tosidigheten, og følgelig har de ikke utforsket disse mulighetene rent kunstnerisk. I norsk figurteater er kommunikasjonen som oftest en vei, via spiller til figur, sjelden går kommunikasjonen begge veier eller flere veier. Samspillet mellom skuespiller og figur derimot åpner for flerveis kommunikasjon mellom forskjelligartede roller under spill med publikum. I norsk figurteater etterlyser jeg dette utvidede handlingsrom fordi det her finnes et stort kreativt potensial. La meg bruke DRAK som eksempel.

I forestillingen *Enspígl* (1974) medvirket to skuespillerne som også animerte alle rollene med marionetter. Skuespillerne hadde dialoger seg imellom og med marionettene, og marionettene hadde innbyrdes dialoger. I sum handlet det om svært mange ulike nivåer som de kommuniserte på: om dialoger mellom to omreisende skuespillere, om dialoger og improvisasjoner mellom to DRAK-skuespillere, om mange marionettroller av forskjellige typer og ikke minst henvendelser/improvisasjoner rettet mot publikum. Dialogene gikk på kryss og tvers mellom de to skuespillerne og de mange rollene de spilte i forestillingen. Dette samspillet og denne samhandlingen ble utført med en tilsynelatende letthet, med en suveren beherskelse av sceniske virkemidler og virtuos spilleglede.

De fire forestillingene jeg har presentert, er alle eksempler på utvidede, alternative og nye spille- og uttrykksmuligheter. Til dette ekspansive scenerom hører også transformasjoner av både roller og sceniske elementer, som var et gjennomgående tema i forestillingen *En sommernattsdrøm*. Her ble roller forvandlet til ekstreme ytterligheter, som for eksempel Pukks tilsynekomst som en lysende ildkule med eksplosiv kraft. De unge parene (som skuespillere) ble ved en trylledrikk forvandlet til miniatyrer som hanskedukker. Alvene vokste bokstavelig talt ut av skogbunnen for så å spalte seg i groteske formasjoner, for igjen å bli absorbert av skogmassen. Titania og Oberon (som skuespillere) ble tillagt groteske og dyriske egenskaper, og disse motsetningene utnyttet de til det ekstreme – til stor glede for publikum. Forestillingen var en transformasjon og symbiose av levende og ikke-levende sceniske elementer i de mest forbløffende formasjoner. Denne versjonen av *En sommernattsdrøm* kommuniserte på tvers av språklige barrierer.

I DRAKs versjon av *Pinocchio* var det relasjonene mellom trefiguren (i flere fysiske og visuelle utforminger) og Geppetto (treskjærer og sirkusartist) som hadde ekstraordinære kvaliteter. I noen scener var Pinocchio fremstilt nærmest som en stabel av trepinner bundet sammen av remmer og nagler med en lang nese til å holde i. I andre scener var figuren fremstilt kun som løse trestykker. Uansett Pinocchios formale uttrykk var det alltid scenisk liv, stor spenning og dramatisk rundt figuren. Det var mange faktorer som spilte på lag for å skape dette sceniske livet i og rundt trefiguren, men det var skuespillerne som bokstavelig talt holdt i alle trådene. Der var ikke et sekund av manglende tro, fravær av intensitet eller andre dødpunkter i samspillet mellom Pinocchio og Geppetto, ei heller med de andre skuespillerne. Troen på figurens dramatiske potensial (i dette tilfellet trestykkene) og på figuren som

likestilt partner på scenen ble formidlet med stor innlevelse og med et spekter av emosjonelle følelser, stor spenning og forløsende humor. Igjen ser vi hvordan skuespiller og figur i samspill og interaksjoner har utvidet det sceniske rommet og skapt langt flere/alternative/nye muligheter for roller, både med og uten figurer.

Forestillingen *Pest over begge familier!!! (Mor na ty vaše Rody!!!)* var et eksempel på hvordan to høyst forskjellige kulturer kan inspirere hverandre og skape noe helt nytt av et tidløst drama (*Romeo og Julie*). Møtet mellom en isolert japansk dukketeatertradisjon og et ekspansivt tsjekkisk dukketeater var et utfordrende og kunstnerisk krevende prosjekt. De medvirkende måtte forstå hverandres tenkemåter og samarbeide kunstnerisk og praktisk for å kunne skape en syntese i form av en forestilling. Fra et menneskelig perspektiv må arbeidet ha vært særlig givende gjennom tilnærming til en ny kultur og tenkemåter. Prosjektet lyktes rent kunstnerisk, og det ble heller ikke lagt bånd på fantasien i denne forestillingen. For meg var et av glansnumrene Romeo på stylder i hans forsøk på å komme opp (ubemerket) til Julie som ventet på balkongen. Scenen endte ikke, som i teksten, med en elskovsscene. Romeo falt med dunder og brak ned fra styltene, og ble båret forslått ut av scenen.

Det er 27 år mellom forestillingen *Mor na ty vaše Rody!!!* (2001) og *Till Eulenspiegel (Enšpígl, 1973)*. I løpet av disse nesten tre decenniene har det skjedd en revolusjon innen tsjekkisk dukketeater gjennom tverrfaglige samarbeidsformer og fusjoner mellom tidligere adskilte teatersjangere. Både skuespilleren og dukkene/objektene har hatt store gevinster av dette gjensidige samarbeidet. Eksemplene fra DRAK viser et utvidet spille- og scenerom som teater med skuespiller og dukker muliggjør, og som ligger åpent for norsk figurteater til å la seg inspirere og lære av. Men først og fremst håper jeg at denne empirien og teorien vil være et springbrett for videre læring, utforskning og nye kunstneriske produksjoner.

Bak DRAKs produksjoner var det et team av høyst kvalifiserte kunstnere på alle fagområder: forfatter, dramaturg, regissør, scenograf/billedkunstner, komponist, musiker(e), teknikere og ikke minst skuespillere. Krofta kunne møte et teaterteam med høyt kvalifiserte skuespillere med formell faglig kompetanse, de fleste fra KALD. Han var opptatt av skuespillernes profesjonalitet og tekniske ferdigheter som de viktigste elementene for å kunne realisere en forestilling. Vi er kjent med at skuespillerne ved DRAK fikk mange muligheter til å utvikle sine talenter og psykofysiske ferdigheter gjennom workshops i regi av teatret. Det fikk stor betydning for den enkelte skuespiller og for ensembles kunstneriske utvikling gjennom

mange år. Den overordnede målsetting var å dekke et stort register av sceniske uttrykk. Ensemblet utviklet seg også musikalsk, både sanglig og instrumentelt.

Erfaringene fra DRAK ble videreført til KALD, hvor utdanningen bygget på den nyskapende estetikken som teatret hadde utviklet. Utdanningen dro veksler på den faglige kompetansen fra teatrets lederteam, som etter revolusjonen fikk det kunstneriske ansvaret for utdanningen. De reviderte studieplanen i tråd med den estetiske praksis som teatret hadde utviklet, hvor de fokuserte på samspeillet mellom skuespilleren og dukken/objektet. Utdanningens faglige profil og tverrfaglige innhold gjenspeiler dette. Det tverrfaglige samarbeidet ble også styrket ved utdanningen, slik praksis var ved DRAK. KALD-modellen var et produkt av DRAKs kunstneriske nybrottsarbeid innen scenekunstheltet på 1970- og 1980-tallet, hvor de også fanget opp tendenser fra det frie scenekunstheltet i samtiden. Her var det også slektskap til avantgarden.

DRAK-teatrets skuespillere ble engasjert som gjestelærere ved KALD, og studenter fra KALD ble engasjert ved DRAK. Vi ser her en gjensidig utveksling av kompetanse mellom de to institusjonene. Gjennom rekruttering av tidligere studenter ble den faglige fornyelsen ivaretatt ved utdanningen.

Som i alle DRAKs produksjoner var de visuelle elementene både selvstendige og integrerte deler i forestillingen. Selv om jeg har fokusert på skuespillerens forholdsvis nyervervede sceniske muligheter, er det innlysende hvor viktig de visuelle elementene er i denne form for teater. Da studiet ved tidligere Akademi for figurteater i Fredrikstad ble todelt (én linje for skuespill og én linje for scenografi), var den faglige begrunnelsen å ivareta begge de konstituerende elementene: skuespilleren og figuren/objektene. Forutsetningen for delingen av studiet var at de to linjene skulle samarbeide nært gjennom hele studieforløpet. Til tross for mitt forskerblikk på figurspilleren bærer jeg også på et håp om en bedre fremtid for kommende scenografer/billedkunstnere innen denne form for teater. Behovet for kvalifiserte scenografer er minst like stort som for figurspillere.

5.2.4 Tilbakeblikk på estetisk praksis i Norge

Da jeg gjorde min første entré på dukketeaterscenen i 1969 (ved Oslo Nye Dukketeater) godt skjult bak en skjerm, måtte ikke et hårstrå synes. Tsjekkeren Hlavatý brøt denne

konvensjonen med sin forestilling *Onkel Eventyr* (1969) på Det Norske Teater. Den ble etterfulgt av flere forestillinger som han iscenesatte. Riksteatret fulgte opp med etablering av et eget dukketeater og produksjon av forestillinger. Det fikk et stort gjennombrudd i 1976 med forestillingen *Østenfor sol og vestenfor måne*, hvor hele teatermaskineriet var tatt i bruk, og hvor synlige skuespillere og dukker befolket scenen. Selv om dukkespilleren hadde inntatt scenen, var det allikevel sjelden det forekom dialog mellom dukken og skuespilleren. Dukken var mer eller mindre en forlengelse av dukkespilleren. Tenker jeg tilbake på den første elevskolen på Riksteatret (1976–81), var undervisningen i skuespill basert på tradisjonell tilnærming til teater. Det var Riksteatrets skuespillere som underviste elevene i skuespillerkunst. De hadde ingen erfaring med dukketeater. Praksis i dukkespill fikk elevene hovedsakelig gjennom undervisning og samarbeid med de rumenske dukkespillerne fra Tândărică. Undervisningen var nærmest to parallelle løp, ett for skuespill og ett for spill/animasjon med dukker. Det var knapt at dukkene og skuespillerne krysset og utfordret hverandre i undervisningen, men det skjedde i flere av forestillingene som elevene (senere dukkespillerne) medvirket i. Estetisk praksis blant norske figurspillere har hovedsakelig vært enveiskjøring med figurene, men noen heldige unntak finnes.

Det var først med Krofta som gjestelærer ved det tidligere Akademi for figurteater at samspillet mellom skuespiller og figur/objekt/materialer begynte å røre på seg. Han introduserte nye materialer, hvor studentene utforsket de iboende egenskapene og ekspressiviteten. Parallelt arbeidet de også med skuespillermessige relasjoner og samspill mellom de to sceniske elementene. Dette skjedde under prøveprosjektet (1991–94) i prosjektet med arbeidstittelen *Skapelsen*. I dette første kullet hadde utdanningen også solide impulser fra tysk dukketeaterutdanning gjennom professor Hartmut Lorenz (Hochschule für Schauspielkunst, Abteilung Puppenspiel, Ernst Busch, Berlin). De hadde en mer tradisjonell tilnærming til animasjon, med fokus primært på dukkenes uttrykksmuligheter.

Ikke uten en viss grunn vil noen hevde at skuespilleren kan være en trussel for figurene. Samtidens kroppsfokusering støtter neppe opp under figurteatrets sceniske uttrykk. Skuespillerne er vanligvis større av volum og ruver mer i scenebildet. De har langt flere sceniske uttrykksmuligheter, og kan kommunisere direkte og umiddelbart med publikum. På nær sagt de fleste plan har skuespilleren fortrinn fremfor figuren, som vanligvis er mindre i volum. De har begrensede visuelle og fysiske uttrykksmuligheter. De har ingen eller en sterkt redusert mimikk. Talen fra figuren er ikke direkte. Den kommer fra en kilde utenfor den, og

sist, men ikke minst, er figuren fullstendig avhengig av skuespilleren – fra første til siste åndedrett. Så hvorfor belemre skuespilleren med et slikt ”vedheng” – profesjonen er krevende nok i seg selv.

Slike tanker er ikke fremmede verken innenfor eller utenfor kunstmiljøer. Figurteatret og dets forgjengere har aldri vært mainstream. Det nærmeste kan muligens være gjenreisningen av tsjekkisk dukketeater på 1930-tallet, da det eksisterte mer enn 3000 amatørgrupper. Som fortropp eller avantgarde har teaterdukker vært en motsats og opposisjon til mer eller mindre egosentrerte eller essensialistiske skuespillere. Figurteatret har kjempet seg til større kunstnerisk anerkjennelse, men det er like fullt helt og holdent avhengig av skuespilleren. Ikke den tradisjonelle, men den alternative skuespilleren, som i figurteatret har mange uensartede roller å ivareta. I samtiden spenner dette rolleregisteret vidt, og det spilles på store kontraster og motsetninger. Denne scene- og skuespillerkunsten har i dag et stort utviklingspotensial, ikke minst i kraft av tverrfagligheten, men som enhver kunstart krever den spesielle forutsetninger, talenter og individuelle egenskaper som må utvikles og utøves. Det forutsetter selvsagt en genuin interesse for dette kunstneriske mediet. DRAK har bidratt til å utvide dette scenerommet radikalt takket være fusjonen som fant sted. Til grunn for denne fornyelsen har det vært en bunnsolid faglig kompetanse på alle områder av scenekunsten. Det er en dyp forankret og allmenn forståelse for nødvendigheten av utdanning innen kunstneriske fag. Det gjelder selvsagt også figurteater eller teater med figurer. Faglig kompetanse er nøkkelen som kan løse dagens og morgendagens utfordringer for norsk figurteater.

5.3 Hva kan vi lære av KALD?

Ved KALD samarbeidet studenter fra tre forskjellige linjer (regi/dramaturgi, scenografi og skuespill) i prosjekter under hele studieforløpet. De lærte hvordan fag og emner var knyttet sammen, og om faglige synergier i kreative prosesser. Studentene skapte arbeidsgrupper og fikk erfare den krevende øvelsen det er å samarbeide på tvers av fagretninger. For hvert prosjekt var arbeidsgruppene forskjellige. Studentene hadde stor individuell frihet i sine kunstneriske valg til å søke etter emner, temaer og stoff de ville iscenesette. I den første idé- og konseptfasen var det et team av studenter (dramaturger, regissører og scenografer) som var ansvarlige under veiledning av lærere. Skuespillerstudentene kom inn i samarbeidet ved prøvestart, og de medvirket i totalt åtte prosjekter under ledelse av sine medstudenter. Av

disse åtte var det fire grupper med god fremdrift og utmerkede resultater. De andre fire hadde større og mindre utfordringer. Det var lov å feile ved KALD, og studentene tok denne lærdommen på alvor. Gjennom det tverrfaglige samarbeidet fikk studentene erfare og lære at teater først og fremst er teamarbeid hvor alle har ansvar for sin del av forestillingen. Og ansvaret de hadde, var både individuelt og kollektivt.

For å kunne skape, fortolke, utøve og formidle skuespillerroller av varierende karakter og innen ulike sjangere, arbeidet studentene med forskjellige metoder. Det samme var tilfellet med animasjon eller med det å skape scenisk liv og kommunikasjon med dukker/objekter, hvor studentene måtte tilegne seg ulike teknikker og ferdigheter. Veiene inn til dukkenes sjel er høyst forskjellige. Det tverrfaglige samarbeidet ved KALD foregikk på tvers av emner og linjer innad i avdelingen, men også med de andre avdelingene ved teaterfakultetet, som for eksempel Avdeling for produksjon. Denne faglige samarbeidsstrukturen var dypt nedfelt i utdanningens struktur, i det faglige innholdet og i arbeidsmetodene. Denne kulturen har vært gjennomgripende siden fakultetet og akademiet ble opprettet (i 1945). Til dette kan det tilføyes at KALD har en produksjonsrettet pedagogikk.

Gjennom mange generasjoner har Avdelingen vært kjent for sin faglige kompetanse og sitt høye kunstneriske nivå. Under fløyelsrevolusjonen i 1989 var studentene ved DAMU på barrikadene for å få Krofta til skolen som leder for daværende Avdeling for dukketeater. Under deler av 1970- og 1980-tallet hadde ikke utdanningen holdt tritt med utviklingen i dukketeaterfeltet. Allerede i 1990 var studieplanen revidert, og den tverrfaglige profilen med alternativt teater og dukketeater var en realitet. Ikke alt har gått på skinner etter revisjonen, men KALD har gjennom tidene vist at de har kunnet endre seg i takt med utviklingen i kunstfeltet. Gjennom snart tre decennier har flertallet av studentene ved KALD valgt alternativt teater.

I min observasjonsklasse var ferdighetene innen ulike former for animasjon på ulikt faglig nivå. Det tillegger jeg studentenes kunstneriske prioriteringer, hvor skolen var åpen for studentenes individuelle valg. Fra dekanen fikk jeg vite at de ikke var opptatt av balanse i forhold til studentenes valg mellom dukketeater og/eller alternativt teater.

Det var ikke en homogen studentgruppe jeg møtte, og jeg var interessert i å vite hvorfor de hadde søkt til KALD. Gruppen av informanter var fra alle de tre linjene. Flere av studentene

fortalte at de ønsket å studere ved KALD fordi skolen var kjent for å ha dyktige lærere. At lærerne også var kjent for å prøve nye kunstneriske veier, fant studentene interessant. En student fortalte at studiet hadde vekket til live i ham den gutten som likte å leke. I møtet med KALD fikk han en ny opplevelse gjennom en annen måte å skape roller og teater på. Han var en tidligere barnestjerne med forutinntatte meninger om hvordan teater skulle være. Andre studenter søkte til studiet for å studere dukketeater, og ville hatt mer av det. En av dem ønsket seg mer undervisning i grunnleggende animasjonsteknikker. Samtidig var hun glad for muligheten til å spille skuespillerroller. De to teaterformene utfylte hverandre, ifølge studenten. En annen student mente at de fikk en overfladisk kjennskap til dukkene, og ønsket at hele studiet skulle være viet dukketeater. En student mente også det var stor forskjell på de to skuespillerutdanningene KČD og KALD. Ved sistnevnte fikk studentene bruke sin fantasi. De måtte finne andre måter å visualisere på. De kunne arbeide med metaforer, handlingen skjedde ikke bare gjennom verbal dialog. Andre ønsket å gjøre eksperimentelle forestillinger, og ville helst uttrykke seg gjennom bevegelse, dans og musikk.

Et flertall ønsket alternativt teater. Dukketeaterstemmene var i mindretall. De to fagområdene hadde funnet en form for sameksistens, hvor flertallet fant dette fordelaktig, men ikke alle. Det var også de som ønsket å studere dukketeater og bare det, og som ikke ville ha den alternative delen.

En figurteaterutdanning i dag må bygge på det åpne, synlige spillet mellom skuespiller og figur/objekt. Det er ingen vei tilbake til castelet. Det blir ikke mer magi eller scenisk liv av å skjule skuespilleren. Enten man kaller profesjonen figurspiller eller skuespiller med figurer/objekter, så skjer spillet i full åpenhet i møte med publikum. De to elementene er fysisk bundet sammen, og må forholder seg gjensidig til hverandre. Studentene ved KALD var enige om at dukkene/objektene og skuespilleren utfyller hverandre og åpner for nye perspektiver. Å satse på dukken uten også å ta med seg skuespilleren i en utdanning virker for meg meningsløst. Det må være innlysende at det bør tilstrebes en balanse mellom de to konstituerende elementene.

I en utdanningsprofil hvis mål er å etterstrebe likevekt mellom skuespilleren og dukken/objektet, vil hver av dem måtte søke etter sin egenart så vel som etter kunstneriske uttrykk for sameksistens og konfrontasjoner. Erfaringene fra KALD viser at den ene parten, alternativt teater, er blitt for sterk på bekostning av dukketeater. Pendelen har slått for langt ut

til fordel for den ene part. For meg er dette en viktig lærdom å ta med seg fra KALD. Rent praktisk vil løsningen på denne utfordringen innebære å redusere det alternative teatrets del i et studieprogram for å vektlegge og tilstrebe større balanse mellom de to samvirkende emnene.

Men jeg vil samtidig understreke skuespillerens betydning, som altoverskyggende i denne form for scenekunst, og på en helt annen måte enn skuespilleren uten figur/objekt. I teater med figurer/objekter må skuespilleren forholde seg til én, men ofte flere likestilte partnere, og det vil alltid være former for samspill og interaksjoner mellom de to. Mens skuespilleren i tradisjonelt teater er suveren i betydningen alene og dominerende på scenen, vil skuespilleren med figur/objekt alltid befinne seg i et kompaniskap hvor partene må forholde seg gjensidig til hverandre. De er fysisk bundet sammen. Denne bindingen og derav avhengigheten og påvirkningen vil være til stede enten skuespilleren er synlig eller ikke. Erfaringene fra Tsjekkia har lært meg betydningen og konsekvensene av denne sameksistens.

Kompetansen ved KALD har vært og er på høyeste faglige nivå. Så lenge jeg har kjent utdanningen, og det er i nesten femti år, har de fremste nasjonale kunstnerne innen fagfeltet vært tilknyttet utdanningen, enten som ledere eller faglærere. De har på forskjellige måter bidratt til det høye faglige nivået som utdanningen har vært kjent for. Det var også min erfaring fra observasjonene. Flere studenter søkte til utdanningen fordi den var kjent for å ha gode lærere. Det var første generasjon av postkommunistiske lærerne jeg stiftet bekjentskap med, og flere av dem hadde en sterk faglig posisjon både før og etter revolusjonen. Jeg kan vanskelig kritisere utdanningen for at alternativt teater har større vekt så lenge balanse ikke var et mål. KALD står sterkt ved Teaterfakultetet i dag og har stor tilstrømning av studenter til studiet. Det sterke beinet er det alternative teatret, og det svakere er dukketeatret, men begge beina bør være like sterke etter min mening.

Før revisjonen av studieplanene i 1990 var den tidligere Avdeling for dukketeater isolert fra dramateater også rent fysisk. Utdanningene holdt til i hver sine bygninger, som lå på hver sin side av elven Vltava. De to avdelingene hadde lite med hverandre å gjøre med unntak av felles forelesninger og seminarer i teoretiske fag. Dramateater hadde høyest status og størst søkning av studenter. Utdanningen hadde også mer ressurser i form av flere og større lokaler og en egen scene for å framføre offentlige forestillinger. Det ble endret etter 1990. Utdanningen i dukketeater flyttet til samme bygg som utdanningen i dramateater, og de

tilpasset seg hverandre i de trange, men sjarmerende, historiske lokalene. Under og etter min observasjonsperiode har situasjonene vært den at KALD har hatt større søkning til studiene enn KČD. KALD fanget opp de interdisiplinære strømmingene i samtiden og åpnet for sameksistens mellom dukketeater og alternativt teater.

Utdanningen ved KALD har fått stor internasjonal betydning. Studenter fra mange land og kontinent har studert dukketeater i Praha, og lærdommen fra KALD har de tatt med seg videre. Noen studenter etablerte beslektede utdanninger i sine hjemland som Hartmut Lorenz i Berlin (1972), andre i Polen med Białystok (1975), i Frankrike med Charleville-Mézières (1987), og jeg i Norge med Akademi for figurteater (1996).

5.3.1 Skuespillerens skapende arbeid

Skuespillerstudentene ved KALD arbeidet med to kategorier av roller. Den ene var artefaktene, som skulle tilføres scenisk liv; den andre var skuespillerroller (uten dukker), hvor tilnærmingen både var psykologisk og ikke-psykologisk. Med ikke-psykologisk forstår jeg den alternative skuespiller relatert til alternativt teater. Den første kategorien rommet dukker, materialer og objekter som var forholdsvis enkle å avgrense. Den andre kategorien derimot rommet skuespillerroller som var langt vanskeligere å definere. Det skyldtes at utdanningen hadde en flertydig forståelse av alternativt teater og følgelig også av den alternative skuespiller eller for den ikke-psykologiske skuespiller.

Ifølge Teaterfakultetets dekan Marketa hadde de diskutert alternativt teater i tjue år ved KALD. Hun innrømmet at hun selv i dag ikke var sikker på hva det var. Dekanen var ikke den eneste, og Klíma fortalte at de ikke var fornøyde med denne betegnelsen, men at de ikke hadde funnet noen bedre. For Krofta var alternativt teater interdisiplinært samarbeid. En annen fortolkning var teater uten grenser, men ifølge Klíma var skolen interessert i å lage dukketeater på en alternativ måte, i betydningen søke nye veier. Klíma ville ikke gi noen definisjon av alternativt teater; det endrer seg, alt er i bevegelse, var grunnen. Den mest utbredte forståelse av alternativt teater ved KALD var at det sto i opposisjon til dramateater ved KČD, som var basert på Stanislavskijs system og metode.

For dekan Marketa var det viktigste at studentene ved KALD ble inspirert, og at utdanningen hjalp dem med å utvikle sine egne ideer. Studentene måtte selv velge sin vei. Hun var opptatt

av den verktøykassa som studentene fikk med seg etter endt studium. I løpet av fire år hadde de hatt muligheter til å studere forskjellige teateruttrykk som dukke-, maske- og dramateater, musikaler, fantasi- og bevegelsesuttrykk. Hennes metode var å prøve ut så mye som mulig, dessuten var det viktig at studentene kunne gjøre ting som ikke var i programmet. Det kunne bety begynnelsen på prosjekter de kunne gjøre senere, etter studiene. Enhver studentklasse skapte en spesiell gruppedynamikk med mål som var viktige for denne gruppen. I de fleste tilfellene var det regi- eller dramaturgistudentene som ledet gruppen. Alle studentkull var forskjellige, og hennes daværende studenter (avgang 2008) var individuelle skuespillertyper som hadde en egen måte å tenke på og individuelle ønsker for hva de ville gjøre.

Hovedemnet skuespillerens skapende arbeid gikk ut på å gi studentene en så allsidig og bred erfaring som mulig i ulike dramatiske sjangere. I min observasjonsklasse arbeidet studentene med markeds- og gjøglerteater, kabaret og innstuderinger av klassisk drama. De arbeidet også med prosjekter hvor skuespill og dukker var integrert, som i de fire enakterne og de to eventyrene. Det ene eventyret var en form for teater med objekter (*Eventyr om et lite pinnsvin*), det andre kan betegnes som en form for musikkteater (*Musikantenes eventyr*), hvor skuespillerne også hadde roller som utøvende musikere. Videre medvirket fire skuespillere i et internasjonalt samarbeidsprosjekt hvor de selv var med på å skape sine roller, hovedsakelig basert på nonverbale uttrykk. Prosjektet ble presentert som auteur-teater.

Skuespillerstudentene fikk ulik erfaring avhengig av hvilke prosjekter de medvirket i. I sum vil jeg betegne dette som en bred og høyst variert erfaring i ulike teater- og rollesjangere. De utgjorde en solid bagasje for studentenes profesjonelle virke. Etter hva jeg ble fortalt, var studentene etterspurt ikke minst på grunn av sin allsidighet. Her vil jeg legge til for egen regning at det også var på grunn av deres faglige kompetanse.

5.3.2 Animasjon og ferdighetsfag

Animasjon er en måte å uttrykke seg på. Det er ikke noe mål i seg selv. Ethvert objekt har mulighet til å bli animert, men det krever at spilleren gir sin "sjel"²⁰⁶ til disse gjenstandene.

²⁰⁶ Jeg har søkt etter andre forklaringer eller utlegninger av begrepet animasjon fordi jeg ikke finner "å gi scenisk sjel til" særlig dekkende for den eller snarere de omstendelige prosessene dette handler om. I boken *Regiskolen* av Irina Malochevskaja (2002) fant jeg under overskriften "Praktisk trening: Scenisk karakteristikk og skikkelsens 'kjerne'" følgende tekst: "Med barnlig naivitet må man tro på at man er for eksempel en dukke. Men bare å tro er for lite. Først må man forstå nøyaktig dukkens „anatom". Hvor er leddene plassert, hvordan virker senene, hvordan er den festet sammen, hva slags mekanismer lager dukkens stemme osv.? Hva slags

Det er heller ikke viktig om det er et menneske eller en gjenstand. Det handler om skuespillerens evne til å skape det sceniske livet. Animasjon er også et psykofysisk emne som studentene må lære. Det tar utgangspunkt i studentenes individuelle forutsetninger, talent og ferdigheter. Det var denne forståelsen som KALD la til grunn for begrepet animasjon, og det var dette emnet som var utgangspunktet for mine observasjoner.

Når det gjelder målet for undervisningen, skal studentene ha kunnskaper om og ferdigheter i animasjon av dukker. Det betyr blant annet å søke etter dukkenes karakter, uttrykk og spillemessige muligheter. Videre legges det vekt på harmonisering av bevegelser og rytmisk synkronisering mellom ordene og gestenes uttrykk. Studentene skal også ha kjennskap til de grunnleggende formene for dukker. De skal også lære forskjellige former for symbioser mellom skuespiller og dukker. Studiet legger særlig vekt på forholdet mellom skuespiller og dukke i et ikke-illusjonistisk teater.

Undervisningen i animasjon ble gitt ukentlig de to første årene. Den var individuell, og foregikk i mindre grupper. Animasjon er sterkt knyttet til samspillet mellom person, den fysiske gjenstanden og dens egenskaper og det sceniske uttrykket. Derfor kan undervisningen i animasjon ikke bygges på generelle regler. Dessuten er troen på dukkens eller objektets dramatiske potensial en grunnleggende forutsetning for animasjon. Dette utsagnet ble ofte gjentatt av KALDs faglige leder. Han skilte også mellom manipulasjon i betydningen godt håndverk (*schopnost*) og animasjon knyttet til troverdighet, hvor dukken/objektet ble tilført eget og unikt scenisk liv (*duše*). I undervisningen og under arbeidet med prosjektene var det tydelig at det tekniske grunnlaget i møtet med artefaktene var mangelfullt hos noen av skuespillerstudentene. Flertallet av studentene tilegnet seg tekniske ferdigheter i animasjon gjennom prosjektarbeidene, men det var noen unntak. Ferdighetene i animasjon var også avhengige av hvilke prosjekter skuespillerstudentene medvirket i, og av hvilke visuelle virkemidler som ble benyttet i disse. Valget av sceniske virkemidler ble i stor grad bestemt av

materiale er den laget av? Gummi, tøy eller tre? Dermed er det lettere å finne dukkens plastikk. Menneskelige bevegelser kan vi bare legge til dersom dukken kan gjøre dem.[...] Men det er ikke nok. Man må også fantasere seg fram til dukkens kjerne, den som dukkemakeren har lagt i den. Og etter dette må man klare å formidle hele dybden og alle nyansene i psykologien som denne "kjernen" har." (I. Malochevskaja: *Regiskolen*, Tell forlag as, 2002: 45-46). Sitatet kan langt på vei også tjene til å konkretisere og avmystifisere begrepet animasjon og "sjel". Det kan også et stykke på vei tjene som metode for tilnærming til og animasjon av dukker.

lederteamet (regi-, dramaturgi- og scenografi-studentene) som var ansvarlige for valg av tekst og konseptutvikling inklusive scenografi og artefakter.

Etter min mening trenger det ikke være noen motsetning mellom godt håndverk og en personlig og søkende tilnærming til et kunstnerisk uttrykk. Det ene er snarere en forutsetning for det andre. De to dedikerte skuespillerstudentene i min observasjonsklasse ønsket mer grunnleggende innføring og spill med de ulike animasjonsteknikkene. De var begge erfarne dukkespillere før de kom til KALD. En slik innføring ville ha kommet de andre studentene til gode.

Animasjon som undervisningsfag og dukketeater som hovedemne var ikke de fagområder som hadde sterkest posisjon i min observasjonsklasse og heller ikke ved utdanningen generelt. Jeg ser ikke bort fra at mine forventninger kan ha vært i overkant høye vis-à-vis unge studenter. I oppsummeringen har jeg konstatert at utdanningen satset mye på dette emnet både gjennom regulær undervisning og, ikke minst, gjennom prosjekter hvor dukketeater og alternativt teater var integrert (tilsammen 10 av totalt 17 prosjekter).

Jeg fikk viktige erfaringer fra KALD som det er god grunn til å feste seg ved. Det gjelder det faglige innholdet og progresjonen i undervisningen, hvor både tradisjonen med dukker og fornyelsen av materialer og objekter ble ivaretatt. Det første skrittet i undervisningen var å utforske hendenes uttrykksmuligheter og ekspressivitet, fordi hendene i realiteten er dukkenes ”hjerne”. Det andre skrittet var å skape scenisk kommunikasjon gjennom fysiske virkemidler og visuelle uttrykk, som materialer og dagligdagse objekter. De neste stegene var introduksjon av tradisjonelle dukketyper, hvor studentene tilegnet seg de grunnleggende ferdigheter i animasjon av ulike dukker. Det kan diskuteres hvilke visuelle virkemidler som bør ha større eller mindre prioritet, om dukker skal tillegges større vekt enn objekter, eller vice versa. Jeg har ingen problemer med å anbefale denne strukturen, men jeg ville legge større vekt på de grunnleggende tekniske ferdighetene i undervisningen i animasjon. Ikke som den innføring jeg fikk ved Oslo Nye Teaters Dukketeater i 1969 (fire måneder,) hvor vi sto på geledd og måtte terpe på de samme generelle og tekniske øvelsene. Den gang skulle heller ikke et hårstrå synes av dukkespillerens hode.

Ett av mine høydepunkter ved KALD var de supplerende observasjonene (2005). Den vitale 71-årige Marketa underviste en av sine registudenter i grunnleggende spill med hanskedukke.

Undervisningen var bokstavelig talt håndgripelig og særdeles presis. Oppgaven var konkret, situasjonene ble delt inn i sekvenser, og alle bevegelsene måtte være presise. Tempo markerte de ulike situasjonene, og forskyvning av tempi ga endringer i situasjonen/handlingen. De øvde og prøvde, læreren forklarte, begrunnet og tidvis markerte og demonstrerte. Læreren og studenten vekslet mellom å observere og markere/spille ved vekselvis å være foran og bak parávanen. Dette arbeidet krever mye øvelse i teknisk ferdighet pluss store doser tålmodighet, som måtte bæres fram blant annet av mye flid og entusiasme. Marketa var solid forankret i det beste av tsjekkisk dukketeatertradisjon, hvor det ble lagt stor vekt på tekniske spilleferdigheter og personlige tilnærming til mediet.

Hennes undervisning i animasjon var eksempel på finger- og håndspill som forteller om bevissthet, tekniske ferdigheter, styrke i alle ledd, smidighet, ekspressivitet, rytmisk sans og ikke minst presisjonsnivå, som kreves for å animere en hanskedukke, en av arketyperne innen denne scenekunsten. Selv om den ikke er så hyppig i bruk, er den et viktig kunstnerisk uttryksmiddel, et godt pedagogisk verktøy og en veiviser til forståelsen av og tilnærmingen til andre typer dukker, figurer og objekter. Forståelsen og mange av prinsippene er de samme. Animasjon er langt mer enn fingergymnastikk, men hendenes og håndleddets ekspressivitet er selve pulsåren eller det bankende hjertet i faget animasjon. Hovedprinsippene i spill med hanskedukker kan overføres til andre typer figurer eller forenklede hånd- og stangfigurer. De kan til en viss grad også overføres til stang- og trådmariionetter, selv om spilleren ikke har direkte kontakt med marionetten, men beveger den via en styringsmekanisme hvis tråder fører til marionettens bevegelige ledd.

Mye av spilleteknikken og de tekniske ferdighetene ligger i håndens fysiske ekspressivitet, men teknikken alene fører ikke til figurenes sceniske liv. Spilleren/skuespilleren må mobilisere hele sitt psykofysiske apparat for å skape dette sceniske livet i artefaktene. Det handler om kroppens uttrykk og bevegelse, om stemmen, talen og musikaliteten, som er knyttet til den psykofysiske delen av den skapende sceniske prosessen. Det handler om bruk av personlig erfaring, kunstnerisk forestillingsevne og om kunstnerisk oppfinnsomhet og fantasi.

Animasjon skjer i samtiden stort sett foran øynene på tilskuerne. Det er blitt en høyst krevende disiplin som forutsetter dedikasjon, talent, spesielle psykofysiske egenskaper og

faglig skolering. De studentene ved KALD som fordypet seg i dette emnet, hadde muligheter til å lære av landets beste kunstnere.

De psykofysiske emnene eller ferdighetsfagene ved KALD var støttefag til de to hovedemnene og en forutsetning for å kunne skape, utøve og formidle disse.

Faglig innhold så vel som forståelse og målsetting for de psykofysiske emnene i skuespillerutdanningen ved KALD vil langt på vei være parallelle og/eller sammenfallende med skuespillerutdanninger i andre land, inklusive de norske. Der hvor KALD avviker, er forholdet til skuespillerens fysikk, som må være solid og slitesterk (spesielt for artefaktene). Det samme gjelder for stemmematerialet, som må være både bærekraftig og utholdende. Et annet trekk som kjennetegnet all undervisning, prosjekt- og forestillingsarbeid ved KALD, var at kreativitet gjennomstrømmet alle fag, emner og prosesser. Det ble lagt til rette for det, og det ble forventet at studentene selv skulle være skapende og medskapende under studiet.

Tekstbasert teater og fysisk teater vil vektlegge de psykofysiske emnene forskjellig, men det handler i begge tilfeller om å utvikle skuespillerens naturgitte psykofysiske egenskaper og ferdigheter som gjør dem skikket til å skape, utøve og formidle scenekunst. For en norsk utdanning i skuespill med dukker/objekter vil det, etter min mening, være snakk om faglig tilleggskompetanse eller justeringer av eksisterende kompetanse ved norske utdanninger.

5.3.3 Teori

Tsjekkkisk teater kan vise til en diskurs som går tilbake til Zichs teori om persepsjon i dukketeatret fra tidlig på 1920-tallet, som er blitt generert fram til vår tid. Diskursen tok opp i seg mange spørsmål knyttet til dukketeater som scenekunst, om sjangerens tilhørighet, om dukkens egenart i motsetning til skuespilleren av kjøtt og blod. Den har reflektert over bruken av dukketeatret og vendepunktet på 1960-tallet med dukkespillerens inntreden på scenen sammen med dukkene.

Teoriene om dukketeatret gjenspeilet samfunnets syn på denne scenekunsten gjennom store deler av det forrige århundre. Denne diskursen er blitt generert i kraft av samspill og interaksjoner mellom praksis og teori. Den har også vært del av en større diskurs som har omfattet hele teaterfeltet, både det praktiske og det teoretiske. Den tsjekkiske teater- og

dukketeater teorien er lite kjent utenfor det slaviske språkområdet. Den semiotiske-strukturalistiske teater teorien utviklet et presist begrepsapparat. Det er en lang og stolt tradisjon, som hører til pensum for studentene ved KALD. I samtiden og under min observasjonsperiode ved KALD ble studentene introdusert for flere ulike teaterperspektiver både i praksis og i teori.

Teater fakultetet med sine teoretikere og praktikere har gitt viktige bidrag til denne utviklingen. Teori produksjon har ikke vært en isolert virksomhet løsrevet fra det praktiske feltet, men knyttet til det. Den nære samhandlingen mellom praksis og teori gjelder også innad ved AMU, hvor det er en egen avdeling for teori og kritikk (KTK). Foruten å legge til rette for all teoretisk undervisning på alle nivåer ved Teater fakultetet har avdelingen egne programmer på de tre akademiske nivåene. En av målsettingene for KTK var å reflektere over og forske på de kreative prosesser innad ved utdanningene. KALD har et eget forskningsprogram med temaer som kandidatene kan søke om opptak til. Det ene er knyttet til dukketeatrets og det alternative teatrets historie, et annet til båndet mellom tradisjon og det alternative. Et tredje tema handler om prosesser og interaksjoner mellom enkelte komponenter, med vekt på skuespill, regi, dramaturgi og scenografi. Forskningen må skje innenfor rammen av dukketeater og alternativt teater og med bånd til konkrete prosjekter.

Betydningen av et større fag- og forskningsmiljø har de forlenget tatt konsekvensene av ved Teater fakultetet. Der har teori og praksis levet side om side og i samhandling både innad ved utdanningen og utad med fagmiljøet siden skolen ble etablert. Fra min egen studietid på slutten av 1960-tallet husker jeg hvordan skolen organiserte utflukter til dukketeater premierer rundt i landet, og hvordan vi studentene både diskuterte og skrev om forestillingene i etterkant. I dag er både utdanning og forskning organisert etter europeiske standarder, men lenge før EU-programmene for høyere utdanning ble formalisert og standardisert, var kimen til tenkningen bak disse programmene allerede nedfelt ved Akademi for scenekunst i Praha. Det handler om betydningen og nødvendigheten av flere, større og samhandlende fagmiljøer.

Jeg trenger ikke å gå lenger enn til meg selv for å sette dette i en kontrast. Da jeg studerte hovedfag ved Institutt for musikk og teater ved UiO, rundt 2000-årsskiftet, var det et pulserende og vitalt fagmiljø ved teater vitenskap. Under store deler av min tid som forsker har jeg ikke hatt noe faglig forskningsmiljø å knytte meg til, av den graverende grunn at teater vitenskap som fag gikk i oppløsning og til slutt ble lagt ned ved UiO. Min forskning har

vært en temmelig ensom reise. Men slik bør det ikke være. Det tjener ikke forskeren, forskningen og samfunnet. Uansett hvilke sceniske virkemidler som blir benyttet, er scenekunst en kollektiv kunstart, og både undervisning og forskning trenger et fagmiljø å forholde seg til for å unngå stagnasjon og forvitring.

Når jeg skriver dette, er KALD inne i en helt annen tid. Erfaringene fra min observasjonstid var også at utdanningen var inne i et generasjonsskifte. Den første postkommunistiske generasjonen ved KALD hadde nådd pensjonsalderen og vel så det. Det preget også utdanningen at Krofta var svekket etter mange år med alvorlig sykdom. Denne kjempen sto på sin post til 2011, da kunne han anbefale sin etterfølger Havelka. I skrivende stund (2016) er en ung generasjon blitt knyttet til utdanningen, men fremdeles er det en voksen garde av lærere og professorer som deler sine erfaringer med de yngre kollegene.

5.4 Hva kan overføres fra den tsjekkiske utdanningen?

De faglige programmene med all tverrfaglig kompetanse var den største ressurs ved KALD. Mange av elementene, det være seg faglig forståelse, innsikt og spesifikk kompetanse så vel som arbeidsmåter i den tsjekkiske utdanningen, kan jeg anbefale for en norsk utdanningskontekst. Andre elementer lar seg ikke overføre. Norge har ikke den lange dukketeatertradisjonen med mange kvaliteter å ta vare på, men en tradisjon kan også være tyngende. Her hjemme står vi kunstnerisk fritt til å velge en faglig profil i tråd med samtidens kunstparadigme. Det er både tverrfaglig, interkulturelt, globalt og regionalt.

Den tsjekkiske teaterutdanningen er svært forskjellig fra den norske. Strukturen ved KALD bygger på samarbeid på tvers av faglige linjer gjennom hele studieforløpet. DAMU har tre ulike skuespillerutdanninger, hvor KALD er en av dem. De har egne programmer i dramaturgi, regi, scenografi og skuespill. Den store paraplyen Akademi for scenekunst i Praha organiserer teater-, musikk- og filmutdanning på universitetsnivå. Slik har det vært siden AMU ble etablert i 1945.

Høyere utdanning i Norge er inne i en tid med store endringer. Ved hjelp av større og mer robuste enheter vil Kunnskapsdepartementet styrke kvaliteten i utdanning, forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom ”Strukturreformen”, St.meld.nr. 18/2014–2015. Det innebærer sammenslåinger, større faglige enheter eller klynger for å konsolidere fagmiljøer

regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Dette kan gi åpning for en norske utdanning i teater med figurer. Ingen ting kan forskutteres, men det er viktig å være klar over det bakteppet som en utdanning vil måtte forholde seg til.

Mitt løsningsforslag for norsk figurteater er etablering av en scenekunstutdanning primært på bachelornivå. Men jeg ser også muligheter for påbygging til masternivå som vil legge grunnlaget for fremtidig forskning på Ph.D.-nivå og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid (KU). Formell utdanning på disse nivåene vil bidra til nødvendig kompetanseheving og sikre faglig kontinuitet og utvikling. Den vil styrke et fragmentert fagmiljø, og den vil løse utfordringen med rekruttering på kort og lang sikt.

I denne sammenheng vil empirien fra KALD, men også fra DRAK, kunne være av vesentlig betydning. Jeg vil foreslå et rammeverk med fire moduler for en fremtidig norsk utdanning i teater med figurer, alias skuespiller med figur/objekt. Jeg velger å bruke denne betegnelsen for å tydeliggjøre de to likeverdige partnerne. Modulene vil være: animasjon, skuespillerens skapende arbeid, psykofysiske fag og teoretiske emner.

Profilen på utdanningen forutsetter et nært faglig samarbeid mellom skuespiller og figur/objekt gjennom hele studieforløpet. En konsekvens av denne profilen vil være to hovedemner, hvorav det ene er animasjon med innføring i figurteatrets grunnelementer. Det andre hovedemnet er skuespillerens skapende arbeid. Innføring i hvert av emnene vil måtte skje gjennom grunnleggende undervisning. Faglig integrering derimot vil måtte finne sted gjennom ulike former for prosjektarbeid.

Den tredje modulen vil være støttefagene eller de psykofysiske emnene, som danner grunnlaget for både animasjon og skuespillerens skapende arbeid. Ved KALD var emnene scenebevegelse, scenespråk og musikkfag. Disse emnene er mer eller mindre sammenfallende med svært mange skuespillerutdanninger, både hjemme og ute. Jeg kan fullt og helt anbefale det faglige innholdet og tilnærmingen i støttefagene slik jeg erfarte det ved KALD.

Den fjerde modulen i rammeverket vil være de teoretiske fagene. De tillegges stor vekt i Tsjekkia. Akademi for scenekunst (i Praha) med alle sine fakulteter og avdelinger er på universitetsnivå. Slik er ikke situasjonen i Norge. Ved de norske kunstutdanningene har de

teoretiske fagene vært i en skvis mellom de kunstnerisk-praktiske emnene. Det har heller ikke vært noe nevneverdig samarbeid mellom scenekunst-utdanningene og teatervitenskap ved universitetene, som ytterligere har bidratt til å svekke teorifagene. Jeg vil vektlegge de theoretiske fagene ved en fremtidig norsk utdanning i teater med figurer/objekter. Grunnene er tungtveiende. Studentene må kunne orientere seg i sin samtid og innen sitt kunstfelt. De må tilegne seg et fagspråk og vokabular, slik at de kan kommunisere innad i kunstmiljøet og utad i samfunnet. De trenger teoretisk skolering for å få flere perspektiver på kunstytringer i samtiden. De trenger også historisk innsikt i fagenes tradisjoner. For en norsk utdanning på bachelornivå må imidlertid de theoretiske fagene reduseres i forhold til masterprogrammet ved KALD.

Forslaget til rammeverk samsvarer i store trekk med KALDs faglige profil og innhold, men i en norsk bachelorgrad vil det praktiske innholdet måtte reduseres i forhold til KALDs mastergrad. Denne avgrensningen vil først og fremst innebære en reduksjon av skuespillerens arbeid med roller uten artefakter. Denne reduksjonen er nødvendig for å kunne fokusere på skuespillerens samspill og interaksjon med artefakter, andre visuelle virkemidler og med sine med- og motspillere. Av dette følger at prosjektarbeid med skuespill uten artefakter vil falle bort. Det vil måtte bli en faglig avveining ut fra hvilke former for skuespillerkunst og hvilke former for figurer/objekter som skal vektlegges i et fremtidig bachelorprogram. Det vil prege studiets profil og ha innvirkning på den faglige integreringen.

Om studiet skulle vektlegge en tradisjonell profil, i betydningen fokusere på tradisjonelle dukker, vil valget også ha konsekvenser for den skuespillermessige delen av studiet. Velges en mer åpen og eksperimentell profil med større vekt på objekter, materialer og multimedier, vil skuespillerprofilen påvirkes av dette. De to hovedemnene vil gjensidig reflektere hverandre avhengig av faglig vektlegging og prioritering. Jeg vil understreke viktigheten av at de to hovedemnene vektes likt under studiet. Jeg ønsker å gjøre de to beina som utdanningen skal bygges på, faglig like sterke.

Skapende fantasi og billedskapende evner ble utfordret på mange nivåer i min observasjonsklasse, men studentene arbeidet også med tolkning av roller basert på dramatiske tekster, hvorav noen var klassikere. Skuespillerstudiet ved KALD stimulerte studentene til å utvikle en rik forestillingsevne, fantasi og spilleglede, og man understreket betydningen av individuell tenkning og kommunikative ferdigheter. Forståelse og utvikling av

scenografi/visuell scenekunst ble også tillagt betydelig faglig vekt. De visuelle elementene var del av skuespillerens sceniske virkemidler. De alternative skuespillerne som ble utdannet ved KALD, var i min forståelse kreative og skapende skuespillere, men de var også medskapende og fortolkende. En fortolkende skuespiller vil tillegge teksten større betydning i utformingen av roller. Disse skuespillerkategoriene ble, så langt jeg kan vurdere, ivaretatt ved KALD.

Undervisningsstrukturen ved KALD var forskjellig fra norske utdanninger. Ved en fremtidig norsk utdanning vil det derfor være av stor faglig betydning at det legges til rette for tverrfaglig samarbeid. Hvordan et slikt samarbeid skal kunne skje, avhenger av mange faktorer, først og fremst hvilke læresteder utdanningen vil bli knyttet til. Faglig samarbeid kan skje internt ved et lærested. Det kan også skje mellom eksterne læresteder med faglig relevant kompetanse. Jeg vil understreke visualitetens betydning innen denne scenekunsten, og derfor nødvendigheten av å kunne samarbeide med scenografistudenter og/eller profesjonelle scenografer. Gjennom faglig utveksling, prosjektsamarbeid og ko-produksjoner skulle det være mulig å legge til rette for tverrfaglige møteplasser. Det kan for eksempel også være med musikere, dansere og koreografer. Begrensningene vil være rent tidsmessige i et presset studieforløp.

5.4.1 Animasjon og artefakter

Under de stormfulle årene ved det tidligere Akademi for figurteater var det svært viktig for meg som faglig leder å dele studiet i to selvstendige linjer, en for skuespill og en for scenografi for figurteater. Begrunnelsen var de visuelle virkemidlenes betydning innen denne form for scenekunst. Kompleksiteten og omfanget av dette emnet kunne ikke ivaretas rent faglig innenfor et bachelorstudium hvor skuespillerens mange roller skulle skapes og fortolkes. Deling av studiet med lik vekt på begge fagområdene var et stort steg på veien til det som skulle være en videreutvikling av norsk figurteater. Den gang som i dag er feltet preget av manglende faglig kompetanse både hva gjelder animasjon og skuespillerkunst relatert til animasjon.

Utformingen så vel som gestaltningen av figurene er gjensidig avhengig av hverandre. Når jeg nå foreslår en utdanning hvor det legges vekt på figurer/objekter i interaksjon med skuespiller, betyr ikke det at jeg har endret mitt syn under de to siste decenniene. Min

begrunnelse i 2016 er først og fremst kunstnerisk, men også pragmatisk. Uten skuespilleren er det heller ikke noe teater med figurer/objekter hvor animasjonen er et grunnleggende element. På bakgrunn av mine erfaringer vil det første steget være å satse på tospannet som konstituerer scenekunsten. Derfra må emner og fag suksessivt bygges opp.

Hadde figurteaterutdanningen den gang, i 1996, konsolidert animasjonen av dukker/objekter og skuespillerens spill og interaksjon med disse, kunne muligens utdanningen ha overlevd. Det visuelle beinet som utdanningen fikk i 1998, skulle valse over hele figurteatret. Nå må det satses på skuespilleren i samspill med figuren/objektet, de to elementene som konstituerer scenekunsten, og bygge begge beina like sterke.

Behovet for faglig lærerkompetanse var stort på 1990-tallet. Det vil det også være i dag, skjønt situasjonen er en annen i 2016. Muligheten for å bygge ny kompetanse og supplere den eksisterende er langt større i dag enn for 20 år siden. Det kan skje på mange nivåer gjennom nasjonale og internasjonale nettverk og EU-programmer. Men det er først og fremst mulig innenfor det høyere utdanningssystemet, i mindre grad utenfor. Det å bygge faglig kompetanse på høyt kunstnerisk nivå tar tid, og skal det norske fagmiljøet kunne hevde seg, er det ingen tid å miste.

Det var ikke de mest inspirerende dukkene som ble brukt i animasjonsundervisningen ved KALD, men det er en kjent sak at svinnprosenten av dukker er høy ved utdanningen. En utdanning må ha visse standardtyper til benyttelse, men etter min mening må dette utvalget gjøres nennsomt, slik at de grunnleggende variantene av figurer er representert. Det vil kreve scenografer, og jeg vil understreke et flertall, med solid kompetanse og erfaring som kan være ansvarlige for alle ledd i produksjonen av figurene. De vil være blant studentenes viktigste sceniske virkemidler under et studium. En feilkonstruert figur er mer hemmende enn fremmende. Det er det altfor mange eksempler på. De kvalifiserte scenografene vokser heller ikke på trær.

Ved KALD produseres ny scenografi og figurer/objekter til hvert av prosjektene som studentene medvirker i, eller som de er ansvarlige for. Således har scenografene og skuespillerne mulighet til å utveksle ideer og samarbeide om valg av visuelle virkemidler, utformingen av dem, materialer å bruke og andre kunstneriske avveininger under arbeidsprosessen. En slik situasjon vil i beste fall inntreffe unntaksvis ved en fremtidig norsk

utdanning. Derfor vil det være desto viktigere med et rikt og variert utvalg av figurer som skuespillerstudentene kan ha til disposisjon. Det er nødvendig for at studentene skal kunne tilegne seg ulike tekniske ferdigheter og kunsten å animere i betydningen gi figurene eget scenisk liv.

Artefaktenes formale, materielle og tekniske beskaffenhet har stor innvirkning på animasjonen. Om jeg tar utgangspunkt i animasjonsundervisningen ved KALD, kan den kort oppsummeres med hendenes, objektenes, materialenes, skyggenes og figurenes uttrykks- og kommunikasjonsmuligheter. Mangfoldet av figurer må ivaretas. Hånd-, hanske-, stang- og skyggefigurer, bunraku-inspirerte figurer, marotter, marionetter, mannekenger og masker, for å nevne de mest utbredte. Noen av disse figurene er en direkte forlengelse av spillerens arm, som for eksempel en hanskefigur, mens andre animeres ved hjelp av tråder og/eller stenger. De fleste tradisjonelle figurene hører inn under denne kategorien. Skuespillerens kropp kan også være et animasjonsobjekt hvor det spilles på kroppens ekspressivitet og/eller på isolasjon av visse kroppsdelar og på ekspressivitet av andre, som for eksempel en fot, en hånd eller et hode. Et eksempel fra min empiri er transformasjonen av skygger fra kropp til musikkinstrumenter (*Dette hus skal rives*).

Valg av objekter og materialer vil i stor grad være avhengig av skuespillerens preferanse og uttrykksbehov. Ved KALD har jeg vist eksempler på forskjellige former for animasjon knyttet til ulike visuelle elementer (dagbok-prosjektene) og til interaksjon mellom disse elementene og skuespillerroller (dagbok 2 / fortellerteater med poteter). Videre har jeg vist til samspill mellom figurer (dagbok 5 / piken og fuglen) og samhandling mellom roller både med og uten artefakter (dagbok 3 / bunraku-inspirert etyde med skuespillere og animerte klesplagg). Skuespilleren må forholde seg til mange og ulike roller. Det handler blant annet om en ekstrem grad av konsentrasjon, tilstedeværelse og evne til å flytte fokus så raskt og presist som handlingen og de dramatiske situasjonene tilsier det. For å si det enkelt, her er det mange handlinger som skal skje nærmest synkront.

Emnet animasjon, eller kunsten å skape scenisk liv i artefakter, har vært utfordrende selv ved KALD, som har lange og sterke tradisjoner. Animasjon var ett av to hovedemner ved utdanningen. Det var dessuten et psykofysisk emne som måtte læres som andre ferdighetsfag. Animasjon var heller ikke noe mål i seg selv, men et scenisk uttryksmiddel som var sterkt knyttet til samspillet mellom person, fysisk materialitet, visuelle uttrykk og kontekst.

Ledelsen la stor vekt på en personlig tilnærming i undervisningen. I min observasjonsklasse var det ulike meninger om denne arbeidsmetoden. De ivrigste studentene ønsket mer grunnleggende teknisk opplæring. Manglende tekniske ferdigheter ble tydelige under arbeidet med visse prosjekter hvor animasjon og skuespill var integrert. Enkelte av studentene hadde store utfordringer i animasjon av dukker/objekter.

I en fremtidig norsk utdanning vil jeg sterkt vektlegge betydningen av grunnleggende tekniske ferdigheter i dette hovedemnet. Det betyr ikke unødig terping, men arbeid med konkrete situasjoner hvor trening/øvelser/utforskning settes inn i relevante kontekster. De bør i stor grad ta utgangspunkt i studentenes egne ideer og forslag. Etter min oppfatning trenger det ikke være noen motsetning mellom grunnleggende ferdigheter og en kreativ og individuell tilnærming til kunstnerisk uttrykk. Det ene er en forutsetning for det andre, men det andre er også forutsetningen for det ene. Kort sagt utfyller de hverandre.

Det var overraskende og gledelig å se de mange og ulike innfallsvinklene studentene hadde hatt i dagbokprosjektene (DIAR), hvor tre lærere hadde arbeidet med studentene i tre uker hver. Prosjektene ble i etterkant presentert og diskutert av læreren og studentene. Temaer som blant annet kjærlighet og død, lærer og student og sportsaktiviteter ble behandlet på høyst originale måter. Ett av kriteriene for disse oppgavene var forøvrig å utfordre kreativitet og originalitet. Til tross for at DVD-opptakene kun var et ”sluttprodukt” av en treukers arbeidsprosess, fikk jeg innblikk i mange og høyst forskjellige måter å arbeide med animasjon på. Noen av eksemplene kan være til etterfølgelse.

Prosjekt-/forestillingsarbeid var en annen innfallsvinkel til animasjon hvor de to hovedemnene skuespill og animasjon var integrert. Jeg fikk være observatør under deler av seks prosjekter hvor studentene fra de tre linjene (dramaturg/regi, scenografi og skuespill) samarbeidet i mindre eller større grupper. Denne form for tverrfaglig studentsamarbeid vil være langt vanskeligere ved en fremtidig norsk utdanning, men det må søkes, og skapes, ulike muligheter for å knytte studenter sammen i arbeidsteam. Faglig sett er det helt nødvendig at de to hovedemnene blir integrert i en fremtidig utdanning. Det skjer sannsynligvis best gjennom prosjektsamarbeid. KALD viste både faglig mangfold og nytenkning i sine valg av prosjekter og/eller forestillinger. De ivaretok også en aldersmessig bredde. Det bør også en fremtidig norsk utdanning tilstrebe.

Jeg kjenner fagmiljøet her hjemme så godt at jeg kan si at emnet animasjon også vil ha utfordringer ved en fremtidig norsk utdanning. Den norske tradisjonen er spinkel, erfaringene og kunnskapen er sprikende, og meningene likeså, men veien er så absolutt verdt å gi seg i kast med. Det trengs tid og mye erfaring, masser av engasjement, ja sågar lidenskap, uttømmelige kilder av fantasi og ellevill humor og sprudlende spilleglede for å kunne skape og utøve animasjonskunsten. Emnet animasjon må bygges gradvis ved hjelp av mange og uensartede byggeklosser. Veien inn i dette ”byggverket” vil by på utfordringer, men garantert også på nye oppdagelser og vise alternative veier inn i scenekunsten.

5.4.2 Den kreative skuespiller

Det kreative aspektet gjennomstrømmet all undervisning og alle former for prosjektarbeid og forestillinger ved KALD. I første del av studiet fikk studentene praktisk innføring i grunnleggende skuespillerfag, i annen del av studiet måtte de anvende sine tilegnede erfaringer og kunnskaper og skape selv. Den alternative skuespiller ved KALD arbeidet i og sammen med et tverrfaglig team av studenter hvor de fikk kunstnerisk-praktisk erfaring innen en rekke ulike typer roller og teatersjangere. Det som var det spesielle for denne type skuespillere, var samspill og interaksjon med et mangfold av dukker/objekter. Men de samme skuespillerne hadde også fått utvidet sitt spillerom med roller uten dukker, hvor de var med- og motspillere til de animerte artefaktene. Grensene mellom de forskjellige rollene kan være vanskelige å trekke. Her var noen av utfordringene ved denne scenekunsten, men også fascinasjonen.

Jeg har omtalt skuespiller og artefakt som en dualitet, men egentlig burde jeg ha omtalt dette tandemet som en triade eller trialitet. For det første handler det om skuespillerens dobbelthet, bedre kjent som skuespillerens paradoks, hvor jeget/mennesket og rollen er mentalt todelt eller spaltet. I teater med figurer/objekter skjer det ytterligere spaltninger med hensyn til roller som gestaltes gjennom artefakt(er). Derigjennom får vi en triade bestående av jeget/rollen og artefakten(e). Ifølge min empiri og Etlíks teori kan skuespilleren dessuten forlate tresomheten for å spille skuespillerroller og tre inn i den igjen for å samspille med figuren(e). Skuespilleren kan også la seg kamuflere helt eller delvis ved hjelp av lys eller en skjerm for å fokusere på figuren(e). Denne hele eller delvis skjulte posisjonen kan skuespilleren igjen forlate for å tre fram på scenen sammen med figuren(e) – som en trialitet. Her minner jeg om Etlíks akse hvor kun figurene/objektene var synlige i den ene enden av

yttre punktene. I den andre enden av akse var det skuespilleren som dominerte scenen, og hvor figuren nærmest var en rekvisitt. Skuespilleren kan med andre ord utfolde seg i et spekter av roller og utfordre seg selv med alternative skuespillerroller uten selv å skulle animere artefakter. Men uansett hvilke former for skuespillerrolle(r) det her er snakk om, så vil den/de måtte forholde seg til artefakter på en eller annen måte. I eksempelet fra *En sommernattsdrøm* var skuespillerrollene som Titania og Oberon en krysning mellom dyr og menneske. Den groteske visuelle og fysiske utformingen var tilnærmet dukkenes visuelle uttrykk, til en viss grad også det fysiske uttrykket.

Det kan neppe være tvil om at studentene ved KALD både på det bevisste og det intuitive plan tok med seg lærdommen og erfaringen fra arbeidet med og studiet av skuespillerroller til studiet av animasjon av dukker/objekter. Innføring i grunnleggende skuespillerkunst vil være nødvendig ved en fremtidig norsk utdanning, men profilen på denne skuespilleren kan peke i flere retninger, her er flere valgmuligheter. Antall prosjekter uten artefakter må av flere faglige grunner bli sterkt redusert av hensyn til faglig profilering og faglig fordypning.

KALD la opp til og stimulerte studentene til å søke sine egne kunstneriske veier og uttrykk gjennom prosjektarbeid. Skuespillerens evner til å tenke og uttrykke seg visuelt ble også tillagt stor betydning. Disse kvalitetene ved KALD er å anbefale for en fremtidig norsk utdanning, vel vitende om hvor stort tidspresset vil være ved en bachelorgrad. Det vil muligens være å strekke BA-strikken for langt, å legge for stor vekt på studentenes egne kunstneriske veier. Men dette bør ivaretas på masternivået. Jeg er svært opptatt av at studentene skal få et faglig solid grunnlag for å kunne skape, utøve og formidle denne scenekunsten. For høyere kunstutdanning ligger dette nivået på det høyeste.

5.4.3 Psykofysiske emner

Betydningen av de psykofysiske emnene ved KALD handler blant annet om forståelsen av den faglige kompleksiteten innen teater med dukker/objekter, og hvordan fag og emner er knyttet sammen. Først og fremst var de tre psykofysiske emnene en forutsetning for å kunne skape og utøve scenekunsten. Forståelsen og betydningen eller nødvendigheten av ferdighetsfagene er allmenn innen skuespillerutdanninger. Det finnes mye akkumulert kompetanse ved de norske utdanningene, men den kan utvides og kompletteres for en fremtidig norsk utdanning i teater med figurer/objekter. Det gjelder blant annet viktigheten av

fysisk styrke, smidighet og ekspressivitet innen scenisk bevegelse og behovet for slitesterke stemmer. Det kan dreie seg om høyst forskjellig roller som skal gestaltes, sågar av ekstrem karakter. Vekslinger mellom ulike roller hvor hver av stemmene har forskjellig karakter, er kompetanse som denne skuespilleren må være i besittelse av.

KALD la også stor vekt på musikkfag i sitt program, både praktisk og teoretisk. Det gir jeg min fulle støtte til. Bruk av rytme og tempo er helt basalt. Mye av figurenes egenart og sceniske liv skapes gjennom disse virkemidlene. Musikk tilfører figurene større assosiativt rom for persepsjon, og er ett av flere virkemidler som bidrar til å skape det scenisk liv som tilstrebes i denne scenekunsten. I prosjektet *Den rasende Filip Hotz* var aktørene en skuespiller og tre hanskedukker. Under prøvene gikk studentene på ”lydjakt” for å finne eiendommelige lyder som kunne ”fargelegge” dukkerollene og de dramatiske situasjonene. Lyd og musikk, vokalt og/eller instrumentelt, har ledsaget figurteatret på ulikt vis gjennom store deler av historien. I samtiden med vårt lyd- og musikkunivers finnes det knapt noen begrensning. Det ville være uheldig om studentene ved en fremtidig utdanning ikke ville få muligheter til musikalsk utøvelse i en eller annen undervisningsform. Det samme vil også gjelde bruk av musikk og lyd i studentenes kunstneriske prosjekter.

Språk er viktig, om ikke vårt viktigste kommunikasjonsmiddel. Tekstens dominans innen norsk teater har vært tung, altfor tung. I dag er situasjonene en annen. Visualitet og musikalitet har fått en sterk posisjon i samtidens scenekunst og kunst overhodet. Ved KALD var de fleste prosjektene basert på bearbeidelser av litterære tekster. Studiet la stor vekt på at språk og tale skulle være troverdig. Studentene måtte lære å snakke et normert og profesjonelt språk, ikke bare teknisk, men med hjertet. De måtte beherske alle disipliner av pusteteknikk. KALD fulgte landets språknormer. Det vil også gjelde for en norsk utdanning. En fremtidig norsk kunstutdanning bør ha norsk som undervisningsspråk. Det handler om formidling av nasjonal kultur og tradisjon som en del av programmet. Like fullt må en utdanning også speile og reflektere det multikulturelle norske samfunnet.

En fremtidig norsk utdanning i teater med figurer/objekter må finne sin vei også når det gjelder ferdighetsfagene. Det vil forhåpentlig skje innenfor eksisterende utdanninger, hvor det allerede vil være mye relevant kompetanse. Det ville overraske meg om ikke et dynamisk kunstnerisk fagmiljø ville være interessert i å utvide sin kompetanse og sitt fagfelt. I så fall er det å ønske teater med figurer hjertelig velkommen.

5.4.4 Teoretiske emner

De teoretiske emnene vil i en presset studiesituasjon komme i en skvis og bli nedprioritert. Tradisjonen ved KALD var solid når det gjaldt de teoretiske fagene. Her hjemme er situasjonen langt på vei den motsatte. Ved en scenekunstutdanning vil de praktiske fagene ha høyeste prioritet. Men i dagens interdisiplinære og globale kunstlandskap er det viktig at studentene også tilegner seg teoretiske perspektiver. Skapende som utøvende kunstnere må kunne plassere sin egen kreative virksomhet i en kunstnerisk kontekst, og en utdanning må bidra til å utvikle reflekterte og kritiske studenter. Denne ballasten er ingen hindring for det skapende arbeidet, snarere tvert imot.

I mitt forslag til rammeverk har jeg kun inkludert historie og teori for teater og figurteater. Her vil jeg understreke betydningen av å gi studentene forskjellige perspektiver på teori som kan åpne for ulik forståelse så vel som ulik praktisk tilnærming. Her er det et viktig arbeid å gjøre for å knytte teori og praksis nærmere hverandre. Teorien bør også relatere seg til praksis og ikke minst bidra til å legge grunnlag for utvikling av ny teori. Her er det et stykke vei å gå, men det er faglig svært relevant, interessant og nødvendig.

De to teoretiske emnene vil ikke være faglig tilstrekkelige i et fremtidig teoretisk pensum. Jeg har listet opp fag og emner i MA-programmet for skuespillere ved KALD. I første klasse var de teoretiske fagene: teatrets utvikling i vestlig kultur (I) og grunnleggende teaterterminologi, teaterantropologi, teaterteori, musikkstudier og fremmedspråk. I andre klasse kom, i tillegg til første klasses pensum, dukketeaterhistorie (tsjekkisk og global), det alternative teatrets teori og historie og menneskekroppen gjennom historien. I tredje klasse var det kun to teoretiske emner som ble videreført, nemlig menneskekroppen gjennom historien og fremmedspråk. I fjerde og siste studieår hadde studentene to teoretiske emner: alternativt teater i det 20. og 21. århundre og scenekunstens teori og historie. Det er innlysende at et slikt omfattende teoretisk MA-pensum for skuespillere ved KALD ikke vil være mulig å innpasse i et norsk BA-program i teater med figurer/objekter. Men jeg vil understreke betydningen av de teoretiske fagene innen scenekunstutdanning generelt. Norsk teaterhistorie viser at både dukke- og figurteater har måttet kjempe mot mange odds, og at uvitenheten har vært stor, og er det fortsatt. Det er ytterligere en grunn til å styrke faget teori

og historie så vel som andre relevante teoretiske emner knyttet til kropp, visualitet og rom ved en fremtidig kunstutdanning.

I KALDs pensum har jeg merket meg at studentene kan fordype seg i individuelle emner som teater teori og kreativ skriving. I en norsk utdanning vil fordypning høyst sannsynlig også kunne skje ut fra studentenes egne ønsker og behov. En annen og velbrukt metode er å integrere teoretiske emner i det praktisk-kunstneriske arbeidet med prosjekter. Prosjekter om folkelige teaterformer kan for eksempel suppleres og utdypes gjennom ulike teoretiske vinklinger for å kunne belyse flere perspektiver.

Den produksjonsmessige delen av scenekunsten er ikke tatt med i forslaget til rammeverk. Denne kompetansen er blitt stadig mer nødvendig fordi svært mange scenekunstnere i samtiden også må drifte sin kunstneriske virksomhet. Det betyr med andre ord å være selvstendig næringsdrivende ved siden av den kunstneriske virksomheten. Det kreves en sammensatt kompetanse for å finansiere, produsere, markedsføre, distribuere og selge forestillinger. Den produksjonsmessige siden av det kunstneriske arbeidet ivaretas også gjennom forskjellige former for ko-produksjoner. Her er mange modeller, hvor økonomien er svært utslagsgivende for hvilken som er mulig og formålstjenlig.

Behovet for kunnskap om teaterproduksjon vil være nødvendig for de fleste studentene ved en fremtidig utdanning i teater med figurer/objekter. Det er få faste arbeidsplasser ved institusjonsteatrene, og de fleste vil måtte skape dem selv – som solister med figurer og/eller i samarbeid med andre kunstnere og frie sceniske grupper.

Ved KALD var det en egen avdeling for teaterproduksjon. I min observasjonsklasse ble studentene fra teaterproduksjon trukket inn i prosjektarbeid i tredje studieår (forestilling for førskolebarn). De skulle promotere forestillingen til barnehager og forsøke å finne finansieringsmuligheter for en oppsøkende virksomhet. Jeg vil langt på vei kalle dette for en ønskesituasjon. Det finnes i dag mange vel kvalifiserte produsenter som teatrene og de frie gruppene kan henvende seg til og samarbeide med her hjemme, men også de skal ha noe å leve av.

5.4.6 Samarbeidsformer

Arbeidsmetodene ved KALD var først og fremst basert på tverrfaglig samarbeid gjennom studentprosjekter hvor alternativt teater og dukketeater var integrert. Studentene spilte dessuten roller uten artefakter i forestillinger instruert av profesjonelle regissører. Den produksjonsrettede pedagogikken la opp til et høyt antall produksjoner. I min observasjonsklasse var det totalt 17. Arbeidsprosessen var utforskende og prosessorientert, med utprøving av sceniske virkemidler gjennom improvisasjoner. Et stykke stoff, en avis eller et skjelett av en trefigur kan ikke ”motta” instruksjon. Scenisk liv/kommunikasjon må utforskes og skapes i hver enkelt dukke/objekt. Prosessene var også kollektive, hvor hele gruppen eller klassen medvirket. De innledende fasene vil jeg betegne som ”devising” gjennom høy deltagelse fra alle medvirkende. Det kunne tidvis være vanskelig å forholde seg til mange ideer og forslag. De kom tydelig til uttrykk fra flere studenter. Prosessen kunne være tidkrevende, men de mange innspillene gjorde tilfanget av ideer og kreative forslag langt rikere. Faren for å komme på avveie var så absolutt til stede. Dette var muligens en pris å betale for å søke nye og kreative veier for de unge og uerfarne studentene.

De andre samarbeidsformene var mer tradisjonelle, som individuell undervisning i ferdighetsfagene stemme og sang og gruppe- og klasseundervisning for animasjon med individuell tilnærming, musikkutøvelse, workshops, forelesninger. Selvstudier hører også med i en skuespillerutdanning på universitetsnivå. De fleste undervisningsformene vil være kjente og velbrukte for de fleste kunst- og skuespillerutdanninger, også de norske. En fremtidig norsk utdanning vil måtte samorganiseres med eksisterende strukturer og/eller bidra til å utvikle nye strukturer og samarbeidsformer i et utvidet faglig felleskap.

Innbyrdes kan hver modul i rammeverket vektlegge fag og emner forskjellig. Det kan også modulene seg imellom. Bliir vekten av teori for tung, vil det kunne ramme andre fag. Totalen på 180 studiepoeng er konstant for en BA-grad. Hvordan vektleggingen vil kunne bli i det jeg håper vil bli en fremtidig utdanning, er det umulig å si noe om, men rammen gir rom og muligheter for fleksibilitet. Vektleggingen vil påvirke studiets profil, det faglige innholdet og samarbeidsformene.

Modellen jeg foreslår, skiller seg fra KALD på et vesentlig punkt. Jeg har fokusert på tosømmen (eller tresømmen) skuespiller og figur/objekt og redusert omfanget av

roller/iscenesettelser for den alternative skuespiller uten artefakter. Denne reduksjonen begrunner jeg først og fremst faglig, men også tidsmessig. Det er behov for å fokusere på fordypning innen de to konstituerende elementene. I et BA-program vil skuespilleren med figur/objekt og integreringen av disse utgjøre et krevende faglig studium. Profilen vil ivareta den alternative skuespillerens muligheter gjennom samspill, interaksjon og samhandling med figurer/objekter og andre sceniske virkemidler.

Jeg er av den oppfatning at denne profilen vil kunne tiltrekke seg studenter som vil være dedikert for alternative former for skuespillerkunst og scenekunst. Jeg ønsker å unngå de utfordringene som KALD har hatt, hvor flertallet av studentene har valgt alternativt teater (uten dukker). I forslaget til rammemodell vil integrering av skuespiller og figur/objekt stå i fokus. Jeg ser ikke på avgrensningen av alternativt teater som en forringelse av programmet, snarere tvert imot. Det vil i høyeste grad være en alternativ skuespillerutdanning, hvor studentene vil ha utallige muligheter til å gjøre egne og kreative valg hva gjelder temaer, sceniske virkemidler, utforming av disse, gestaltning og formidling av roller på flere nivåer.

5.4.7 Et vendepunkt

Gjennom mitt kunstneriske virke har jeg hatt fokus på figurenes formale, fysiske og tekniske utforming og på kunsten å skape scenisk liv i dem gjennom animasjon (duše + schopnost). Det var animasjon av figurer/objekter som brakte meg tilbake til mitt tidligere studiested i Praha for å undersøke samtidens estetikk, hvor skuespiller og dukker/objekter var integrert. På leting etter figurene og de mange måtene å animere dem på er skuespillerens sceniske nærvær og handlinger blitt stadig mer fremtredende. Jeg har sett og erfart hvor allestedsnærværende og overskyggende skuespilleren er i denne form for teater. Det har åpnet for en annen teaterforståelse og en annen scenepraksis. Estetikken skiller seg diametralt fra den i tidlige dukketeatergenerasjoner, som ignorerte de menneskelige aspektene ved dukkespilleren, ja sågar gjemte ham (unntaksvis henne) bort i mange hundre år. Fokus var på dukken eller den kunstskapte rollen. Alle former for scenisk liv som skapes med og uten artefakter, vil alltid være betinget og gestaltet av skuespillerens skapende fantasi, hans/hennes innlevelse i rollen(e), psykofysiske ferdigheter og evner til formidling. Fusjonene mellom to tidligere adskilte sjangere har åpnet for en ny forståelse og estetisk praksis. Dette feltet innen scenekunst er lite utforsket. På samme måte som praksisfeltene har krysset hverandre og utviklet nye estetiske uttrykk, antar jeg at eksisterende skuespillerteori også kan gi faglig

relevante bidrag til figurteater/teater med figurer hvor teorifeltet er skrint. Her er det et tverrfaglig felt som er lite utforsket, og som det er all grunn til å gyve løs på både for praktikere og teoretikere. Det ville ikke overraske meg om påvirkningen ville gå begge veier – sett i lys av erfaringer fra blant annet avantgarden. Jeg ville neppe ha kommet til dette vendepunktet om det ikke hadde vært for mitt forskningsarbeid.

5.4.8 Ettetanker

Skuespillerstudentene ved KALD avsluttet sine studier i 2007. KALD i 2016 er forskjellig fra den utdanning og det studentkull som jeg observerte. Samfunnet og kunsten endrer seg raskt, og ni år er lenge i et danningsperspektiv. Jeg har kommet til et sluttpunkt for hva jeg kan lese ut av min empiri både fra DRAK og KALD. Min forskning har ført til et vendepunkt, med oppmerksomhet på skuespilleren i samtidens teater med figurer/objekter. Animasjonen, som var utgangspunkt for min forskning, er blitt utvidet i kraft av skuespilleren, og skuespilleren har fått utvidet sitt virkefelt og sine virkemidler i kraft av animasjonen. De spiller på lag, og de spiller mange roller.

Jeg har tatt til orde for en synergistisk og teatral scenekunst. Her ligger etter min mening mye av egenarten så vel som styrken. Men det er ikke den eneste måte å tilnærme seg teater med artefakter på. Denne scenekunsten har tilbakelagt mange og svært ulike stadier, og nye må utforskes i fremtiden. Tverrfagligheten kan føre i mange retninger, og en av dem vil utvilsomt lede mot performativ scenekunst.

Det som er hevet over enhver tvil, er at behovet for kompetanse på det praktiske og teoretiske feltet er stort og høyst påkrevet. Her mener jeg at min forskning kan gi et verdifullt bidrag. Empirien fra KALD kan være utgangspunkt for en slik utdanning. Veien videre må og vil bli staket ut underveis. Min forskning har trukket linjer gjennom utviklingen av norsk dukke-/figurteater, nå også teater med figurer, gjennom mer enn 40 år. Egne erfaringer er blitt målt opp mot internasjonale. Jeg har forsøkt å samle og reflektere rundt denne empirien og alltid med en fremtidig utdanning i sikte. Denne gang må byggverket sikres for å få en varig vekst og utvikling for norsk figurteater alias teater med skuespillere og figurer/objekter.

Dukketeater var en folkekunst, som har utviklet seg til en anerkjent scenekunst. Denne utviklingen er tydeligst å se der hvor det har vært sterke dukketeatertradisjoner, i Tsjekkia og

i Frankrike og Tyskland. Det som er felles for Tsjekkia og Norge og mange andre land, er at scenekunsten først og fremst henvender seg til et ungt publikum. Ved KALD har de tatt følgen av det, og studentene lager prosjekter som er rettet mot alle aldersgrupper. De unge har vist seg å være de meste trofaste av publikum, og det bør også en fremtidig norsk utdanning gjenspeile. Men jeg må gjenta nok en gang at denne scenekunsten ikke alene er ”barnekunst”. Det er en misoppfatning som har rot i uvitenhet.

Arbeidsmarkedet og -mulighetene for de utdannede studentene vil være ved teaterinstitusjonene og i det frie scenekunstheltet. Bruk av figurer/objekter innen digitale medier er et område som jeg ikke har befattet meg med, men her finnes det et stort utviklingspotensial i fremtiden. Det er et tydelig trekk i samtiden at stadig flere teatre og grupper tar figurer/objekter i bruk i sine forestillinger.

I Tsjekkia er utviklingen i hovedtrekk den samme. Studentene fra KALD var etterspurte både ved de tidligere dukketeatrene, som i dag spiller alternativt teater og dukketeater, ved de etablerte institusjonsteatrene og i det frie scenekunstheltet. En fremtidig norsk utdanning må vurdere dimensjoneringen av studiet ut fra behov og nyskaping i samfunnet. Her finnes det relevante undersøkelser som det er naturlig å legge til grunn for en slik vurdering. Dimensjoneringen kommer i annen rekke. I første rekke handler det om integrering av program(mer) for skuespiller med figurer/objekter ved en eller flere av de eksisterende norske skuespillerutdanningene. Integreringen må baseres på faglig slektskap og/eller faglig utvidelse hvor det er mulig med større faglige miljøer eller klynger.

5.5 Behovet for en norsk scenekunstutdanning

Som den første kunstfaglige utdanning på universitetsnivå i verden skulle KALD inspirere til etablering av lignende utdanningsinstitusjoner i mange europeiske land – også i Norge. Det var en betydelig faglig støtte både fra KALD og DRAK bak etableringen av Akademi for figurteater i 1996.

Det er nå 20 år siden drømmen ble lagt i grus og en unik mulighet gikk tapt for norsk scenekunst. Tiden er overmoden for å diskutere nye og alternative muligheter for etablering av en scenekunstfaglig utdanning innen dette tverrfaglige området, enten det skal hete figurteater, teater med skuespiller og dukker eller noe annet.

At det er behov for en norsk kunstfaglig utdanning innen figurteater, er enkelt å besvare ut fra det faktum at ikke finnes noen utdanning. Konsekvensene av det har vært, og er, svært uheldige. Det har ført til stagnasjon og manglende kompetanse, tilfeldig rekruttering og marginalisering på de fleste områder innen kunstfeltet og mangel på anerkjennelse innen samfunnet forøvrig.

Siden tidlig på 1980-tallet ble det arbeidet på mange plan, både nordisk og nasjonalt, for å etablere en utdanning innen dukketeater, som var datidens terminologi. Personlig har jeg arbeidet for denne saken gjennom hele mitt yrkesliv. Nå er ikke bare tiden overmoden. Det er et akutt behov som må løses.

Som annen scenekunst her i landet må den ivaretas og videreutvikles. Skal norsk figurteater kunne hevde seg på lik linje med annen scenekunst hjemme og ute, er utdanning en forutsetning. Den vil sikre rekruttering og kontinuitet så vel som nødvendig faglig konsolidering og fornyelse. En utdanning handler om faglig kompetanse i en skjerpet konkurranse både nasjonalt og internasjonalt. Det er denne virkelighet som skapende kunstnere må forholde seg til i samtiden. De nyutdannede kunstnerne vil utforske nye arenaer og bidra til større produksjon og tilbud av forestillinger. Miljøet vil få den fornyelse det trenger for å kunne være i en kunstnerisk dialog med sin samtid og kommunisere med sitt publikum i alle aldre. Dessuten trenger norsk scenekunst et større kunstnerisk mangfold, og her kan denne tverrfaglige scenekunsten være et viktig bidrag – spesielt rettet mot barn og unge. Jeg mener også at det er viktig å satse på en nasjonal utdanning for å kunne ivareta vår tradisjon og kulturarv i møtet med et flerkulturelt mangfold som vi er en del av. Det visuelle scenespråket åpner for kommunikasjon på tvers av språklige og kulturelle barrierer.

Figurteaterutdanningen av 1996 fikk offisiell anerkjennelsen og status på nivå med øvrig nasjonal kunstfaglig utdanning. Det er ingen grunn til å senke de kunstneriske kravene i 2016. Det må være et mål for utdanningen å skape norske scenekunstnere på samme faglige nivå som kolleger i andre land, og det betyr på alle de tre akademiske nivåene: BA-, MA- og Ph.D.-nivå. En fremtidig kunstutdanning i figurteater vil også kunne tilføre den eksisterende kunstutdanningen relevant og interessant faglig kompetanse som kan skape ytterligere synergier og bidra til knoppskyting.

KALD-modellen reflekterer tverrfaglig estetisk praksis mellom dukketeater og alternativt teater. Det samlede observasjonsmaterialet har gitt meg innsikt og større forståelse for studiets faglige mål og innhold og for metoder og arbeidsprosesser. Det har vært viktig for meg å vise mangfoldet av fag og områder som masterprogrammet for skuespillere består av.

Det som har vært og er felles for Tsjekkia og Norge og mange andre land, er at denne scenekunsten først og fremst henvender seg til et ungt publikum. I Tsjekkia var dukketeater en folkekunst, som har utviklet seg til en anerkjent kunstform hvis forgreninger har strukket seg langt utenfor landets grenser. Personlig er jeg av den oppfatning at det er viktig å ta vare på det beste av denne tradisjonen, og det bør også profilen til en fremtidig scenekunstutdanning gjenspeile. Det betyr å ta vare på de unge og de yngste blant publikum.

5.5.1 Akademisk forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid

Da loven om universiteter og høyskoler ble vedtatt i 1995, ble kunstnerisk utviklingsarbeid (KU) og forskning likestilt som mål for institusjonenes virksomhet. Senere revisjoner av loven har opprettholdt og presisert denne likestillingen. Følgelig er det et skille mellom akademisk forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid som er blitt opprettholdt i Norge, på tross av Bologna-reformen (1999)²⁰⁷ som førte til at kunsthøyskoler ble lagt under universiteter eller fikk samme status som universitetene.

Program for kunstnerisk utviklingsarbeid (PKU) startet i 2003, og er en parallell til doktorgrad og forskeropplæring i vitenskapelige fag. PKU skal gjennom Stipendiatprogrammet²⁰⁸ og Prosjektprogrammet²⁰⁹ arbeide for at universitet og høyskoler driver kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt nivå og med nasjonal og internasjonal relevans.

²⁰⁷ Bologna-deklarasjonen ble undertegnet i 1999 av 29 europeiske land, og ble utgangspunktet for den videre prosessen. Deklarasjonen åpnet også for andre land som hadde sluttet seg til Europarådets kulturkonvensjon fra 1954. Hensikten var å skape større bevegelse for studenter og lærere mellom de ulike lands universiteter og høyskoler gjennom sammenlignbare akademiske grader, sykluser på grunnnivå (3 år), avansert nivå (2 år) og forskernivå (4 år), og sikring av nivåene på disse. Målet er å skape ett felles europeisk område for høyere utdanning.

²⁰⁸ „Stipendiatprogrammet for kunstnerisk utviklingsarbeid skal kvalifisere for kunstnerisk virksomhet, undervisnings- og forskningsstillinger innen høyere kunstutdanning og for annet arbeid i samfunnet hvor det stilles store krav til kunstnerisk kompetanse og innsikt. <http://artistic-research.no/stipendiatprogrammet/for-kunstneriske-utviklingsarbeid.no/> Lesedato 30.03. 2016.

²⁰⁹ „Prosjektprogrammet er opprettet for å bidra til at faglig ansatte ved norske universiteter og høyskoler utfører kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå.” <http://artistic-research.no/prosjektprogrammet/> Lesedato 30.03. 2016.

Programmet skal bidra til å fremme refleksjon og innsikt basert på kunstnerisk praksis og stimulere til tverrkunstnerisk kommunikasjon og møtesteder for de relevante fagmiljøene.²¹⁰ PKU ledes av et programstyre oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. Når det gjelder scenekunst, er det to nasjonale institusjoner som søkere kan henvende seg til, nemlig KHiO og Akademi for scenekunst (HiØ). Opptak til disse programmene er forbeholdt studenter med kunstfaglig utdanning og praksis.²¹¹

Finland er det ledende landet i Norden når det gjelder utdanningen generelt, men også når det gjelder kunstfaglig forskning. Allerede i 1988 introduserte Teaterakademiet i Helsinki sitt doktorgradsprogram, og de første ”Doctor of Arts” kom ut fra Sibeliusakademiet i 1990. Forskningen har fokusert på doktorgradsnivå, og det eksisterer flere grader og titler som på ulikt vis kobler kunst, teknikk og vitenskap. I Finland er det et høyt antall doktorgradsstudenter innen kunstutdanning (i 2015 omkring 250 fullførte, 320 pågående) og et tett samarbeid mellom universitetene.²¹² I 2012 ble det etablert et fireårig doktorgradsprogram felles for Teaterakademiet i Helsinki, Det finske Kunstakademiet og Sibeliusakademiet. ”It is the first doctoral programme, which focuses solely on artistic research and explores artistic practices, thinking and observation” (Nelson 2013: 154-5). I 2013 ble de tre tidligere høyere kunstutdanningene fusjonert til Kunstuniversitetet i Helsinki (University of the Art Helsinki). De har et felles senter (Tutke)²¹³ og et forskningsprogram (Uniarts) hvor flere universiteter er inkludert. Dette fusjonerte universitetet er igjen blitt en del av Aalto-universitetet, som er en sammenslåing av Helsinki University of Technology, The Helsinki School of Economics og University of Art and Design Helsinki.²¹⁴

²¹⁰ <http://artistic-research.no/organisasjon/> Lesedato 30.03. 2016.

²¹¹ Følgende institusjoner inngår i PFU (2016): Arkitektur- og designhøyskolen i Oslo; HiL, Den norske filmskolen; HiØ, Akademi for scenekunst; KHiO; Kunst- og designhøyskolen i Bergen; Norges musikkhøgskole; NTNU, Det humanistiske fakultetet; UiA, Fakultet for kunstfag; UiO, Det humanistiske fakultet; Griegakademiet; UiS, Humanistisk fakultet, Institutt for musikk og dans; Norges arktiske universitet; Det kunstfaglige fakultet.

²¹² Forskning og utviklingsarbeid innen fagområdet kunst, Rapport fra arbeidsgruppe oppnevnt av NRKU. <http://www.artistic-research.no> Kunstnerisk utviklingsarbeid/dokumentarkiv. Lesedato 31.03. 2016.

²¹³ „The Performing Arts Research Centre (Tutke) is responsible for doctoral education and research at the Theatre Academy of the University of Arts Helsinki. Tutke implements the mission of the Theatre Academy, which is to educate artists and artist-researchers in the performing arts as well as to conduct artistic research. [...] Tutke is a collegial community of actors and researchers. Its values and principles include transparency, democracy, equality, pedagogy, and respect and support of the work of others.“ <http://www.teak.fi/Research/The Performing Arts Research Centre Tutke/Tutke’s mission and vision 2017-2020> /Lesedato 5.11. 2016.

²¹⁴ <http://www.aalto.fi> Lesedato 21.06. 2016.

I lys av det skillet som har vært mellom akademisk forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid i Norge, er det fortsatt en fare for et fragmentert forskningsmiljø. Det er verdt å merke seg den prosessen som har funnet sted de siste to decennier, som viser et kunstfelt i sterk utvikling. Da er det å håpe at kunstfeltet generelt og scenekunstfeltet spesielt vil finne fram til faglige samarbeidsformer som kan tjene både den enkelte forsker, institusjonene og samfunnet. Det er også å håpe at eksisterende barrierer mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og akademisk forskning kan bygges ned. For å holde meg til teaterfeltet her hjemme, vil kunstfeltet så vel som academia ha mye å kunne tilføre hverandre.

I lys av mine erfaringer fra KALD blir det vanskelig å forstå den svake posisjon som de teoretiske fagene har ved landets største kunsthøyskole, KHiO. I en hektisk norsk kunstfaglig studiehverdag begrunnes dette med at det ikke er tid for de teoretiske fagene på en presset timeplan. Jeg ser problemet i et treårig studieløp (BA-grad), og at teorifaget der kan komme i en skvis mellom de kunstnerisk-praktiske fagene. Aspekter ved de teoretiske fagene handler om viktigheten av å tilegne seg et fagspråk og en terminologi som gir studentene muligheter til å kunne kommunisere innad i et fagmiljø og utad i samfunnet. Kunnskaper om ulike faglige perspektiver gir grunnlag for refleksjon over egne og andres arbeider. Kunstnerne må dessuten lære å redegjøre for sine prosjekter både gjennom dokumentasjon av egne arbeider og i søknader om offentlig økonomisk støtte til egne prosjekter. Jeg vil understreke viktigheten av å bygge broer mellom praksis og teori ved en fremtidig utdanning. Teoretisk innsikt vil være en styrke for de fremtidige studentene, en ballast de vil kunne nyttiggjøre seg og videreutvikle gjennom sitt kunstneriske liv og virke. Teorien vil gi studentene flere og sterkere bein og stå på, og disse beina trenger de sårt. Vektlegging av teori vil også bidra til økt faglig refleksjon og styrke den kunstneriske kompetanse både innad i fagmiljøene og i samfunnet forøvrig.

Det er mye som tyder på at det vil skje endringer ved KHiO. For det første har NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning) akkreditert kunsthøyskolen som vitenskapelig høyskole for fagområdet kunst (september 2015). I kunngjøringen heter det at akkrediteringen er en formell anerkjennelse av kvaliteten og nivået på det felles faglige

arbeidet som er utført ved skolen.²¹⁵ Status som vitenskapelig høyskole gir noen fordeler, ifølge rektor Jørn Mortensen, blant annet kan man opprette og nedlegge masterprogrammer. Det vil innebære større autonomi for kunsthøgskolen. KHiO må søke departementet om rett til å endre status til vitenskapelig høyskole, men p.t. er denne statusen uavklart. For det andre har den nytilsatte dekan ved Teaterhøgskolen, Jon Refsdal Moe (mai 2016), uttalt at han ønsker å utvikle forskningsdelen ved Teaterhøgskolen. Moe er selv teaterviter (ph.d.) fra UiO (ved tidligere Institutt for musikk og teater, Avdeling teatervitenskap). I et intervju på KHiOs hjemmeside er han tydelig i sin tale:

Vi er inne i en krise, idet humaniora er i ferd med å frasi seg sitt samfunnsansvar. Faget mitt, teatervitenskap, finnes for eksempel ikke lenger! Det er et momentum nå, fordi universitetene ikke viser noen interesse for kunst eller kultur. Isteden framstiller de seg som nyttige for næringslivet. Det åpner for at det kan utvikles et nytt paradigme for humanistisk forskning ved kunstutdanningene.²¹⁶

Jeg avslutter med disse ordene fra teaterviteren, den tidligere kritikeren og teatersjefen ved Black Box og nåværende dekan ved Teaterhøgskolen. Jeg deler hans syn og håper Moe vil lykkes med å videreutvikle forskningsdelen ved skolen. Det vil også innebære å bygge broer mellom KU/kunstfaglig forskning, akademisk forskning og de skapende og utøvende kunstneriske studiene. I samme intervju sier han det vil utfordre den kunstneriske praksis og redefinere hva en kunstner er. Jeg er ganske sikker på at Moe er rett mann på rett plass for en svært viktig sak for norsk teaterutdanning og -praksis.

²¹⁵ <http://www.khio.no/kunstnerisk-utviklingsarbeid-og-forskning/aktuelle-prosjekter/kunsthogskolen-i-oslo-akkreditert-som-vitskapleg-hogskole> Lesedato 6.06.2016

²¹⁶ www.khio.no /Aktuelt (6.06. 2016).

5.5.2 Teater som fag, kall og yrke

Teater som fag, kall og yrke (Hylland 2011) er tittelen på en utredning fra Telemarksforskning. Den er skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, og har undersøkt forholdet mellom kompetansebehov og utdanningstilbud innen scenekunstheltet. I utredningen står det: “De siste fem årene (2005–2010, min tilføyelse) har det blitt utdannet 110 skuespillere ved de tre høgskoleutdanningene hvorav 45 fra KHiO, 39 fra HiNT og 26 fra HiØ. Dette gir en gjennomsnittlig årlig tilvekst på 22 høyskoleutdannede skuespillere” (Hylland 2011: 1). Antall utenlandsstudenter ser ut til å ha stabilisert seg et sted mellom 80 og 90. Arbeidsmarkedet for skuespillere har utviklet seg kvalitativt og kvantitativt i løpet av de siste 15–20 årene. De tilskriver dette mangfoldet ”flere kanaler, flere medier, flere uttrykksformer og på noen områder større salg. Det har også bakgrunn i økte kulturpolitiske tilskudd – til Norsk kulturråds avsetning til scenekunst, til finansiering av Den kulturelle skolesekken, til produksjon av norske spillefilmer m.m.” (Hylland 2011: 1). Det har skjedd en endring når det gjelder ansettelse av skuespillere, fra færre fast ansatte til flere frilansere og midlertidige engasjementer. Selv om denne utredningen ligger fem år tilbake i tid, har neppe disse tallene endret seg vesentlig. Et fåtall studenter kan plusses på som følge av de to MA-programmene som i ettertid er etablert henholdsvis ved KHiO og HiØ.

Under punkt “9. Konklusjoner og oppsummeringer” står det følgende: “Det er bred enighet om at det ikke er behov for flere norske høgskoleutdanninge i skuespill på BA-nivå” (Hylland 2011: 1). Det er et øvre tak på hvor mange norske skuespillere det er behov for å utdanne årlig, og vi er i nærheten av dette taket. Mange mener at et antall på rundt 25 høyskolekandidater årlig er et passende antall nyutdannede skuespillere.

Overrekruttering kan forsvares med argumenter som at studenter skal kunne få anledning til å følge sitt utdanningsønske. Dessuten kan spesialisert kompetanse påvirke arbeidsmarkedet og dermed bli etterspurt over tid. Videre kan en overproduksjon av skuespillere være kunstnerisk produktiv fordi det gir mulighet for høyere kvalitet og flere valgmuligheter. Oppfatningene er imidlertid delte når det gjelder overrekruttering av hensyn til samfunnsmessige og etiske problemer.

I utredningen er det et kapittel under overskriften “8.2.4. Dukketeater/figurteater”. Der står det om initiativet som ble tatt på 1990-tallet for å skape en “egen norsk utdanning innenfor dukketeater/figurteater i Fredrikstad.” Videre står det at dobbeltbetegnelsen:

[...] dukketeater/figurteater rommer imidlertid et spenn av ulike oppfatninger av hvor det kunstneriske tyngdepunktet i denne kunstformen bør ligge. Fagmiljøet i Fredrikstad beveget seg snart vekk fra det tradisjonelle dukketeater og over mot en bredere og mer eksperimentell oppfatning av visuelt og fysisk teater (Hylland 2011: 102).

Jeg tar også inn et annet sitat fra utredningen, som er hentet fra Store Norske Leksikon under ”dukketeater”: “[...] under Rolf Almes ledelse er skolen fra 2003 omdannet til Akademi for scenekunst, med et svært bredt perspektiv på figurteater forstått i forhold til performance og visuelle dramaturgiformer” (Hylland 2011: 102-3). Tydeligere kan det neppe sies at begrepet figurteater ble tømt for sitt faglige innhold for å kunne fylles med noe helt annet enn det som var grunnlaget for utdanningens faglige legitimitet og forankring.

Utredningen konkluderer med at det bør “legges en tydelig strategi for utvikling av en levedyktig og relevant utdanning av dukkespillere. Behovet er likevel neppe så stort at det er ønskelig med flere konkurrerende utdanningstilbud” (Hylland 2011: 102-3). Det står at det er et behov for dukkespillere ved norske institusjonsteatre (Oslo Nye Teater/Trikkestallen, Riksteatret, Figurteatret i Nordland), men de har utelatt det frie scenekunstheltet, hvor flertallet av figurteatrets scenekunstnere befinner seg. Det står også at HiNT planlegger en master-utdanning hvor figurteater skal bli en av to spesialiseringer, og om HiOA, som har opprettet et halvårsstudium i figurteater i tilknytning til BA-studiet i drama og teaterkommunikasjon.

Det hører i denne sammenheng til å skyte inn at det i stortingsmeldingen om teater, *Bak kulissene*, under punkt 9.2.2 *Figurteater*, står følgende: ”Det er behov for å ta vare på og styrke fornyelsen av og ivareta rekrutteringen til dukketeatret i Norge” (St.meld. nr. 32 (2007-2008), 2008: 5).

Jeg vil utdype det som skrives i utredningen fra Telemarksforskning om “å legge en tydelig strategi for utviklingen av en levedyktig og relevant utdanning av dukkespillere”. At ” dukkespillere” er det ord som brukes i konklusjonen ovenfor, vil jeg tilskrive den forvirring Akademi for scenekunst skapte rundt begrepet figurteater. Begrepene dukke-/figurteater

brukes langt på vei synonymt her i landet, og tradisjonene bak de to begrepene har jeg redegjort for i innledningen. Vi snakker om en scenekunst med dype røtter. At presisjonen av begrepene er av grunnleggende betydning, har erfaringen lært oss, men den har også lært oss at det er viktig å være oppdatert om den faglige utviklingen innen dette scenekunstheltet. I 2016 gjenspeiler ikke begrepet dukketeater og dukkespiller den utviklingen som har funnet sted innen feltet. Men det er like fullt et faktum at begrepet er i omløp. Figurteater inkluderer nyere former for material- og objektteater, og er et mer inkluderende og åpent begrep. I avhandlingen har jeg innført et tredje begrep som har kommet med i bagasjen fra nyere tsjekkisk dukketeater, nemlig teater med skuespiller og dukker. I dette begrepet er skuespilleren og dukken sidestilt. De to samhandler på scenen og interagerer med de øvrige sceniske virkemidlene. Dette begrepet synliggjør og vektlegger skuespillerens betydning innen denne scenekunsten. Utviklingen av begrepene står i forhold til den utvikling som har skjedd innen hele scenekunstheltet, hvor det også er innført mange nye begreper, som det altoverskyggende performance-begrepet. Jeg er forberedt på at mange vil hevde at et nytt begrep vil skape ytterligere forvirring. Det betviler jeg ikke, men for meg er det viktig at avhandlingen kan bidra til en kvalitativ debatt om hvor denne scenekunsten befinner seg i dag i den norske kunstvirkeligheten. Denne diskusjonen vil være en viktig forutsetning for å kunne etablere en tidsmessig og fremtidsrettet norsk scenekunstutdanning. Mitt standpunkt skulle være tydelig.

5.5.3 Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren

Stjernøutvalgets NOU-rapport fra 2008, *Sett under ett – Bedre kvalitet i høyere utdanning*, dokumenterer at ressurser for forskning og høyere utdanning spres for tynt utover. Flere institusjoner har for små og sårbare fagmiljøer som ikke sikrer høy kvalitet. Ti år etter at kvalitetsreformen (Ot. prp. nr. 85 – *Om lov om høyere utdanning*) ble gjennomført, er det flere indikasjoner på at studiekvaliteten ikke har bedret seg som forventet.²¹⁷ Den 27. mars 2015 la Kunnskapsdepartementet fram St.meld. nr. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*.²¹⁸ Strukturmeldingen skal følges opp av en stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning våren 2017. I innledningen står det følgende:

²¹⁷ <https://www.regjeringen.no/nb/dokument/meldst/id1754/> Se s. 14/1.5: „Strukturinitiativ i norsk universitets- og høyskolesektor de siste tiårene“. Lesedato 22.05.2016.

²¹⁸ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> Lesedato 22.05.2016.

Norge må omstille seg for å møte samfunnsendringene og for å sikre arbeidsplasser og velferd i fremtiden. En viktig nøkkel er økt kvalitet i høyere utdanning og forskning. Derfor endrer vi universitets- og høyskolesektoren og samler ressursene på færre, men sterkere institusjoner. Vi legger en struktur for morgendagens kunnskapssamfunn.²¹⁹

Gjennom større og mer robuste enheter vil Kunnskapsdepartementet styrke kvaliteten på utdanning, forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid. Det som er større, er nødvendigvis ikke bedre, men regjeringen legger vekt på å ha institusjoner som har fagmiljøer over en viss “kritisk minstestørrelse”. “Sammenslåing til større institusjoner med mer solide fagmiljøer vil fremme tverrfaglig samarbeid og gjøre det lettere å satse på prioriterte områder og verdensledende fagmiljøer.”²²⁰

I fremtiden vil det være langt færre høyskoler enn de 20 statlige som eksisterte i 2015 da meldingen kom. Et stort antall av dem er allerede slått sammen, som Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN), som er en fusjon av høyskolene i Buskerud, Vestfold og Telemark. Andre høyskoler er blitt integrert i eksisterende universiteter, som høyskolene i Gjøvik, Ålesund og Sør-Trøndelag, som er blitt en del av flercampusuniversitetet NTNU. Universitetet i Tromsø har fusjonert med Høgskolen i Finnmark til Norges arktiske universitet, og har deretter inkludert høyskolene i Harstad og Narvik. Universitetet i Nordland og høyskolene i Nesna og Nord-Trøndelag har slått seg sammen til Nord universitet. Den siste sammenslåingen er høyskolene i Lillehammer og Hedmark, som blir Høgskolen i Innlandet. Fra januar 2017 ønsker Kunst- og designhøgskolen i Bergen og Universitetet i Bergen å slå seg sammen. Når det gjelder kunsthøgskolene, har departementet anmodet KHiO, Arkitektur- og designhøgskolen og Norges musikkhøgskole, alle i Oslo, om å se på mulige gevinster av en konsolidering av de kunstfaglige institusjonene i Oslo.²²¹

Departementet skriver i stortingsmeldingen at de vil legge stor vekt på å følge opp de enkelte sammenslåingsprosessene, men at de primært ønsker at de skal være forankret i institusjonenes egne vurderinger og forslag. De har tillit til at institusjonene fremmer forslag

²¹⁹ Ibid. 22.05. 2016.

²²⁰ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> 4.1 Tiltak for økt kvalitet. Lesedato 22.05. 2016.

²²¹ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> Strukturelle endringer 4.5. Lesedato 22.05.2016.

som er basert på faglige og strategiske vurderinger. Prosesser med sammenslåing er krevende innad i institusjonene, men de fordrer også samarbeid langt utenfor institusjonene, både på regionalt og nasjonalt nivå og med høyere utdanningsinstitusjoner i andre land. Det kan også ta tid før resultatene blir synlige. Departementet vurderer om utvikling av faglige og strategiske profiler kan bidra til at universiteter og høyskoler utvikler tydeligere institusjonsprofiler.

Rapporten peker på at “studentene blir mer motiverte og bedre til å tenke selvstendig og kritisk dersom de involveres aktivt i forskning og forskningslignende læringsformer.”²²² Når det gjelder profesjonsutdanningene, er det dokumentert at den generelle FoU-kompetansen hos dem som underviser, er en viktig forutsetning for å gi utdanning av høy kvalitet.²²³

Utdanninger av høy kvalitet er forankret i solide fagmiljøer som selv utfører eller baserer seg på forskning. Fagporteføljen er basert på oppdatert forskning, og de som underviser, bruker kunnskap om forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) for å lære opp studentene i vitenskapelig tenkemåte og metode.²²⁴

Ifølge *Lov om høyere utdanning (Ot.prp. nr. 85 (1993–94))*, som trådte i kraft i 1996, skal institusjonene arbeide for å tilby de høyere utdanningene det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. All ny kunnskap, om den er fremkommet gjennom akademisk forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid, vil styrke de respektive fagmiljøene. Resultatene skal formidles og bidra til innovasjon og verdiskaping.

Flere av Forskningsrådets fagevalueringer peker på at mye av forskningen skjer i enheter som ikke har tilstrekkelig størrelse til å utvikle gode forskningsmiljøer. Forskingen i profesjonsfag med relativt korte forskningstradisjoner må også styrkes for å gi høy kvalitet og relevans i utdanningene. Norsk forskning når ikke like høyt opp i internasjonale sammenligninger som svensk, finsk og dansk. Det er ingen grunn til at Norge ikke skal hevde

²²² <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> 2.1.1 Utdanning og forskning av høy kvalitet. Utdanningskvalitet. Lesedato 22.05. 2016

²²³ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> 2.1.1 Utdanning og forskning av høy kvalitet. Lesedato 22.05. 2016

²²⁴ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> 2.1.1 Utdanning og forskning av høy kvalitet. Lesedato 22.05. 2016.

seg på linje med nabolandene. Det Stjernøutvalget pekte på i 2008, gjelder fortsatt, særlig knyttet til små institusjoner og fagmiljøer.

Med unntak av KHiO er de statlige profesjonsutdanningene i scenekunst små fagmiljøer hvor det primært drives undervisning på høyt kunstnerisk nivå, men hvor kunstfaglig forskning såvidt har startet opp.

I flere nordiske og europeiske land har fusjoner allerede kommet langt, og den norske universitets- og høyskolesektoren følger dette mønsteret. I Danmark har høyere utdanning gjennomgått store endringer etter tusenårsskiftet, og i Finland ble en ny lov om universiteter implementert i 2010. Hensikten var å gi universitetene større selvstyre, heve forskningskvaliteten og styrke den internasjonale konkurranseevnen. Universitetene ble oppfordret til å utvikle tydeligere profiler basert på institusjonenes styrker og egenart. Dette førte til at åtte universiteter ble fusjonert til tre.

Mange europeiske land har hatt et todelt system med et formelt skille mellom høyskoler og universiteter. Det utvikles nå en struktur hvor grensene mellom institusjonskategoriene er stadig mer utydelige. Oppmerksomheten i flere land er rettet mot å utvikle en mer mangfoldig sektor med profilerte institusjoner.

Hva har så dette å si for en fremtidig utdanning i figurteater alias teater med skuespiller og figur/objekt? Det er ingen ting i min tidligere argumentasjon for etablering av denne utdanningen som står i motsetning til meldingen. Jeg vil heller si snarere tvert imot. Teater med figurer vil være en liten brikke i dette store spillet, men allikevel utgjør scenekunsten en fargerik del av hele scenekunstheltet. Både økt faglig kvalitet, tverrfaglig samarbeid, faglig diversitet og mangfold, ”nettverkseffekt”, tydelig profilering, kunnskapsutvikling og kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom FoU og KUF, knoppskyting, ”kulturell miljøeffekt”, ”magneteffekt”,²²⁵ samarbeid og internasjonalisering vil være viktige kriterier i vurderingen av institusjonstilknytningen for en fremtidig utdanning i figurteater/teater med figurer.

²²⁵ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> Boks 2:2. Lesedato 23.05. 2016.

5.6 Norske scenekunstudanninger

Kan det tenkes at kompetanse ved eksisterende norske scenekunstudanninger kan være faglig relevant for en fremtidig bachelor- og/eller mastergrad i teater med skuespiller og figur? Er det sammenfallende og/eller beslektet kompetanse ved en eller flere norske kunstudanninger som har relevans for et fremtidig studium? Snur jeg problemstillingen, vil spørsmålet være om utdanning innen teater med figurer kan tilføre de eksisterende kunstudanningene beslektet og/eller ny kompetanse som kan utvide det eksisterende utdanningstilbudet og den kunstnerisk profilen? Er det mulig å se for seg en faglig og pedagogisk vinn-vinn-situasjon for begge, alternativt flere impliserte utdanninger? I disse tverrfaglige og internasjonale samarbeidstider har kunstfeltene åpnet seg, og det skjer samarbeid på tvers av tidligere faglige grenser. I dag er det realistisk å tenke seg nye studiemodeller med nye fagkombinasjoner så vel som modell(er) hvor flere utdanninger kan samarbeide om studier og kompetansebygging. Det kan skje gjennom utveksling av lærere så vel som studenter både nasjonalt og internasjonalt.

En fremtidig utdanning i teater med figurer vil kunne integreres i eksisterende scenekunstudanninger. Det handler først og fremst om en grunnleggende utdanning på bachelornivå, men jeg vil heller ikke utelukke masternivå der hvor det finnes. Kriteriene for etablering av en fremtidig utdanning i teater med figurer/objekter vil være faglig tilhørighet, enten sammenfallende og/eller beslektet kompetanse. Det vil også kunne handle om gjensidig å bidra til større faglig bredde og/eller fornyelse. Når det gjelder dimensjoneringen av et bachelorstudium, tenker jeg meg et kull på seks studenter i en første etableringsfase. Det vil være nødvendig med evaluering etter gjennomført studieforløp som grunnlag for videre faglig justering, utvikling og dimensjonering av studiet. Den faglige kompetansen og den faglige utviklingen må bygges suksessivt.

Angående mulig tilknytning til eksisterende masterutdanning vil den være avhengig av eksisterende tilbud. Etablering av et fremtidig bachelor- og/eller masterstudium ved nåværende scenekunstudanninger vil nødvendigvis måtte ta utgangspunkt i den virkelighet som finnes her og nå. Dette bakteppet handler på den ene siden om de store endringer som har funnet sted innen scenekunstudanning, med tre ulike profiler på skuespillerutdanningene. På den annen side handler det om Strukturreformen (St.meld. nr. 18 (2014–2015)) fra Kunnskapsdepartementet, som skal styrke de faglige miljøene gjennom større enheter både

regionalt, nasjonalt og internasjonalt. I dette perspektivet er det jeg ser forskjellige muligheter og alternativer til etablering og integrering av en scenekunsthøgskole i teater med figurer/objekter.

De fire norske skuespillerutdanningenes egne hjemmesider vil danne grunnlaget for mine undersøkelser og refleksjoner. Jeg må derfor ta forbehold når det gjelder nettet som kilde fordi informasjonen kan være mangelfull og/eller ikke oppdatert. Dessuten presenterer utdanningene de ideelle målene for studiene uten at de nødvendigvis samsvarer med virkeligheten. I tillegg har jeg også lest rapporten fra Telemarksforskning *Teater som fag, kall og yrke*. Selv om denne rapporten ligger tilbake i tid, og det har skjedd endringer etter utgivelsen i 2011, regner jeg den som en pålitelig kilde og et supplement til informasjonen på nettet. Jeg har dessuten utdypet utdanningenes profiler med relevant informasjonsmateriale og faglitteratur.

De fire norske bachelorprogrammene for utdanning av skuespillere er: Skuespillerutdanninga ved Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag (tidligere HiNT); Teaterhøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo (KHIO); Akademi for scenekunst ved Høgskolen i Østfold (HiØ) og den private Westerdals Oslo School of Arts (tidligere Nordisk Institutt for Scene og Studio, NISS). Det er også en halvårsenhet i figurteater (30 studiepoeng) ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), som primært er rettet mot pedagoger og kulturarbeidere. Studiet kan tas som en frittstående halvårsenhet eller som del av en treårig bachelorgrad i drama og teaterkommunikasjon.²²⁶ Det er viktig at HiOA ser betydningen av figurteater som pedagogisk og kreativt virkemiddel i arbeid med barn og ungdom. Lang erfaring fra andre land, ikke minst Tsjekkia, har vist og viser betydningen av figurteater på ulike nivåer i arbeid med barn i skole og i ulik kulturell fritidsvirksomhet. Ved Avdeling for drama i undervisning (KVD) ved Teaterfakultetet er programmene på bachelor- og masternivå.²²⁷ Målgruppen for halvårsenheten i figurteater ved HiOA er en annen enn for skapende og utøvende scenekunstnere. Derfor er den ikke tatt med i denne sammenheng.

²²⁶ På hjemmesiden står det: ”Studiet skal gi grunnlag for å tilrettelegge og spille figurteater for og med barn, unge og voksne, og tar sikte på å gi studentene en grunnleggende innføring i forskjellige sider av faget. Figurteatret egner seg svært godt som et pedagogisk verktøy og som en uttrykksform i produksjonsarbeid.”

<http://www.hioa.no> /Studier og kurs/fagområder: drama og teater/halvårsstudier/figurteater. Lesedato 23.05.2016.

²²⁷ “Information For Foreign Students 2007/2008”, *Theatre Faculty/Divadelní fakulta AMU Praha*: Drama in Education is a complex field of aesthetic education, which uses performing arts devices and approaches. It is a

5.6.1 Skuespillerutdanninga ved Nord universitet, fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag

På studiestedet i Verdal tilbyr Nord universitet et bachelorprogram i teaterproduksjon og skuespillerfag. I innledningen til studieplanene står det at de utdanner skuespillere som er i stand til å forvalte sine egne ideer og utvikle dem til teaterproduksjon på profesjonelt nivå. Studentene må også kunne ta del i produksjoner ledet av regissør. Studiet har en sterk tilknytning til faglige nettverk på høyt nasjonalt og internasjonalt nivå. Den internasjonale orienteringen avspeiles tydelig i studiets faglige arbeid.²²⁸ Videre står det:

Det legges stor vekt på studentenes utvikling av selvstendighet og kreativitet, og gjennom det deres muligheter til å skape egne teateruttrykk. Utdanningen sidestiller interpretatorisk arbeid og eget kreativt arbeid som likeverdige kompetanser. De faglige grunnelementene organiseres i planmessige strukturer som søker å optimalisere effekten av samspillet mellom fagene, til beste for studentenes utvikling. Studiets mål er å utdanne skuespillere som kan utøve skuespillerkunst innen et bredt spekter av stil, form og uttrykk.²²⁹

Kunstnerisk leder Ørjan Hattrem og førstelektor i skuespillerfag Rodrigo Malbrán er begge utdannet ved École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq²³⁰ i Paris. Høyskolelektor i bevegelse og skuespillerfag Romina Rodriguez Ebner er utdannet ved La Mancha International School of Image and Gesture (Santiago, Chile).²³¹ Malbrán var en av to grunnleggere av La Mancha International School of Image and Gesture (1995), en toårig utdanning inspirert av Lecoq. Asgeir Skrove er førsteamanuensis og musikkansvarlig,

system of social and art education for children, young people and adults as well, aimed towards the aesthetic cultivation and obtaining of theatre skills, towards the development of an individual and pro-social behaviour 2007/08: 38.

²²⁸ <http://teater.nord.no> /Om utdanninga/Studieplan - Lesedato 29.09. 2016.

²²⁹ <http://teater.nord.no>/Lesedato 29.09. 2016.

²³⁰ Lecoq-tradisjonen går tilbake til 1956. „The aim of the school is to produce a young theatre of new work, generating performance language which emphasises the physical playing of the actor. Creative work is constantly stimulated, largely through improvisation, which is also the first approach to playwriting.“ Utdanningen er toårig med muligheter for et tredje påbygningsår for pedagogisk utdanning. www.ecole-jacqueslecoq.com Lesedato 23.05. 2016.

²³¹ På hjemmesiden står det: „The Two-Year Diploma Course begins with silence in an empty space. The performer’s body is understood as a structure within that space, an instrument for the communication of ideas, emotions and appetites, an intelligent machine and model of organisation.“ Utdanningen er toårig med muligheter for påbygging innen en rekke emner (postgraduate courses). www.ellenixon.co.uk/teaching/the-la-mancha-international-school-of-image-and-gesture/ Lesedato 23.05. 2016.

studieleder Dag Skjevik underviser i sang og stemmefag, og Roar Tromsdal er førstelektor i teater teori og -historie. Morten Røsrud er doktorgradsstipendiat, bevegelseslærer og tidligere student ved Nord universitet (HiNT). I 2015 startet utdanningen et pedagogisk samarbeid med Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch (Berlin) ved Margarete Schuler (professor i skuespill) og Viola Schmidt (professor og doktor i stemme og tale).

I det treårige studiet inngår følgende fag: improvisasjons- og interpretasjonsteknikker, språk- og tekstarbeid, stemmebruk, sang, musikk, bevegelse, fysisk trening, utforskning av sceniske uttrykk samt kultur- og samfunnsorientering, teaterhistorie og teater teori. Det andre studieåret videreføres improvisasjons- og interpretasjonsteknikker, stilrelatert bevegelsesarbeid, tekstlig utforskning, musikk, stemmebruk, sang og korsang, teaterhistorie, teater teori, analyse av ulike sjangere og introduksjon til filmarbeid. Det inngår teaterproduksjon med regissør det tredje året. Videre står det mitt teater, min musikk, filmlaboratorisk arbeid, studieturer for kontakt med internasjonal scenekunst og prosjektdrift og bransjekunnskap. Det tredje studieåret har studentene valgfrihet i studiet og individuelle utdanningsplaner.²³² Studentene har valgfrihet innen flere områder, som blant annet egenproduksjoner, et selvstendig kreativt arbeid basert på gitte oppgaver. Disse oppgavene gis årlig gjennom tre år.

To tidligere tredjeårs studentkull (2011 og 2012) samarbeidet med det franske Compagnie Philippe Genty. Genty er et navn som ruver internasjonalt innen figurteater/teater med skuespillere, dansere og objekter. Han har skapt et eget grensesprengende scenisk univers som har inspirert svært mange, også tidligere studenter i Verdal.

I boken *Paysages intérieurs* (Genty 2013) skriver Genty at Ørjan Hattrem flere ganger hadde spurt om han kunne lede en workshop i Verdal. Det hadde lenge vært Ørjans drøm at Genty skulle lage en forestilling med tredje klasses studenter, og at forestillingen skulle spilles for publikum (Genty 2013: 243). I et intervju med student Maja Bekken i juni 2012 (Wiig 2012) fortalte hun at daværende HiNT innledet samarbeid med Genty i 2009 med en fem ukers workshop for tredjeklasse i Nevers (Frankrike). Hennes studentkull på ti (2009–2012) ble invitert til en tre måneders innstudering av forestillingen *Ne m'oubliez pas* (*Ikke glem meg*). Genty skriver i boken at han ønsket å forandre halvparten av scenene i den nye versjonen. Den vakre norske naturen, kulden og det hvite landskapet hadde gjort stort inntrykk på ham.

²³² <http://teater.nord.no/> Lesedato 29.09. 2016.

Den første sceneversjonen hadde vært mørkere, nå ville han introdusere absurde og komiske elementer. Den andre sceneversjonen ble en eventyrlig og surrealistisk reise gjennom minner og drømmer sett gjennom øynene til en kvinnelig sjimpanse. De ti studentene med hver sine roller skulle også fremstille sitt alter ego i form av en dukke (mannekeng) som var en tro kopi av dem selv – i reell størrelse.

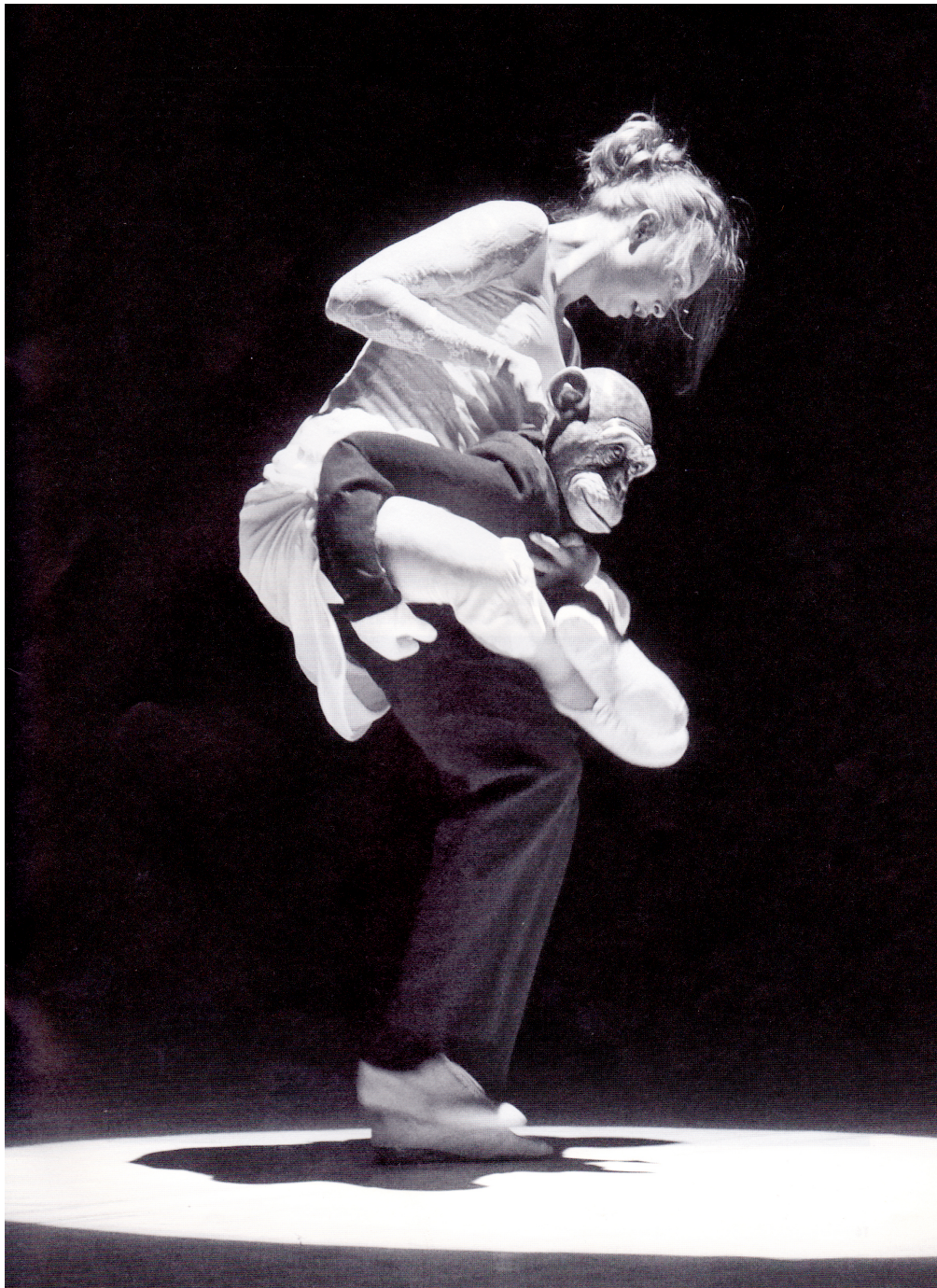


Foto 19: *Forget me not*. Skuespillerutdanninga ved NORD universitet i samarbeid med kompani Philippe Genty, 2012.

I intervjuet sa Bekken at Genty og Underwood la vekt på det visuelle og fysiske uttrykket, og at studentene skulle bruke seg selv. De arbeidet mye med improvisasjoner, og de fikk oppgaver som for eksempel å improvisere med de to rollene (skuespiller og dukke) og en stol. Det var beinhard jobbing og teknikk. Bekken fortalte at studentene måtte lære å lytte til materialet, til lyden det skapte, til materialets bevegelser, til vekten av det. De måtte lære å spille på materialet. De var alle skuespillere, sangere og dansere i en poetisk, magisk og surrealistisk scenisk verden av drømmer, minner og assosiasjoner. Bekken kunne ikke få fullrost nok det inspirerende samarbeidet som studentene hadde hatt i Nevers. Hun fortalte at den gode atmosfæren skapte et godt forhold mellom studentene (Wiig 2012). I sin bok skriver Genty at studentene hadde kapasitet til å ta inn over seg det sceniske maskineriet, samtidig som deres skuespillerprestasjoner var imponerende. De fanget opp alt, lot ingen detalj unnsnippe (Genty 2013: 259).

Jeg hadde gleden av å se forestillingen på Inderøy kulturhus (02.06. 2012) og på Det norske teatret, i Oslo, i april 2014. Det var stående applaus etter begge forestillingene. De to presentasjonene var interessante for meg å observere. Den ene forholdsvis fersk etter premieren, den andre etter mange spilte forestillinger på turné. Fremføringen på Det Norske Teatret i april 2014 var en kraft- og praktutfoldelse av hele ensemblet, som det står stor respekt av. De unge og nyutdannede skuespillerne fra daværende HiNT undertegnet kontrakt for en to års verdensturné med forestillingen. ”Jeg kunne ikke ha ønsket meg mer”, fortalte Bekken i intervjuet (Wiig 2012).

Det kan neppe være tvil om at Bekken og hennes medstudenter også hadde tilegnet seg høy kunstnerisk kompetanse i skuespillerrollene, i animasjon av mannekenger og i samspill dem imellom. I forestillingen ble det spilt på glidende bevegelser og brudd mellom levende skuespillere og de kunstig fremstilte dukkene, som var identiske med skuespillerne. Dette ”dobbeltspillet” skapte flytende grenser mellom skuespillernes roller og deres alter ego, mellom det levende og det ikke-levende, mellom scenisk virkelighet og scenisk drøm. Alle rollene, både med og uten dukker, var mesterlig utført og underbygget av musikk, dans og sang sammen med bevegelige sceneelementer. De visuelle elementene ble fremstilt blant annet av mengder av silkestoff som skuespillerne omformet til de mest uforutsigbare formasjoner, fra heldekkende, store hvite vidder til dansende skjørt og andre overraskende formale uttrykk, alltid i rytmisk samspill med aktørene og deres alter ego. I forestillingen var alle sceniske elementer komponert og samstemt som i et musikkstykke. Jeg er ikke kjent med

de produksjonene som senere avgangsklasser har gjort, men ut fra hjemmesiden har det internasjonale samarbeidet for senere studentkull vært lagt til andre fagmiljøer, deriblant i Santiago i Chile.

Etter mitt syn er det gledelig at det er etablert en skuespillerutdanning i Midt-Norge hvis faglige innhold og profil har mange sammenfallende så vel som tangerende faglige tilknytningspunkter med teater med skuespiller og figurer/objekter. Så langt jeg kan vurdere, har skuespillerutdanningen i Verdal interne lærerkrefter som har høy faglig kompetanse innen grunnleggende skuespillerfag med vekt på improvisasjons- og interpretasjonsteknikker, fysisk bevegelse og trening, musikk, sang og stemmebruk og stilrelatert bevegelsesarbeid. De teoretiske fagene dekker blant annet teaterhistorie, teaterteori og kultur- og samfunnsorientering. Studiet legger stor vekt på studentenes selvstendige kreative arbeid, hvor de har mulighet til individuelle utdanningsplaner, og hvor de kan skape egne teateruttrykk. De må være i stand til å utvikle og realisere egne ideer fram til profesjonelle teaterproduksjoner. De må også lære å arbeide i team under ledelse av en regissør. Den produksjonsmessige siden av teatervirksomheten blir også ivaretatt ved utdanningen gjennom egne produksjoner (til sammen tre) og gjennom fag som prosjektdrift og bransjekunnskap.

Jeg er kjent med to tidligere studentkull som har samarbeidet med Compagnie Philippe Genty. Kullet i 2012 viste at de kunne tilegne seg animasjon innen flere typer figurer/mannekenger på et høyt profesjonelt nivå. Det forteller at studentene hadde et solid faglig grunnlag forut for arbeidet med produksjonen *Ne m'oubliez pas*. De viste en fysisk vitalitet og en kraft i sitt skuespilleruttrykk som lå nær opp til dansen. Musikalitet og rytmisk spill var på plass hos studentene, og det var også animasjonen av mannekengene, som var forbløffende kreativ, ekspressiv og teknisk nyansert. Studentene viste til fulle at de hadde tatt til seg kunnskap og erfaringer fra de to læremestrene og deres team av dyktige medarbeidere i Nevers.

Det krever både høy arbeidsmoral og stor innsatsvilje å gjennomføre et så krevende prosjekt med så fremragende resultater. At hele klassen fikk en toårskontrakt for en verdensturné, var det beste skussmålet.

Av nettsidene fremgår det at utdanningen har innledet samarbeid med Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch (i 2015), hvis kompetanse er meget anerkjent. Ved denne

kunstutdanningen har de hatt en mangeårig avdeling for dukkespill (Abteilung Puppenspiel), som ble grunnlagt av tidligere professor Hartmut Lorenz. Han var gjestelærer i Fredrikstad den gang dukkene og figurene fikk spille roller der. Avdeling for dukkespill har lenge vært kjent for å vektlegge tekniske ferdigheter i spillet med dukker/objekter. Jeg husker godt samtaler med Lorenz hvor han fortalte meg om det faglige samarbeidet han hadde hatt med Rudolf Penka under etableringen av utdanningen. Penka var den gang høyskolens faglige leder, og han borget for en solid kunstnerisk-pedagogisk forankring.

Avstandene er korte på vårt kontinent. Veien til ESNAM i Charleville-Mézières (Ardenne, Frankrike) skulle ikke bli lang for faglige ledere ved skuespillerutdanningen i Verdal og/eller til andre utdanninger innen marionett-/figurateater eller teater med figurer. Utdanningen har et bredt internasjonalt faglig nettverk for å kunne bygge på eksisterende kompetanse innen skuespillerkunst så vel som til å utvikle beslektede og/eller nye sceniske uttrykk, som for eksempel alternativ skuespillerkunst med figurer/objekter.

Med visse faglige justeringer og noe supplerende kompetanse ville skuespillerstudiet i Verdal kunne legge til rette for et fullverdig nasjonalt utdanningstilbud på BA-nivå for denne scenekunsten. Et annet alternativ kunne være å etablere en påbygningsenhet (MA-grad) i alternativ skuespillerkunst, hvor teater med figurer kan være ett av flere tilbud gjennom individuelle utdanningsplaner.

Skuespillerutdanningen i Verdal er ikke blitt mindre interessant gjennom samarbeidet med Det Norske Teatret og Det Multinorske – en treårig skuespillerutdanning for studenter utenfor Europa. Annet kull studenter på seks ble tatt opp våren 2015. I Verdal er det både franske og chilenske tradisjoner og nå også multinorske studenter.

5.6.2 Teaterhøgskolen ved Kunsthøgskolen i Oslo

Kunsthøgskolen i Oslo (KHiO) ble opprettet i 1996, og er en sammenslåing av fem tidligere selvstendige statlige høyskoler. KHiO har i dag seks avdelinger: Opera-, Ballett- og Teaterhøgskolen, Design, Kunst og håndverk og Kunstakademiet. Kunsthøgskolen har mer enn 530 studenter, 200 ansatte og et årsbudsjett for 2016 på ca. 330 millioner kroner.²³³ KHiO disponerer et areal på 40 000 kvm i Seilduksfabrikken i Oslo og er et av Nord-

²³³ <http://www.khio.no> /Årsrapport for 2015/2 Introduksjon til virksomheten og hovedtall. Lesedato 25.05. 2016.

Europas største anlegg for kunst og design. Skolen er banebrytende, med flere kunstutdanninger under samme tak, og det åpner for gjensidige impulser og samarbeid. Under Strategisk plan (2012–2016) står det at KHiO ”samler utdanning og utviklingsarbeid innen visuell kunst, scenekunst og design i et praksisnært samspill med internasjonale og nasjonale fagmiljøer. Vi er et sted for den faglige refleksjon som må til for at fag, mennesker og samfunn ikke stivne.”²³⁴

Jørn Mortensen tiltrådte som rektor ved KHiO i 2015. I sin velkomsttale til studentene sa han at skolen må betraktes som et rom, en plattform og et laboratorium for den utøvende og skapende kunsts praktiske og konseptuelle øvelser. ”Her skal det være lov å prøve, feile igjen og deretter feile på en bedre måte (Beckett). Det sivilisatoriske ligger i institusjonens dype humanistiske forpliktelse til å utforske hva det vil si å være et sosialt, kritisk, psykologisk, fysisk og sansende menneske.”²³⁵ Han skriver også at dette ikke er en akademisk, men en kunstnerisk øvelse som krever tid, involvering, engasjement og ikke minst hardt arbeid.

Teaterhøgskolen tilbyr et treårig bachelorstudium for skuespillere og regissører og et toårig masterstudium i teater med fordypning i skuespillerfag, regi, scenetekst og scenografi og et ettårig studium i praktisk-pedagogisk utdanning. Teaterhøgskolen tilbyr ikke bare en profesjonsrettet utdanning, men en fullverdig kunstutdanning.²³⁶ KHiOs visjon er å forene den tradisjonelle håndverksorienteringen med mer eksperimentelle og skapende arbeider, som har preget det frie feltet. Dessuten har Kunsthøgskolen ansvar for det kunstneriske utviklingsarbeidet (KU) ved skolens seks avdelinger.

Studentene i skuespillerfag skal utdannes til selvstendige skapende kunstnere på høyt nivå, som gjennom erfaring med ulike metoder skal utvikle det personlige uttrykket sitt.²³⁷ Bachelorstudiet i skuespillerfag er organisert rundt følgende hovedemner: skuespillerfag, bevegelse, språk, tale og stemmedannelse, fra tekst til tale, sang og musikk, kunst- og

²³⁴ [http://www.khio.no/Organisasjon/Strategisk plan 2012-2016](http://www.khio.no/Organisasjon/Strategisk%20plan%202012-2016). Lesedato 24.05. 2016.

²³⁵ [http://www.khio.no/Rektors signatur/2015-1: Velkommen](http://www.khio.no/Rektors%20signatur/2015-1:Velkommen). Lesedato 24.05. 2016.

²³⁶ [http://www.khio.no/Teaterhøgskolen](http://www.khio.no/Teaterh%C3%B8gskolen). Lesedato 24.05.2 016.

²³⁷ [http://www.khio.no/Teaterhøgskolen](http://www.khio.no/Teaterh%C3%B8gskolen). Lesedato 24.05.2016.

teaterforståelse, idéutvikling og scenisk realisering, teknikk, administrasjon og produksjon. Gjennom de tre studieårene blir skuespill vektet med tretti studiepoeng de første to årene, og med trettito studiepoeng det tredje og siste året, hvor skuespillerfaget er fordelt på: film og andre medier, det flerkunstneriske, psykologisk fordypning og helhet.²³⁸ Når det gjelder vekting av andre emner, ligger bevegelse og språk høyest, med henholdsvis ni og åtte studiepoeng de første to årene, kunst- og teaterforståelse lavt, med tre studiepoeng hvert år (i tre år).

Bachelor-studiet tar utgangspunkt i arven fra den russiske skuespiller, regissør og teaterpedagog Konstantin Stanislavskijs system og metode for fysiske handlinger. Studentene skal også bli kjent med andre innfallsvinkler og metoder for skuespillerfaget. Skuespillerstudentene skal lære å forstå den kollektive siden av teaterkunsten. De skal utvikle forståelse for litteratur og lære å bruke dramatiske tekster som utgangspunkt for egen skapende virksomhet. Samtidig vil studentene møte arbeidsformer som ikke har basis i dramatisk tekst. [...] Det legges stor vekt på utforskning av skuespillerfagets muligheter, av teater som kunstart og av mangfoldet av uttrykksformer.²³⁹

Stanislavskij-tradisjonen vektlegger tekst og ensemblespill. I *Regiskolen* skriver tidligere professor ved Teaterhøgskolen Irina Malochevskaja: “Det essensielle ved Metoden for fysiske handlinger er å skape en kjede av fysiske handlinger som graver opp konflikten, åpner dens tanke, og avdekker dybden i personenes forhold til hverandre” (Malochevskaja 2002: 74). Studentene tilegner seg Metoden gjennom arbeid med etyder hvor de tar utgangspunkt i moderne dramatik som blir etterfulgt av klassiske dramaer. Metoden er en måte å synliggjøre meningen i hendelsene på og gjøre dem virkelige. ”Etydemodellen tilbyr skuespillerne en fri vei når han skaper, en vei som dessuten krever aktiv handling, mot og åpenhet” (Malochevskaja 2002: 77). I *En skuespillers arbeide med sig selv* skriver Stanislavskij om det han kaller å leve rollen, som hjelper skuespilleren til å nå scenekunstens egentlige mål “at skabe et virkeligt liv for den menneskelige aand, der bor i rollen, og bringe dette liv på scenen i kunstnerisk form” (Stanislavskij 1967: 29). Den viktigste oppgaven er ikke å fremstille dette menneskets liv (rollen) i dets ytre former på scenen, men først og fremst å skape sjælelivet hos den person vi spiller. Skuespilleren omformer sine egne følelser slik at de passer inn i dette fremmede sjæleliv, “og skænker det alt, hva vor egen sjæl bestaar av” (Stanislavskij 1967: 28).

²³⁸ [http://www.khio.no/Teaterhøgskolen/Studieplan for bachelorstudium i skuespillerfag](http://www.khio.no/Teaterhøgskolen/Studieplan%20for%20bachelorstudium%20i%20skuespillerfag). Lesedato 24.05. 2016.

²³⁹ [http://www.khio.no/Teaterhøgskolen/Teaterhøgskolen/Studieplan for bachelorstudium i skuespillerfag/1.2](http://www.khio.no/Teaterhøgskolen/Teaterhøgskolen/Studieplan%20for%20bachelorstudium%20i%20skuespillerfag/1.2). Kort beskrivelse av studiet. Lesedato 24.05. 2016.

Målet for Stanislavskijs system er å finne en bevisst vei til å vekke det underbevisste og deretter ikke hindre denne underbevisstheten i å skape. [...] Systemets elementer er handlingens elementer. Alle elementene er forbundet med hverandre, alle er uadskillelige - derav ordet "system". Hvis bare ett av elementene oversees, eller ikke mestres av en skuespiller, blir hele den handlende prosessen ødelagt. Derfor blir det stilt strenge krav til trening og drill"! (Malochevskaja 2002: 31)

Ifølge Malochevskaja (2002: 32-3) er scenisk handling et av de viktigste fundamentene i systemet, og det er en enhetlig psykofysisk prosess, bestående av en begynnelse, en utvikling og en avslutning. De tre bestanddeler i handlingen er: tankehandling, fysisk handling og ordhandling.

Masterstudiet er en fordypning innen skuespillerfag, regi, scenografi og scenetekst. Det gir undervisning i fordypningseminene og interdisiplinær undervisning som retter seg mot alle faggruppene. Studiet bygger på en bachelorgrad eller tilsvarende kompetanse og omfatter 120 studiepoeng. Masterstudiet med spesialisering i skuespillerfag ønsker å imøtekomme behovet for økt kompetanse innen skuespillerfaget. Det er viktig å utvikle hver enkelt student til skapende og medskapende skuespillere som flytter fagenes grenser, bringer inn nye perspektiver og strekker seg mot utfordrende kunstneriske uttrykk. Masterstudiet i scenografi gir undervisning som ikke bare retter seg mot scenografi, men også mot alle faggruppene. Studiet har som hovedmål å utdanne scenografer som kan virke innenfor det frie scenekunstheltet, på de etablerte scenen og i ulike sammenhenger i samfunnet.²⁴⁰

Disse presentasjonene synliggjør store forskjeller når det gjelder forståelsen av og arbeidsmetoder innen dramatisk teater (Stanislavskij-tradisjonen) og teater med skuespiller og figurer/objekter. Den psykologiske tilnærmingen til rollen og fremstillingen av "den menneskelige aand" som bor i rollen står i skarp kontrast til figuren, alias objekter som skuespilleren skal tilføre scenisk liv (og sjel) og samspille med. Et eksempel setter forskjellene på spissen: Rollene som Romeo og Julie, gestaltet gjennom bunraku-figurer, hvor hver rolle ble spilt vekselvis av to og tre skuespillere, må arbeide med helt andre kunstneriske og metodiske virkemidler enn skuespilleren som skal "leve rollene".

²⁴⁰ [http://www.khio.no/Master i teater med spesialisering i skodespelarfag og Master i teater med spesialisering i scenografi](http://www.khio.no/Master%20i%20teater%20med%20spesialisering%20i%20skodespelarfag%20og%20Master%20i%20teater%20med%20spesialisering%20i%20scenografi). Lesedato 2.10. 2016.

Jeg har satt ulike roller opp mot hverandre, roller med og uten figurer, for å tydeliggjøre forskjellene når det gjelder teaterforståelse, kunstneriske virkemidler og arbeidsmetoder. Kontrastene er ikke alltid like skarpe, men de vil være der i større og mindre grad. Disse motsetningene er særlig interessante i lys av fusjonen som har funnet sted mellom dukkespiller alias figurspiller og skuespiller, hvor KALD søker den ikke-psykologiske, den alternative skuespiller som ett av flere skuespillermessige uttrykk. Men KALD ivaretar også skuespillerkunst hvor forståelsen bygger på psykologisk tilnærming. I skuespillerklassen jeg observerte, anvendte to av lærerne metoder fra Mikhail Tsjekhov, som var elev av Stanislavskij, men som tidlig i sin karriere brøt med ham. Det er ikke lenger vanntette skott mellom ulike teaterforståelser og tradisjoner. Ifølge hjemmesiden til KHiO tar Teaterhøgskolen opp i seg elementer fra det frie feltet. Målet for bachelorstudiet i skuespillerfag er å utdanne til selvstendig skapende kunstnere som arbeider med ulike metoder. Masterstudiet i skuespillerfag har som målsetting å utdanne skuespillere som flytter faggrenser, og som strekker seg mot utfordrende kunstneriske uttrykk både i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.²⁴¹ Hvor skuespillerutdanningen ved KHiO i dag befinner seg i samtidens estetiske brytningsfelt, skal jeg være forsiktig må å si noe om, men på hjemmesiden skriver de under «Master i skuespillerfag» at faktorer som driver utviklingen, er ”nye medium, blanding av kunstarter, teknologi, teori og sideordna samarbeidsformer mellom faggrupper i den skapende prosessen”.²⁴²

Den rådende estetikken nasjonalt og internasjonalt påvirker KHiO så vel som de andre kunstinstitusjonene. Slik må det være om institusjonen skal leve opp til sin målsetting om å forene det tradisjonelle med det eksperimentelle. I samtiden renner det mye vann mellom de ”skottene” som tidligere var svært tette.

Ved den ruvende institusjonen som KHiO er blitt, med ansvar for å ivareta kunstfaglig utdanning innen et mangfold av sceniske uttrykk, ville det ikke være mer enn rimelig om den også tok ansvar for scenekunsten figurteater/teater med figurer. Et BA-program med vekt på alternativ skuespiller/aktør/teaterperformer i samspill med figurer/objekter skulle kunne etableres ved Teaterhøgskolen i nær tilknytning til det eksisterende studium i skuespillerfag.

²⁴¹ Ibid. <http://www.khio.no> Lesedato 02.10. 2016.

²⁴² Ibid. <http://www.khio.no> Lesedato 02.10. 2016.

Studiet måtte fokusere på alternativ skuespillerkunst hvor figurer/objekter vil inngå som hovedkomponenter i programmet.

En alternativ skuespillerutdanning ville måtte skille seg fra den eksisterende Stanislavskij-tradisjonen. På tross av ulik faglig tilnærming vil det allikevel være mulig med samarbeid i visse emner, fortrinnsvis innen de psykofysiske fagene som stemme, sang, tekstarbeid, bevegelse, akrobatikk og sang og musikk. Det vil være nødvendige med noe faglig komplettering/påbygging innen støttefagene, men det ville først og fremst kreve oppbygging av ny kompetanse innen animasjon av figurer/objekter og det gjensidige samspillet mellom skuespiller og figur/objekt. Animasjon bør være ett av to hovedemner i et eventuelt bachelorstudium. Det andre emnet bør være alternativ skuespillerkunst - i relasjon til figurer og andre fortrinnsvis visuelle sceniske virkemidler. Dette forslaget til modell har klare paralleller med studiemodellen ved KALD, og ville kunne åpne for muligheter for samarbeid om prosjekter med både studenter ved eksisterende studium i skuespillerfag og studenter fra de andre scenekunsthøgskoleutdanningene, som for eksempel dans og opera.

På det konstituerende nivå er det allikevel samarbeidet med visuell scenekunst/scenografi som utgjør den viktigste alliansen/ samarbeidspartneren for skuespillere med figurer/objekter. De visuelle elementene vil måtte bli utformet på høyst forskjellige måter både formalt, materialmessig, fysisk og teknisk. Disse egenskapene har stor betydning for skuespillerens skapende arbeid med roller med og uten figurer i det samspillet som finner sted på scenen. En musiker som spiller på glass eller lur, skaper høyst forskjellige akustiske lyder, som hver kommuniserer på ulike måter, eller snarere på sine spesifikke måter. Slik er også forholdet mellom skuespilleren og hans/hennes visuelle sceniske uttrykksmidler. Et mulig bachelorstudium vil dessuten kunne ivareta en lang og viktig tradisjon knyttet til teater for barn og ungdom. Dette ansvaret hviler primært på det norske scenekunsthøgskolefeltet, men kunstutdanningene må også ta sin del av dette faglige ansvaret alvorlig.

Når det gjelder de visuelle elementene i en skuespillerutdanning med figurer/objekter, er det nærliggende å tenke på samarbeid med Kunstakademiet. På hjemmesiden skriver de at de tilbyr sine studenter ”å samarbeide med dansere, koreografer, skuespillere, dramaturger og teaterregissører, samt grafiske, mote- og interiørdesignere, spesialister innenfor keramikk,

tekstil, grafikk, metallarbeid og en rekke andre fagfelt”.²⁴³ Her er det ingenting å si på vilje til tverrfaglig samarbeid, som også kunne og burde inkludere visuelt teater med skuespillere og figurer/objekter. Når det gjelder Avdeling Kunst og håndverk har de et tilbud som kalles *Spesialiseringer - Interdisiplinære muligheter*, hvor det undervises i ”klassisk modellering, eksperimentell form, tegning som verktøy og tekst og skriving”. I tillegg undervises det i kontekstualisering, som omfatter kunstens og kunsthåndverkets teorier, metoder og historie, samt dokumentasjons- og formidlingsproblematikk.²⁴⁴ Om kunst og håndverk generelt skriver avdelingen at de tilbyr medium- og materialorientert kunstutdanning hvor materialenes sosiale, kulturelle, globale og politiske betydning er like viktig som deres essensielle og iboende egenskaper. Avdelingene Kunst og håndverk og Kunstakademiet besitter en faglig kompetanse som er svært omfattende og enestående. For en billedkunstner/scenograf ville det være en faglig interessant og utfordrende oppgave å kunne arbeide som scenograf for teater med figurer. Scenekunsten trenger sårt denne kompetanse, og det ville ikke innebære de store faglige og økonomiske løftene å implementere denne delen av visuell scenekunst ved de to avdelingene – det kan skje gjennom et samarbeid.

I 2015 ble masterprogrammet ved KHiO utvidet med fordypning i scenografi, et studium som har vært savnet lenge her i landet. Det eksisterende masterprogrammet kunne også utvides med fordypning innen teater med figurer/objekter, i første rekke for skuespillere/aktører. På sikt kan fordypning i teater med figurer også kunne utvides og utvikles i forhold til de eksisterende emnene i regi, scenetekst og scenografi. Her finnes mange muligheter til å bygge faglig beslektede moduler som utvikler beslektet og ny kompetanse.

De skisserte alternativene krever andre innfallsvinkler og metoder for undervisning og studier i skuespillerfaget enn de eksisterende tilbudene. En skuespiller/aktør/performer med figurer/objekter vil tilføre scenekunsten andre tematiske, visuelle, skuespillermessige, romlige og tekniske løsninger så vel som andre fremstillings- og formidlingsformer. En fordypningsenhet innen masterprogrammet kunne være et tilbud til kunstnere som måtte ønske å supplere og videreutvikle sin faglige kompetanse. Det kunne gjelde både for skuespillere og scenografer som vil orientere seg mot teater med figurer. De ville i så fall kunne imøtekomme det presserende behovet for rekruttering til begge fagfeltene. Denne form

²⁴³ <http://www.khio.no> /Spesialiseringer Lesedato 26.05. 2016.

²⁴⁴ <http://www.khio.no> Lesedato 26.05. 2016.

for scenekunst som interagerer så nært med aspekter fra billedkunst, er i sin sjanger både unik og interdisiplinær.

Med mitt begrensede sideblikk på Teaterhøgskolen og avdelinger innen billedkunst via internett kan jeg si at det er sammenfallende og grunnleggende faglige komponenter ved de ovennevnte avdelingene som kan inngå i en utdanning for teater med figurer/objekter. Et slikt utdanningstilbud vil utvide det faglige tilbudet ved KHiO og således tilføre både teater og billedkunst nye perspektiver. Her ligger mange muligheter til faglig utveksling, samarbeid og nye/alternative uttrykk innen scene- og billedkunst.

Et viktig aspekt ved KHiO og de andre kunsthøgskolene i dag er de internasjonale avtaler og nettverk som er knyttet til høyskoler og universiteter i mange europeiske land. EU-programmet Erasmus+ (2014–2021) er ifølge KHiO-kilden det største utdanningsprogrammet som Norge deltar i. Avtalene for kunstinstitusjonene gjelder for 28 EU-land, de tre EØS-landene og dessuten Makedonia og Tyrkia. “Studenter kan søke om Erasmus+ stipend for studieopphold fra tre til tolv måneder og praksisopphold fra to til tolv måneder.”²⁴⁵ Innen disse programmene er det mange muligheter for faglig utveksling og utvikling både for studenter og lærere. Det eksisterer mange utdanninger med forskjellig faglig profil i dukke-, figur-, og marionetteater eller teater med skuespiller og dukker. Erasmus+-programmet åpner for mulighet til nettopp å søke den spesifikke kompetansen. Når Erasmus+ bygger nettverk med 33 europeiske land, burde det være en kortreist løsning å bygge nettverk innenfor landets grenser. KHiOs store styrke er at de har samlet kunstfagene og emnene under en og samme institusjon. Jeg vil også hevde at en slik faglig styrke og bredde som KHiO representerer i dag, også har sine kunstneriske, kulturelle og samfunnsmessige forpliktelser. I Strategisk plan (2012–2016) står det blant annet at kunsthøgskolen aktivt skal ”tilføre samfunnet estetiske og humanistiske verdier, endringsimpulser og kritisk refleksjon”.²⁴⁶ Disse ambisjonene utfordrer dem også til å ta scenekunsten figurteater/teater med skuespiller og figurer på alvor. Tiden er overmoden for det.

²⁴⁵ <http://www.khio.no> /Kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning/Internasjonalt. I tillegg til Erasmus+ deltar KHiO i en rekke internasjonale nettverk, både på institusjons- og avdelingsnivå. De er : ELIA, SAR, KUNO, CIRRUS, Écoles des Écoles og Nordopera. Lesedato 26.05.2016.

²⁴⁶ <http://www.khio.no> /Organisasjon/Strategisk plan (2016-2016). Lesedato 26.05. 2016.

5.6.4 Westerdals Oslo ACT

Westerdals Oslo School of Arts, Communication and Technology (Westerdals Oslo ACT) er en sammenslåing av tidligere Westerdal Reklameskole, Norsk Lydskole, Nordisk Institutt for Scene og Studio (NISS) og NITH, en tidligere fusjon mellom NIH Datahøgskolen og NKI Ingeniørhøgskolen.²⁴⁷ Utdanningen har tre avdelinger, som tilbyr studieprogrammer i kommunikasjon, teknologi, ledelse, kunsthøgskole og film, TV og spill. Programmene er dels på bachelor- og dels på masternivå. Skolen driver også forskning og utviklingsarbeid (FoU) innen mange fagområder relatert til teknologi, kommunikasjon og kunsthøgskole. ”Vi er også i ferd med å bygge opp vår kompetanse innen kunstnerisk utviklingsarbeid (KU). Slik sikrer vi godt faglig grunnlag for utvikling av innovative og aktuelle programmer [...]”, leser jeg på nettsiden.²⁴⁸ Her mangler det ikke på fusjonsvilje, og i denne tverrfaglige portefølje er det skuespill som er relevant å se nærmere på.

Programmet tilbyr en bachelorgrad i skuespill som er rettet mot dem som ”vil bli skuespiller innen teater, film, TV, performance og reklame”.²⁴⁹ Studentene får praktisk og teoretisk undervisning og inspirasjon fra fagfolk som er aktive i bransjen. De får opplæring i skuespillerteknikker og -metoder, tale, stemmebruk, sang og bevegelsesfag. Når det gjelder moderne metoder og teknikker, fokuserer de i hovedsak på ”Stanislavskij, men også på Brecht, Grotowski, Michael Tsjekhov, Anne Bogart og Viewpoint”. På hjemmesiden står det: ”Dagens skuespiller er en multikunstner som henter impulser fra både eget og andres fagfelt. Derfor er teaterhistorie, kunsthistorie, samtidskultur og diskusjoner om kunstnerisk estetikk og filosofi en viktig del av undervisningen.”²⁵⁰ Bachelorstudiet i skuespill ved Westerdals ”har som formål å gi studentene et bredt grunnlag for selvstendig virksomhet og videre utvikling innen scenekunsthøgskolen”.²⁵¹ Kandidatene kjennetegnes ved grunnleggende ferdigheter og bakgrunnskunnskap om skuespilleryrket, som er uavhengig av skiftende trender. Studentene skal ha god kompetanse innen samarbeid med relaterte fagfelter innen scene og film, og de skal være ”godt forberedt på kjernevirksomhet som skapende/utøvende i

²⁴⁷ <http://www.westerdals.no> /Om høyskolen/Westerdals Oslo ACT. Lesedato 26.05. 2016.

²⁴⁸ <http://www.westerdals.no> /FoU. Lesedato 26.05. 2016.

²⁴⁹ www.westerdals.no /Skuespill/ Lesedato 26.05. 2016.

²⁵⁰ www.westerdals.no /Skuespill/ Lesedato 26.05. 2016.

²⁵¹ www.westerdals.no / Skuespill/Studieinformasjon 2016-2017/Lesedato 26.5.2016.

kreativ næring.²⁵² De to første årene teller skuespillerfag i praksis 15 sp. (studiepoeng), hvert semester, stemme, tale og sang 7,5 sp. hvert semester, bevegelse og dans 7,5 sp. hvert semester. Første semester har studentene metode, som teller 7,5 sp. Annet semester har de kunst-, film- og teaterhistorie som teller 7,5 sp. Tredje semester har de moderne kunsthistorie, som teller 7,5 sp., og fjerde semester har de et valgemne, som teller 7,5 sp. Det tredje og siste studieåret undervises det i skuespillerfaglig teori (3), som utgjør 8 sp., entreprenørskap 5 sp., stemme, tale og sang (3) utgjør 5 sp., og skuespillerfag i praksis 10 sp. Bacheloroppgaven teller 32 sp.²⁵³

Dette summariske blikket på hjemmesiden forteller at skolen har tatt den tverrfaglige utfordringen alvorlig, der teknologi/IT, ledelse, kommunikasjon, kunsthistorie, film, TV og spill har fusjonert under en stor paraply. De er en del av Anthon B. Nilsen Utdanning AS²⁵⁴, som er blant Skandinavias største private leverandører av utdanning og kursvirksomhet. Det er en stor institusjon med 1600 studenter og fagfolk som er aktive i sine bransjer. Som privat utdanning er prisen kr 40 950 pr. semester for skuespillere. Ganges dette beløpet med seks semestre, blir det en høy studiegjeld som studentene kommer ut med. Det er langt større muligheter for en som studerer kunsthistorie rettet mot film, TV og reklame å kunne tjene penger til livsopphold og nedbetaling av studiegjeld. Det vil være langt vanskeligere for en alternativ skuespiller med figurer/objekter å kunne oppnå samme inntjening etter avsluttet studium. Jeg ser elementer av studieprogrammet som interessante og relevante, ikke minst skolens fokus på ulike metoder og teknikker innen skuespillerkunst, men den kommersielle overbygningen vil prege studiet. Denne bekymringen er blitt bekreftet gjennom avsløringene (våren 2016) av betydelige underslag av offentlige midler og altfor høye studieavgifter. Det er derfor et stort spørsmål om Westerdals Oslo ACT kan gjenvinne troverdighet og klare å utvikle det store innovative potensialet skolen har for å utvikle nye fagområder og stimulere til fruktbare krysninger av fag og tradisjoner.

Det er vanskelig å anbefale en fremtidig bachelorutdanning innen skuespill med figurer/objekter organisert under den store Westerdals Oslo ACT-paraplyen. Jeg ser

²⁵² Ibid.

²⁵³ www.westerdal.no/ Skuespill/Studieinformasjon 2016-2017/1.2. Forenklet studieplan studieåret 2016-2017. Lesedato 26.05.2016.

²⁵⁴ Ibid. <http://www.abn.no> Lesedato 26.05.2016.

eventuelle muligheter til påbyggingsstudier en gang i fremtiden innen prosjektledelse og kreativ næring. Ifølge informasjonen på nettet er utdanningen i ferd med å bygge opp kompetanse innen KU for å sikre et godt faglig grunnlag for utvikling av innovative og aktuelle programmer, i samarbeid med de ulike bransjene.

5.6.5 Akademi for scenekunst ved Høgskolen i Østfold

Den fjerde norske scenekunsthøgskolen er Akademi for scenekunst, HiØ. På hjemmesiden står det om bakgrunnen for utdanningen, som startet som et treårig prøveprosjekt i dukketeater (1991–94) i regi av Stiftelsen Norsk Dukketeater Akademi, som ble videreført til Akademi for figurteater under HiØ (i 1996). Den formelle delingen av studiet skjedde i mars 1998. Videre står det at fra og med HiØs overtagelse som eier og frem til i dag, har det pågått en kontinuerlig kunstnerisk utvikling av studiene, fra fysisk teater mot mer eksperimentell visuell scenekunst. I 2016 ble kull nummer tolv utdannet, og kullene teller til sammen 146 studenter fordelt på 58 scenografer og 88 skuespillere.²⁵⁵ Våren 2015 ble det opprettet et masterstudium i scenografi.

Den kunstneriske ledelsen er todelt, og består av linjeledere i henholdsvis skuespill ved førsteamanuensis Karmenlara Ely Seidman²⁵⁶ og i scenografi ved professor Serge von Arx.²⁵⁷ Ifølge Akademiet gir delt kunstnerisk ansvar mulighet til å styrke samarbeidet mellom de to linjene som er en overordnet målsetting for utdanningen. Samarbeidet mellom de to linjene er en viktig del av studiet, som henvender seg til unge kunst- og teaterinteresserte fra inn- og utland. Tilbudet er på bachelornivå i både skuespillerkunst og scenografi, pluss på masternivå i scenografi. Under studiets kunstneriske profil står det:

Studienes kunstneriske profil er inspirert av internasjonal scenekunst hvor persepsjon av bilder, rom, lyd og kroppslighet er likestilte elementer. Scenekunst som eksperimenterer med klassikere og sammenstillinger av kunstartene blir brukt som referanser for en undersøkende forståelse av hvor teaterkunstens utfordringer finnes i dag. Forskjellige former for samspill mellom scenografi (rom) og skuespill (mennesker og deres handlinger) er vesentlig for utdannelsen.²⁵⁸

²⁵⁵ [http://www.hiof.no/nta /graduation catalogue 2015/](http://www.hiof.no/nta/graduation%20catalogue%202015/) Lesedato 08.06. 2016.

²⁵⁶ [http://www.hiof.no/nta /The Academy/Artistic Leadership and Staff/](http://www.hiof.no/nta/The%20Academy/Artistic%20Leadership%20and%20Staff/) Lesedato 08.06. 2016.

²⁵⁷ [http://www.hiof.no/nta /The Academy/Artistic Leadership and Staff/](http://www.hiof.no/nta/The%20Academy/Artistic%20Leadership%20and%20Staff/) Lesedato 08.06. 2016.

²⁵⁸ [http://www.hiof.no/nta /Studier og kurs/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst/Studieplaner:](http://www.hiof.no/nta/Studier%20og%20kurs/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/Studieplaner/) Studienes kunstneriske profil/ Lesedato 16.06. 2016.

Målet for studiene er å utdanne ”spesialiserte scenekunstnere som kan kombinere ferdigheter, kunnskap og metoder fra andre kunstarter som musikk og komposisjon, dans og koreografi, performance og konseptkunst, arkitektur og billedkunst”.²⁵⁹ Fokus for utdanningen er samtidens tverrfaglige og hybride uttrykk som har rot i vestlig avantgarde-tradisjon.²⁶⁰

Det er en forutsetning at studentene deltar i komplekse, eksperimentelle teaterproduksjoner og får kontinuerlig ferdighetstrening. Studentene må opparbeide en stor grad av bevissthet i bruk av metode i ulike produksjonsprosesser. Studiet har som mål å utdanne profesjonelle scenekunstnere som kan arbeide både “kollektivt og selvstendig, og som har et reflektert og analytisk forhold til teatrets forskjellige uttrykksformer”.²⁶¹

Linje for skuespill “skal utdanne skuespillere og utøvere som ved bevisst bruk av kropp, stemme og bevegelighet kan iscenesette tekst, utvikle koreografi og konsepter som kan inngå i visuelle komposisjoner”.²⁶² Studentene arbeider både med selvstendige sceneproduksjoner og som fortolkere av roller/funksjoner i produksjoner iscenesatt av instruktører, koreografer eller andre kunstnere.²⁶³

Strukturen i skuespillerutdanningen er bygget på fire moduler: ferdigheter, metoder, laboratorier og produksjoner, hvor hver modul eller fagområde består av ulike emner. Ferdigheter har følgende emner: komposisjon, improvisasjon, kropp og stemme. Fagområdet metoder har emnene kunst- og teaterhistorie og teori, kunst- og teateranalyse, konseptutvikling og prosjektplanlegging. Laboratorier er bygget på emnene multimedia, rom, lys og lyd og produksjoner med emnene instruktørstyrte produksjoner og selvvalgte

²⁵⁹ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst/](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/) Lesedato 16.06. 2016.

²⁶⁰ <http://www.hiof.no/nta/> Ibid. Lesedato 16.06. 2016.

²⁶¹ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst.](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/) Lesedato 16.06. 2016.

²⁶² [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst/Linje for skuespill.](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/Linje%20for%20skuespill/) Lesedato 16.06. 2016. Ibid. Lesedato 16.06. 2016.

²⁶³ Ibid. Lesedato 16.06. 2016.

produksjoner.²⁶⁴ I første del av studiet legges det vekt på ferdigheter, i annen del av studiet vektlegges produksjoner.

Linje for scenografi “skal utdanne scenografer som kan utvikle konsepter for ulike former for scenekunst: fra komplekse teaterproduksjoner ved store teatre til prosjekter for eksperimentelle rom- og tidsbestemte kunstuttrykk”.²⁶⁵ Det legges stor vekt på å oppøve studentenes evne til presis visuell kommunikasjon ved bruk av tegninger, modeller og digitale medier.²⁶⁶ Studiet er bygget opp på de samme fagområdene som skuespillerlinjen.

De to studieprogrammene i skuespill og scenografi er strukturelt sett nesten like, ifølge orienteringen om studiet, men programmene er tilrettelagt på forskjellige måter når det gjelder emnekomponenter, arbeidsformer og vurderingskriterier. Undervisningen foregår i noen perioder på tvers av programmene og årskullene. Undervisningsspråket er engelsk.

Forskjellige former for samspill mellom scenografi (rom) og skuespill (mennesker og deres handlinger) er vesentlig i utdannelsen. Det er fokus på å opparbeide reelt kunstnerisk samarbeid mellom studentene og å skape reelle og utfordrende møter mellom studenter og scenekunstnere fra flere forskjellige land og kunsttradisjoner.²⁶⁷

Fra januar 2015 kunne Akademi for scenekunst tilby et masterprogram i scenografi (toårig) som det første i sitt slag i Skandinavia. Studentene skal lære å arbeide som selvstendige kunstnere, og det innbefatter å kunne forske, “utvikle og implementere kunstneriske og arkitektoniske prosjekter i det brede feltet av scenografi og innenfor kollektive og individuelle prosesser.”²⁶⁸ Studiet baserer seg på “eksperimentelle laboratorier og

²⁶⁴ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst/Bachelorstudium i skuespill/Studieplaner: Bachelorstudium i skuespill 2015-2018/Studiets oppbygging og innhold](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/Bachelorstudium%20i%20skuespill/Studieplaner/Bachelorstudium%20i%20skuespill%202015-2018/Studiets%20oppbygging%20og%20innhold). Lesedato 14.06. 2016.

²⁶⁵ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst/Linje for scenografi/](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/Linje%20for%20scenografi) Lesedato 14.06. 2016.

[http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst/Linje for scenografi/](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/Linje%20for%20scenografi) Lesedato 14.06. 2016.

²⁶⁶ Ibid. Lesedato 14.06. 2016.

²⁶⁷ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene i scenekunst: Studienes kunstneriske profil/](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Aktuelt/Bachelorstudier/Studiene%20i%20scenekunst/Studienes%20kunstneriske%20profil) Lesedato 16.06.2016.

²⁶⁸ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/ Masterstudier/](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Masterstudier/) Lesedato 16.06. 2016.

gjennomførte produksjoner, samt undervisning i teori og metode gjennom fire semester.”²⁶⁹ Det siste semesteret er konsentrert om masteroppgaven, som er en kunstnerisk produksjon med kritisk refleksjon knyttet til den. “Undervisningen vil være tilpasset den spesifikke studentgruppens behov og være satt sammen av selvstudier, seminarer, workshops og ekskursjoner. Studiet er åpent også for utveksling.”²⁷⁰ Studentene tildeles en veileder som vil følge dem fra studiestart og sikre studieprogresjon gjennom hele programmet. “Internasjonalt anerkjente gjester så vel som fast tilknyttede fagpersoner vil undervise både i praksis og teori.”²⁷¹ Undervisning og veiledning gis både individuelt og i grupper. Det tas opp maksimum fem studenter til programmet som, etter avsluttet studium, kvalifiserer til å søke opptak til det norske programmet for kunstnerisk utviklingsarbeid (KU).

Under “Research og development” skriver NTA at de arbeider for å styrke forskningsdelen av studiet: ”Our research happens on the interdisciplinary edge: where performativity, evolving materiality and decisive action meet and create experimental projects and critical written works about art and society.”²⁷² Under arkiv for forskningsnyheter (19.08. 2014) er det en artikkel med overskriften “Akademiet styrker forskningsstaben”. Der står det om den tredje kunststipendiaten som er knyttet til Akademi for scenekunst gjennom Program for kunstnerisk utviklingsarbeid. Stipendiaten skal forske på scenografi “som lar seg påvirke av ulike aktører, det være seg utøver, publikum eller annen fysikk”²⁷³, ifølge stipendiaten Gunhild Mathea Olaussen. Hun vil være knyttet til Akademiet i full stilling, og i tillegg til forskning skal hun undervise scenografistudentene. P.t. (2016) har NTA tre forskningsstipendiater. Ifølge artikkelen ”Akademiet sikret millionstøtte” (19.02. 2016)²⁷⁴ er utdanningen tildelt drøye 3,5 millioner kroner til forskningsprosjektet ”Blind Spot – Starting Down The Void”. I artikkelen sier prosjektleder og professor Karen Kipphoff følgende:

²⁶⁹ Ibid. Lesedato 16.06.2016.

²⁷⁰ Ibid. Lesedato 16.06. 2016.

²⁷¹ [http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi for scenekunst/Masterstudier/](http://www.hiof.no/nta/Enheter/Akademi%20for%20scenekunst/Masterstudier/) Lesedato 16.06.2016.

²⁷² [http://www.hiof.no/nta/NTAs forskning er delvis støttet av Program for kunstnerisk utviklingsarbeid og utdanningens internasjonale nettverk, se http://artistic-research.no/?lang=en](http://www.hiof.no/nta/NTAs%20forskning%20er%20delvis%20stottet%20av%20Program%20for%20kunstnerisk%20utviklingsarbeid%20og%20utdanningens%20internasjonale%20nettverk,%20se%20http://artistic-research.no/?lang=en) Lesedato 16.06. 2016.

²⁷³ [http://www.hiof.no/nta/Forskning/Aktuelt/Arkiv for forskningsnyheter: Akademi styrker forskningsstaben/](http://www.hiof.no/nta/Forskning/Aktuelt/Arkiv%20for%20forskningsnyheter%3A%20Akademiet%20styrker%20forskningsstaben/) Lesedato 16.06. 2016.

²⁷⁴ [http://www.hiof.no/nta/Forskning/Aktuelt/Arkiv for forskningsnyheter: Akademi sikret millionstøtte/](http://www.hiof.no/nta/Forskning/Aktuelt/Arkiv%20for%20forskningsnyheter%3A%20Akademiet%20sikret%20millionstotte/) Lesedato 16.06. 2016.

Å kunne jobbe med et prosjekt som dette sier mye om verdien av kunstnerisk forskning og dets evne til å observere, analysere og gjøre dyptgående undersøkelser og så komme med egne, noen ganger uventede og ubekvemme, men energiske - og høyst nødvendige bidrag til utviklingen i samfunnet og verden.²⁷⁵

Prosjektet skal gjennomføres i perioden 2016–2019 og vil være en “solid plattform for intens forskning, arbeidstreff og kunstfaglige produksjoner i de neste tre årene som vil kunne påvirke og støtte undervisningen vår, forteller Kipphoff”.²⁷⁶

Den kunstneriske leder for skuespillerlinjen er førsteamanuensis Karmenlara Ely Seidman. Hun har ph.d. i Performance Studies fra Universitet i New York og tidligere erfaring i samtidsdans. Før hun kom til NTA, hadde hun undervist ti år ved universitetet Tisch School of the Arts. Hennes kunstneriske erfaring spenner vidt. Hun har arbeidet som performer, dramaturg, kostymedesigner ved teatre, med installasjoner, gatemaskerader, internasjonale mote-arrangementer og langt, langt mer ifølge hennes merittliste på akademiets hjemmeside.²⁷⁷

Den faglige lederen for scenografilinjen, professor Serge von Arx, er utdannet ved ETH i Zürich. I 1998 startet han et mangeårig samarbeid med Robert Wilson ved en rekke scener, utstillinger, designprosjekter og installasjoner over hele verden. Fra 2003 har han vært mentor og arkitekturkonsulent ved *Watermill Center* på Long Island i New York, og i 2006 åpnet han sitt designstudio i Berlin. Siden 2006 har Arx vært bosatt i Oslo. Han underviser ved internasjonale universiteter og andre institusjoner i scenografi, design og arkitektur, hvor han fokuserer på “performativ arkitektur”, som forstås som et møte mellom arkitektur og teater.²⁷⁸

Kontaktperson for masterprogrammet er Karen Kipphoff, som også er leder for forskningsprosjektet “Blind Spot”. Hun er utdannet billedkunstner ved Kunstakademiet i

²⁷⁵ <http://www.hiof.no/nta> /Forskning/Aktuelt/Arkiv for forskningsnyheter: „Akademiet sikret millionstøtte“. Lesedato 16.06. 2016.

²⁷⁶ <http://www.hiof.no/nta> /Forskning/Aktuelt/Arkiv for forskningsnyheter: „Akademiet sikret millionstøtte“: Styrker det internasjonale samarbeidet. Lesedato 16.06. 2016.

²⁷⁷ <http://www.hiof.no/nta> Aktuelt: Om NTA: Ledelse og ansatte/ se også: Forskning/Forskergrupper/Akademi for scenekunst/ Lesedato 16.06. 2016.

²⁷⁸ <http://www.hiof.no/nta> /Aktuelt: Om NTA: Ledelse og ansatte/ Lesedato 16.06. 2016.

Hamburg (med eksamen i 1978), i dukketeater ved Instituttet for dukketeater i Bochum (1980–82) og som dramalærer ved Kunstakademiet, Drama i utdanning, Berlin. Hun har en lang merittliste fra blant annet teatre, frie sceniske grupper, gallerier, symposier i Tyskland, Romania og Norge. Dessuten kan hun vise til en stor publikasjonsliste. Kipphoff har vært gjesteprofessor blant annet ved Akademiet for billedkunst i București og professor ved Kunsthøgskolen i Bergen.²⁷⁹

Når det gjelder annen undervisningskompetanse, har NTA knyttet til seg en tysk kunstner i performance art, Johannes Deimling, som også har arbeidet innen området video, objekt, installasjon, tegning og lyd. En nylig utnevnt professor ved utdanningen er Maria Magdalena Schwaegermann. Hun arbeider internasjonalt som kurator, foreleser og dramaturg innen akademiske og kunstneriske kontekster. Et annet navn på lærerlisten er Electa Woodbridge Behrens, hvis fagområde blant annet er stemme, skuespillertrening, dramaturgi og performance-analyse. Henriette Slorer underviser i skuespill, som også den norske scenografen og kostymedesigneren Kathrine Tolo. Listen over gjestelærere er lang, ifølge NTAs hjemmeside.²⁸⁰

Det interdisiplinære og internasjonale aspektet er blitt videreført fra Norsk Dukketeater Akademi, Akademi for figurteater til dagens Akademi for scenekunst / Norwegian Theatre Academy (NTA). Figurene/objektene samhörighet med skuespilleren forsvant da den fysiske skuespilleren trådte inn på høyskolearenaen i august 1998 sammen med den ”konseptuelt tenkende scenograf”. I dag blir studentene utfordret til å tenke innovativt når det gjelder performance og scenografi. Studiet har som mål å utdanne selvstendig tenkende og skapende kunstnere både når det gjelder egen praksis og med forskjellige kunstneriske team, som blant andre regissører, koreografer, filmskapere og komponister. Utdanningen er en møteplass for studenter og kunstnere fra hele verden som vil skape morgendagens kunstuttrykk. Ifølge de kunstneriske lederne von Arx og Eli Seidmann «vever» studentene i scenografi det ukjente, og skuespiller-studentene «bøyer» lys, lyd, rom og kropp.

²⁷⁹ <http://www.hiof.no/nta> /Aktuelt: Om NTA: Ledelse og ansatte/ Se også „Staff“ knyttet til „graduation cataogue“. Lesedato 16.06. 2016.

²⁸⁰ Ibid. Lesedato 17.06. 2016

I lys av utdanningens historikk og opprinnelige faglige legitimitet som kunstfaglig utdanning i figurteater (1996) er det nærliggende å spørre: Hvorfor ikke inkludere teater med skuespiller og figurer/objekter i de grensesprengende, tverrfaglige og internasjonale programmene for skuespillere og scenografer? Slik jeg leser informasjonen på nettsidene, er det svært mange sammenfallende så vel som tangerende emner i de fire modulene som programmene bygger på (ferdigheter, metoder, laboratorier og produksjoner). Emnene i de fire fagområdene vil langt på vei kunne sammenfalle med de fagområder som en skuespiller/aktør for teater med figurer/objekter bør eller må tilegne seg innen et kunstfaglig bachelorstudium. Jeg vil være så frimodig å hevde at det i stor grad også kan gjelde scenografistudiet. Med faglige justeringer og tilleggskompetanse i henholdsvis animasjon og samspill/interaksjon mellom skuespiller og figur/objekt (for skuespill) og design/konstruksjon/realisering av figurer/objekter, visuelle elementer og scenisk rom (for scenografi), ville mye kunne være på plass for to bachelorutdanninger som er fysisk og gjensidig avhengige av hverandre. Teater med figurer/objekter vil kunne gi nok en dimensjon til interaksjon mellom visuell kunst og teater, hvis tradisjoner er sterkt knyttet både til den historiske og til neo avantgarden i det forrige århundre. Akademi for scenekunst (Fredrikstad) bekjenner seg til denne tradisjonen, og de kan skape nytt scenisk liv i både Übermarionette og Kunstfigur og/eller gjennom formasjoner/stiliseringer/utvidelser av menneskekroppen og dens fysiske og ekspressive muligheter. Med alle sine grensesprengende ambisjoner, sine internasjonale nettverk og sine stormskritt for også å bygge forskningskompetanse burde ikke veien være lang for NTA for å utvide og utvikle kompetansen for teater med skuespiller og figurer/objekter. Den vil i så fall bli innovativ og garantert gå helt nye veier innen scene og visuell kunst. Å lære av historien er heller ikke å forakte.

Jeg har merket meg med stor interesse at utdanningen legger vekt på teater og samfunn og fremhever i informasjonen at de stiller spørsmål ved etablerte konvensjoner og normer. I den forbindelse trekker de fram hvordan kjønnsproblematikk er representert på scenen i samtiden. De skriver også at de er den første norske scenekunstutdanning som underviser i kritisk teori, hvor det blant annet legges vekt på feministisk teori, fra 1970.

NTA tar djerpe steg for å bygge opp forskningskompetanse. Det gjør de lurt i, og her går de fram med stormskritt. Det er derfor all grunn til å tro at en mulig vei fra et bachelorstudium til et masterstudium i teater med figurer/objekter ikke burde være lang, verken innen scenografi eller innen skuespill for teater med figurer/objekter. Blant de nye studentene som

ble tatt opp ved bachelorstudiet i skuespill våren 2016, er det en norske student som er svært dedikert for figurteater. Det blir faglig interessant å se hvordan utdanningen legger til rette studieprogrammet for denne studenten.

5.7 Mulige faglige tilknytninger til norske scenekunstutdanninger

Norsk scenekunstutdanning har gjennomgått en dynamisk utvikling siden 1996. I dag representerer summen av disse utdanningene en kunstnerisk bredde bestående av ulike profiler, ulike fagporteføljer, ulike arbeidsmetoder og ulik faglig kompetanse som på kort og lang sikt vil prege scenekunsten både hjemme og ute. De tre offentlige utdanningene reflekterer hver på sin måte ulike tilnærminger til samtidens kunstscener og -arenaer. En viktig drivkraft bak denne utviklingen har vært, og er, det store reformarbeidet innen høyere utdanning som ble initiert gjennom Bologna-prosessen.

Bachelorstudiet i skuespillerfag ved Teaterhøgskolen, KHiO, er forankret i Stanislavskij-tradisjonen, som bygger på tekstbasert teater og psykologisk tilnærming til skuespillerkunst, men studiet er åpent for andre ”innfallsvinkler og metoder til skuespillerfaget”. Masterstudiet i teaterfag er en spesialisering som inngår i en større faglig helhet. KHiO er landets største kunsthøgskole hvor det er mulig å samarbeide på tvers av fagretninger.

De to scenekunsthøgskoleutdanningene utenfor hovedstaden bygger på andre teatertradisjoner enn KHiO. Bachelorstudiet i teaterproduksjon og skuespillerfag i Verdal vektlegger fysisk teater med røtter i franske mime- og gjøglertradisjoner. Studiet sidestiller skuespillerens interpretatoriske arbeid med eget skapende arbeid. Målet for utdanningen er at studentene skal kunne skape og utøve et bredt spekter av sceniske uttrykk. Utdanningen samarbeider med internasjonale kunstnere/lærerkrefter, som blant annet har tilført noen studentkull faglig kompetanse og scenisk erfaring i animasjon av figurer/mannekenger i interaksjoner mellom skuespiller og visuelle elementer.

Akademi for scenekunst har to BA-programmer, i henholdsvis skuespill og scenografi, hvor samspillet mellom scene og visuell kunst blir utforsket med metoder fra konseptuell visuell kunst, med ferdigheter, teknikker og metoder fra klassisk og samtidsteater. Utdanningen utfordrer studentene til å være nyskapende i møtet med internasjonale lærere og gjestelærere

fra forskjellige kunsttradisjoner. Undervisningsspråket er engelsk, og studiene henvender seg til unge kunst- og teaterinteresserte fra inn- og utland.

Ved de tre ovennevnte scenekunstutdanningene er det et faglig spenn mellom ”å leve rollen” ved skuespillerstudiet ved Teaterhøgskolen og performance knyttet til postdramatisk og visuell orientert scenekunst ved Akademi for scenekunst.

I denne smeltedigelen av fag, emner, teatertradisjoner og ulike kulturer som i sum eksisterer ved de tre offentlige scenekunstutdanningene i dag, er det flere mulige alternativer for å kunne integrere og komplettere en utdanning i teater med skuespiller og figur/objekt. I omtalen av de tre programmene har jeg reflektert over visse muligheter med utgangspunkt i beslektede, ja sågar sammenfallende fagområder. Jeg har også tillatt meg å vurdere faglige supplementer som kan utvide og utfordre gjeldende praksis. Profilen på en fremtidig utdanning i skuespill med figurer/objekter vil høyst sannsynlig bli forskjellig, avhengig av hvor utdanningen vil bli lokalisert, og om det handler om BA- og/eller MA-nivå. Men uansett faglig likhet og/eller ulikhet så vel som nye fag og emner bør profilen på en fremtidig utdanning ivareta likestilling og likevekt mellom de to konstituerende komponentene.

Jeg vil presentere tre alternativer som bør være gjennomførbare rent faglig og forhåpentlig i løpet av en nær fremtid. Alternativene vil bli drøftet ut fra den tsjekkiske skuespillerutdanningen som er på masternivå. Det første alternativet bygger på samarbeid mellom de tre offentlige utdanningene, et samarbeid som blant annet kan tilføre eksisterende utdanninger større faglig bredde og kompetanse og et utvidet faglig nettverk både nasjonalt og internasjonalt. Det andre alternativet bygger på samarbeid mellom to linjer, skuespill og scenografi, gjennom skuespillerens animasjon, samspill og interaksjon med figurere/objekter. Det tredje alternativet legger til grunn en samling av utdanning og kunstnerisk praksis og teori for å kunne oppnå det samspillet som kjennetegnet utdanningen i Tsjekkia.

5.7.1 Samarbeid mellom tre scenekunsthøgskoleutdanninger

Faglig samarbeid mellom de tre eksisterende scenekunsthøgskoleutdanninger ved KHiO/Teaterhøgskolen, HiØ/NTA og Nord universitet/Fakultet for lærerutdanning, kunst-, og kulturfag/teaterproduksjon og skuespillerfag ville innebære etablering av et nytt bachelorstudium for minimum seks studenter i tilknytning til den eksisterende

skuespillerutdanningen i Verdal. Det vil også innebære to fordypningsemner i tilknytning til eksisterende masterstudier, ved KHiO og ved HiØ. Ved Teaterhøgskolen vil jeg anbefale etablering av en fordypningsenhet i skuespill med figurer/objekter i tillegg til de eksisterende fagområdene som inngår i masterstudiet (skuespillerkunst, regi, teatertekst og scenografi). En utvidelse med to studieplasser i teater med figurer/objekter ved masterstudiet ved KHiO ville være overkommelig. Ved Akademi for scenekunst anbefaler jeg et fordypningsemne på masternivå i scenografi for teater med figurer/objekter/rom/. Scenografistudentene ved NTA og skuespillerstudentene ved Teaterhøgskolen bør få muligheten til å samarbeide om prosjekter for å få full faglig uttelling for studiene. Slik jeg ser det, skulle det også være mulig å organisere samarbeid både internt ved utdanningene og/eller mellom eksterne utdanninger. I det første kullet ved NTA våren 2015 ble det tatt opp fem scenografistudenter fra fem forskjellige land. Her vil jeg foreslå opptak av to studenter.

Etablering/integrering av fordypningsemner innen de to eksisterende MA-programmene, henholdsvis ved KHiO og NTA, vil imøtekomme presserende behov for økt kompetanse både blant skue-/figurspillere/aktører/performere som spiller med figurer/objekter, og for scenografer som kan skape de visuelle virkemidlene (artefaktene) for denne tverrfaglige scenekunsten. De to fordypningsenhetene i skuespill (KHiO) og scenografi (HiØ) vil utvilsomt bidra til et større faglig mangfold. Bestått masterstudium vil kvalifisere til å søke opptak på Program for kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning (KUF).

Mine anbefalinger vil ivareta behovet for faglig kompetanse for teater med skuespiller og figur/objekt på tre faglige nivåer innen scenekunsthøgskoleutdanning. En slik ”dugnad” som jeg her har foreslått, ville vise at scene- og kunstutdanningene tar sitt faglige og samfunnsmessige ansvar alvorlig.

Samarbeidsmodell mellom Nord universitet, KHiO og HiØ for utdanning i teater med skuespill og figur/objekt

BA-grad	MA-grad
NORD universitet / Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag/ Teaterproduksjon og skuespillerfag: Opprettelse av BA-studium i teater med	

skuespill og figurer/objekter (min. 6 stud.) i samarbeid med eksisterende skuespillerutdanning	
KHiO/Teaterhøgskolen	Opprettelse av et nytt fordypningsemne i teater med skuespill og figurer/objekter ved eksisterende MA-program i teaterfag (2 stud.)
HiØ/Akademi for scenekunst	Opprettelse av et nytt fordypningsemne i scenografi for teater med skuespill og figurer/objekter ved eksisterende MA-program i scenografi (2 stud.)
Studenter med fullført MA-grad vil være kvalifisert for å søke opptak på Program for kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning (KU)	

Denne samarbeidsmodellen med delt ansvar har sin styrke, men også sine svakheter. Styrken har jeg argumentert for blant annet gjennom ringvirkninger av tverrfaglig samarbeid, utvidelse av fagprofiler, nettverksbygging både nasjonalt og internasjonalt og mulig knoppskyting. Svakheten kan være uenighet om faglig vektlegging som følge av utdanningenes ulike profiler og derav faglig kompetanse. På den annen side kan nettopp denne faglige diversitet være en stimulans for nyskaping. Et annet alternativ når det gjelder masternivået i skuespill og scenografi for teater med figurer/objekter, ville være å knytte begge studiene enten til KHiO eller til NTA. Begge utdanningene har i dag masterprogram i scenografi, som ville gjøre det mulig med et tettere samarbeid mellom skuespill og scenografi. Det ville bety en styrking av studiene rent faglig sett og innebære en enklere organisering av hverdagen for studentene. Dette alternativet er ikke skrevet inn i modellen ovenfor.

5.7.2 Samling av utdanningen

Det som var og er styrken i den tsjekkiske modellen, er samspillet mellom utdanning, kunstnerisk praksis og teori. Teaterteori har hatt stor betydning for utviklingen av tsjekkisk scenekunst, og utviklingen innen tsjekkisk scenekunst har igjen utfordret tsjekkisk teaterteori.

Dialogen mellom praksis og teori har gitt grunnlag for en omfattende produksjon av relevant faglitteratur. En tilsvarende dialog mellom praksis og teori har vi ikke hatt i norsk teater, og det har hatt svært uheldige konsekvenser for utviklingen av teatret her hjemme, ikke minst for figurteatret.

Svakheten ved samarbeidsmodellen som jeg har skissert, er derfor at ingen av de samarbeidende institusjonene har etablert teori. I motsetning til KALD, der teori har hatt og har en sentral plass, har de teoretiske fagene hatt en svak plass også ved Teaterhøgskolen, landets ledende scenekunsthøgskole. Mye tyder på at det vil skje endringer her gjennom dekan Jon Refsdal Moe, som ønsker å styrke de teoretiske fagene. Det skjer også ved NTA, som synes å arbeide målbevisst for å bygge opp teoretisk kompetanse ved studiet.

I samarbeidsmodellen har jeg gått ut fra at skuespillerutdannelsen i Verdal skal ha en sentral rolle. Som del av Nord universitet betyr det ny status og nye muligheter for denne utdanningen. Selv om det nå skjer endringer i teorifagenes posisjon ved de to teaterinstitusjonene på Østlandet, er det allikevel en viss fare for fragmentering av forskningsmiljøene innen scenekunst. Her viser jeg til den motsetningen som har vært mellom akademisk forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid i Norge, som kan innebære en fare for fragmentering av forskningsmiljøene innen scenekunst. Her har skuespillerutdanningen som del av Nord universitet en mulighet for å løse opp i denne situasjonen. Utdannelsen vil kunne bli en arena der eksisterende barrierer mellom kunstnerisk utviklingsarbeid og akademisk forskning kan bygges ned. Forutsetningen for dette er at universitetsfaget teatervitenskap, som nasjonalt er blitt dramatisk svekket etter nedleggelsen ved Universitetet i Oslo, blir opprettet ved Nord universitet og får direkte tilknytning til skuespillerutdannelsen, slik teorifagene og de praktiske fagene har gått hånd i hånd ved DAMU og KALD siden starten.

Denne mulige kombinasjonen av teori og praksis vil kunne gjøre skuespillerutdannelsen ved Nord universitet til den sentrale institusjonen for utvikling av undervisning og forskning på figurteater eller teater med skuespillere og figurer/objekter. Skuespillerutdannelsen har allerede etablert de viktigste fagene og emnene jeg har beskrevet ved KALD: bevegelse/scenebevegelse/dans, vokal utdanning, musikkfag og viktige aspekter ved animasjon. Jeg har pekt spesielt på nødvendigheten av å ha fysisk trening/bevegelse som en del av den fremtidige utdanningen fordi yrket som skuespiller med figur/objekt er særdeles

krevenne rent fysisk. Jeg har derfor understreket at det må bygges/suppleres/utvides kompetanse innen de psykofysiske fagene ved en fremtidig utdanning i Norge. Ved skuespillerutdannelsen ved Nord universitet har man en ph.d.-stipendiat i bevegelse og derfor gode forutsetninger for å kunne bygge opp dette emnet og flere relevante fag, både praktisk og teoretisk.

Karakteristiske trekk ved teater med skuespillere og figurer/objekter er at skuespilleren er både skaper og medskaper, utøver og formidler av mange og uensartede dramatiske virkemidler. Skuespillerutdanningen i Verdal har lenge hatt som mål å utdanne skuespillere som er i stand til å skape sin egen arbeidsplass. Denne siden av utdanningen vil også kunne styrkes betraktelig ved Nord universitet, som har profesjonsutdanning, administrasjon og ledelse som sentrale fag.

Det som spesielt fremhever skuespillerutdannelsen ved Nord universitet som det beste grunnlaget for å kunne utdanne teater med skuespiller og figurer/objekter, er det samarbeidet utdanningen har hatt med det franske Compagnie Philippe Genty. Dette arbeidet viser at utdannelsen allerede har etablert et nivå som kan sikre at studentene får høy kunstnerisk kompetanse i skuespillerroller, animasjon av figurer/objekter og samspillet mellom dem. Jeg vil også peke på at denne scenekunsten har en sterk posisjon i Frankrike i dag, med en stor internasjonal søkergruppe av studenter til utdanningen i Charleville-Mezières.²⁸¹

Skuespillerutdanningen har nylig tatt kontakt med den renommerte Høyskolen for skuespillerkunst Ernst Busch, hvor det også er en avdeling for dukkespillerkunst (Puppenspielkunst). Siden etableringen av utdanningen i Verdal har den samarbeidet med internasjonalt kjente kompanier og utdanninger.

En viktig forutsetning for utviklingen av utdannelsen ved KALD var det arbeidet som var gjort i det praktiske kunstfeltet. Ny estetisk praksis ved spesielt DRAK-teatret påvirket utdanningen ved KALD. Utdanningen i Verdal har klart vært påvirket av fransk teater, Lecoq

²⁸¹ <http://www.marionette.com> Lesedato 29.06.2016.

Den 29.09. 2015 ble grunnstenen lagt ned for nybygget til ESNAM (École Nationale Supérieure des Arts de la Marionnette) i Charleville-Mezières av landets daværende kulturminister Fleur Pellerin: "Skolen har forandret byen til en verdensby." Statlige og regionale krefter i Frankrike ønsker at Charleville-Mezières skal være verdens hovedstad for figurteater (théâtre de marionettes).

og Genty. Som del av Nord universitet vil det også kunne åpnes en forbindelse til Figurteatret i Nordland (FiN), som har skapt en rekke forestillinger som viser det mangfoldet som preger samtidens figurteaterscener. Jeg har tidligere understreket at FiNs forståelse av figurteater sammenfaller langt på vei med den forståelsen som ligger til grunn for det tsjekkiske begrepet teater med skuespiller og dukker. Her vil det faktisk være mulig å se grunnlaget for en norsk variant av samarbeidet mellom DRAK og KALD.

Figurteatret i Nordland samarbeider med den årlige Stamsund Internasjonale Teaterfestival om å arrangere internasjonale festivaler for figurteater. Jeg er overbevist om at de fysiske møtene under slike festivaler fortsatt er av stor betydning både som inspirasjon, faglig utvikling, nettverksbygging og sist, men ikke minst, for møtet mellom scenekunstnere og publikum. I Tsjekkia er festivaler blitt holdt i hevd gjennom mange generasjoner, og denne kontinuiteten har hatt stor betydning for fagmiljøet og for publikum. Her kan FiN og skuespillerutdannelsen ved Nord universitet legge grunnlaget for en ny norsk og internasjonal møteplass.

Det vil si at innlemmingen av skuespillerutdanningen i Verdal ved Nord universitet åpner for helt spesielle muligheter for å kunne etablere et fagmiljø eller en ”fagklynge”, som i en norsk sammenheng kan etablere det som var og er styrken til den tsjekkiske modellen, nemlig samspillet mellom utdanning, kunstnerisk praksis og teori.

Det andre alternativet er å samle skuespill og scenografi for teater med figurer/objekter ved Akademi for scenekunst. Utdanningens historiske bakgrunn og de to linjenes faglige profil og samhörighet taler for det. NTA har bygget opp kompetanse som langt på vei tangerer den som trengs for å utdanne scenekunstnere innen skuespill og scenografi for figurer/objekter. Forutsetningen for delingen av studiet våren 1998 var et nært samarbeid mellom begge studieprogrammene. Selv om samspillet og interaksjonen mellom figurer/objekter forsvant ved NTA, har de beholdt og ivaretatt det nære samarbeidet mellom de to linjene skuespill og scenografi. Animasjonen som en vital faglig komponent ved skuespillerstudiet og studier av figurer/objekter/rom ved scenografistudiet vil i dette alternativet måtte suppleres ved utdanningen. Det vil innebære en faglig utvidelse i form av flere perspektiver på skuespillerutdanningen og tilførsel av ny kompetanse når det gjelder samspill og synergier mellom scenografi og skuespill, som en viktig del av studieprofilen ved NTA.

Utdanningen fokuserer på samtidens tverrfaglige og hybride uttrykk – også i et historisk perspektiv. Krysninger og interaksjoner mellom skuespiller/aktør og figurer/objekter hører både til avantgardens og samtidens hybrider, hvor det blant annet spilles på motsetninger. I et nåtidsperspektiv kan teater med skuespiller/aktør og figurer/objekt også knyttes nært opp til samfunns- og kjønnsmessige perspektiver som utdanningen fokuserer på.

I emneområdet ferdigheter inngår komponentene komposisjon, improvisasjon, kropp og stemme. Når det gjelder Linje for skuespill, har den ikke-psykologiske skuespiller fokus ved NTA, slik det også er ved KALD. Jeg vil tro at Akademi for scenekunst har bygget opp en faglig interessant kompetanse i denne form for skuespillerkunst, som vil kunne komme studenter i skuespill med figurer/objekter til gode. Her ser jeg for meg interessante samarbeidsformer mellom skuespilleren med og uten figur/objekt som kan virke inspirerende og utviklende på begge fagprofilene. Det samme vil jeg hevde vil være tilfellet for scenografistudentene – større faglig bredde og nye faglige utfordringer.

Det er all grunn til å merkes seg at NTA gjør stormskritt for å styrke sin forskningskompetanse på flere nivåer. Akademiet har for tiden (2016) tre ph.d.-stipendiater som er knyttet til utdanningen gjennom Program for kunstnerisk utviklingsarbeid. Den ene er Øystein Elle, som forsker på nye muligheter for tverrkunstnerisk musikkteater. Elle er utøvende sanger med barokk og renessanse som spesialområder. Den andre er Ingvild Holm, en scene- og performancekunstner som forsker på “hvordan sted og strukturer virker på hvordan og hva vi produserer og presenterer, og på hvordan og med hvem det kommuniserer”.²⁸² Den tredje og ferskeste stipendiaten er Gunhild Mathea Olaussen, som skal undersøke scenografi “som lar seg påvirke av ulike aktører, det være seg utøvere, publikum eller annen fysikk”. I dette sistnevnte prosjektet er det en svært relevant faglig problemstilling mellom aktør og scenografi når det gjelder teater med figurer/objekter.

Jeg har allerede omtalt forskningsprosjektet “Blind Spot – Staring down the void” (2016-2019), som skal undersøke det usette og ubeskrevne. Under Karen Kippoffs ledelse skal prosjektet utvikles i samarbeid med partnerinstitusjoner i blant annet Berlin, Bucuresti, BIT-Bergen, BEK-Bergen. Flere studenter, stipendiater og kunstnere vil bli involvert i prosjektet gjennom arbeidsgrupper, gjesteopphold, seminarer og tre større performative

²⁸² <http://www.hiof.no/nta> /Artistic Leadership and Staff/Research Fellows/Ingvild Holm. Lesedato 30.06. 2016.

sceneproduksjoner som skal vises nasjonalt og internasjonalt, samt utstilling og publikasjon med fokus på både den kunstneriske og den akademiske siden av prosjektet.²⁸³

Det er ikke tvil om at forskningsplattformen ved Akademiet er under betydelig vekst.

Utdanningen har et verdensomspennende nettverk av kunstinstitusjoner og universiteter som de samarbeider med for å utvikle tverrfaglig kompetanse på de tre nivåene bachelor, master og kunstfaglig forskning og akademisk forskning (ph.d.). De har et dekket bord for utdanning i teater med skuespillere og figurer/objekter.

²⁸³ <http://www.hiof.no/nta> /Research and development. Lesedato 30.06. 2016.

6 Oppsummering og konklusjon

Mitt utgangspunkt var at jeg oppfattet situasjonen i norsk figurteater som svak. Norsk figurteater har vært og er fortsatt marginalisert, utøverne i feltet er få, og de er spredt geografisk. Den faglige kompetansen er høyst forskjellig, og kun et mindretall har formell kunstfaglig utdanning innen figurteater. Det finnes heller ikke noen kunstfaglig utdanning her i landet, og rekrutteringen er svært uforutsigbar. Underveis i forskningsprosessen har jeg kunnet konstatere at det skjer en fornyelse innen feltet som i stor grad skyldes tverrfaglig og internasjonalt samarbeid.

Mot dette har jeg villet vise Tsjekkia som et eksempel der dukketeater har hatt en lang historie, høy status, viktige aktører og verdens første og mest omfattende utdanning i faget. Denne utdanningen og sterke opplevelser av tsjekkisk dukketeater har vært et viktig grunnlag for min mangeårige virksomhet i norsk figurteater. Erfaringer fra Tsjekkia var også bakgrunnen for andre pionerér som har vært ”ryggraden” i norsk figurteaterutvikling.

Jeg har derfor beskrevet deler av tsjekkisk dukketeaters historie og utvikling, og eksemplifisert dette med viktige forestillinger ved DRAK-teatret i perioden 1973-2001. I den sammenheng har jeg fremhevet innsatsen til Josef Krofta, som reviderte studieplanen ved Teaterfakultetet i Praha (KALD-modellen) i 1990, hvor dukketeater ble sidestilt med alternativt teater. Jeg har deretter undersøkt vesentlige aspekter ved skuespillerutdanningen for å vise bredden i fagene som det undervises i, og om samarbeidsformer ved utdanningen. På grunnlag av mine observasjoner av undervisningen og samtaler med ledere, lærere og studenter har jeg gitt en vurdering av masterstudiet i skuespill. Deretter har jeg gitt en oversikt over teoriutviklingen og understreker det viktige samspillet i Tsjekkia mellom utdanning, kunstnerisk praksis, teori og forskning.

Ved etableringen av det tidligere Akademi for figurteater i Fredrikstad i 1996 var det nødvendig å hente faglig kompetanse fra eksisterende utdanningsinstitusjoner i utlandet. Figurteaterutdannelsen var den første i sitt slag i Norden. Men den norske utdanningen ble i stedet springbrettet for andre faggrupper til å utvikle et Akademi for scenekunst, en tverrfaglig utdanning innen fysisk og visuell scenekunst. Tapet av figurteaterutdanningen i 1998 har ikke gjort behovet mindre i 2016. I dag handler det ikke om etablering av en

selvstendig utdanning, men om integrering av BA- og MA-programmer i teater med figurer/objekter i eksisterende utdanninger. Her foreslår jeg flere mulige alternativer.

Mine observasjoner i Tsjekkia ligger åtte år tilbake i tid. Den siste samtalen med hovedlæreren i skuespill hadde jeg våren 2008. Etter 2011 kom det en ny leder, og en ny generasjon lærere er blitt knyttet til KALD. Selv om den nye lederen uttalte at han ville følge hovedprinsippene som ble lagt til grunn for revisjonen i 1990, har mye forandret seg ved utdanningen fram til i dag, endringer jeg ikke har detaljerte kunnskaper om. Her hjemme har det ikke vært noen kunstfaglig utdanning i figurteater siden den forsvant i 1998. På den annen side har scenekunstheltet, både her hjemme og i Tsjekkia nærmet seg hverandre gjennom det interdisiplinære paradigmat og internasjonalisering. Til tross for at mine observasjoner ligger noen år tilbake i tid, vil jeg allikevel hevde at de har gyldighet i samtiden (2016). De er ment å være et grunnlag og utgangspunkt for diskusjoner om faglig profil og vektlegging av en fremtidig utdanning i teater med figurer/objekter. De er også ment å gi kunnskaper om scenekunstens kompleksitet og samarbeidsformer med tanke på implementering av en fremtidig utdanning i eksisterende norske scenekunstutdanninger.

Observasjonene fra KALD (2003–2007) viste at utdanningen hadde en produksjonsrettet pedagogikk, hvor studenter fra fire fagretninger/linjer (masterprogram i regi, dramaturgi, scenografi og skuespill) samarbeidet under hele studieforløpet. De to hovedemnene animasjon og alternativt teater var integrert i store deler av undervisningen og i arbeid med prosjekter. I tillegg samarbeidet studentene om teaterproduksjoner uten dukker/objekter hvor arbeidsmetodene var forskjellige. Flertallet av studentene valgte alternativt teater i sine prosjekter, allikevel var det stor enighet blant studentene om at integrering av de to fagområdene åpnet for flere teaterperspektiver og sceniske uttryksmuligheter.

En utdanning som stimulerer studentene til å søke egne kunstneriske veier, vil også gi rom for å feile. Det skjedde under samarbeidsprosjektene studentene imellom, men empirien viser andre prosjekter hvor samarbeidet fungerte utmerket og vel så det. I kunsten skjer ikke læringsprosessene utelukkende gjennom suksess. De skjer også gjennom prøving og feiling og prøving igjen.

Utgangspunktet for mine observasjoner ved KALD var animasjon, og jeg ville undersøke dette hovedemnet i programmet for skuespillere. Jeg fikk imidlertid erfare hvor nært de to

hovedemnene animasjon og skuespillerens skapende arbeid var knyttet sammen. Det ble tydelig hvor viktig skuespilleren var/er i samtidens teater med skuespiller og figur/objekt.

Den tidligere dukkespilleren skulle skjule sine yrkeshemmeligheter, og historien forteller om mange iherdige forsøk på å gjemme ”magikeren”. Det var mange grunner til at personen, fortrinnsvis en mann, skulle være anonym. Gjennom fusjonen av teater og dukketeater har det åpnet seg nye sceniske roller både med og uten figurer/objekter. Det har også åpnet for mange nye sceniske uttrykk og muligheter til formidling og kommunikasjon med publikum.

På samtids scenen står skuespilleren og interagerer sammen med figurene/objektene. Det er skuespilleren som er demiurgen med de mange rollene, og som bestemmer hva slags scenisk liv det skal handle om, og hvordan dette sceniske livet skal skapes og formidles. Uansett roller, med og uten figurer, påvirker de hverandre gjensidig. Dette ble et viktig vendepunkt for meg.

Til tross for skuespillerens mange og altoverskyggende roller i denne form for teater vil jeg allikevel avgrense skuespillerens roller uten figurer/objekter i en fremtidig norsk BA-utdanning. Begrunnelsen for denne faglige justeringen i forhold til KALD er at de tsjekkiske programmene var på MA-nivå. Det som allikevel veier tyngst, er behovet for faglig fordypning i animasjon av figurer/objekter i gjensidig samspill med skuespilleren. Sagt på en annen måte bør begge fagområdene vektlegges likt. Denne faglige profilen konstituerer scenekunsten, og bør være det grunnleggende prinsippet som må prege undervisning og prosjektsamarbeid av ulike slag.

Når det gjelder det faglige innholdet i skuespillerutdanningen ved KALD, kan man si at det var mye relevant kompetanse innen ferdighetsfagene, også kalt psykofysiske emner, som vil ha relevans for en fremtidig norsk utdanning. Det gjelder bevegelsestrening/scenebevegelse, vokal utdanning/scenespråk/teknikk for muntlige uttrykk, sang og musikkutøvelse/korsang.

De tre eksisterende norske skuespillerutdanningene har i stor grad parallelle fagområder. Her handler det om justeringer og komplettering av eksisterende kompetanse og bygging av nye kompetanser. Den vil igjen være avhengig av den fremtidige faglige profilen og ikke minst hvor utdanningen vil bli implementert. KALD vil kunne bidra til en større forståelse av

kompleksiteten av fag og emner i programmene, først og fremst på MA-nivå, men også på BA-nivå.

Ved eksisterende norske skuespillerutdanninger må det bygges ny kompetanse innen emnet animasjon, kunsten å skape scenisk liv i artefakter. Dette emnet eksisterer verken ved Teaterhøgskolen eller ved Akademi for scenekunst, men faget finnes ved Nord universitet. Der har flere kull tredjeårsstudenter arbeidet med figurer/objekter/mannekenger under ledelse av de franske scenekunstnerne Genty og Underwood. Tredjeårsstudenter har vist at de behersker animasjon, skuespill og dans, hvor disse og langt flere sceniske uttrykksmidler samhandlet og samspilte på et høyt kunstnerisk nivå.

Ved Teaterhøgskolen kunne masterprogrammet i skuespillerfag utvides med fordypning i emnet skuespill med figurer/objekter. Det ville være et faglig supplement og en utvidelse til de eksisterende spesialiseringene som danner en helhet (regi, scenografi og scenetekst).

Akademi for scenekunst, med sine to linjer i henholdsvis fysisk og visuell scenekunst, har grunnleggende faglige elementer som er relevante også for skuespiller med figurer/objekter, men heller ikke de har emnet animasjon. Ved NTA handler det bokstavelig talt om å strekke ut skuespillernes hender for å animere de visuelle sceniske elementene. Det ville overraske meg om ikke studentene i skuespill og scenografi utforsker mange sceniske virkemidler. Da er ikke veien lang til animasjon av disse elementene eller til å fremstille dem visuelt. Ved NTA er BA-programmet både for skuespill og scenografi faglig relevant for teater med figurer/objekter. Det gjelder selvsagt også på MA-nivå for scenografi - om viljen er til stede. Etter mange år uten utdanning i scenografi her i landet finnes det i dag to ulike MA-programmer i visuell scenekunst, ett ved Teaterhøgskolen og ett ved Akademi for scenekunst. Disse programmene åpner også for muligheter til å utdanne scenografer for teater med figurer/objekter.

Samtidig med mine undersøkelser av utdanning i Tsjekkia og i Norge har det vokst fram en ny virkelighet her i landet - som i mange andre land i Europa. Universitets- og høyskolesystemet skal endres radikalt, og målet er å samle undervisning, forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid i nye og større enheter. Målet med reformen er økt kvalitet, og det er her jeg ser en mulighet for en norsk utdanning i teater med skuespiller og

figurer/objekter. Behovet for utdanning innen dette fagfeltet er dokumentert over flere decennier, og min avhandling er også et bidrag for å synliggjøre dette behovet.

I min gjennomgang av de eksisterende scenekunstutdanningene i Norge og min vurdering av mulige samarbeidspartnere ser jeg i dag flere muligheter, som jeg har redegjort for. Allikevel har jeg kommet til at skuespillerutdanningen ved Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning, kunst-, og kulturfag, Teaterproduksjon og skuespillerfag allerede har etablert de viktigste elementene i en utdanning for teater med skuespillere og figurer/objekter. Dette har de tydelig demonstrert gjennom samarbeidet med Philippe Genty, som er på et høyt kunstnerisk og internasjonalt nivå. Det konkrete resultatet av dette samarbeidet viser også den tsjekkiske teaterteoretikeren Etlíks påstand om at teater med skuespillere og figurer/objekter er grunnlaget for det alternative teatret.

Skuespillerutdanningen ved Nord universitet kan derfor utvikle mange av de elementene som har vært suksessfaktorer i Tsjekkia. Det forutsetter imidlertid at teatervitenskap og teaterteori opprettes som disiplin, slik at den praktiske og kunstneriske utdanningen får den samme forankringen i teori som ved KALD. Det forutsetter dessuten et nært samarbeid med FiN, slik KALD i sin tid bygget videre på det kunstneriske grunnlaget som var lagt ved DRAK-teatret.

Referanser

- Alvesson, Mats og Sköldbberg, Kaj 1994: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Lund, Sverige.
- Andrianov, Katriina 2015: *An object as a stage character. Becoming animated as an experience of the sacred in Kristian Smeds' and The Houkka Brothers' theatre*. University of Tampere, School of communication, media and theatre. Tampere University Press <https://tampub.uta.fi/handle/10024/96976?show=full> Lesedato 7.9.2016.
- Bogatyrev, Peter 1977: "Teaterns tecken", I Kurt Aspelin (red.): *Teaterarbete: texter för teori och praxis*, Stockholm.
- Bogatyrev, Peter 1983: "The interconnection of two similar semiotic systems: The puppet theatre and the theatre of living actors". *Semiotika* 47-1/4. Mouton Publishers. Amsterdam.
- Černý, F., Dvořák, J., Klíma, M., Krofta, J. a kol. 2001: *DRAK International Institute of Figurative Theatre and The Japan Foundation*. Pražská scéna. Praha.
- Československý loutkář (red.) 4/1952: "Loutkářská katedra na AMU se otvírá". Rozhovor redakce Čs. loutkáře s rektorem prof. A.M. Brousilem. Praha.
- Chekhov, Michael 1991: *On the technique of acting - The first complete edition of Chekhov's classic To the Actor*. Edited by Mel Gordon, HarperCollins Publishers, NY.
- Císař, Jan 1985: *Teorie herectví Loutkového divadla (Theory of Puppet Acting)*, Akademie Múzických Umění v Praze, Fakulta Divadelní. Praha.
- Dubská, Alice 1998: *Czech Puppet Theatre over the Centuries. An outline of the history of Czech puppeteering up to 1945*. The International Institute of Puppet Arts in Prague.
- Dubská, Alice 2004: *Dvě Století Českého Loutkářství*. Akademie múzických umění v Praze, (AMU Praha).
- Dubská, A., Malíková, N., Novák, J., Zdeňková, M. 2006: *Czech Puppet Theatre. Yesterday and today*. Theatre Institute Prague.
- Dvořák, Jan 1993: Krofta - *The Tower of Babel*. DRAK, Kulturní Systém via Praga, Pražská scéna. Praha.
- Dvořák, J. 2001: "The genius loci of Czech puppet theatre". I Černý, F., Dvořák, J., Klíma, M., Krofta, J. a kol.: *DRAK International Institute of Figurative Theatre and The Japan Foundation*. Editor: Jan Dvořák, Pražská scéna. Praha.
- Dvořák, Jan, Eliášková, Věra a kol. 2007: *Karel Makonj a Vedené divadlo*. Pražská scéna. Praha.

- Elam, Keir 2005: *The Semiotics of Theatre and Drama*, 2nd edition. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
- Etlík, Jaroslav 2011: "Theatre as Experience. On the Relationship Between the Noetic and Ontological Principles in Theatre Art" (1999). *Czech Theatre Review 1989-2009. Selected articles on Czech theatre from the journal Divadelní revue*. Arts and Theatre Institute, Prague.
- Faye-Schøll, P. m.fl. 2011: *1991–2011 Figurteatret i Nordland*. Orkana forlag as. Stamsund.
- Fischer-Lichte, Erika 2008: *The transformative power of performance. A new aesthetics*. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Gammelgaard, Karen 2003: *Tekstens mening – en introduksjon til Pragerskolen*. Roskilde Universitetsforlag. Narayana Press, Gylling.
- Genty, Philippe 2013: *Paysages intérieurs*, Actes Sud, Arles.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. og Skagen, A. 2005: *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Hamre, Ida 1992: *Animasjonsteater som kunstart og som led i æstetisk utvikling og oppdragelse*, Ph.d-avhandling. Institut for forming, håndarbeid, mediepedagogik, musikk, Danmarks Lærerhøjskole.
- Hamre, Ida 1997: *Marionet og Menneske, Animationsteater – Billedteater*. Forlaget Drama, 6300 Gråsten, Danmark .
- Helgesen, Anne Margrethe 2003: *Animasjonen – Figurteatrets velsignelse og forbannelse*. Norsk figurteaterhistorie. Dr. Art.-avhandling i teatervitenskap, Institutt for musikk og teater, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hovik, Lise 2005: "Postmoderne dramaturgi – mellom performativitet og virkelighet". I Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. og Skagen, A.: *Dramaturgi. Forestillinger om Teater*. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Hovik, Lise 2014: *De Røde Skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsarbeid om teater for de aller minste*. Doktoravhandling ved NTNU, Det humanistiske fakultet, Institutt for kunst og medievitenskap. <http://hdl.handle.net/11250/229706> Lesedato 6.9.2016
- Hylland, Ole M. 2011: *Teater som fag, kall og yrke. En utredning om utdanningstilbud og kompetansebehov*. Telemarksforskning. <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/start.asp?merket=5> Lesedato 22.5.2016.
- Jurkowski, Henryk 1988: *Aspects of puppet theatre*. Edited by Penny Francis, Puppet Centre Trust, London

- Jurkowski, Henryk 1988: "DRAK and the European Avant-Garde". I Jurkowski, H., Königsmark, V., Lukuvka, M.: *The East Bohemian puppet theatre DRAK*. Publication edited by the East Bohemian puppet theatre DRAK in Hradec Králové.
- Jurkowski, Henryk 1996: *A History of European Puppetry. From its origins to the end of the 19th century* (vol.1). Collaborating editor: Penny Francis. The Edwin Mellen Press. New York.
- Jurkowski, Henryk 1997: *Magie Loutky*. Nakladatelství Studia Ypsilon (Editor Studio Ypsilon), Praha.
- Jurkowski, Henryk 1998: *A History of European Puppetry: The Twentieth Century* (vol. 2). The Edwin Mellen Press. New York.
- Kavrakova-Lorenz, Konstanza 1986: *Das Puppenspiel als synergetischer Kunstform. Erkendungen über die Dialektik von Bildgestalt und Darstellung im kommunikativen Gestaltungsprozess des Puppenspielers*. Dissertation Dr. phil. Humboldt-Universität Berlin.
- Kazda, Jaromír 1994: *A Guide to the History of Czech Theatre*. DAMU. Prague. Klíma,
- Miloslav 1992: "Stereotypy loutkového divadla". *Československý loutkař*, XLII.
- Klíma, Miloslav 2001: "Mor a ty vaše rody!!!" ("A plague o'both your houses!!!"). I Černý, F., Dvořák, J., Klíma, M., Krofta, J. (jr.) (eds.): *DRAK International Institute of Figurative Theatre and the Japan Foundation*. Pražská scéna in collaboration with DRAK and The Japan Foundation, Serifa Praha.
- Klíma, Miloslav 2003: "Téma – metafora – herec – loutka". I Klíma, M., Makonj, K. a kol.: *Josef Krofta inscenační dílo*. Pražská scéna. Praha.
- Klíma, Miloslav 2013: *Studio Beseda. Setkání režisérů (Jan Grossman / Miroslav Krobot / Josef Krofta)*, Studio Beseda. Pražská scéna (Prague Stage Publishing House).
- Knoedgen, Werner 1990: *Das Unmögliche Theater. Zur Phänomenologie des Figurentheaters*. Edition 2 Bühnenkunst, Urachhaus. Stuttgart.
- Kolár, Erik 1967: "The Puppet Theatre: A Form of Visual or Dramatic Art?" i Niculescu, M., Malík, J. et al.: *The Puppet Theatre of the Modern World*. Harrap. London.
- Kolár, Erik 1970: "From 1945 to the present day". I Malík, J. and Kolár, E.: *The Puppet Theatre in Czechoslovakia*. Obris. Prague.
- Krofta, J. 2001: "MIFiD in Hradec Králové - Its Significance and Aims, Practice and Vision". I Černý, F., Dvořák, J., Klíma, M., Krofta, J. et al.: *DRAK International Institute of Figurative Theatre and The Japan Foundation*. Pražská scéna in collaboration with DRAK Theatre and The Japan Foundation. Serifa Praha.
- Krofta, Josef 2004: "Fifteen Years Ago". I Vondráčková, Zora (ed.): *1991 - 2004 DRAK*. Published by Garamon s.r. o. in collaboration with DRAK Theatre, Hradec Králové.

- Kvale, Steinar 2002: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Königsmark, Václav 1988: “On Contemporary Faces of Drak”. I Jurkowski, H., Königsmark, V., Lukuvka, M.: *The East Bohemian puppet theatre DRAK*. Publication edited by East Bohemian puppet theatre DRAK in Hradec Králové.
- Lund, Jette 1995: *Die fiktive Wirklichkeit – und die wirkliche Fiktion. Elemente zur Theorie des Puppentheaters*. (Den fiktive virkelighed – og den virkelige fiksjon. Elementer til dukketeatrets teori). København Universitet, Institutt for Kunstshistorie og Teatervitenskap.
- Makonj, Karel 1971: ”Mrtvá a živá” (Død og levende), *Československý loutkář*, č. 3. I
- František Sokol: *Svět loukového divadla*, Albatros. Praha.
- Makonj, K. 2003: “O významu dramaturgie pro Kroftovo divadlo s loutkami”. I Klíma, M., Makonj, K. a kol.: *Josef Krofta inscenační dílo*. Pražská scéna. Praha.
- Machalická, Jana 2007: ”Scootering through the Labyrinth of the World”. *Czech Theatre 23*, Theatre Institute Prague.
- Malík, Jan og Erik Kolár. 1970. *The puppet theatre in Czechoslovakia*. “From 1954 to the present day”. Translation from Czech by Jessie Kocmanová. Obris. Prague.
- Malochevskaja, Irina 2002: *Regiskolen*. Tell forlag as. Vollen.
- Marešová, Sylva 1987: *Česká loutkářská scénografie- 70. a 80. Léta*. Divadelní ústav. Praha.
- Mathé, Ivo, Kočvarová-Schartová, Marketa (DAMU), Bernard, Jan (FAMU), Smolka, Jaroslav (HAMU) 2006: *AMU=DAMU+FAMU+HAMU Academy of Performing Arts in Prague*. Published by Academy of Performing Arts in Prague on the occasion of the 60th anniversary of AMU’s founding. Printed by ERMAT Praha.
- Meschke, Michael 1989 i samarbeid med Margareta Sörenson: *En estetik för dockteater*. Carlssons Bokförlag,
- Mukařovský, Jan 1995: “On the Artistic Situation of Contemporary Czech Theatre (1945)”. *Theatre Survey. The Journal of The American Society of Theatre Research*, vol. 36, no. 1 (p. 65-75).
- Niculescu, M., Málik, J. Eds. 1967: *The Puppet Theatre of the Modern World (Světové loutkářství)*. Harrap. London. (Henschel Verlag Berlin 1965, Obris Praha 1966).
- Obraztsov, Sergej V. 1963: *Theater in China*. Veröffentlichung der Deutschen Akademie der Künste zu Berlin. Henschel Verlag Berlin.
- Podell, Enno 2011: “Figurteater – noen særtrekk ved en mindre kjent kunstform”. I Faye-Schøll, P. m.fl.: 1991-2011 *Figurteatret i Nordland*, Orkana forlag as. Stamsund.

- Proschan, Frank 1983: "Puppets, Masks, and Performing Objects from Semiotic Perspective". Special Issue. *Semiotica* 47-1/4, p. 3-44. Mouton Publishers. Amsterdam.
- Quinn, Michael L. 1995: *The semiotic Stage: Prague school theory*. Pittsburg studies in theatre and culture, vol. 1. Peter Lang Publishing. New York.
- Schechner, Richard 1988: *Performance Theory*. Routledge, London and New York. Sokol, František 1987: "Summary – Czech views on the puppet theatre". *Svět loutkového Divadla*. Albatros. Praha.
- Sokol, F., Peřinová, I., Doubrava, S., Schmid, J., Polák P., Schartová, M., Císař, J. and Klíma, M. 1999: *naivní divadlo Liberec 1949-1999*. Vydalo Naivní divadlo a Nakladatelství 555, s. r. o. Liberec.
- Stanislavskij, Konstantin 1967: *En skuespillers arbejde med sig selv*. Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck. København.
- St.meld. nr. 32 (2007–2008) 2008: *Bak kulissene*, Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no /departement>. Lesedato 17.11.2016.
- St.meld. nr. 18 (2014–2015) *Konsentrasjon for kvalitet – Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld.-st.-18-2014-2015/id2402377/?ref=search&term> Lesedato 22.5.2016.
- Sörenson, Margareta (red.) 1998: *... är bara ryck på trådar. Marionetteatern under 40 år*. Stockholmia Förlag. Stockholm.
- Sörenson, Margareta 2008: *En stor liten teater. 30 år med Dockteatern Tittut*. Carlssons Bokförlag. Stockholm.
- Sjöström, Kent 2007: *Skådespelaren i handling. Strategier för tanke ock kropp*. Doctoral Studies and Research in Fine and Performing Arts, No 4. Malmö Academies of Performing Arts, Lund University. Malmö.
- Veltruský, Jiří 1983: "Puppetry and acting". *Semiotica* 47-1/4, 69-122. Mouton Publishers. Amsterdam.
- Veltruský, Jiří 1995: "Semiotics and Avant-Garde Theatre". *Theatre Survey - The Journal of the American Society for Theatre Research*, vol. 36, no 1. Editor: Barry Witham, Washington D.C.
- Vodičková, Eva 1961: "La marionnette tchécoslovaque – art vivant". I Joly, Y., Rödl, O., Trnka, J. a col.: *La Marionnette tchécoslovaque -Théâtre et Cinéma*, avec le concours de Vladimir Brett, de l'Association tchécoslovaque pour les relations internationales. Numéro spécial, décembre 1961. Paris. (Artikkelen finnes på IIM, Charleville-Mézières.)

- Vondráčková, Zora (Red.) 2004: 1991 - 2004 DRAK. Published by Garamon.r. o. in collaboration with DRAK Theatre. Hardec Králové.
- Wiig, Mona 1985: "Referat fra scenografikurs i Skælskør 3. -7. september".
Dukketeaterseminar i Vasa, Skælskør og Stockholm 84-85. NTK Nordisk teaterkomité.
- Wiig, M. 2002: *Akademi for figurteater som kom, vant og... forsvant?* Hovedoppgave i teatervitenskap, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo.
- Wiig, M. 2003: "Møte med Marketa Kočvarová-Schartová (DAMU, Praha)", *Ånd i hanske. Tidsskrift for figurteater* (no. 4). <http://www.unima.no> Lesedato 1.10.2016.
- Wiig, M. 2012: "Inntar verden med avgangsforestillingen", *Ånd i hanske, Tidsskrift for figurteater* (no. 2). <http://www.unima.no> Lesedato 1.10.2016.

Vedlegg 1 a

“Study programme – Dramatic Arts – Study of qualification: Acting of Alternative and Puppet Theatre. Materials for the prolongation of the course accreditation” (1-14).

Study programme

Dramatic Arts

Study of qualification:

Acting of Alternative and Puppet Theatre

Materials for the prolongation of the course accreditation

Text

- | | |
|-------------------------------|---------------------------------|
| • Type of Study: | Master´s course |
| • Form of Study: | Daily full-time course |
| • Standard Duration of Study: | 4years |
| • Completion: | State Master Degree Examination |
| • Awarded degree: | MA |

The programme involves the study of alternative and non-traditional forms of theatre- above all puppet theatre- shaped in mutual interaction of the individual components of a stage work.

Objectives:

Study and development of the creative, psychosomatic and epistemological levels of the actor´s personality, namely that of theatrical creation, which uses different alternative techniques (methods) and is especially focused on the puppet theatre with an emphasis placed on working with puppets, materials and objects in close and constant interaction between actor´s, director´s, set designer´s, dramaturgic, musical and other components in the whole complex of theatrical creation.

Profile of a graduate

- Richly developed actor´s imagination, fantasy, playfulness. Many layers of actor´s expression. Independent thinking, communicative skills. Keen perception of stage design, which plays an important part in this study programme, because it participates on creation of the actor´s component.

Orientation in theory and history of studied programme on the level of a university graduate.

- Graduates work as actors in the field of puppet and alternative theatre, extending to other genres and types of theatre, as well as film, television and radio.

Special features of the course

Objectives:

Study of acting we understand as conscious, inspired and creative action in the stage situation with an emphasis on authenticity, creativity and ethics of actor's creation during searching for alternative procedures.

Special emphasis is placed on specific qualities of puppet theatre, in which the actor's component consists of two equivalent elements: a puppet (visual art element) participating on its visual part and an actor, who in the first place realizes its semiotic meaning.

Organic part of the study is passing the subjects from theory and history of the degree programme. Education in psychosomatic disciplines plays also a distinctive line. Actor's creation (acting) is a determining subject.

1. SPACE –MATTER - COMUNICATION

- Course category: Subject determining qualification
- Main compulsory subject for the first year – overall 1 term
- Assessment - a credit after the winter semester completion
- 3 classes a week –a seminar
- Tutors: rotation of all teams of individual leading teachers
- determined for degree programmes of **Acting ALD**, Directing and Dramaturgy ALD, Set design ALD

Objectives:

To introduce in basic features variability of approaches and procedures of creative teams to the students of all ALD courses who enter their studies and to prove necessity of close interaction between all basic theatrical components (acting-directing-dramaturgy and stage design) in the field of puppet and alternative theatre.

Subject matter:

During practical exercises and at mini workshops it is possible to get to know a student through a direct experience and go through basic and initial premises of theatrical activities of the department. During this process an actor in a real dramaturgical, directorial and scenic interpretation is placed into a concrete space and uses all possible forms of objects and materials to communicate the work to the spectators.

Basic literature:

Publications and Annual Proceedings of the theatres DRAK, Naive Theatre, Studio Ypsilon, Dejvice Theatre, Theatre Lampion, Theatre in Long Street, Theatre Alfa etc.

2. ACTOR ´S CREATIVITY

- Course category: Subject determining qualification basic subject
- Main compulsory subject for 1.-2.-3.-4th year students – overall 8 terms
- Assessment - a commission examination after each semester completion
- 10-16 classes a week according to year of study

Lessons of acting are guaranteed by personalities who are heads of studios. Subject matter of these lessons follows the above mentioned objectives of the course.

Students meet with procedures of contemporary puppet theatre and dramatic theatre, methods of authorship theatre, possibilities of movement theatre, music theatre etc. Succession of the study is given by maturity of students on one side and by conscious effort to achieve theatrical expression by different, often entirely dissimilar means. The course follows rules of free dialogue with the awareness of actor ´s responsibility for character of his work.

In higher years of study students prepare stage projects in co-operation with students and tutors of other branches KALD by which an interaction model is applied. Results of this production creativity are performed on faculty stages or in other theatres and non-traditional spaces.

Basic literature:

L.Jouvet: *Not embodied actor*

K.S.Stanislavskij: *My life in the arts*

P.Brook: *Moving point*

R.Lukavský: *Stanislavký´s methods of acting*

M.Čechov: *Actor ´s way*

3. PUPPET PROPEDEUTICS - ANIMATION

- Course category: Subjects determining qualification basic subject
- The subject determining qualification, main subject for the first and second year students – overall 4 terms
- Assessment - a credit after the 1. and 3. semester completion, a commission examination after the 2. and 4. semester completion

- 2 individual classes a week – max.a group of five, an exercise

- Tutors: **doc. Marketa Schartová, doc. Marek Bečka, odb.as.Vlasta Špicnerová**

Learning about the puppet, searching for its character, expression, acting. Placing it in a creative space. Harmonisation of movement. Rhythmic synchronization of spoken and gesture expression. Acquaintance with basic technologies of used forms of puppets. Learning about different forms of symbiosis of the actor and the puppet. Definition of specific features of individual disciplines. Verification of basic laws of animation. Special emphasis is placed on learning about mutual relationship between the actor and the puppet in anti-illusive theatre and on creation of actor's component in this form of theatre.

Basic literature:

K.Makonj: *P.Schuman and his theatre of bread and puppets*

H.Jurkowski: *Magic of a puppet*

J.Císař: *Theory acting in puppet theatre*

M.Česal: *Live actor in puppet theatre*

H.von Kleist: *Dancer and puppet*

4. HUMAN BODY THROUGHOUT HISTORY

- Course category: Subjects determining qualification basic subject
- The compulsory subject for the second to third year students – overall 4 terms
- Assessment- a credit after the 3rd and 5th semester completion, an examination after the 4th and 6th semester completion
- 2 classes a week, a lecture
- Tutor: **prof.PhDr.Vladimír Mikeš**

Usage of space, situation and relations and the adaptation of human body on them. The body in history (from Classical times over the Renaissance, Baroque, and Romanticism to today: changes from „the body I have“ to “the body I’m”). The body and “no-body“ in different cultures. The body and “care of the soul“ from Socrates to present times. “Consummation“ of the body. Western revolt of the body. The body – dominant myths in the ethics of consumption. Fear of own body, despair over the body and its destruction.

5. CREATIVE WRITING

- Course category: Individual specialization
- The optional subject
- Assessment- a credit after winter term, an examination after summer term
- 2 classes a week, a seminary
- Tutor: **prof.PhDr.Vladimír Mikeš**

Students' own experience with writing texts as a way of understanding the world. Commented attempts of students supporting their original creative writing or their translations of dramatic texts in prose or verses.

Basic literature:

Carrière, Jean-Claude: *To tell a story*

Kerr, J.: *How not to write a play*

5. HISTORY OF CZECH PUPPET THEATRE

- Course category: Subjects determining qualification
- The compulsory subject for the second year students – overall 2 terms
- Assessment- a credit after the 3rd semester completion, an examination after the 4th semester completion
- 2 classes a week, a lecture
- Tutors: **doc.PhDr. Alica Dubská, CSc., odb.as. Nina Malíková**

The course is divided into three parts, corresponding to basic periods of historical development of Czech puppeteering: the earliest forms of puppet theatre on our territory-process of origins and development of amateur puppeteering- period from 1945 to present times. Lectures are accompanied with video and audio materials and video recordings.

Basic literature:

Z.Bezděk: *History of the Czech puppet plays to 1945*

Czechoslovak puppet theatres

History of Czech theatre I.-IV. (Academia)

A.Dubská: *Portraits of Czech puppet theatres in Theatre revue 1991-1997*

Magazine Puppeteer- portraits of puppet theatres

Czech Theatres- Encyclopaedia of theatre ensembles, DÚ

K.Makonj: *Memory and course of time*

6. HISTORY OF WORLD PUPPET THEATRE

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the second year students – overall 2 terms
- Assessment- a credit after the 3rd semester completion, an examination after the 4th semester completion
- 2 classes a week, a lecture
- Tutor: **odb.as. Nina Malíková**

Beginnings of puppet theatre, its characteristics and forms, links of traditional puppet theatre and its types to present times, puppet as means of expression in works of writers and playwrights of the late 19th century.

Puppet in the period of modernism, new tendencies in contemporary world puppet theatre, outstanding ensembles and personalities of the world puppet theatre. Rediscovery of forgotten genres of puppet theatre – their history and theatrical potential.

8. ANTROPOLOGICAL FUNDAMENTALS – CULTURAL ERAS IN EUROPEAN THINKING

- Course category: Individual specialization
- The optional subject for the 1st year – overall 2 terms
- Assessment- a credit after winter term, an examination after summer term
- 2 classes a week, a lecture
- Tutor: **prof.PhDr.Vladimír Mikeš**

Course can be divided into „primary systems of the missions“:1. Interaction of the being (by voice, gesture, body, speech, writing); 2. Association; 3. Nourishment, classifying of social groups according to food provision, language behaviour during meals; 4. Bisexuality; 5. Territory; 6.Timing; 7.Learning; 8. Entertainment; 9.Defence

Basic literature:

- J. Grotowski: *To the poor theatre*
New law of the theatre
- T. Kantor: *Autonomic Theatre*
- J. Soprova: *Odin theatre*
- E.Garba, N.Savarese: *Dictionary of theatre anthropology*

9. ALTERNATIVE WORLD THEATRE IN THE 20TH AND 21ST CENTURY

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the 4th year students – overall 2 terms
- Assessment - a credit after the winter semester completion, an examination after the summer semester completion
- 2 classes a week, a lecture
- Tutor-: **Ing.Ondřej Hrab**

The course deals with the latest tendencies of the contemporary world theatre based on spectator's own experience.

This experience is gained through a presentation supplemented by videos or by attending productions of guest theatre ensembles which perform in the Czech Republic.

Basic literature:

Proceedings of Theatre Institute – Theatres of studio forms

Proceedings – Reduta started it

Proceedings – Next wave

Proceedings – Sense or Nonsense

P. Pörtner: *Experimental Theatre*

10. HISTORY AND THEORY OF ALTERNATIVE AND PUPPET THEATRE

- Course category: individual specialization
- The compulsory subject for the 2nd year students – overall 2 terms
- Assessment- a credit after each semester completion
- 2 classes a week, a seminar
- Tutor: **doc.PhDr. Alica Dubská, CSc**

Methodological preparation concerning different questions (Theatre history, History and theory of the subject). Students work out papers, which are discussed at seminars.

Methodological preparation in writing papers for the advancement exam and the graduation thesis.

Aesthetics Dictionary

J. Mukařovský: *Studies from aesthetics*

Along the ways of aesthetics and poetics

History of the Czech theatre I. – IV. (Academia)

J.Volek: *Chapters from history of aesthetics*

11. HISTORY AND THEORY OF DRAMATIC ART INCLUDING ACTING ALD SEMINAR

- Course category: individual specialization
- The compulsory subject for the 4th year students – overall 2 terms
- Assessment- a credit after each semester completion
- 2 classes a week, a seminar
- Tutor: **doc.PhDr.Jana Pilátová**

Analysis of the topics concerning the theoretical part of the master's examination.

Foundations of publishing rules needed for the graduation thesis.

Basic literature:

Aesthetics Dictionary

Theory of Literature Dictionary

J. Mukařovský: *Along the ways of aesthetics and poetics*

History of the Czech theatre I. – IV. (Academia)

12. THEATRE THEORY

Course category: individual specialization

- The compulsory subject for the first and second year students – overall 4 terms
- Assessment- a credit after 1st semester completion, an examination after the 2., 3., and 4. term
- 2 classes a week, a lecture

The course of theatre theory proceeds from the tradition of structurally-semiotic view on the theatre, i.e. tradition which has been established in the Czech teatrology in the last decades and which has developed very strict and subtly differentiated terminology. Simultaneously this view is permanently confronted during the lectures and seminars with other methodological procedures in theatre science (e.g. with phenomenological approach, findings in theatre anthropology, the latest impulses of contemporary hermeneutics etc.).

Basic literature:

O.Zich: *Aesthetics of drama*

Aristoteles: *Poetics*

J. Mukařovský: *Studies from aesthetics*

J.Čiřáň: *Theory of the puppet theatre*

J.Etlík: *Theatre as Experience Divadlo jako zakoušení- zakoušet means to go through, to experience, to suffer*

13. STAGE MOVEMENT

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the first, second and third year students – overall 6 terms
- Assessment – a credit after 1st, 3rd, 5th semester completion, an examination after 2nd, 4th, 6th semester completion
 - 3 - 4 classes a week, exercise
- Tutor: **odb.as.Ing.Jaroslava Hojtařová** -

To get to know one's body movement functions with regard to natural actor's expression. This should lead an actor to conscious control of his body and thus support acting creativity.

Basic literature:

O.Pásková, V.Ždichyncová: *Basics of classical dance*

F.Bonuš: *Folk dances*

J.Jeřábková: *Dance and movement education*

J.Rey: *How to look at dance*

ACROBACY (compulsory), FENCING (compulsory), HORSE RIDING (optional) are also parts of this subject. They are 1 – 3 classes a week organized by the Department of Physical Education AMU.

14. SOLO SINGING

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the first, second and third year students – overall 6 terms
- Assessment – a credit after 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th semester completion, an examination after 6th semester completion
- 1 individual class a week, 1 collective class a week during work on productions, seminar
- Tutors: **doc.Olga Češková, odb.as.Michaela Černá, odb.as.Stanislava Matulová**

Basics of voice techniques, style and period interpretation

Basic literature:

Prof.PhDr.Vrchotová-Pátová J., CSc.: *Singing techniques*

doc. Češková O.: *Singer's education*

Matulová S.: *Book about singing*

15. COREPETITION OF SOLO SINGING

- Course category: individual specialization
- The compulsory subject for the 1st – 2nd and 3rd year students – overall 6 terms
- Assessment - a credit after 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th semester
- 1 class a week individually, a seminar
- Tutors: **odb.as.Vratislav Šrámek, Jana Vychodilová**

Interpretation work on special singing task linked with class of solo singing.

16. MUSIC STUDIES

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the first and second year students – overall 4 terms
- Assessment - a credit after 1st and 3rd semester completion, an examination after 2nd and 4th semester completion

- 1 class a week, a lecture

- Tutor: **odb.as.Vratislav Šrámek**

Basics of music theory - sound, tone; organisation of tone material; basic terms of music; basics of musical practice; intonation, accordic marks.

Orientation in notation.

Basic literature

Jiří Kolafa: *Musical theory for non-musicians*

M.Jůzl: *History of culture*

17. MUSIC IMPROVISATION

- Course category: Subject determining qualification

- The compulsory subject for the third and fourth year students – overall 4 terms

- Assessment - a credit after 5th, 6th, 7th, 8th semester completion

- 1 classes a week, a seminar

- Tutor: **odb.as.Vratislav Šrámek**

Use of theoretical knowledge, practical music analysis, on basis of which improvisation takes place (mostly singing, instruments according possibilities)

18. CHORUS SINGING

Course category: Subject determining qualification

- The compulsory subject for the 1st 2nd and 3rd year students – overall 6 terms

- Assessment- a credit after 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th semester

- 2- 4 classes a week, a seminar

- Tutors: **odb.as.Vratislav Šrámek, Miroslav Kořínek**

Improving intonation praxis and listening ability within homophony and polyphony.

19. STUDIO PRACTICE

Course category: individual specialization

- The compulsory subject for the third year students – overall 2 terms
- Assessment- a credit after 5th and 6th semester completion
- 3 classes a week, a seminar
- Tutor: **odb.as.Vratislav Šrámek**

Work with microphone in the studio, learning about and use of technical devices, interpretation with a microphone, and simulation of professional recording.

20. VOCAL EDUCATION- STAGE SPEECH-TECHNIQUE OF SPOKEN EXPRESSION

Course category: Subject determining qualification

- The compulsory subject for the 1st 2nd and 3rd year students – overall 6 terms
- Assessment- a credit after 1st, 2nd, 3rd, 5th semester, an examination after 4th and 6th semester completion
- 1 class a week individually, 1 class for all students a week when working on production, a seminar
- Tutors: **odb.as.Jana Altmannová, odb.as.Miluše Bendová-Kudrnáčová**

Development of spoken and vocal expression for needs of actor´s creation.

Basic literature:

Hála B., Sovák M.: *Voice, speech, hearing*

Hůrková J.: *Czech pronunciation norm*

Hůrková J, Makovičková H.: *Principles of stage speech*

Lukavský R.: *Culture of spoken word*

Author´s collective DAMU: *Technique of speech and singing of an actor*

21. THEATRE IN THE CONTEXT OF THE WESTERN CULTURAL DEVELOPMENT I.

- Course category: Subject determining qualification

- The compulsory subject for the 1st year students – overall 2 terms
- Assessment-an examination after the winter and summer terms
- 2 classes a week, a lecture
- Tutors: **prof.PhDr.J.Čísař,CSc., prof.J.Vostrý, prof.M.Klíma, doc.J.Etlík, odb.as.D.Jobertová**

22. THEATRE IN THE CONTEXT OF THE WESTERN CULTURAL DEVELOPMENT II..

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the 2nd year students – overall 2 terms
- Assessment-an examination after the winter and summer terms
- 2 classes a week, a lecture
- Tutors: **prof.PhDr.J.Čísař,CSc., prof.J.Vostrý, prof.M.Klíma, doc.J.Etlík, odb.as.D.Jobertová**

23. THEATRE IN CZECH CULTURE

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the 2nd year students – overall 2 terms
- Assessment-an examination after the winter and summer terms
- 2 classes a week, a lecture
- Tutors: **prof.PhDr.J.Čísař,CSc.,prof.J.Vostrý,prof.M.Klíma, doc.J.Etlík,**

24. BASICS OF THEATRE TERMINOLOGY

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory subject for the 1st year students – overall 2 terms
- Assessment-an examination after the winter and summer terms
- 2 classes a week, a lecture
- Tutors: **prof.PhDr.J.Čísař,CSc., doc.J.Etlík**

25. FIRST FOREIGN LANGUAGE

- Course category: Subject determining qualification
- The compulsory optional subject for the first, second and third year students – overall 5 terms
- Assessment – 1st year - a credit after winter completion, an examination after the summer semester completion
- 2nd year – a credit after the winter semester completion, an examination after the summer semester completion
- 2 classes a week, a seminar
- Tutor: Department of Foreign Languages

Vedlegg 1 b

“Studijní program – DRAMATICKÁ UMĚNÍ – Studijní obor HERECTVÍ
ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA (1-12).

Studijní program
DRAMATICKÁ UMĚNÍ
Studijní obor
HERECTVÍ ALTERNATIVNÍHO A LOUČKOVÉHO DIVADLA

Podklady k žádosti o **prodloužení akreditace**
textová část

- Typ studijního oboru: **magisterský** (KKOV: 8203 T)
- Forma studia: presenční
- Standardní doba studia: 4 roky
- Postupová zkouška: po 2.roce studia
- Ukončení studia: státní magisterská zkouška
- Titul: MgA

Studium alternativních a netradičních forem divadla - loutkového především – vytvářeného ve vzájemné plné interakci jednotlivých složek divadelního díla.

Cíle:

Studium a rozvoj kreativních, psychosomatických a vědomostních vrstev, jmenovitě té divadelní tvorby, která používá rozličné alternativní postupy a zvláště se věnuje loutkovému divadlu, v němž je kladen akcent na práci s loutkou, hmotou, předměty v těsné a trvalé interakci mezi hereckou, režijní, scénografickou, dramaturgickou, hudební a dalšími složkami v komplexu divadelní tvorby.

Profil absolventa:

- bohatě rozvinutá herecká imaginace, fantazie, hravost. Mnohvrstevnost hereckého projevu. Samostatnost myšlení, komunikativnost. Výrazné vnímání scénografie, která ve studovaném oboru má závažnou funkci, neboť se podílí na tvorbě hereckého komponentu. Orientace v teorii a historii studovaného oboru na úrovni absolventa univerzitního vzdělání.
- herec všech druhů loutkového a alternativního divadla - s přesahem na hereckou tvorbu obecně a dále ve filmu, televizi i v rozhlase.

- Charakteristika studijního oboru

Cíl studia:

Studium herectví chápeme jako vědomé, nadané a tvořivé jednání v jevištní situaci s důrazem na autenticitu, kreativitu a etiku herecké tvorby, při hledání alternativních postupů.

Zvláštní důraz je kladen na specifickou loutkové divadlo, v němž je herecký komponent složen ze dvou rovnocenných prvků: loutky (prvku výtvarného), jež se podílí na jeho vizuální složce a herce, který realizuje především význam sémiotický.

Organickou součástí studia je absolvování předmětů z oblasti teorie a historie oboru a výraznou linií tvoří výchova v psychosomatických disciplínách. Určujícím předmětem oboru je herecká tvorba.

- **Charakteristiky jednotlivých předmětů**

1. PROSTOR – HMOTA - KOMUNIKACE

- členění předmětů: základ oboru
- hlavní předmět povinný pro 1. ročník – celkem 1 semestr
- klasifikace – po 1. semestru zápočet
- 3 hodiny týdně, seminář
- pedagogové: střídají se všechny týmy jednotlivých vedoucích pedagogů
- určeno pro studijní obory **herectví ALD, režie-dramaturgieALD, scénografie ALD**

Cíl:

Představit v základních rysech nastupujícím studentům všech oborů katedry ALD společně jednak různorodost přístupů a postupů tvůrčích týmů, jednak prokázat nezbytnost těsné interakce mezi základními složkami divadelního díla (herectví, režie, dramaturgie a scénografie) v oblasti divadla loutkového a alternativního.

Obsah:

Na praktických ukázkách a v minidílnách je možné v přímém zážitku studenta poznat a zažít základní a výchozí premisy divadelních aktivit katedry, kde se herec v konkrétní dramaturgické, režijní a scénografické interpretaci zařazuje procesuálně do konkrétního prostoru, přičemž pro komunikaci díla s diváky využívá především všech myslitelných forem předmětů a hmoty.

Základní literatura:

Publikace a ročenky divadel DRAK, Naivní divadlo, Studio Ypsilon, Dejvické divadlo, Divadlo Lampion, Dejvické divadlo, Divadlo v Dlouhé, Divadlo Alfa apod.

2. HERECKÁ TVORBA

- členění předmětů: základ oboru
- hlavní předmět povinný pro 1. – 2. – 3. – 4.ročník, celkem 8 semestrů
- klasifikace – po každém semestru komisionální zkouška
- 10 -16 hodin týdně podle jednotlivých ročníků, cvičení

Výuku herecké tvorby garantují osobnosti, které stojí v čele jednotlivých ateliérů. Obsah této výuky se řídí výše uvedenými cíli studijního oboru.

V průběhu studia se posluchači setkávají s postupy současného loutkového divadla i divadla činoherního, s metodami divadla autorského, s možnostmi divadla pohybového, hudebního atd. Posloupnost studia je na jedné straně dána stupněm zralosti studentů a na druhé straně vědomou snahou dosahovat divadelního výrazu různými, často výrazně odlišnými prostředky. Studium se řídí pravidly svobodného dialogu s vědomím odpovědnosti herce za charakter své práce.”

Ve vyšších ročnících připravují studenti inscenační projekty ve spolupráci s posluchači a pedagogy dalších oborů KALD, čímž se uplatňuje interakční model. Výsledky této inscenační tvorby jsou uváděny na fakultních scénách i v jiných divadelních - i netradičních - prostorech.

Základní literatura:

L.Jouvet: *Nepřevtělený herec*

K.S.Stanislavskij: *Můj život v umění*

P.Brook: *Pohyblivý bod*

R.Lukavský: *Stanislavského metoda herecké práce*

M.Čechov: *Hercova cesta*

3. LOUTKÁŘSKÁ PROPEDEUTIKA – ANIMACE

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1. a 2. ročník – celkem 4 semestry
- klasifikace – po 1. a 3. semestru zápočet, po 2. a 4. semestru zkouška
- 2 hodiny týdně individuálně – max. 5členná skupina, cvičení
- pedagogové: **doc.Markéta Schartová, odb.as.Vlasta Špicnerová, odb.as.Marek Bečka**

Poznání loutky, nalézání jejího charakteru, jejího výrazu, jejího jednání. Zařazení do výtvarného prostoru. Harmonizace pohybu. Synchron rytmičtější mluvního a gestického projevu. Seznámení se základní technologií užívaných druhů loutek. Poznání různých podob symbiózy herce a loutky. Vymezení specifických vlastností jednotlivých disciplín. Ověřování základních zákonitostí animace. Zvláštní důraz je kladen na poznávání vzájemných vztahů herce a loutky v antiiluzivním divadle, na vytváření hereckého komponentu v tomto druhu divadla.

Základní literatura:

K.Makonj: *P.Schuman a jeho divadlo chleba a loutek*

H.Jurkowski: *Magie loutky*

J.Čiřař: *Teorie herectví loutkového divadla*

M.Česal: *Živý herec na loutkovém divadle*

H. von Kleist: *Tanečník a loutka*

4. TĚLO V HISTORII

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 2. – 3. ročník – celkem 4 semestry
- klasifikace – po 3. a 5.semestru zápočet, po 4. a 6.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška

- pedagog: **prof. PhDr. Vladimír Mikeš**

Využívání prostředí, situací i vztahů a adaptace těla na ně. Tělo v historii (od antiky přes renesanci, baroko, romantismus k dnešku: proměny od “tělo mám” – k “tělo jsem”). Tělo a komunikace. Tělo a “ne-tělo” v různých kulturách. Tělo a “péče o duši” od Sokrata k dnešku. “Konzumace” těla. Západní vzpoura těla. Tělo - dominantní mýtus etiky konzumu. Strach o vlastní tělo, zoufalství těla a jeho ničení.

Základní literatura:

J.Honzl: *O režii a herectví*

D.Bablet: *Scénické revoluce 20.století*

J.Frejka: *Člověk, který se stal hercem*

E.G.Craig: *Herec a nabloutka*

V.Mikeš: *Esej o těle*

5. AUTORSKÉ PSANÍ

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět volitelný
- klasifikace – po zimním semestru zápočet, po letním semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, seminář
- pedagog: **prof. PhDr. Vladimír Mikeš**

Vlastní zkušenost s psaním textů jako způsobu vyjádření vztahu k okolnímu světu.

Komentované pokusy studentů podporující jejich původní tvorbu či překlady dramatického prozaického nebo veršovaného textu.

Základní literatura:

W.Kerr: *Jak nepsat hru*

J.C.Carriere: *Vyprávět příběh*

6. HISTORIE ČESKÉHO LOUTKOVÉHO DIVADLA

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 2.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 3. a 4.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **doc.PhDr.Alica Dubská CSc., odb.as.Nina Malíková**

Výklad je rozdělen do tří částí, odpovídajících základním etapám historického vývoje českého loutkářství: nejranější formy loutkového divadla na našem území - proces vzniku a rozvoje ochotnického loutkářství - období od roku 1945 do současnosti. Výklad je doplněn obrazovými a zvukovými materiály a videozáznamy.

Základní literatura:

Z.Bezděk: *Dějiny české loutkové hry do r.1945*

Československá loutková divadla

Dějiny českého divadla I. – IV. (Academia)

A.Dubská: *Portréty jednotlivých českých loutkových divadel v Divadelní revui z let 1991 – 1997*

Časopis Loutkář – portréty jednotlivých loutkových divadel

Česká divadla – Encyklopedie divadelních souborů, DÚ

K.Makonj: *Paměť času a běh času*

7. HISTORIE SVĚTOVÉHO LOUTKOVÉHO DIVADLA

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 2.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 3. a 4. semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **odb.as.Nina Malíková**

Počátky loutkového divadla, jeho charakteristika a formy, vazby tradičního loutkového divadla a jeho typů na současnost, loutka jako výrazový prostředek v práci literátů a dramatiků konce 19.stol.

Loutka v období modernismu, nové tendence v současném světovém loutkovém divadle, významné soubory a osobnosti současného světového loutkového divadla. Znovuobjevování zapomenutých žánrů loutkového divadla - jejich historie a divadelní možnosti.

Základní literatura:

Ch.Magnin: *Dějiny loutkového divadla*

J.Veselý: *Z historie loutek evropských*

H.Jurkowski: *Dějiny bábkového divadla v Evropě I. – III.*

Magie loutky

P.Portner: *Experimentální divadlo*

Časopis Loutkář

8.ZÁKLADY ANTROPOLOGIE – KULTURNÍ EPOCHY V EVROPSKÉM MYŠLENÍ

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět povinný pro 1.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 1.semestru zápočet, po 2.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **prof. PhDr.Vladimír Mikeš**

Látku lze rozvrhnout do “primárních systémů poselství”: 1. Interakce bytosti (hlasem, gestem, tělem, řečí, písemným projevem); 2. Asociace; 3. Výživa, třídění společenských skupin podle opatřování potravy, jazykové chování při jídle; 4. Bisexualita; 5. Teritorium; 6. Časovost; 7. Učení; 8. Zábava; 9. Obrana.

Základní literatura:

J.Grotowski: *K Chudému divadlu*

Nový zákon divadla

T.Kantor: *Autonomní divadlo*
J.Soprová: *Odin theatre*
E.Garba, N.Savarese: *Slovník divadelní antropologie*

9. ALTERNATIVY SVĚTOVÉHO DIVADLA XX. A XXI. STOLETÍ

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 4. ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po zimním semestru zápočet, po letním semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **Ing.Ondřej Hrab**

Studium nejnovějších tendencí současného světového divadla na základě osobní divácké zkušenosti. Ta je získávána jednak prostřednictvím videoprojekcí nebo přímou návštěvou divadelních představení souborů, které se svými inscenacemi hostují v České republice.

Základní literatura:

Sborník materiálů DÚ - Divadla studiového typu

Sborník - Začalo to Redutou

Sborník – Příští vlna – Next wave

Sborník – Smysl nebo nesmysl

P.Pörtner: *Experimentální divadlo*

10. SEMINÁŘ TEORIE A HISTORIE ALTERNATIVNÍHO A LOUTKOVÉHO DIVADLA

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět povinný pro 2. ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po (3.)5. a (4.)6.semestru zápočet
- 2 hodiny týdně, seminář
- pedagog: **doc.PhDr.Alica Dubská,CSc.**

Metodologická příprava k jednotlivým otázkám (Obecné dějiny divadla, Historie a teorie oboru). Ty pak studenti vypracovávají formou referátů, které jsou na seminářích diskutovány.

Metodologická příprava vypracování písemných prací k postupové a bakalářské zkoušce.

Základní literatura:

Estetický slovník

J.Mukařovský: *Studie z estetiky*

Cestami poetiky a estetiky

J.Volek: *Kapitoly z dějin estetiky*

Dějiny českého divadla I. – IV. (Academia)

11. SEMINÁŘ TEORIE A HISTORIE DRAMATICKÝCH UMĚNÍ VČETNĚ

HERECTVÍ ALD

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět povinný pro 4.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po každém .semestru zápočet
- 2 hodiny týdně, seminář
- pedagog: **doc.PhDr. Jana Pilátová**

Při každém semináři jsou předneseny cca tři desetiminutová zpracování téhož tématu (z okruhu teoretické části magisterské zkoušky). Navazuje rozbor a porovnávání jejich obsahové i výrazové funkčnosti (rozdíly ve vymezení tématu, přístupu, užitých materiálových zdrojích apod.) a doplnění příslušných teoretických kontextů.

Základy publikačních zvyklostí, potřebné minimum pro písemnou část magisterské práce.

Základní literatura:

Estetický slovník

Slovník literární teorie

J.Mukařovský: *Cestami poetiky a estetiky*

Kapitoly z české poetiky I. – III.

Dějiny českého divadla I. – IV. (Academia)

12. TEORIE DIVADLA

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět povinný pro 1. – 2. ročník – celkem 4 semestry
- klasifikace – po 1.semestru zápočet, po 2., 3. a 4. semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog : **doc. Mgr. Jaroslav Etlík**

Výuka předmětu divadelní teorie vychází z tradice strukturálně - sémiotického pohledu na divadlo, tedy z tradice, která se v posledních desetiletích v české divadelní vědě ustálila a jež si vypracovala velmi přesné a subtilně diferenciované pojmosloví. Zároveň je ovšem během jednotlivých přednášek i seminářů neustále konfrontována i s jinými metodologickými postupy v divadelní vědě (např. s přístupem fenomenologickým, s poznatky v oboru divadelní antropologie, s nejnovějšími impulsy současné hermeneutiky apod.).

Základní literatura:

O.Zich: *Estetika dramatického umění*

Aristoteles: *Poetika*

J.Mukařovský: *Studie z estetiky*

J.Čisář: *Teorie herectví loutkového divadla*

J.Etlík: *Divadlo jako zakoušení*

13. POHYBOVÁ VÝCHOVA - JEVIŠTNÍ POHYB

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1. – 2. – 3. ročník – celkem 6 semestrů
- klasifikace – po 1., 3. a 5.semestru zápočet, po 2., 4. a 6.semestru zkouška
- 3 - 4 hodiny týdně (podle jednotlivých ročníků), cvičení
- pedagog: **odb.as. Ing. Jaroslava Hojtašová**

Získání znalostí o všech pohybových funkcích lidského těla se zřetelem k přirozenému hereckému projevu. Tyto znalosti by měly vést herce k vědomému ovládnutí těla a podpořit tak kreativitu v herecké práci.

Základní literatura:

O.Pásková, V.Ždichyncová: *Základy klasického tance*

F.Bonuš: *Lidové tance*

J.Jeřábková: *Taneční a pohybová výchova*

J.Rey: *Jak se dívat na tanec*

K pohybové výchově dále patří **AKROBACIE** (povinná), **ŠERM** (povinný), **JÍZDA NA KONI** (volitelná) - předměty, které v rozsahu 1-3 hodiny týdně zajišťuje katedra tělesné výchovy AMU

14. SÓLOVÝ ZPĚV

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1. – 2. – 3.ročník – celkem 6 semestrů
- klasifikace - po 1., 2., 3., 4. a 5. semestru zápočet, po 6.semestru komisionální zkouška
- 1 hodina týdně individuálně, 1 společná hodina týdně při inscenacích, cvičení
- pedagogové: **doc.Olga Češková, odb.as.Michaela Černá, odb.as. Stanislava Matulová**

Základy pěvecké techniky, stylová a slohová interpretace.

Základní literatura:

Prof.PhDr.Vrchotová-Pátová J., Csc.: *Pěvecká technika,*

Doc.Češková O.: *Pěvecká výchova,* Praha

Matulová S.: *Knižka o zpívání,* Praha

15. KOREPETICE SÓLOVÉHO ZPĚVU

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět povinný pro 1. – 2. – 3.ročník – celkem 6 semestrů
- klasifikace - po 1., 2., 3., 4., 5. a 6.semestru zápočet
- 1 hodina týdně individuálně, cvičení
- pedagogové: **odb.as.Vratislav Šrámek, Jana Vychodilová**

Interpretační práce na konkrétním pěveckém úkolu v přímé návaznosti sólového zpěvu.

16. HUDEBNÍ NAUKA

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1. – 2. ročník H – celkem 4 semestry
- klasifikace – po 1. a 3. semestru zápočet, po 2. a 4. semestru zkouška
- 1 hodina týdně, přednáška
- pedagog: **odb.as.Vratislav Šrámek**

Základy hudební teorie - zvuk, tón, organizace tónového materiálu, základní hudební pojmy, základní hudební formy, základy hudební praxe, intonace, akordické značky.

Specifika pro režii-dramaturgii: orientace v partituře.

Základní literatura:

J.Kolafa: *Všeobecná hudební nauka..., skripta*

M.Jůzl a kolektiv: *Dějiny kultury*

17. HUDEBNÍ IMPROVIZACE

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 3. a 4. ročník – celkem 4 semestry
- klasifikace – po 5., 6., 7. a 8. semestru zápočet
- 1 hodina týdně, cvičení
- pedagog: **odb.as.Vratislav Šrámek**

Využití teoretických znalostí, praktická hudební analýza, na jejímž základě pak probíhá vlastní improvizace (převážně pěvecká, nástroje dle možností)

18. SBOROVÝ ZPĚV

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1. – 2. – 3. ročník – celkem 6 semestrů
- klasifikace – po 1., 2., 3., 4., 5. a 6. semestru zápočet
- 2 – 4 hodiny týdně (podle požadavků vedoucího pedagoga ateliéru), cvičení
- pedagogové: **odb.as.Vratislav Šrámek, Miroslav Kořínek**

Prohlubování intonační praxe a schopnosti naslouchání a komunikace v rámci homofonie i polyfonie.

19. STUDIOVÁ PRAXE

- členění předmětů: osobní specializace
- předmět povinný pro 3. ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 5. a 6. semestru zápočet
- 3 hodiny týdně, cvičení
- pedagog: **odb.as.Vratislav Šrámek**

Práce s mikrofonem ve studiu, osvojení technických pomůcek a technických prostředků, interpretace na mikrofon, simulace profesionálního nahrávání.

20. HLASOVÁ VÝCHOVA-JEVIŠTNÍ ŘEČ-TECHNIKA MLUVENÉHO PROJEVU

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1. – 2. – 3.ročník – celkem 6 semestrů
- klasifikace – po 1., 2., 3. a 5. semestru zápočet, po 4. a 6.semestru zkouška
- 1 hodina týdně individuálně, 1 společná hodina týdně při inscenacích, cvičení
- pedagogové: **odb.as.Jana Altmannová, odb.as.Miluše Bendová-Kudrnáčová, doc.Magdalena Rychlíková-Špergrová**

Pěstování mluvní, hlasové a intonační kreativity pro potřeby herecké tvorby.

Základní literatura:

Hála B., Sovák M.: *Hlas, řeč, sluch*, Praha 1947

Hůrková J.: *Česká výslovnostní norma*, Praha 1995

Hůrková J., Makovičková H.: *Základy jevištní mluvy I a 2*, (Praha 1983)

Lukavský R.: *Kultura mluveného slova*, Praha 2000

Autorský kolektiv hlasové výchovy a zpěvu DAMU: *Technika mluvy a zpěvu herce (Úvod do problematiky)*, Praha

21. DIVADLO V KONTEXTU VÝVOJE ZÁPADNÍ KULTURY I. - KTK

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 1. a 2.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **prof.PhDr.Jan Císař,CSc., prof.Jaroslav Vostrý, prof.Miloslav Klíma, doc.Jaroslav Etlík, odb.as.Daniela Jobertová**

Viz materiál katedry teorie a kritiky DAMU.

22. DIVADLO V KONTEXTU VÝVOJE ZÁPADNÍ KULTURY II. - KTK

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 2.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 3. a 4.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **prof.PhDr.Jan Císař,CSc., prof.Jaroslav Vostrý, prof.Miloslav Klíma, doc.Jaroslav Etlík, odb.as.Daniela Jobertová**
- **Viz materiál katedry teorie a kritiky DAMU.**

23. DIVADLO V ČESKÉ KULTUŘE - KTK

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 2.ročník – celkem 2 semestry

- klasifikace – po 3. a 4.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- pedagog: **prof.PhDr.Jan Císař,CSc., prof.Jaroslav Vostrý, prof.Miloslav Klíma, doc.Jaroslav Etlík**
- **Viz materiál katedry teorie a kritiky DAMU.**

24. ZÁKLADY DIVADELNÍHO POJMOSLOVÍ - KTK

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1.ročník – celkem 2 semestry
- klasifikace – po 1. a 2.semestru zkouška
- 2 hodiny týdně, přednáška
- **pedagog: prof.PhDr.Jan Císař, CSc.,doc.Jaroslav Etlík**
Viz materiál katedry teorie a kritiky DAMU.

24. CIZÍ JAZYK - KCJ

- členění předmětů: základ oboru
- předmět povinný pro 1., 2. a 3.ročník – celkem 5 semestrů
- klasifikace – po 1. a 3.semestru zápočet, po 2. a 4.semestru zkouška, po 5.semestru komisionální zkouška
- 2 hodiny týdně, cvičení
- pedagog: **viz KCJ**

Postupová zkouška

Podmínkou přihlášky je ukončení studia 4. semestru studia herectví ALD.

Cíl postupových zkoušek : uzavření ucelené části vysokoškolského studia, ověření základních profesních znalostí a dovedností.

Úspěšný výsledek postupové zkoušky je základní podmínkou pro pokračování v magisterském studiu.

Obsah postupové zkoušky

- a) přihlášený tvůrčí výkon, jeho písemná reflexe a ústní obhajoba
- b) vylosovaná otázka z historie a teorie alternativního a loutkového divadla

- c) vylosovaná otázka z historie a teorie herectví alternativního a loutkového divadla

Státní magisterská zkouška

Podmínkou je ukončení čtyřletého magisterského studia a kreativní výkon, respektive dílo ve školním divadle či na profesionálním divadle.

Obsah státní magisterské zkoušky :

- A) diplomní úkol a jeho obhajoba

- B) zkouška z historie a teorie dramatického umění

- C) zkouška z historie a teorie herectví alternativního a loutkového divadla

Pod pojmem diplomní úkol se rozumí kreativní výkon, jeho sebereflexe a související teoretická práce.

- **Návaznost**

Studium doktorského programu oboru TEORIE DIVADELNÍ TVORBY

Vedlegg 2

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 28.7. 2016. Rozhodnutí - 2) prodloužení platnosti akreditace - c) magisterského studijního programu Dramatická umění se studijním oborem Herectví alternativního a loutkového divadla do 31. října 2020, forma studia je prezenční, standardní doba studia 4 roky). Oversettelse fra tsjekkisk til norsk ved M. Wiig.

Ministeriet for skole, ungdom og idrett, 28.7. 2016. Vedtak - 2): forlengelse av gjeldende akkreditering - c) magisterstudium i program for Senekunst fagområde Skuespill for alternativt teater og dukketeater til 31. oktober 2020, studieformen er fremmøte og standard varighet er 4 år.

260 699
28.7.2016



Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Karmelitská 5, 118 12 Praha 1 - Malá Strana

V Praze dne 25. července 2016
Č. j.: MSMT-22676/2016-1

Rozhodnutí

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rozhodlo podle § 79 odst. 4, § 80 odst. 1, 2, 3, § 105 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), o

1) udělení akreditace

- a) bakalářskému studijnímu programu *Divadelní tvorba v netradičních prostorech* se studijním oborem *Režie - dramaturgie alternativního divadla* do 31. října 2020, forma studia je prezenční, standardní doba studia 3 roky,
- b) bakalářskému studijnímu programu *Divadelní tvorba v netradičních prostorech* se studijním oborem *Performerství* do 31. října 2020, forma studia je prezenční, standardní doba studia 3 roky,

2) prodloužení platnosti akreditace

- a) navazujícího magisterského studijního programu *Dramatická umění* se studijním oborem *Dramatická výchova* do 31. října 2020, forma studia je prezenční a kombinovaná, standardní doba studia 3 roky,
- b) navazujícího magisterského studijního programu *Dramatická umění* se studijními obory *Herectví se zaměřením na autorskou tvorbu a pedagogiku a Scénografie - film a televize* do 31. října 2020, forma studia je prezenční, standardní doba studia 3 roky,
- c) magisterského studijního programu *Dramatická umění* se studijním oborem *Herectví alternativního a loutkového divadla* do 31. října 2020, forma studia je prezenční, standardní doba studia 4 roky,

- c) magisterského studijního programu *Dramatická umění* se studijním oborem *Herectví alternativního a loutkového divadla* do 31. října 2020, forma studia je prezenční, standardní doba studia 4 roky,

1

- d) bakalářského studijního programu *Dramatická umění* se studijními obory *Scénografie a Scénografie alternativního a loutkového divadla* do 31. července 2024, forma studia je prezenční, standardní doba studia 3 roky,

3) rozšíření akreditace

- a) bakalářského studijního programu *Dramatic Arts* o studijní obor *Authorial Acting* do 31. července 2018, výuka probíhá v anglickém jazyce, forma studia je prezenční, standardní doba studia 3 roky,
- b) doktorského studijního programu *Dramatická umění* o studijní obor *Autorské herectví, jeho teorie a psychosomatika* do 31. července 2024, forma studia je prezenční a kombinovaná, standardní doba studia 3 roky,

pro Divadelní fakultu Akademie múzických umění v Praze.

Odůvodnění

Toto rozhodnutí se vydává na základě souhlasného stanoviska Akreditační komise ze dne 8. července 2016, která pro akreditované činnosti uvedené v bodech 1) a 2 a - c) doporučila udělení akreditace pouze na dostudování stávajících studentů.

Poučení

Proti tomuto rozhodnutí lze podle § 105 zákona o vysokých školách a § 152 odst. 1 zákona č. 500/2004 Sb., správní řád, podat rozklad do 15 dnů ode dne jeho doručení k Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, Karmelitská 5, 118 12 Praha 1.



Kondlová
Mgr. Karolína Gondková
ředitelka odboru vysokých škol
Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

Účastník řízení:
Akademie múzických umění v Praze, se sídlem Malostranské nám. 12, Praha, PSČ 118 00

27. 07. 2016

Vypraveno: _____