

Masteroppgave Drama og teater 3192.

Kari Reigstad

A little less conversation a little more action

- En analyse av skuespillerens transformasjonsarbeid til psykofysisk karakter gestaltning.

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Innledning	6
Kontekst og samarbeidspartner	7
Teoretisk rammeverk.....	7
Rudolf Labans eight effort system	7
Metode for handlende analyse.....	8
Transformative acting	9
Personality, Attitude-types og Function-types	11
Transformative acting og Labans bevegelsesteori.....	13
The Laban-Malmgren System of Movement Psychology and Character Analysis	16
Utdypning av problemstillingen	19
Metodeavsnitt	20
Praksis-forsker, dramapedagog og skuespiller	22
Karaktergestaltning, veien, verktøy og målet	23
Redegjørelse for det praktiske forskningsarbeidet	25
Økt 1	26
Økt 2 og 3	27
Økt 4 og 5	28
Analyse av det praktiske forskningsarbeidet.....	29
Hva er bevegelse?	30
Kroppsspråk og bevegelse er person- og situasjonsbetinget	32
Bevegelsesfaktorer og dimensjon preferanser.....	35
Tilnærming til karakteren og stykkets handling gjennom improvisasjon.....	38
Å spille situasjon ikke person.....	39
Resultater av karakter og stykke utvikling gjennom improvisasjon	45
Scenekroppen kan bli borte mellom følelser og handling.....	52
I etterpåklokskapens lys	57
Oppsummering	58
Referanser.....	59
Vedlegg	61
Spørreskjema 1	61
Spørreskjema 2	63
NSD godkjenning.....	64

<i>Tabell 1</i>	8
<i>Tabell 2</i>	35

Forord

Jeg ønsker å takke NTNU og Institutt for kunst- og medievitenskap for muligheten til å ta en praktisk master, det forener, i mine øyne, det beste fra to verdener, kunst praksis og teori. Tema for oppgaven har vært med meg lenge og det er en glede og lettelse å fullføre dette prosjektet. Det er derfor flere som skal takkes for at det ble mulig.

En stor takk til elevene på dramalinjen for at alt dere har delt og lært meg, for oppriktighet, nysgjerrighet og masse guts. Til Per Arne Øiestad, tusen takk for at du ga meg tillit, og takk for din rause og fine tilnærming, for positivitet og undring, du har vært en stor støtte.

Til hele IKM, til Inger Malene Nausthaug, som har reddet meg ut av potensielle administrative floker mer enn én gang, til Heli Aaltonen, som satte meg på riktig spor, til Ingvild Rømo Grande og Tore Vagn Lid, for klarsyn og betydningsfull hjelp til å skru til prosjektet før praksis, og til min veileder: Ellen Foyen Bruun, for at du er den du er, sier det du sier, entusiastisk og ærlig, kommer med uvurderlige innspill og står støtt selv når det kan virke som alt rakner. Du har loset meg igjennom og jeg er evig takknemlig.

Takk til min indre krets, som har heiet meg frem; Hanne, Nora, Silje, Nihada og Kristine, mine beste "trykk-kok" avløsere, i gode og onde dager.

Takk også til barnevaktene; Bestemammen, Besten og Famme, for at dere alltid stiller opp.

Til slutt, til kvinnene i mitt liv, min mor og min datter, uten dere ingen fortid eller fremtid.

Til Marit, min mor; takk for at du er evig nysgjerrig, med en god dose humor, for at du har lært meg, at lek og fysisk aktivitet er skapende og kreativt og sosialt samvær med familie og venner er bra for sjelen og selvutvikling.

Til Marit, min datter; takk for din herlige latter, for at du skaper liv og røre, lys og glede i din intense utforskning av denne verden. Og ikke minst: "Jeg skal passe på deg mamma!" er spesielt betryggende fra en 2,5 åring. Du har all min kjærlighet.

Kari Reigstad, Oslo, 7. desember 2020

Innledning

Da jeg gikk på E15 BA in Acting, London, en treårig skuespillerutdannelse, ble jeg først kjent med Rudolf Labans bevegelsesteori. I løpet av studiet oppdaget og erfarte jeg i arbeid med karakterinnstudering og rollegestaltning, hvordan Rudolf Labans "Eight effort theory" som inngang for meg som skuespiller, forløste det fysiske kroppsspråket hos karakteren. E15 baserte sin skuespillerutdanning i hovedsak på Konstantin Stanislavskij med stort fokus på psykologisk tilnærming til karakter arbeidet, i likhet med mange grunnutdanninger i skuespill. Siden, som utøvende skuespiller og som publikum, har jeg ofte opplevd en dissonans og adskilthet mellom sinn og kropp i gestaltningen av en karakter. For masterprosjektemnet mitt har jeg derfor villet utforske det jeg mener er kjernen i skuespillerfaget: Hva skjer når en skuespiller forsøker å bli en annen?

Det praktiske forskningsprosjektet våren 2020 og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for diskusjonen her, har fått meg til å se temaet i en større sammenheng, enn begrenset til skuespillerens arbeid med karaktergestaltning. Jeg har funnet at menneskelig bevegelse og såkalt kroppsspråk appellerer til mange fagområder, for eksempel psykologi, medisin, sosiologi og sosialantropologi. Felles for disse er at det søkes en fellesnevner på det som oppleves som flytende og intuitiv kunnskap, det vil si et gitt mønster for forskjellige type menneskelig bevegelse. Det har jeg også søkt i forhold til mitt undersøkelsesfelt, og jeg kommer tilbake til dette i punktet om *Transformative acting*. En ting jeg finner underlig og viktig å påpeke i denne sammenhengen, er at jeg også har kommet over nettsteder og utgivelser, der konsulenter, livsstil coachere og selvstendig næringsdrivende kan ha samlet et utvalg av teori knyttet til kroppsspråk og persontype-karakteristikker, og disse presenteres, ofte vilkårlig, for å fremme eget syn og næring. Etter min mening er dette en uheldig bruk av data som kan misbrukes som en rangering av "velfungerende" og "ikke-velfungerende", alt etter behovet til den som tolker data.

Denne oppgaven og mine undersøkelser er ment å fremme skuespillerkunsten, fiksjonen, fantasien og det imaginære livet med hele sin bredde og dybde. Jeg ønsker å utvide synet på hva en karakter er og kan være, i sitt fiktive liv.

Kontekst og samarbeidspartner

Jeg ønsket å forske på skuespillerpraksis i gestaltningen av en karakter med elever som går på VGS dramalinje. Aldersgruppen passet godt. Det er 17-18 år, unge voksne som er interessert i drama og teater, og de er (mest sannsynlig) åpne og utforskende til å prøve noe nytt. Med god relasjonsbygging og oppnådd tillit ville de forhåpentligvis være ærlige i sin tilbakemelding til meg. Hartvig Nissen videregående er eneste som tilbyr fordypning i drama i Oslo. Jeg fikk tilsagn av faglærer Per Arne Øiestad etter henvendelse om at jeg fikk utføre prosjektemnet DRA 3191 med hans elevgruppe VG2 i faget teaterproduksjon, totalt 15 elever. Elevenes valg av programfag med fordypning drama tyder på en interesse og et engasjement for drama og teater, men det er ikke dermed sagt at den enkelte elev ser for seg en framtid som skuespiller. Dette ble et viktig perspektiv for prosjektemnet DRA3191, selv om undersøkelsesfokuset i hovedsak er knyttet til en skuespillers arbeid med karaktergestaltning. Faglærers plan for gruppa vår 2020 var scenisk arbeid med utdrag fra tre Ibsen-stykker: *Byggmester Solness*, *En folkefiende* og *Vildanden*, som siden skulle bli en forestilling/visning på skolen etter rundt fire måneders arbeid. På grunn av corona-situasjonen ble ikke visningen gjennomført som tenkt. Elevene fremførte i stedet selvvalgte monologer da skolene åpnet opp igjen i juni.

Teoretisk rammeverk

Rudolf Labans eight effort system

Rudolf Laban var koreograf og mest kjent for å utvikle et system for nedtegnelser av bevegelse i dans kalt "Notation", basert på "Kinetography". Han jobbet siden videre med analyse av kroppslig bevegelse for skuespillere, med kunstnere og generelt på ulike arbeidsplasser. Teorigrunnlaget mitt for prosjektemnet var Jean Newlove sin bok *Laban for Actors and dancers* og hennes definisjon av "eight effort theory" (Newlove, 1993). Laban hevdet at all kroppslig bevegelse, bevisst eller ubevisst, gjør det mulig gjennom observasjon å beskrive personens intensjon og en indre holdning som alltid ligger forut for bevegelse/reaksjon.

Once we know WHERE we are going in space, we must observe and analyse HOW we are going and WHAT KIND OF MOVEMENT ENERGY we use. Our choice of the type of muscular energy, or from now on EFFORT, which determines how we carry out an action, is the result of previously experienced inner impulses. (Newlove, 1993, s. 13)

Ifølge Laban kommer bevegelse/gest/reaksjon til uttrykk gjennom handling sammensatt av:

Tid (hurtig – langsom),
 Rom-space (direkte – indirekte),
 Vekt (tung – lett)
 Flyt (bundet -fri).

Dette utgjør Labans *Basic movement principles*, også kalt: Eight effort system. "Effort" kan oversettes til norsk med kraft, handlingsenergi eller *bevegelsesenergi*, som er det jeg har valgt å bruke som pedagogisk begrep. Som eksempel beskriver bevegelsesenergien *Press*, en bevegelse som er: Direkte (i rommet)-langsom (i tid) - tung (i vekt), og dette gir samlet en mer bundet kraft, i motsetning til fri. Hver av de ulike eight-efforts, bevegelsesenergiene, beskrives med et eget verb, som definerer sammensetningen av bevegelsen: *Punch, Press, Flick, Dab, Slash, Wring, Float, Glide* (Newlove, 1993).

Tabell 1

Punch	SLÅ	Direkte	Tung	Hurtig	Bundet
Press	PRESSE	Direkte	Tung	Vedvarende-	Bundet
Flick	VIFTE	Indirekte	Lett	Hurtig	Fri
Dab	PRIKKE-PIRKE	Direkte	Lett	Hurtig	Fri
Slash	SLENGE	Indirekte	Tung	Hurtig	Bundet
Wring	VRI	Indirekte	Tung	Vedvarende	Bundet
Float	FLYTE	Indirekte	Lett	Vedvarende	Fri
Glide	GLI	Direkte	Lett	Vedvarende	Fri

(Min oversettelse og tabellsetting)

Metode for handlende analyse

Den russisk fødte teaterpedagogen Irina Malochevskaja som har preget den offisielle teaterregi- og dernest skuespillerutdanningen i Norge gjennom sitt arbeid ved KHiO fra 1995-2006, beskriver i sin bok *Regiskolen* (Malochevskaja, 2002) den psykofysiske metode. Ifølge Malochevskaja var dette en del av Stanislavskij sin metode, utarbeidet i hans senere år og deretter videreført av Maria Knebel og Georgij Tovstonogov. Malochevskajas videre tolkning av psykofysisk metode fra Stanislavskij er beskrevet under "metode for handlende analyse" som handler om "å oversette én kunstart – litteratur og dramatik – til en annen kunstart, nemlig

scenekunst" (Malochevskaja, 2002, s. 54). Skuespillerens forståelse av karakter og handling baserer seg i hovedsak på den dramatiske tekstens oppbygging, konflikt og forløp fra teksten.

Tidligere regielev av Malochevskaja ved KHiO, Tyra Tønnesen beskriver i sitt stipendprosjekt, *Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste*, improvisasjon som et verktøy for skuespilleren og regissør til å bli kjent med stykkets handling og karakterene (Tønnesen, 2009). Tønnesen fokuserer på "stanislavskijarvens bruk av improvisasjon som redskap for å skape roller og forestillinger". Teoretisk kan en dele en scenisk handling i tre: Tankehandling, ordhandling og fysisk handling (Tønnesen, 2009, ss. 18-19). Videre deles improvisasjonene inn i tre med ulike rammebetingelser: 1. Relatert tekst, 2. Jibberish og 3. Non-verbal improvisasjon. Hun skriver at "improvisasjon kan gi direkte tilgang til 'kroppens erfaringer', det ubevisste, det som ikke er filtrert og kontrollert av fornuften og språket (...). Metode for fysiske handlinger foregår praktisk på gulvet, og en leter sammen med skuespillerne etter fysisk uttrykk for det indre livet en har blitt enige om" (Tønnesen, 2009, s. 21).

Det teoretiske rammeverket for mine undersøkelser med dramaelevne på Nissen ble derfor satt sammen av Malochevskajas teaterpedagogikk og metoden for handlende analyse, nærmere bestemt metoden for fysiske handlinger gjennom improvisasjon som verktøy i skuespillerarbeidet, slik Tønnesen beskriver. I utforskningen med elevene kombinerte jeg dette med teorigrunnlaget fra Labans eight efforts. På grunnlag av funnene fra prosjektemnet og for å komme dypere inn i problemstillingen, har jeg valgt å supplere det opprinnelige rammeverket med relevant teori om skuespillerens psykofysiske og transformativ karaktergestaltning. Tenkningen og praksisen utledet av *transformativt skuespill* er i tråd med og, som jeg ser det, en forlengelse av Tønnesen/Malochevskaja og Laban.

Transformative acting

It is a crime to chain and imprison an actor within the limits of his so-called "personality", thus making him an enslaved labourer rather than an artist...

Michael Chekhov (Mirodan, 2019, s. 3)

I forberedelsene til DRA 3191 og i oppstarten av praktiske prosjektet ønsket jeg å se på nytt på Vladimir Mirodan doktogradsarbeid *The Way of Transformation (The Laban-Malmgren System of Dramatic Character Analysis)* fra 1997. Mirodan var da tilknyttet Drama Center, en annen

skuespillerutdannelse i London. Han hadde observert og jobbet med Yat Malmgren, danser og skuespiller pedagog, og opphavsmannen til *The Laban-Malmgren System*, som var kjent som skolens metode. Jeg var nyutdannet skuespiller og ønsket å jobbe videre med Labans bevegelsesenergi, og hørte at det nettopp var samlet materiale i en avhandling om tema. Da kontaktet jeg Drama Center, for om mulig få tilgang til dette arbeidet, som var den første akademiske avhandlingen om temaet, ble jeg rimelig overrasket. Da jeg kom til Drama Center, ble jeg vist inn av en hyggelig dame som sa noe om at hun håpet jeg var sterk, for "avhandlingen" fantes ikke innbundet eller i bok form (i hvert fall ikke digital på den tiden). Hun kom tilbake med en Xerox ekse, fylt til randen av en bunke med løse papirer; avhandling, vedlegg og annet tilleggsmateriale. "That will be fiftysix pounds please". Det var en del penger på den tiden, og jeg gikk derfra med en delt følelse; "Ja, dette er bra! Men klarer jeg å lese det? Og ikke minst, vil jeg forstå noe som helst? Og, i tillegg, er jeg nå blakk". Avhandlingen endte på loftet ganske fort, det ble en vanskelig oppgave å tolke. Men jeg har tenkt på den ofte, og vet godt at den ligger der. Viljen og ønsket om å sette seg inn i tema har ikke minsket med tiden, kanskje snarere tvert imot. Så nå, da tiden var inne for å konkretisere tok jeg kontakt med Mirodan, for denne gangen, ville jeg ha en avhandling som det gikk an å lese, og ikke hadde jeg tenkt til å betale for det heller, for det hadde jeg allerede gjort, etter mine vurderinger. Jeg kontaktet Mirodan, uten å nevne forhistorien selvsagt, og han svarte at han akkurat hadde kommet med en ny bok, *The Actor and the Character, Explorations in the Psychology of Transformative Acting*. (Mirodan, 2019), som videreførte ideene fra avhandlingen. Jeg kjøpte umiddelbart boka. "Systemet" som han tidligere omtalte i tilnærmingen til skuespill er her forklart og systematisert under betegnelsen *Transformative Acting*.

Sett fra mitt ståsted og min forskningsinteresse, så kunne virkelig ikke boken kommet et år senere. Den er en etterlengtet bekreftelse på mange teorier om skuespillerkunsten som jeg tidligere ikke har klart å differensiere, og den har gitt meg begreper for å forstå enda bedre den praksisforskningen jeg hadde gjennomført på Hartvig Nissen videregående skole. Boken har fått meg til å fokusere min egen forskning inn på karaktergestaltning fra en ny vinkel som gir god mening. For meg som utøvende skuespiller har den blåst nytt liv i gamle glør og gitt meg et ønsket spark bak til å skape og fremme *transformativt skuespill*. Boka er skrevet, ifølge Mirodan, fra ståstedet til skuespilleren i prøveprosessen, i et forsøk på å åpne noen nye dører og (gjenåpne noen gamle som sitter fast av gammel maling) til et tverrfaglig undersøkelsesfelt som stiller spørsmålet: Hva kan skje når en av oss ser ut til å forsøke å bli en annen? (Mirodan,

2019, s. 3) Deretter kommer premisset for undersøkelsesfeltet, at *karakteren* kan og bør betraktes som *en annen* enn skuespilleren selv.

Hva er så forskjellen på skuespill og transformativt skuespill? *Transformative acting* er først og fremst *forestillingsevne* (an act of imagination). Mirodan skriver,

I consider imagination in this context to be a psychophysical process involving the body-mind of the actor in an uninterrupted flow of mutual reinforcement, a spiral of physical changes leading to psychological insights, which in turn cause further physical alterations. (Mirodan, 2019, s. 3)

Videre forklarer han at diskusjoner som har preget karaktergestaltning det 20. århundre, som for eksempel hvorvidt "emotional memory" kommer før en "body shape", eller om det å ha på seg en spesiell hatt, høye eller flate sko, trigger indre respons og dernest leder til å bygge karakteren – disse problemstillingene representerer, etter hans syn, en steril diskusjon på linje med hva kommer først, høna eller egget. Viktigere er det å finne passende referanserammer hvor en kan plassere det som faktisk skjer i skuespilleren, som hjelp til karaktertransformasjonen, det vil si identifisere det som kan stimulere til psykofysisk forandring. Utgangspunktet for transformasjonen må gjerne, for Mirodan, starte gjennom kroppen fordi fysisk karakterisering er observerbart. For det andre er det å utforske og forvandle rutinehandlinger og gester fra hverdagen til uttrykksfulle bevegelser, noe som medfører en kompleks psykofysisk aktiverings prosess, og som videre, ved analyse, kan gi stikkord og informasjon om den mentale prosessen som foregår i transformasjonen (Mirodan, 2019, s. 3-4). Det tverrfaglige undersøkelsesfeltet det refereres til, forsøker å sette psykofysiske tilnærminger i skapelsen av karakterer i en dialog med psykologiske modeller som forsøker å forklare dagliglivets personligheter fra to ulike perspektiver, psykologi og psykoanalyse. For Mirodan er kjernen og det som forener disse, forbindelsen mellom "physical expression" og "personality" (Mirodan, 2019, s. 4).

Personality, Attitude-types og Function-types

Kunnskap om *personlighet* kan den transformative skuespilleren hente kunnskap fra psykiater og psykoanalytiker Carl Gustav Jung sitt arbeid i analytisk psykologi. Mirodan henviser til Jungs *Psychological Types* og mer presist til sammenfatningen *Typology*. Med utgangspunkt i

den klassiske to delingen av typer mellom *Temperaments* og *Humours*, fant Jung gjennom empiriske studier en grunnleggende inklinasjoner hos individer mot en konsekvent håndtering av verden rundt seg, som han kategoriserte overordnet i to grunnleggende tendenser. Han kom frem til *Extraverts* på den ene siden og *Introverts* på den andre siden (Mirodan, 2019, s. 106). Deretter, underliggende for disse, kategoriserte Jung fire "Function-types" hvor funksjon er definert som en form for psykisk aktivitet som forblir konstant under endrede forhold (Mirodan, 2019, s. 103). De fire funksjonene delte Jung i to par der *Thinking* og *Feeling* er "rasjonelle", mens *Sensation* og *Intuition* er "irrasjonelle". De "irrasjonelle" funksjonene kan forstås som en preferanse mot å utsette seg selv for kontinuerlig erfaring, det vil si å absorbere omgivelsene uten å stoppe opp for å vurdere det som sanses, eller ta avgjørelser om disse inntrykkene. De "rasjonelle" funksjonene, på den andre siden, kan forstås som en preferanse for vurdering og for å ta avgjørelser. For å klare dette må vi midlertidig sette på vent samlingen av data fra våre omgivelser som vi har fått gjennom de "irrasjonelle" funksjonene (Mirodan, 2019, s.103).

Disse preferansene er grunnlaget for Jungs klassifikasjon av *personlighet* til *psykologiske typer*. Mirodan reflekterer videre at *function types* er teoretiske i sin konstruksjon, og at de eksisterer som en generell indikasjon fordi ingen er helt og holdent dominert av én av de fire funksjonene. De kan forstås som gode kompass, men som dårlige kart (Mirodan, 2019, s. 104). Han refererer til at en person er som oftest *hovedsakelig* en av de fire *function types*, og at en slik reduksjon av gyldighet er nødvendig, hvis en skal akseptere de underliggende prinsipper bak modellen om *personlighet* som baserer seg på disse funksjonene. Uansett har hver og en sin unike personlighet som er "a `cocktail` of the four functions, mixed in various degrees". Hver funksjon har sin egen karakteristiske energi som kommer fra vår egen bevissthet, vårt ego. For Jung står ego'et i midten av kompasset, og hver himmelretning er en *function type*. Akkurat som individet heller mot *hovedsakelig* den ene eller andre *function type*, har vi som mennesker også en preferanse for den ene eller andre *retningen* vi kanalisere vår energi. Psykisk energi går utover fra subjektet til objektet for å dekke bevissthets sitt behov, eller den beveger seg tilbake, bort fra verden og mot psyken for å tilfredsstille underbevisstheten.

I Mirodans forståelse av Jung er det disse grunnleggende tilbøyelighetene som skiller individets preferanse i kanaliseringen av energien som ekstravert eller introvert. Det er dette som sammen med de fire *funksjonene* definerer individets *personlighet* (Mirodan, 2019, s. 106). Mirodan viser til at Jungs *psychological types* brukes med varsomhet blant kliniske psykologer i dag. Mest sannsynlig fremstår denne typetenkningen ganske begrenset i analysen av individuelle

pasienter med komplekse personligheter, men Mirodan mener likevel at den er relevant for teatervitenskapen og skuespillerarbeid (Mirodan, 2019, s. 107). Dette fordi den gir et interessant utgangspunkt for å ta valg om karakteren for skuespilleren som åpner for en stor fleksibilitet i karaktergestaltningen. Det kan for eksempel være at den *funksjonen* som er valgt som preferanse, da automatisk har en motsatt og svakere *funksjon*, og at disse kjemper mot hverandre i en intern konflikt, eller at karakteren selv tror de er den eller den typen, men det er ikke slik de kanskje oppfattes av andre og vanligvis egentlig er og handler deretter. Poenget er at dette gir skuespilleren et stort repertoar å leke med som byr på nyanser til en annen livsanskuelse enn den skuespilleren har selv og dermed rettferdiggjør forbindelsen og overgangen fra skuespiller-jegget til karakterens jeg.

Transformative acting og Labans bevegelsesteori

How is it that, by changing my body, I end up playing "something" other than myself?
(Mirodan, 2019, s. 69)

En annen av Mirodans inspirasjonskilder, den russiske neuropsykologen Alexander Luria (1902-1977) introduserte begrepet "Kinetic melody" for å beskrive hvordan vi tilegner oss kompliserte motoriske ferdigheter som å skrive eller kjøre bil, siden disse blir automatisert og integrert til et punkt som minner om forskjellige instrumentene i et orkester, når de spiller sammen som ett. Mirodan mener det samme gjelder for skuespillerens karaktergestaltning, og ikke bare er det en fysisk, men en psykofysisk melodi. Tempo og melodi, musikalske begreper, har helt spesielle betydninger i skuespillerens arbeid (Mirodan, 2019, s. 62). Tempo betyr først og fremst hastighet. Det vil si hvor hurtig eller langsom er en karakter sin bevegelse. I et velkjent eksempel fra boka *Building A Character* understreker Stanislavskij, viktigheten av tempo ved å få sine elever til å snakke og bevege seg til hastigheten av en metronom, og ettersom hastigheten øker eller minsker, skifter også meningen fra deres handlinger (Mirodan, 2019, s. 62).

Stanislavskij introduserte senere begrepet tempo-rytme som han mente ville frembringe den magiske veien til indre reaksjon og følelse. I mitt arbeid med elevene var dette et nyttig begrep som jeg kommer tilbake til i diskusjonen. En av Stanislavskijs elever fra Kunstnertheateret i Moskva, Michael Tsjekhov, Anton Tsjekhovs nevø, forfinet siden begrepet *tempo* til "indre og ytre" for å tydeliggjøre henholdsvis den psykologiske prosessen, tankeskift, indre bilder,

følelser, vilje impulser, blant annet, til utfallet av dette, i fysiske "handlinger og tale". På samme måte som Stanislavskij var interessert i å finne ut, hvordan ytre bevegelse påvirker den indre følelsen hos skuespilleren, er Mirodan opptatt av hvordan tempo kan *forme* karakteren. Til å undersøke dette, mener han derfor, at beste bistand er å vende seg til Rudolf Laban og hans metode for *Movement analysis* (Mirodan, 2019, s. 62).

Rudolf Laban var, som nevnt, i utgangspunktet danser og koreograf. Samtidig så han sitt felt og virke overført til forskjellige vitenskaper og sammensetninger i samfunnet som han samarbeidet med. Dette dreiet seg om anatomi, arkitektur, geometri, fysikk, psykologi, skuespillergestaltning, arbeidsforhold og sosiale tiltak. Når jeg leser om hans liv og virke, forstår jeg at han må ha vært en svært nysgjerrig, kyndig og driftig person, en kunstner-praktiker-forsker, lenge før begrepet ble etablert. Laban startet sitt arbeid med *Movement analysis*, for å undersøke og bekrefte dimensjonene i menneskelig bevegelse ved en slags "kjemisk analyse". Han studerte molekyler og atomer, som utgjør bevegelse ved hjelp av fire instrumentelle, grunnleggende spørsmål:

- a) Which part of the body moves and what relationship exists between it and those parts of the body which remain still?
- b) What is the duration of the movement and in what relationship does it stand to other movement durations around it?
- c) How much muscular power is exerted in effecting the movement?
- d) Which direction in space is the movement leading towards or away from?

(Mirodan, 2019, s. 63)

I tillegg er det, ifølge Mirodan, Laban som først skal ha formulert at "[p]eople move in response to a need, we react before we act" (Mirodan, 2019, s. 63). Videre vurderer Laban at reaksjonen kan være vanskelig å se ved første øyekast, men at vi trenger å observere inntrykket fra den ytre verden, før vi anstrenger oss og svarer med vår egen handling. Denne vil alltid være i forhold til våre omgivelser og kan sees i Labans fire dimensjoner, vekt, tid, rom og flyt, som jeg har redegjort for tidligere.

Actors can deliberately play with movements along these four dimensions, increasing and decreasing speed, choosing to move on more or less convoluted pathways, opposing gravity or yielding to it in different degrees. These components, or "Motion factors",

of movement rearrange themselves constantly: now one, now the other occupies the foreground, while the remainder take a supportive role. (Mirodan, 2019, s. 63)

Skuespillerens muligheter oppstår altså imellom ytterpunktene, som for eksempel å undersøke *Punch* (strong, direct sudden) på den ene siden, en handling som kan være en person som hugger ved med en øks, til å følge en fjær som faller lett og uanstrengt mot bakken på den andre siden av skalaen, *Float*: (light, indirect, sustained). I følge Mirodan er det mellom disse at skuespilleren kan finne en mengde fysiske kombinasjoner å utforske i karakterarbeidet. Mirodan sier videre at når det gjelder Labans "eight working" eller "Effort Actions", det jeg kaller bevegelsesenergi (tabell 1), så vil det være et godt utgangspunkt for skuespilleren å bruke én av disse kategoriene som begynnelse på sitt karakterarbeid (Mirodan, 2019, s. 64). Warren Lamb, som arbeidet med Laban i England da han flyktet dit under andre verdenskrig, videreutviklet Labans bevegelsesteori, med funn fra *kinecsics* som er tolkningen av "kommunikativ kroppslig bevegelse", fra antropologi, lingvistikk og sosial psykologi, hvor han fant at bevegelse må antas å være integrerte *sequences* av holdning (*postures*) og gester. Lamb introduserer dermed konseptet, *Posture-Gesture-Merger* (PGM), med hovedvekt på *Merger* (sammensmeltning), for å understreke hvordan disse to organisk flyter inn i hverandre. Lamb sier videre at PGM kan avdekke og gi forståelse for "the secret language" hvor bevegelse avslører personlighet "[w]hether they want it or not, peoples´ deep-seated personality traits are revealed in their movements. People are said to have a constant "signature tune" of movement, regardless of the activities in which they are engaged" (Mirodan, 2019, s. 64). Studier over en femtenårs periode har også vist, i likhet med *personlighet* og preferanser i *funksjon-type*, at når en person sin PGM er etablert, opprettholdes denne i stor grad gjennom voksenalder og viser lite tegn til forandring (Mirodan, 2019, s. 64).

For skuespilleren, sier Mirodan, vil det være ønskelig med en bevisst manipulering av egen fysikalitet. Han viser til et begrep, "dynamic stereotypes", fra den Russiske skole for bevegelse og Pavlovsk psykologi. Det fysiske "skallet" som skuespilleren velger for karakteren, blir oppfattet som et sett med forutbestemte reflekser, oppnådd gjennom repetisjon på prøver. Disse er dynamiske fordi de da tilnærmer seg omstendighetene som kontinuerlig forandres (s. 68). Mirodan refererer til bevegelseslærer Galina Morozova og fra hennes bok: *An Actor`s Plastic Culture* (1999), der hun kaller det en evne til plastisk smidighet, "plastic agility" (Mirodan, 2019, s. 69). Likevel vil skuespillere som arbeider mot psykofysisk transformasjon i sin karakter gestaltning, ofte avgrense forandringer i stemmebruk og kroppsspråk til et begrenset valg av

justeringer som er tydelige og konkrete, som utgangspunkt for transformasjonen. Et valg av en fysisk gest, som for eksempel bevisst å smile ofte, som er en konstant muskulær bevegelse og tilbakemeldinger fra musklene i ansiktet til hjernen, kan justere vår egen sosiale oppfattelse av oss selv og at dette vil igjen kunne påvirke hvordan vi kan virke på andre. "Proprioception" (selvoppfattelse) beskriver tilbakemeldingsmekanismen som går fra musklene og resten av kroppen til hjernen. Dette gjør at hjernen kan oppfatte hvordan kroppen beveger seg i forhold til sine omgivelser. Hjernen svarer dermed ved å trigge kroppens nervesystem, og det er dette som aktiverer musklene og gjør at vi, for eksempel, kan løpe fra fare eller bli og konfrontere den. Nye bevegelsesmønstre påvirker våre indre organer, hormonavsetning, blodtrykk og setter seg i bevisstheten. Dette er spesielt relevant i forhold til indre følelse fordi: "mood" (humørstemning) kan påvirke en fysisk forandring i "posture" (holdning), og det er dokumentasjon slik Mirodan peker på, at kroppens autonome funksjoner kan svare på og frembringer følelser på en direkte og konkret måte, ved å påføre en konkret holdning.

By deliberately adopting a certain physical position or repeatedly executing a gesture, actors trigger physiological responses that translate into psychological correlatives, through an organic progression (...) using postures and gestures that are different from those we employ in everyday life is likely to create and alter the sense of self. (Mirodan, 2019, ss. 69-70)

The Laban-Malmgren System of Movement Psychology and Character Analysis

Konseptet "attitudes" fra klassisk ballet, som innebar `å holde en bevegelse i frys´ over tid, ble overført til teateret av Laban. Dette innebar en kombinasjon av personlighet og bevegelse, som utgjør "holdning". Begrepet rommet i et enkelt psykofysisk konsept både et fysisk uttrykk og den mentale impulsen som fikk uttrykket til å oppstå, sammen med deres gjensidige interaksjon, slik jeg beskrev over. (Mirodan, 2019, s. 122) Ut ifra dette utviklet Laban et konsept som han kalte "Inner attitudes", som beskriver en kombinasjon av psykologiske "trekk" som sier om personen enten handler fysisk i en bestemt retning eller reagerer på en bestemt måte. Yat Malmgren, danser, skuespillerpedagog og tilhenger av Labans teori, tar dette videre i sin skuespillerpedagogikk ved å kombinere Labans dimensjoner av bevegelse og hans konsept om inner attitude med Jungs psychological functions og Stanislavkijs konsept om "Super-Objective". Dette ble utviklet som en metode for å skjerpe sansene til skuespilleren for å knytte sammen bevegelse og indre liv, og for å analysere den dramatiske karakteren (karakteranalyse).

Hensikten var å gjøre overgangen tydeligere og lettere for skuespilleren å forstå og gestalte, med transformasjon til karakter som mål for skuespilleren. Karakteranalyse er, sier Mirodan, basert på en ganske enkel idé – nemlig at mellom noen psykologiske og noen fysiske konsepter *finnes det en direkte sammenheng*. Her bruker han Jungs fire psykologiske funksjoner: sansing, tenkning, intuisjon og følelse. I tillegg vektlegger Jung det fysiologiske grunnlaget i en psykologisk prosess, følelse spesielt, og det gjensidige forsterkende forholdet mellom det fysiologiske og psykologiske. Laban hadde samme type tanker om at det kunne finnes en tendens som sammenfattet de to.

I et eksperimentelt samarbeid med Jungianske psykologer ble Laban på 1950 tallet, invitert for å gi pasienter i psykiatrien en 'movement class' som et tilskudd til behandlingen, og han analyserte samtidig deres bevegelsesmønstre gjennom de fire bevegelsesfaktorene: vekt, tid, rom og flyt. I etterkant gjorde han et forsøk på å sette disse bevegelsesobservasjonene sammen med de psykologiske funksjonene. Resultatet av dette ble en kobling mellom Labans åtte bevegelsesenergier og Jungs fire funksjoner hvor hver "funksjon korresponderte til en bevegelses dimensjon:

Sensing svarer til Weight,

Intuition svarer til Time,

Thinking svarer til Space,

Feeling svarer til Flow

(Mirodan, 2019, s. 123).

Disse koblingene ble kun gjort som et eksperiment, og de ble ikke innlemmet konsekvent i Labans videre teorigrunnlag. De er likevel relevante, for han kom senere fram til en kobling og kategorisering av seks generelle "psychological types of personality" eller "Inner Attitudes" basert på egen bevegelses teori og Jungs "function-types". Han tok imidlertid ikke hensyn til Jungs inndeling om at "Sensing" og "Intuition" anses som irrasjonelle funksjoner, og ikke kan kombineres som preferanser, slik Jung fremhevet, eller at "Thinking" og "Feeling" anses som rasjonelle funksjoner. Laban skilte heller ikke ut den psykiske energien som enten ekstravert eller introvert. Ved å vurdere at hver funksjon kan kombineres med hvilken som helst av de andre funksjonene og i uavhengig rekkefølge, kom Laban dermed fram til disse seks "Inner attitudes" som fremstilles som par av motsetninger. Disse har Mirodan gitt hver sin merkelapp,

som fremstår som generelle og "arketypiske", men for å gjøre de lett å gjenkjenne og skille fra hverandre:

- A Sensing-Thinking character type called Stable ("the intelligent ruler")
- An Intuiting-Feeling character type called Mobile ("highly emotional")
- A Sensing -Intuiting character type called Near ("down to earth")
- A Thinking-Feeling character type called Remote ("ascetic, spiritual")
- A Sensing-Feeling character type called Adream ("the lover")
- A Thinking-Intuiting character type called Awake ("the intellectual"). (Mirodan, 2019, ss. 124,125)

I hver karaktertype er en av Jungs funksjoner dominerende og den andre sekundær. Ut ifra Labans inndeling kan de også leses speilvendt. Det vil si at en "Stable", stabil personlighet kan også domineres av Sensing og ha Thinking som sekundær, eller karakteren kan ha Thinking som dominerende og Sensing som sekundær. Dette vil da skuespilleren kunne eksperimentere med i prosessen med å skape karakteren, men intensjonen er å ha kompasset klart, slik at uttrykksregisteret kan improviseres frem, i tråd med forankringen i de fysiske handlingers metode. Labans utgangspunkt var her mer klinisk for å understreke at det er mulig for et individ å utvikle de sekundære funksjonene gjennom bevegelse og utforske disse i dialog med den dominerende funksjonen en er vant til å tendere mot.

Dette mer terapeutiske aspektet av Laban har lang tradisjon i for eksempel dans- og bevegelsesterapi (Mirodan, 2019, s.125). Den samme analysen tas i bruk av Yat Malmgren som et nyttig verktøy for skuespilleren i arbeidet med å skape karakteren. Dette etableres som et rammeverk: "A `cocktail` of Motion and Mental Factors through which actors *conceive*, and which they gradually reveal to the spectators as these *perceive* the characters" (Mirodan, 2019, s. 125). Dette sammenlignes med Stanislavkijs beskrivelse av karakterens innerste senter, selv om det fremstår som generelt og arketypisk. Forskjellen mellom karakterens psykologi og skuespillerens hverdagsvirkelighet er at i fiksjonen og skuespillerarbeidet, bruker disse psykofysiske fenomenene fra livet til å gestalte karakteren som dynamisk og med stort spillerom innenfor det "kompasset" som velges. Likevel er den fiktive karakterens indre holdninger å forstå som *statiske* og bundet opp imot rammen som noe annet enn skuespillerens egen personlighet og psykologi. Derfor er teorien og den improvisatoriske praksisen egnet som

verktøy for skuespilleren i karaktergestaltning, og som 'et definitivt frimerke' for å gjenkjenne hvem denne karakteren er (Mirodan, 2019, s. 125).

Utdypning av problemstillingen

Gjennom prosjektemnet og praksisen på Hartvig Nissen skole fikk jeg bekreftet at det praktiske forskningsspørsmålet mitt var relevant å undersøke. Både Labans eight efforts og Malochevskajas teaterpedagogiske inngang ga elevene nyttige verktøy som skuespillere for å gestalte karakterer. Dette skal jeg redegjøre nærmere for i diskusjonsdelen. Elevene ble mer bevisste om dem selv som skapere av en karakter og om hvordan det psykofysiske opererer i samspill og derved bidrar til økt intuisjon og evne til å bruke spontanitet på scenen. Det jeg selv hadde opplevd i min utdanning, fikk flere nyanser, slik at transformasjonen fra skuespiller-jeg til karakterens jeg ikke stoppet opp, men hjalp elevene til å ta med seg selv inn i karakteren, samtidig som den dobbelte bevisstheten hele tiden var til stede. Især var det det fysiske arbeidet som skapte sammenhengen og forbindelsen til den psykologiske innlevelsen og transformasjonen, slik at en som skuespiller opplever og gjennomlever at det er karakterens vilje og hensikt som får eget liv. Den fysiske inngangen til transformativ karaktergestaltning blir derfor sentral for min videre diskusjon og analyse av det praktiske forskningsarbeidet. Samtidig ble det tydelig at en skuespillers karakterforståelse og arbeid med gestaltning for å søke en psykofysisk karakter transformasjon, innebærer en vilje hos skuespilleren til å la det ubevisste og intuitive tre frem. Det vil si at skuespillerens psykofysiske transformasjon til en karakter ikke skjer utelukkende bevisst, altså tenkes/planlegges psykisk eller velges og bestemmes fysisk gjennom noen bevegelsesenergi. Derfor ønsker jeg også å diskutere ut ifra funn i det praktiske forskningsprosjektet, samspillet mellom det bevisste og intuitive som skuespilleren er avhengig av å få tilgang til for å skape en karakter psykofysisk og transformativt, som autonom og uavhengig av skuespilleren som person.

I analysen vil jeg derfor å knytte det praktiske arbeidet med elevene på Nissen videregående skole opp mot Mirodans begrep *transformative acting*, siden dette har som utgangspunkt at en karakter har en annen personlighet enn skuespillerens. Jeg vil undersøke nærmere hva/hvilke faktorer som kan lede en skuespiller til psykofysisk forandring og karakteren erfares som en selvstendig personlighet. Empirien for dette er praksisforskningen gjennomført våren 2020 gjennom prosjektemnet DRA 3191. Den videre undersøkelsen setter søkelys på et av

skuespillerpedagogikkens grunnlagsspørsmål, om hva som bidrar til psykofysisk, transformativt uttrykk og erfaring i en skuespillers karaktergestaltning.

Metodeavsnitt

For denne masteroppgaven er grunnlaget praksisforskningen som jeg gjorde i prosjektemnet våren 2020. Disse er begge del av den praktisk-teoretiske mastergraden i drama og teater. Dette betyr at jeg som praktiker og forsker i teater har vært "a practitioner who reflects upon her own practice and systematically documents it within academia" (Nimkulrat, 2018). Dette innebærer at jeg har gjennom hele prosessen reflektert-over-handling (*reflection-on-action*). Jeg har reflektert med et blikk utenfra og inn, samtidig som jeg har vært en del av prosessen og har reflektert-i-handling (*reflection-in-action*). Jeg har vært bevisst om mitt utgangspunkt og ståsted forut og gjennom prosjektet ved kritisk subjektivitet (*critical subjectivity*) ved at jeg gjennom hele prosjektet har dokumentert prosessen gjennom film (videologg), logg, tolkninger underveis for å skape kritisk distanse til forskningspraksisen med elevene og for å skape mening av funnene, i tråd med den reflekterende praktiker, slik Donald Schön oppfordrer til (Schön, 2000).

Fra kunstfeltets egen praksisforskning har Robin Nelsons *Practice as Research in the Arts* vært grunnleggende (Nelson, 2013). Nelson viser til performancekunstner Marina Abramovic sin refleksjon om at kunnskap kommer fra erfaring, som Nelson kaller "*liquid knowledge*". Denne tilnærmingen åpner for utvikling av nye valide kriterier av praksisforskning innen teater som vitenskapelig metode ved å bryte med de tradisjonelle, klassiske forskningstilnærmingene som enten kvantitative eller kvalitative (Nelson, 2013, s. 52). Nelson har utviklet en modell for kunstpraksis som forskning som jeg har hatt nytte av i mitt prosjekt. Denne skiller mellom tre typer kunnskap: *Know-how*, *Know-what*, *Know-That* (Nelson, 2013, s. 37). I senter for denne refleksive modellen for reflekterende praksisforskning finner vi det Nelson kaller *Praxis* som står for praksis som er informert av teori, altså integrert praksis og teater. For mitt arbeid har dette vært klart gjennom fokuset hele veier rundt skuespillerens arbeid med å skape karakter og det teoretiske rammeverket med Labans bevegelsesenergi som dominant. Jeg har integrert teori i praksis, og etter praksisforskningen har jeg utdypet problemstillingen med teorien om *transformativ acting* fordi dette har vært en naturlig forlengelse av undersøkelsen om hvordan Labans eight efforts (bevegelsesenergi) kan bidra til intuitiv integrasjon mellom sinn og kropp i skuespillerens karaktergestaltning.

Under prosjektemnet DRA3191 knyttet jeg *Know-how*, det vil si den innforståtte, subjektive erfaringskunnskapen til min skuespillerutdanning og -virke. Min konkrete erfaring med Laban-arbeidet ved E15 som forløsende verktøy for karaktergestalning, opplevde jeg som særlig viktig for hvordan jeg både la opp praksisforskningen, og hvordan jeg reflekterte rundt og tolket elevenes praksis. Nelsons begrep *Know-what* står for å vite *hva* det er en gjør, altså å kunne bruke de teoretiske begrepene for å planlegge og gjennomføre praksisforskningen, og konkretisere det man oppdager og erfarer for å kunne validere praksis som forskning.

Dette har jeg knyttet til hvordan jeg la opp workshoppene med elevene og justerte underveis. Det handlet om en refleksiv prosess der jeg hele tiden sørget for å dokumentere og være i kontakt med faglærer og elever, både formelt og uformelt, gjennom spørreskjema, filmopptak, observasjon, fellesrefleksjon og uformelle samtaler. Når det gjelder *Know-that* som handler om å skape kunnskap *om* og kunne sette det en har oppdaget gjennom *praxis* inn i en relevant faglig kontekst og utlede en kognitiv kunnskap som kan deles og som har gyldighet for flere (Nelson, 2013, s. 37). For mitt prosjekt vil det jeg har funnet ut kunne være at nytte for miljøer som arbeider med skuespillertrening og med skuespiller-veiledning, ikke bare med amatører og dramaelever, slik som her, men også for skuespillere og skuespillerutdannere, som mine lærere ved E15 og liknende utdanninger.

Før prosjektet startet fikk elevene et spørreskjema (vedlegg 1) som de svarte på. Dette var relatert til forskningsspørsmålet mitt og hadde til hensikt å kartlegge elevens utgangspunkt og refleksjoner rundt tema, før vi startet. Hensikten var også å gi en indikasjon på elevenes erfaringsopplevelse og læringsutbytte i løpet av prosjektet, ved å stille spørreskjemaet fra før oppstart, opp mot et nytt spørreskjema (vedlegg 2) etter endt prosjekt. På grunn av omstendighetene og den plutselige pandemi situasjonen, ser jeg nå i etterkant, at intensjonen med de to spørreskjemaene ble endret underveis og ikke kunne gi tilfredsstillende svar på elevenes erfaring og læringsutbytte under prosjektet. De var i en kontinuerlig prosess hele vårsemestret 2020, og denne ble endret fra at de sammen satte opp en forestilling til monologprosjektet. Dette ble gjennomført et par måneder etter at jeg hadde jobbet med dem, først i juni. Jeg kan også se dette i kritisk lys, med utgangspunkt i Nelsons *praxis*-begrep at ideen med de to spørreskjemaene som grunnlag for å forstå elevenes prosess, var ganske begrenset. Det ble mye mer interessant og relevant å reflektere løpende, for dette betydde at vi sammen faktisk befant oss i midten av Nelsons modell, der hvor det tre kunnskapsformene interagerer fortløpende.

Jeg brukte video-dokumentasjon gjennomgående i prosjektperioden fordi jeg ville ha mulighet til å observere meg selv sammen med elevene. Dette var en måte å styrke min kritiske subjektivitet for dermed bedre å kunne analysere hva som faktisk skjedde under øktene. Det medvirket til å justere de direkte inntrykkene, enten for å støtte eller motbevise disse, men uansett belyse dem, ved at jeg kunne se meg selv i praksis. Hensikten var også at jeg ønsket å se nærmere på mine tre roller som leder av praksis: skuespilleren, dramapedagogen og praksisforskeren. Jeg hadde en anelse før oppstart av prosjektemnet, at jeg kunne komme til å blande inntrykk, erfaringer og funn, og at det derfor var en fare for å feiltolke eller ikke få med meg det som faktisk skjedde. Jeg ville unngå at det jeg trodde hadde skjedd, ble sammenblandet med det som egentlig skjedde. Selv om intensjonen med å filme prosessen først var knyttet til å dekke elevenes arbeid, ser jeg i ettertid at det har vært vel så viktig å se meg selv og min kommunikasjon med elevene.

Derfor ble filming som dokumentasjon mer enn den opprinnelige intensjonen, som var å gi en back-up på prosessen, for å huske den og kunne gå tilbake til dokumentasjonen for å vurdere og validere resultater og funn, for den praktiske eksamen i DRA3191. I stedet, og i tillegg, ble filmingen en aktiv metode underveis for meg som reflekterende og refleksiv praktiker. Det tilførte mere nyansert informasjon om hvordan jeg håndterte rollen min som leder i rommet med elevene, det vil si min rolle som dramapedagog. Dette har jeg forstått at bør ses i sammenheng med forskningsspørsmålet mitt, for hensikten har vært å legge til rette praksis og øvelser for elevgruppen på VG2, slik at nettopp de kunne få noe ut av den type skuespillerarbeid med karaktergestaltning som jeg hadde på hjertet. Jeg vil derfor ta med refleksjoner om min egen rolleforståelse i analysen fordi, hvordan jeg presenterte oppgaver og skapte relasjon til elevene, er av betydning for å forstå hvordan vår felles *praxis* kunne frembringe kunnskap og ferdigheter om Labans bevegelsesenergi i karakterarbeidet til skuespillerne.

Prosjektet har fulgt nasjonale normer for forskningsetikk og ble godkjent av Norsk Samfunnsdatatjeneste (NSD vedlegg 3).

Praksis-forsker, dramapedagog og skuespiller

I dette prosjektet har jeg hatt flere roller samtidig, og jeg har blitt mer og mer bevisst på de ulike rollene underveis i det praktiske prosjektet, især i møtet med elevene som min informanter og 'med-forskere'. I forkant av prosjektet derimot, under planleggingen og systematiseringen av teorien, syntes jeg tidvis det var vanskelig å holde de tre rollene som skuespiller, dramapedagog

og praksis-forsker fra hverandre. Det var ikke tydelig når den ene satte inn, den andre tar over og den tredje fortsatte, og dette var også naturlig og helt i tråd med Nelsons triangel-modell. Likevel erfarte jeg det som jeg var i tre forskjellige `modus` og disse opererte noe uavhengig av hverandre. Ironisk nok kan det virke som jeg underbevisst var noe preget av en forforståelse jeg hadde tidligere, helt tilbake til for kanskje tjue år siden. På denne tiden opplevde jeg at det eksisterte en dyp kløft mellom to forskjellige verdener, nemlig *akademia* og utøvende kunst. Denne forforståelsen balanserer på line mellom disse, og for meg var det også fordommer forbundet med begge verdener. Som skuespiller hadde dette satt seg sine spor i underbevisstheten min, litt som et mantra à la "skomaker – bli ved din lest".

I løpet at dette masterprosjektet i videregående skole har jeg oppdaget, gjennom den praktiske forskningserfaringen, fra planlegging, prosess og evaluering her i etterkant, at de tre rollene kunne forbindes og bli til én "lest". Mine roller som forsker, dramapedagog og skuespiller ble en sammensveiset og dynamisk helhet som har lagt grunnlaget for den refleksive analysen og tolkningen av praksisen sammen med elevene. Tyngde punktet kan likevel skifte vekselvis alt avhengig av fokus jeg støtter meg til. Man kan si at min *Know-how* som skuespiller har blitt utvidet med perspektivene som praksis-forsker og dramapedagog. I tillegg bidro Mirodansk skuespillerpedagogiske verk til å se at jeg hadde kombinert det å være drama- og teaterpedagog med elevene, kort sagt, at de opplevde meg som en dramalærer, ikke bare som vikar, men som forsker med en hensikt og som en som trengte deres hjelp og var interessert i deres skuespillerarbeid, erfaringer og læringsutbytte. Meningsutvekslingen med elevene var viktig for å forstå hva det var jeg satte dem i gang med, og tolkninger av scenearbeidet var også en stor fordel at jeg ikke bare gjorde alene, som en utenforstående forsker.

Karaktergestaltning, veien, verktøy og målet

Overordnet har mitt fokus og tema for utforskning vært et forsøk på å undersøke hvilke metoder og verktøy skuespilleren kan benytte seg av i sitt arbeid med psykofysisk karaktergestaltning. Tidligere har jeg nevnt min at en av mine fordommer basert i min erfaring som skuespiller og publikum, var at en bevisst intellektualisering og overtenkt forståelse av karakteren man skal skape, kan hemme skuespillerens intuitive psykofysiske utvikling av en selvstendig karakter. Tidligere, forut for det praktiske prosjektet, har jeg tenkt at det som fremstår som en unaturlig gestaltning av en karakter, er knyttet til at skuespilleren er på psykisk overarbeid, som for eksempel å studere karakteren intellektuelt og rettferdiggjøre karakterens følelser og handlinger gjennom å knytte dette til skuespillerens eget liv og person. Det vil si å finne ekvivalenter i eget

liv gjennom minner, indre bilder og fysiske objekter som kan stimulere eller trigge skuespilleren til å leve seg inn i karakteren. Min innvending mot dette, på grunnlag av min egen erfaring som skuespiller i arbeid med en karakter og som tilskuer, er at dette ofte fører til en begrenset karaktergestaltning uten det mulighetsrommet for skuespilleren for å utforske flere nyanser ved karakteren, som jeg mener min forskning og dramapedagogiske forsøk med elevene, kan bidra med å åpne. Jeg er klar over at skuespilleren i sitt arbeid også kan hemmes i denne typen utfoldelse på grunn av regien eller andre forventninger. Kanskje kan det være grunnet i casting, kanskje grunnet i skuespilleren som person, og kanskje en kombinasjon av flere ting.

Det som for meg nå fremstår som tydelig, er at hvis en skuespiller som skal gestalte en karakter, starter og baserer sitt arbeid med rollen, ved blant annet å ikke ønske eller makte å skille helt klart mellom sitt skuespiller-jeg og karakterens jeg, så gestaltningen av karakterens liv og troverdighet risikere å bli et forsøk på 'representere' en karakter, i betydningen av å forklare karakterenes følelser og handlinger som en forlengelse av en selv som person/skuespiller. Utsagn som har dominert et visst eierskap til sannhet om skuespillerkunst er for eksempel "de prøver ikke å spille, de bare er seg selv". For en slik oppfatning refererer Mirodan til Lee Strasbergs utsagn om skuespillere som Gary Cooper, John Wayne og Spencer Tracy (Mirodan, 2019, s. 2). Implisitt betyr det at såkalt god skuespiller kunst er, når skuespilleren fremstiller en troverdig og 'ekte' versjon av seg selv. Som publikum søkes det etter noe sant og ekte. For at sceniske univers skal ha liv, trengs en troverdighet i fiksjonen, for at publikum kan la seg berøre og ikke bare gå, men bli nysgjerrig. Spørsmålet blir derfor: Hva er sant i fiksjonen? Svaret på dette kan være mange og kommer an på hva en selv bestemmer seg for og blir stimulert å tro på eller ikke. For skuespilleren på scenen eller foran filmkameraet innebærer dette likevel noen grunnleggende utfordringer fordi scenekunsten ikke er en en-til-en gjengivelse av virkeligheten, men formes som kunstuttrykk og dermed trenger skuespilleren å ha verktøy for å kunne bidra med seg selv *på scenen*. I scenekunsten generelt mener jeg at en fiktiv karakter er å anse som et selvstendig scenekunstnerisk uttrykk, eller individ, om man vil. Dette er omdreiningspunktet i min forskning, både teoretisk og i praksis, som jeg argumenter for gjennom hele denne oppgaven. Jeg har selv opplevd på casting og i samtaler med regissører, instruktører og andre skuespillere, samme argument: "Ikke prøv for hardt å være en annen, bruk deg selv, La det skje, er det naturlig kommer det, Bare gjør det jeg sier du skal gjøre, ikke tenk for mye, du trenger ikke vite så mye om rollen, bare at hun er opprørt, kan du vise sårbarhet" og så videre. Dette har jo også uunngåelig preget mitt syn på skuespillerens arbeid og hva som tilsynelatende gjelder som relevant kompetanse og hva som tidvis kjennetegner bransjen.

Mitt utgangspunkt som skuespiller har alltid vært, både før og etter utdannelsen min i London, å forsøke, innenfor de rammene eller den fiktive virkeligheten som utspilles, å bli en annen, tre inn i karakterens virkelighet for å transformeres og skape et nytt liv psykofysisk. Det vil si å 'leve' livet til karakteren. Jeg har ikke vært interessert å spille en forlengelse av meg selv som privatpersonen Kari i et fiktivt univers. Det har heller vært et forsøk på å frembringe og fremstille en annen enn meg selv. Slik Mirodan peker på, så eksisterer disse ulike inngangene til skuespillerarbeidet parallelt, og det er ikke mitt anliggende her å debattere hva som kan være bedre eller dårligere generelt sett. Jeg ønsker med dette å anerkjenne at dette er to forskjellige innganger til en skuespillers gestaltning av en karakter, og at de ulike tilnærmingene og resultatet i praksis vil påvirke meningen til historien som fortelles (Mirodan, 2019, s. 2). Mitt valg har vært å undersøke hva som kan være gode innganger og verktøy for skuespilleren til å transformere seg psykofysisk til en dramatisk karakter. Jeg har selv erfart i arbeid med karaktergestaltning at det stopper opp, og jeg kom ikke videre fordi jeg opplevde at jeg ikke hadde metode til å få kroppens reaksjoner og bevegelser til å integrere det psykiske og fysiske ved hjelp av intuisjonen. I den neste delen av masteroppgaven redegjør jeg for det praktiske prosjektet for så å komme nærmere inn på analysen og refleksjoner rundt hvordan arbeidet med Labans åtte bevegelsesenergi, kunne stimulere de unge skuespillerne til transformativ psykofysisk karaktergestaltning.

Redegjørelse for det praktiske forskningsarbeidet

Prosjektet forløp over fem intensive uker fra 14. januar til 11. februar 2020. Jeg hadde fem trettimers økter med de femten elevene i VG2 på programfag i drama. I det følgende diskuterer jeg hva vi gjorde, og hva jeg oppdaget underveis på grunnlag av det praktiske arbeidet med elevene. Følgende forskningsspørsmål var underliggende for inndelingen av hver økt:

Hvordan kan Labans 8 bevegelsesenergi bidra til intuitivt samspill mellom sinn og kropp i skuespillerens karaktergestaltning?

Masterprosjektet mitt og elevenes undervisning ble på forhånd lagt opp etter avtale med faglærer i faget Teaterproduksjon. Prosjektet mitt skulle passe inn i faglærers planlagte framdrift for å falle naturlig inn i fagplanen som var lagt for elevene. Faglærer hadde samme

klasse i andre dramatimer i løpet av de fem ukene prosjektet mitt varte. Det var derfor naturlig at vi to oppsummerte hver økt sammen. Dette gjorde vi for at jeg kunne få informasjon om de andre delene av elevenes arbeid som var knyttet til teaterproduksjonen, deres framdrift og utvikling, uten at jeg var til stede i faglærerens undervisning, men slik at jeg likevel kunne justere min plan etter dette. Det ble i hovedsak ingen store forandringer i forhold til min opprinnelige plan. Jeg ser likevel i etterkant at karakteranalysen og rollelabelene (det vil si karakterenes bibliografier) som elevene forberedte og utarbeidet sammen med faglærer, kunne vært nyttig for meg å gå dypere inn i med elevene, enn det vi tok oss tid til. Dette kunne ha medvirket til at jeg hadde justert min plan mer underveis, og jeg vil komme tilbake til dette i analysen.

Økt 1

- Introduksjon av meg selv, min bakgrunn; skuespiller og lærer, mitt forskerfokus og at jeg anser elevene som mine med - forskere, at jeg ønsker at vi snakker med hverandre, ikke om hverandre og deler erfaringer underveis.
- leverte ut spørreskjema (vedlegg 1) for å kartlegge elevenes forkunnskaper og meninger knyttet til tema.

Hensikten var å gjennomgå svar fra disse med elevenes erfaring etter endt forskerpraksis for å se på eventuelt læringsutbytte og erfaringer.

- Jeg introduserte kort for elevene teorien til Laban om menneskelig bevegelse og de åtte bevegelsesenergiene.
- Øvelse i sirkel:
Jeg demonstrerte noen bevegelsesenergier, elevene gjettet hva de trodde sammensetningen var. For eksempel: Jeg slår hardt og fort med armen inn i sirkelen og spør elevene: "Hvilken type vekt energi tror dere dette var?" (tung – lett). Elev svar: "Tung eller sterk" Jeg: "Ja riktig. "Hvilken type retning i rommet (direkte- indirekte) og med hvilken hastighet? (hurtig -langsom)" Elev: "direkte og fort" Jeg: "Riktig. Det gir bevegelsesenergi SLÅ (Punch) = direkte, tung og hurtig".
- Øvelse over gulvet:
Elevene må komme seg fra A til Å, over gulvet. Jeg gir elevene noen omstendigheter som for eksempel; at de er på vei opp av vannet og går på glovarm sand på vei til håndkle sitt. Hvordan beveger de seg? Elevene må selv si hvilken bevegelsesenergi de tror de

brukte etterpå. Stor sannsynlighet for at det var i dette tilfellet: Prikke (Dab)- direkte, hurtig og lett eller Vifte (Flick) – indirekte, hurtig og lett.

Vi gjennomførte seks forskjellige "omstendigheter" for å utforske forskjellige bevegelsesenergier.

Mine observasjoner

Elevene erfarte selv fysisk, ved å forholde seg til en konkret omstendighet, de forskjellige bevegelsesenergiene. De uttrykket at dette gjorde de mer observante i forhold til hvordan de beveget seg. En kommenterte også at hun ikke skjønnte hva dette hadde med karakterarbeid å gjøre. De hadde ikke fått vite hvilken karakter fra Ibsen stykkene de skulle spille på dette tidspunktet.

Økt 2 og 3

- Observasjon av bevegelse på gata.

Elever gikk ut i par og observerte tilfeldig forbipasserende, de skulle deretter velge én person og gjengi for de andre, personen og måten de beveget seg på, over gulvet. De andre elevene måtte gjette hvilke(n) bevegelsesenergi(er) de gjenkjenner.

- Karakter tilnærming:

Elevene har fått tildelt sin Ibsen-karakter og gikk i dramastykke grupper. De fikk i oppgave om å bli kjent med karakteren, og presentere seg i "jeg" form for de andre i sin gruppe.

- Deretter ba jeg de finne to bevegelsesenergier som de mente var mest fremtredende for sin karakter (vedlegg2) og to gester/tics (shadow movement), som de skulle fokusere på i en gitt improvisasjon. Gestene måtte de minst gjøre tre ganger i løpet av improvisasjonen. Improvisasjonene tok løst utgangspunkt i de ulike første eller andre scenene fra de tre Ibsen-stykkene. De andre elevene som publikum, måtte gjette hvilke gester /tics karakterene viste i spill.

Mine observasjoner

Elevene klarte veldig godt å gjenskape personen de hadde observert på gata, de klarte også å gjette for det meste hvilke bevegelsesenergier de andre brukte. Det kom også opp fra elevene at mange av disse gjenskapte handlingene: bevege seg fra A til Å, "ofte ikke sier noe om personens sinnstilstand, men bare er en transportetappe", som jo virker sant.

Det som likevel ble tydelig for meg, var at elevene gjenskapte fysisk, i de fleste tilfellene, en `personlighet` og sinnstilstand hos den de forestilte, gjennom bevegelsesenergiene og `historiene bak` som oppstod i gjengivelsen i klassen.

De ble også mer interessert i å gjøre improvisasjon som om det ikke var så skremmende, når de fokuserte på gester /tics, da de viste for hverandre. Det bidro også til at de som publikum ble mer engasjert. Det ble mer en lek. Fokus ble tatt bort bra "flaut, gjorde det dårlig, osv." I tillegg bidro det til at hovedfokuset ikke lå på utforskning av bare bevegelsesenergier.

Økt 4 og 5

- Stanislavkij, Malochevskaja, Tønnesen og Laban:
Elevene fikk i oppgave å `framsnakke` karakteren sin, finne minst tre veldig gode/positive egenskaper ved karakteren sin (som karakteren er stolt av og som karakteren regner med at de som omgir en, også verdsetter) Forsøke å finne/føle/forstå personligheten til karakteren.
- Fortsatt fokus på karakterens bevegelsesenergier
- Forut for improvisasjonsoppgavene snakket vi kort om: Hva er konflikten i scenene? Hvem kjemper for hva? Hvem vinner kampen ved scenens slutt.
- Utforskning av karakterer psykofysisk gjennom tre ulike improvisasjoner basert på de forskjellige Ibsen stykkene.
 1. Med tilnærmet tekst. (ikke dramateksten)
 2. Jibberish (uforståelig språk)
 3. Non verbal

Mine observasjoner

I impro med tekst, fokuserer de fleste elever på "hva de skal si" for å drive improvisasjonen fremover - finne en handling verbalt. Også veldig stort fokus på å verbalisere konflikten i scenen, at dette dominerer spillet mer enn at den enkelte er i situasjonen og relasjonen med de andre. I jibberish impro går det lett over i underholdning, elevene heller mot å gjøre humor ut av scenen og har det tydeligvis gøy, men det bidrar ikke til å ta karakteren sin alvorlig eller å utforske denne. Non-verbal: her ble elevene mer søkende i situasjonen når de ikke har verbalt språk. De må sanse og observere hverandre og disse reaksjonen driver en slags handling

fremover og gjør at de presses til å utforske karakteren sin i samspill med andre. Dette blir synlig som tilskuer ved at karakteren uttrykker seg gjennom underteksten eller det indre behovet til karakteren forsterkes og synliggjøres, også i overdreven grad, men som likevel kan være hensiktsmessig for skuespilleren å ha erfart, så lenge det ikke oppleves som "feil/rart" Det innebærer at skuespilleren/eleven vil utforske og tør å gå inn i ukjent terreng og lar seg lede av situasjonen og det som oppstår.

På spørreskjemaet i etterkant svarte elever på blant annet hvordan de syntes det var å koble 2 bevegelsesenergier og utforske karakteren gjennom improvisasjon.

Utdrag fra elevsvar:

- *Jeg syntes det gjorde noe med karakteren, det var med på å skape mer personlighet. Jeg syntes likevel at det var litt vanskelig fordi vi ennå ikke har jobbet så mye med hvordan karakteren er som person.*
- *Jeg fant ut noe om karakteren min, at hun er veldig nervøs fordi hun tar på giftingen sin hele tiden.*
- *Jeg så ingen hensikt med å bli kjent med karakteren gjennom å jobbe med bevegelsesenergier i impro.*

Analyse av det praktiske forskningsarbeidet

Forskningsarbeidet mitt ble lagt til starten av elevenes arbeid i faget Teaterproduksjon fordi forskningsfokuset var rettet mot karaktergestaltning av dramatiske karakterer, i dette tilfelle Ibsen-karakterer. Det var naturlig å gjennomføre prosjektet i startfasen av produksjonen som et alternativt utgangspunkt for faglærers plan for regi- og iscenesettelse. I forhold til tid avsatt til produksjon, timeantall til disposisjon på skolen for elevene og ferdigstilling av produksjon til forestilling, ble det enighet om at fem økter med tre undervisningstimer per økt ville være et godt grunnlag både for faglærer, elevene og for meg. Samtidig var det enighet på forhånd om at behov for oppfølging eller annen videre veiledning og deltagelse, fra min prosess med elevene, etter at min forskerpraksis var ferdig, skulle følges opp i produksjonsperioden mot forestilling.

Min siste økt med elevene var 11. februar 2020. Da skoler ble stengt ned og samfunnet lukket en måned senere på grunn av pandemi-situasjonen, stoppet alt opp. Det ble derfor ikke noe oppfølging eller videre produksjonsperiode eller forestilling etter ordinær plan. Likevel, da skolene åpnet gradvis opp igjen i midten av mai 2020, ble det klart at faglærer hadde ordnet det slik, at elevene skulle forberede en selvvalgt monolog til fremføring i juni, hvor jeg var (eneste) publikum sammen med faglærer. Det var en veldig fin opplevelse med mange fantastiske og unike fremføringer som jeg var tilskuer til der og da. Dette var uavhengig av mitt prosjekt, men opplevdes likevel som en bonus med ringvirkninger fra det jeg hadde gjort med elevene. Jeg opplevde at, selv om verden plutselig var blitt snudd opp ned, så hadde lærdommen som syntes relevant for noen måneder siden fått en helt ny mening. Elevene viste et sterkt ønske og vilje til å gjennomføre og ha erfart, fra prosessen de hadde vært igjennom, en forestilling, dette ble tydelig i resultatet, monologvisningen. De fleste elevene i sine monolog tolkninger og fremføringer spilte en karakter som de eide fysisk og psykisk, og det berørte meg veldig som publikum. Mirodan minner om Jacques Lecoqs maskearbeid med skuespillere for å understreke at

[t]here is a huge difference between actors who express their own lives, and those who can truly be described as players. In achieving this, the mask will have had an important function: the students will have learned to perform something other than themselves, while nevertheless investing themselves deeply in the performance. They have learned not to play *themselves* but to play *using* themselves. (Mirodan, 2019, s. 61)

I den siste visningen elevene gjorde, var det flere som hadde forstått dette og som klarte å spille karakteren sannferdig ved å bruke dem selv som skuespiller-verktøy. I analysen under vil jeg reflektere rundt det jeg ser som funn og mine tolkninger av praksisen med elevene i lys av det teoretiske rammeverket og den metodiske inngangen for å sette prosjektet inn i en fagrelevant diskurs. Jeg har strukturert analysedelen i syv tematiske underpunkter.

Hva er bevegelse?

I andre økt fikk elevene oppgaven å observere tilfeldige folk på gata, gå ut i par i 30 minutter, velge én person sin bevegelse, for så å komme tilbake og gjengi personens måte å bevege seg på, ved å gå over gulvet. Etter at hvert par hadde vist frem sine observasjoner, gjettest de andre elevene som publikum hvilke bevegelsesenergier de mente å ha observert. Elevene som

fremførte, svarte deretter om det stemte med deres forsøk. Etter dette stilte jeg spørsmål til eleven(e) som gikk over gulvet: "Er det noe du tenkte/opplevde at lå bak denne bevegelsen: en sinns-stemning, en holdning?" "Er det en historie bak denne handlingen?" Da alle elevene hadde fremført sine observasjoner og vi oppsummerte denne oppgaven, kom en elev med tilbakemeldingen at: "Jeg skjønner ikke helt hva dette har med karakterarbeid å gjøre (...). Det virker rart". Der og da ble jeg først litt perpleks fordi jeg mente at demonstrasjonene fra elevenes observasjoner viste så mye mer, enn jeg hadde trodd at ville komme ut av det.

Mitt mål for elevenes læring var at de skulle bli mer bevisst på andres kroppsspråk, og at dette er personlig, selv om det å observere folk på gata og gjengi deres kroppsspråk, tilsynelatende virker som en automatisk bevegelse, gjerne å komme seg fra a – å, en transport etappe. I tillegg ønsket jeg at elevene ville få tydeliggjort de 8 bevegelsesenergiene, diskutere forskjeller, nyanser og overganger fra en bevegelsesenergi til en annen. Jeg svarte eleven at det kan virke rart, og at det å gjøre øvelser uten å kunne koble dette til en tydelig sammenheng [her: til elevens karakter fra Ibsen] kan virke litt meningsløst, men at dette er etter min mening direkte knyttet karakterarbeid, ettersom vi skal bruke Labans åtte bevegelsesenergi til karakterene. Jeg sa også at det ofte kan være frustrerende i en skapende prosess og ikke se sammenhengen i det en gjør, og at en skuespillers arbeid ofte er å sette usammenhengende elementer sammen.

Da vi satte strek og gikk videre, kjente jeg at jeg ble litt urolig av flere grunner. Først som dramapedagog som har som en viktig oppgave å ivareta elevenes følelse av trygghet og tillit i skapende prosesser, god takhøyde for ulike meninger og erfaringer og god gruppedynamikk. Jeg ble litt usikker der og da, siden jeg ikke kjente eleven så godt på det tidspunktet, og lurte på om denne kommentaren kom som en reel bekymring, eller som en kommentar for å markere seg i gruppa ved å forsøke å styre gruppens oppfatning om at dette er litt teit. Det kunne selvfølgelig være en kombinasjon av begge, men jeg som dramapedagog måtte være bevisst på hvordan jeg skulle tilbakemelde til eleven, uten at det ble feil for eleven, eller at det gikk på bekostning av gruppedynamikken og elevenes motivasjon for opplegget.

I samtale med faglærer i etterkant hvor vi snakket om kommentaren og eleven, fikk jeg litt mer bakgrunnsinformasjon. Ifølge faglærer var dette en elev som liker å ha kontroll over situasjonen, og som ofte stiller spørsmålstegn ved oppgaver som ikke forstås umiddelbart. Det var veldig nyttig informasjon for meg fordi det da ble lettere å styre prosessen i riktig retning, ved komme eleven i møte med ekstra informasjon og begrunnelse for hvorfor vi gjorde det vi gjorde. Etter noen år som lærer i ungdomskolen har jeg lært at det er ikke alltid viktig [å vise]

at en har rett, men å ha en god relasjon. I pedagogikken er motivasjon for læring og utvikling direkte knyttet til relasjoner, både instrumentelt og emosjonelt. Det er relasjonen som støtter opp om det faglige og kan hjelpe til læring, og samtidig støtter god relasjonsbygging hvordan elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne, og at de føler seg trygge sammen med dem (Federici & Skaalvik, 2013).

Likevel opplevde jeg denne kommentaren som lite konstruktiv og ganske negativ, selv om den tilsynelatende virket ufarlig ment fra eleven. I ettertid etter å ha reflektert over økta forstod jeg bedre hvorfor jeg reagerte som jeg gjorde. Min oppfatning av resultatet fra elevøvelsen "observere tilfeldige personer på gata", var at da elevene fremførte personene de hadde valgt, fremstod det helt tydelig mye mer, enn bare "en person sin transportetappe fra a -å". Selv om dette var min underliggende påstand hele tiden, nemlig at all kroppslig bevegelse er et uttrykk for personen sine behov, ønsker og en indre holdning, som alltid ligger forut for bevegelse og reaksjon, i større eller mindre grad, bevisst eller ubevisst, så var jeg ikke forberedt på at denne enkle øvelsen skulle vise dette i så stor grad hos flere av elevene.

Det ytre (her: det fysiske) er der for å dekke det indre (her: den mentale tilstanden), som et slags skjold, skriver Mirodan. Her er ikke kroppen, slik Meyerhold anså den: "kun et instrument", heller ikke slik Grotowski anså den: som et hinder for sjelens åpenbaring. Den er heller ikke en automatisk følge av menneskets psyke, slik Stanislavkij anså den som (Mirodan, 2019, s. 18). Det er snarere, slik også elevene viste i øvelsen, "[a] deliberate construction of character is first and foremost, a physical process (...) which is perceptively different from that of the daily-life actor" (Mirodan, 2019, s. 19). Dette kunne jeg har reflektert mere rundt sammen med elevene, mens vi gjorde selve øvelsen. Jeg ser også at det krever trening å gjøre dette som dramapedagog, og dette var tidlig i prosjektperioden.

Kroppsspråk og bevegelse er person- og situasjonsbetinget.

I en situasjon hadde en elev valgt å være en baby i bæresele for å utforske spesielt *vekt* med en gange over gulvet, vuggende vertikalt med armene hengende på siden av bæremeisen, mens ansiktet og øynene kikket oppover og rolig rundt forbi, som om hun tok inn hver eneste lille detalj som vakte hennes oppmerksomhet. Hun oppdaget verden rundt seg med stor nysgjerrighet og store øyne som studerte alt hun så og med en fasinasjon for 'alt dette nye' som viste seg ved en gapende og åpen munn. 'Babyen' skapte selvfølgelig noe latter i gruppa, men eleven som fremførte, klarte heldigvis å holde karakteren i spill over gulvet. Det ble litt

diskusjon fram og tilbake i gruppa om hvem/hva dette egentlig var, og hvilke bevegelsesenergi som lå til grunn. Noen gjettet på rusa person som har tatt psykedelisk dop. Andre klarte ikke å gjette på noe, men til slutt ble det gjettet fra flere 'en baby i bæresele'. De gjettet at den dominante bevegelsesenergien var *Flyt*: lett, indirekte, vedvarende, som gir en 'fri' energi.

I svarene fra elevene på mitt andre spørsmål: "Er det noe du tenkte/opplevde at lå bak denne bevegelsen: en sinns-stemning, en holdning?" responderte de fleste elevene at det ikke var noe spesielt som lå bak. Det ble sagt av en elev som viste en handling hvor hun fortet seg over gulvet: "Jeg tenkte ikke på noe spesielt, jeg skulle liksom bare gå fort for å rekke T-banen, det er jo det man gjør gjerne når en må forte seg. Litt sånn direkte, lett og fort". Dette svaret kom etter at en annen elev som publikum gjettet at eleven var en liten jente ut ifra måten hun gikk på (*Prikke*: Lett, hurtig og direkte). Eleven svarte at det hadde hun ikke tenkt på, men nei, hun var ikke en liten jente nødvendigvis.

Dette viser at flere elever tok oppgaven med å observere et menneske sin bevegelse fra a -å ganske bokstavelig for å utlede hvilken bevegelsesenergi som dominerte der og da. Dette var jo også min instruks for oppgaven fordi jeg ønsket, at de skulle forsøke å avlede fra en isolert bevegelse, en tydelig bevegelsesenergi, uten at de måtte begrunne hvorfor eller omstendigheter for denne bevegelsen. Tanken bak var at elevene tydelig ville erfare forskjellen mellom de ulike bevegelsesenergiene, for så å komme inn på det som ligger bak bevegelsen, personen og motivasjonen. Jeg ville forsøke å illustrere for elevene at selv en 'automatisert' bevegelse også er personlig og egenartet, om enn kanskje ikke bevisst hos den personen. Selv om eleven, som gikk fort til T-banen, sin oppfatning av at "alle" vil gå sånn som hun gjorde for å rekke T-banen. Dette er på en måte sant fordi en kan tenkte seg, at det er det mest vanlige eller naturlige, men ulike personer som skal forte seg til T-banen vil likevel bevege seg ganske ulikt i tid, rom og vekt. Dette fordi vi er ulike personer med ulike preferanser og sammensetning som gir forskjellig bevegelsesmønster. Fra de elevene som tolket oppgaven litt mindre bokstavelig, ble det tydelig at elevene tilla handlingen og bevegelsene automatisk en historiefortelling som er preget av et narrativt forløp, akkurat som i livet ellers. Vi kommer fra et sted, vi er her nå og vi skal videre.

Et elevpar viste en sekvens de hadde sett på hver sin kant og satt dette sammen til en liten historie. Den ene eleven viste en person som var dårlig til bens, han gikk sakte og tungt og var tydelig sliten. Han gikk deretter inn i ett rom, hvor den andre personen stod og ordnet ganske

hektisk med diverse `ting´ som om hun ryddet. Mannen satte seg ned på en stol, og det ble tydelig av vi var hos frisøren, da jenta begynte å klippe håret til mannen i et raskt og effektivt tempo. I samtalen etterpå ble det påpekt av de andre elevene at mannen var bevegelsesenergi; *Presse*: Tung, vedvarende og direkte, bundet energi. Dette holdt han ut sekvensen. Men da vi skulle etablere `frisørdama´ ble alle litt usikre og det oppstod en diskusjon om det var en eller to bevegelsesenergier. Vi stod mellom *Prikke*: direkte, lett og hurtig og *Vifte*: Indirekte, lett og hurtig, begge fri energi. `Frisørdama´ hadde først vært litt vimsete i ryddingen sin, men fortsatt lett og hurtig, men så snart hun begynte å klippe var hun særs målrettet og byttet derfor til direkte. Dette mente eleven selv også var riktig, og hun hadde automatisk `byttet´ en dimensjon (rom/space) da en ny situasjon oppstod, da hun gikk fra å rydde og organisere til å faktisk klippe.

Det var nyttig for meg der og da, at dette oppstod som en naturlig del av en sekvens. Da kom vi inn på at det sjelden er kun én bevegelsesenergi til enhver tid, men at det ofte er glidende overganger fra en bevegelsesenergi til en annen når handlingen/stemningen eller annet, skifter. Ofte er dette skifte i en dimensjon, mens de to andre består. I dette tilfellet fra indirekte til direkte i dimensjonen rom, mens vekt og tid består som henholdsvis: lett og hurtig. En annen elevs fremvisning av observasjonen var også en sekvens med et hendelsesforløp og et skift underveis som ga to bevegelsesenergier. Først gikk han veldig målrettet og sterk som om han måtte skynde seg voldsomt. Da han kom dit han skulle, var det tydelig at han akkurat mistet transporten han hadde skyndet seg til. Han ble tydelig forbannet og forvirret ved å kaste armene rundt og stampe med beina og snu seg fra side til side, som om han ikke visste hvor han nå skulle gå. I samtale etterpå ble det gjettest at han først var: *Slå (punch)*: Tung, hurtig og direkte, bundet energi. Deretter, når han mistet transporten sin, skiftet han til; *Slenge (Slash)*: Tung, hurtig og indirekte, bundet energi. Han skiftet i rom dimensjonen, mellom direkte og indirekte, han var fortsatt tung og hurtig hele tiden.

Det kom en kommentar fra en av elevene som publikum, som nyanserte skiftet mellom direkte og indirekte. Hun sa: "Men samtidig, eller jeg tror i hvert fall det, eller det kommer litt an på han da, (her: mannen på stasjonen), men jeg tror hvis du blir sur inni deg selv, på deg selv liksom, så kan du være litt sånn *indirekte*, men jeg fikk veldig inntrykk av at da han viste `fuck you´ fingeren til bussen, så var han veldig *direkte*, at det fortsatt var bussen sin feil at han var for sen, det var ikke han sin feil...". Kommentaren nyanserte skiftet veldig godt fordi det illustrerte en tydelig indre følelse hos eleven da bussen gikk, og han ble indirekte. Dette viste

seg i at han virket forvirret og lette etter hvem sin feil dette var, til å skifte tilbake til direkte når han bestemte seg for hvem sin `feil` dette var og viste fingeren og all sin aggresjon til bussen. Skiftet fra direkte til indirekte varte knapt noen sekunder før eleven byttet tilbake til direkte, men det viser likevel en tydelig følelsesmessig forandring (han er rådvill og vet ikke hvor han skal gjøre av seg), som også vises konkret fysisk, (fra direkte til indirekte- flakkende blikk, kaster armene rundt seg), utløst av et handlingsskift (bussen som kjører fra han), for så å skifte tilbake til direkte igjen, fingeren og blikket rettet mot bussen som har kjørt.

Dette var et eksempel på en tilsynelatende enkel handling observert av en elev, deretter gjengitt i hans tolkning, som krystalliserte poenget med hele øvelsen: å se bevegelse som uttrykk for følelser og indre motivasjon. Mitt underliggende mål for oppgaven var nettopp dette: å få skuespillerelevene til å "se" en handling som noe mye mer enn det åpenbare, og at bevegelse og stemme er et resultat av personen sine følelser og motivasjoner, skjult eller åpen, bevisst eller ubevisst. Her mener jeg at Labans begreper tydelig var nyttige for elevenes læring og oppmerksomhet på nyanser, når de observerte og gjenga observasjonene: "If one is trained to look beyond the obvious, to become aware of small muscular tensions, one begins to gain an insight into the attitude of the person performing the action" (Newlove, 1993, s. 115).

Bevegelsesfaktorer og dimensjon preferanser

De to eksemplene hvor elevene skifter mellom to bevegelsesenergier i øvelsen "observasjon fra gata" viste at de kun skiftet i én dimensjon, hos begge i dette tilfellet, rom-dimensjonen. De beholdt vekt- og tid-dimensjonene gjennom hele sekvensen. Det er derfor interessant å tenke at vi mennesker mest sannsynlig har én til to dimensjoner som mer konstante og at variasjoner skjer mer hyppig i en annen dimensjon. Jeg forsøker å analysere dimensjon-preferanser senere knyttet til disposisjoner og personlighetstrekk. De andre eksemplene som det her er referert til, og som kun demonstrerte én bevegelsesenergi under fremføring av øvelsen observasjon, viste også at det var én dimensjon som tydelig fremstod som ledende som jeg har systematisert i tabell 2 under:

Tabell 2

Elev /skuespiller	Energi	Hoved -dimensjon
<i>Baby</i>	Lett	Vekt

<i>Jente til t-bane</i>	Hurtig	Tid
<i>Gammel mann hos frisør</i>	Tung	Vekt
<i>Frisør</i>	Hurtig	Tid
<i>Stressa mann til buss</i>	Tung	Vekt

Newlove beskriver hvordan *mental effort* (psykisk reaksjon) kan kobles til *motion factors* (bevegelsesfaktorer) i rom, tid, vekt og flyt gjennom *attention, intention, decision* og *precision*. Rom kan relateres til *attention*: behovet for å orientere seg i rommet eller omgivelsene i forhold til hvilket fokuspunkt vi måtte ha. Vi kan forholde oss til dette på en umiddelbar og direkte måte, eller vi kan forholde oss til rommet på en varsom og fleksibel, indirekte måte. Vekt kan relateres til *intention*: ønsket om å gjøre noe kan være sterkt og kraftig eller skånsomt og svakt, altså hvor mye trykk det er i utførelsen av en handling. Tid kan relateres til *decision*: en avgjørelse kan utføres plutselig, spontant og umiddelbart, som om en avgjørelse plutselig erstattes av en ny, eller avgjørelsen kan tas over tid, ved å dvele ved opprettholdelsen av tidligere avgjørelser. Flyt kan relateres til *precision/progression*: vi kontrollerer den naturlige strømmen av våre handlinger ved å bruke bundet eller fri flyt, vi kan regulere vår bevegelsesstrøm (Newlove, 1993, s. 114).

Fra øvelsen "observere fra gata" viste også elevksemlene, i mindre eller større grad, at enhver bevegelse i sekvens er et uttrykk for en persons "holdning" til *attention, intention, decision* og *precision*, om det så var underbevisst eller bevisst. Jeg opplevde at de elevene som fremstod med en historie bak, da de viste frem sin observasjon, i større grad utforsket en karakter og forskjellig fysiske reaksjoner som den karakteren opplevde ettersom historien eller omstendighetene utviklet seg. I motsetning til de som i mindre grad utforsket personen de hadde observert, som ikke diktet frem en historie og satte mennesket og bevegelsen i kontekst, fremstod gjengivelsen av observasjonen som mer mekanisk og usammenhengende. Dette til tross for at samtlige kunne fortelle i etterkant hva slags person de hadde observert og gjøre rede for den faktiske handlingen/bevegelsen de hadde sett og som de gjenga for de andre. Det at noen elever ikke utforsket oppgaven kan ha sammenheng med flere ting. Det kan være at jeg som dramapedagog ikke ga tydelig nok instruks til oppgaven, og at elevene ikke engasjerte seg i eller var fullt motivert for å gjøre oppgaven. Flere elever skjønnte de hadde utført en middels gjengivelse etter å ha sett de andre som hadde løst oppgaven mer kreativt og med mer presisjon på fysiske mønstre. Dermed hadde noen bestemt seg for at det er oppgaven som er feil, i det de

kanskje implisitt så oppgaven som en konkurranse hvor det som gjelder er å prestere og vinne publikum.

Jeg tror at kommentaren fra eleven fra tidligere om at dette virket rart og ikke hadde noe med karakterarbeid å gjøre, viser nettopp dette. Det vil si at det blir meningsløst for eleven, når oppgaven ikke settes i kontekst eller den utføres uten indre motivasjon. I tillegg er det etter min mening en forutsetning for kunstneriske prosesser at skuespilleren er åpen og undrende i sin utforskning, selv om dette innebærer tidvis å lete i mørket eller famle i blinde og søke etter "lukket kunnskap". Med det menes å søke etter nøkkelen til karakteren gjennom fysisk testing og psykisk utforskning, og det er ikke en fasit med to streker under svaret i den skapende prosessen. Dette kan være forvirrende og frustrerende for skuespillere og i dette tilfelle er det snakk om elever i videregående skole. Hvis hovedfokuset til enhver tid ligger på resultatet: fremføring og forestilling, vil det prege skuespillerens evne til å skape selvstendig. *Prosesen* bør derfor være mer åpen. Resultatet, fremføringen i en forestilling, bør helst være bevisste og etablerte psykofysiske valg, satt sammen av skuespilleren i prosess til en felles kontekst i samspill som setter gode rammer og til slutt "lukker forestillingen" som Mirodan hevder, "[t]ransformative acting appears inevitably to lead to closed meaning. By knowing so much about the character, by dissecting it psychologically, the actor 'solves' it" (Mirodan, 2019, s. 45). Det å ville prestere (implisitt: ville være god eller perfekt) er ikke nødvendigvis svaret i den skapende prosessen. Det kan derimot virke kontraproduktivt.

Hvis jeg i dette tilfellet skulle forklart oppgaven på en annen måte enn jeg gjorde, ville jeg vært enda mer tydelig på at jeg var interessert i at elevene selv tolket og gjenga sine observasjoner, slik de ønsket å gjenskape dem. Tønnesen belyser i tillegg farer med teoretisk analyse sammen med skuespillerne og refererer til Stanislavskij som advarer: "Hvis skuespillere blir sittende for lenge ved bordet å snakke så lenge at hodene blir så store og bena så tynne, at de vil velte når de skal gå ut på gulvet (...)" (Tønnesen, 2009, s. 47). Det er nok en større fare for dette for profesjonelle skuespillere i en reel prøvesituasjon, men likevel illustrerer det godt at en skuespiller ikke alene kan tenke seg til en gestaltning av en karakter. Det må psykisk og fysisk utprøving til for å skape en karakter for siden å gjennomføre en forestilling.

Tilnærming til karakteren og stykkets handling gjennom improvisasjon

Jeg ønsket at øvelsene vi hadde gjennomgått om bevegelsesenergiene og Labans bevegelsesteori skulle tas med av elevene inn i oppstarten av deres arbeid med de tre Ibsen-stykkene som var *Vildanden*, *En Folkefiende* og *Byggmester Solness*, og at hver enkelt elev skulle bruke det vi hadde utforsket sammen til å skape sin karakter. Før jeg begynte med arbeidet knyttet til Ibsen-karakterene, hadde de sammen med faglærer i andre dramatimer gjennomgått stykkets handling, analyse og påbegynt egne rollefabler. Rollefabel er faglærer og elevene sine navn på det jeg vil kalle karakterbiografi. Stykkets handling og analyse ble basert på tolkning fra *Ibsenhåndboka* skrevet av Merete Morken Andersen. I tillegg skulle de tre skuespillene bearbeides fram mot forestilling, og handlingen mot slutten skulle gjøres om i alle tre.

Tanken var å finne alternative utfall til de fatale hendelsene som hvert av stykkene ender med og knytte disse nye avslutningene opp mot tre tverrfaglige temaer fra den overordnede delen i *Kunnskapsløftet 2020* fra punkt 2: Prinsipper for læring, utvikling og danning. Dette var ment som en introduksjon til de nye fagplanene for skolen som ennå ikke var implementert vår 2020. Punkt 2.5.1, Folkehelse og livsmestring, ville være tema for *Vildanden* og se på alternative handlinger som gjør at Hedvig ikke tar sitt eget liv. Punkt 2.5.2 Demokrati og medborgerskap ville være tema i *En folkefiende* og se på alternative handlinger som gjør at Doktor Stockmann ikke blir utstøtt og heller kjemper med landsbyen for å redde badeanstalten og inntektsgrunnlaget til byen. Punkt 2.5.3 Bærekraftig utvikling, ville være tema for *Byggmester Solness* og alternativer for at byggmesteren ikke forsøker å bygge et luftslott for å realisere sine idealer og dyrke sitt ego og dermed ikke faller og dør.

Hvordan de ulike stykkene skulle ende, ville bli del av faglærers regi for den planlagte forestillingen og utviklet etter at min forskerpraksis var ferdig. Etter avtale med faglærer i forkant av oppstart, ble vi enige om at min praksisforskning ville ta utgangspunkt i original tekstene og scenisk handling, slik det står. Dette for at elevene først skulle bli kjent med tema, tekst, stykkets verden og karakterene, slik de er skrevet i original form, som også var et av læringsmålene i faget Teaterproduksjon. Det ble etablert i forkant, at min praksis og forskningsfokus ikke var del av iscenesettelsen med regiansvar for forestillingen eller som

vurderingsgrunnlag for elevene. Derimot at jeg ville forsøke å introdusere for elevene alternative innganger og arbeidsmetoder for karaktergestaltning, først gjennom fokus på bevegelse og kroppsspråk gjennom Labans bevegelsesenergier. Deretter ville jeg knytte dette til mer tradisjonell tilnærming med elementer fra "Metode for handlende analyse" og "Metode for fysiske handlinger" gjennom improvisasjon, slik Tønnesen beskriver og som jeg har gjort rede for under teoridelen. Vi tenkte at erfaringer og resultat fra mitt arbeid med elevene ville bli en naturlig del av den videre prosessen opp mot den iscenesatte forestillingen. Det var også min hensikt å ta med dette i analysegrunnlaget, men som nevnt, ble videre arbeid med forestillingen kansellert fordi skoler og samfunnet stengte ned i mars. Planen min var at, etter endt praksis, ønsket jeg å se elevenes utvikling i karakterarbeid i en ferdig forestilling og vurdere om min tilførsel til prosjektet i starten hadde vært av betydning for resultatet sett ut ifra min problemstilling og tilbakemeldingen fra elevene om deres erfaring som skuespillere og læringsutbytte om psykofysisk, transformativt karakterarbeid.

Å spille situasjon ikke person

Elevene hadde i forkant av min tredje økt på skolen, arbeidet teoretisk med Ibsen-stykkene. Sammen med faglærer hadde de gjennomgått stykkenes handlinger, scener og karakterenes relasjoner med hverandre. De hadde fått i oppgave å velge en scene de ønsket som utgangspunkt for improvisasjon til min økt. Jeg valgte derfor som utgangspunkt å forsøke å få dem til å fokusere på hver deres karakter ved at de diskuterte sammen i gruppene først.

Jeg var forberedt på at elevenes første øvelse på gulvet, som sceneimprovisasjonen ville være, lett kunne bli preget av representasjon/forklarende skuespill av den sceniske handlingen, og ikke en reell utforsking av karakteren i situasjon. For å forsøke å unngå dette, ba jeg elevene koble noen av de persontrekkene til karakteren sin, som de nettopp hadde snakket om med de andre i gruppa si, til to bevegelsesenergier som de mente kunne passe som et utgangspunkt til karakterens fysiske form. Dette også for å trekke skuespillernes oppmerksomhet mot det Michael Tsjechov kaller "the imaginary body" som innebærer i hele sin kompleksitet, en persons fysikk, stemme, gester, holdning og gange (Mirodan, 2019, s. 18). Dette ble et forsøk på å få skuespillernes til å utforske karakterens fysiske kjerne på et vis. I tillegg ba jeg dem om å velge to til tre gester eller tics, det Laban kaller "shadow movement" som regnes som en ubevisst bevegelse. Disse er unike for hver og en av oss og fremstår som en handling uten spesiell betydning, men er ikke nødvendigvis det, siden "[s]uch gestures which appear to have

no practical significance and lack purpose do, however, reveal an inner attitude which often highlights what is significant in a person's behaviour" (Newlove, 1993, s. 115).

Scenene elevene hadde valgt å fokusere improvisasjonen til var fra:

Vildanden: Første akt; Scenen hvor *Gregers Werle* kommer på besøk til *Gina*, *Hjalmar* og *Hedvig Ekdal*. Dette er etter at han har hatt en konfrontasjon med sin far *Grosserer Werle*. *Gregers Werle* har begynt å se sammenhengen mellom familiene *Werle* og *Ekdal*, at de mottar økonomisk hjelp, at *Gina* har hatt et forhold til hans far og at *Hedvig* kan være hans halvsøster.

En folkefiende: Første akt; scenen der *Peter Stockmann* kommer på besøk til sin bror, *Thomas Stockmann* for å finne ut hva som er med det forurensede vannet på Kurbadet, byens stolthet og en viktig inntektskilde. *Thomas* som er opphavsmannen bak kurbadet mener det må stenges, koste hva det koste vil, før liv kan gå tapt. I denne gruppa ble kjønnsrollene snudd, *Thomas* ble til *Tomine*, og *Petter* ble til *Petrine*, *Fru Katrine Stockmann* ble til *Herr Kai Stockmann*.

Byggmester Solness: Første akt; to scener: Først scenen hvor *byggmester Solness* får introdusert nye byggplaner av sin assistent og hans sønn, hvor byggmesteren forstår at dette vil utfordre hans posisjon som den fremste byggherren. Andre scenen; *Aline*, kona til byggmesteren er bekymret for byggmesterens mentale helse og forsøker å finne ut om han er i ferd med å bli gal. Det banker på døren og inn kommer *Hilde*, en yngre jente som byggmesteren hadde et forhold til for ti år siden, som nå kommer for å kreve han tilbake slik han lovet å komme tilbake til henne. I denne gruppa ble det noen justeringer på manus og karakterer; *Knut Brovik* og hans sønn *Ragnar Brovik* ble til *Ragna Brovik*. Gruppa valgte også en annen situasjon til første impro.

Mens gruppene forberedte seg til impro, gikk jeg rundt og spurte hver og én hvilke bevegelsesenergier de hadde valgt å utforske til karakteren sin. Jeg noterte disse, men gester/tics skulle de holde hemmelig for meg og de andre i gruppa. Jeg mente der og da at det var mest hensiktsmessig, at jeg ikke la særlig føringer på elevenes valg av bevegelses energier, eller tok samtalen om, for eksempel, hvorfor valgte du den, eller hva tenker du om karakteren som gjør at du syntes det, eller lignende. Dette var av flere grunner: først fordi jeg ønsket at elevene skulle erfare valget sitt i handling og tilnærme seg en "imaginary body" ved fysisk å teste det ut uten at de hadde analysert seg fram til en erkjennelse først om hvorfor de i teorien mente at

den eller den bevegelsesenergien var riktig for karakteren. Samtidig opplevde jeg at gruppa var veldig klar for å komme i gang med Ibsen-stykkene og forberedelser til prøvene av disse. Derfor ble det viktig å holde motivasjonen oppe og heller kaste oss mer ut i det, enn å gå flere runder rundt bordet. Likevel så jeg etter første runde med improvisasjon og også fra filmet dokumentasjon, at det var svært lite utforskning av fysisk bevegelse, bevegelsesenergi og "imaginary bodies".

For *Vildanden* gruppa ble det lite fokus på karakter, og de slet med konsentrasjonen som gjorde at improvisasjonen, (som fulgte handlingen i scenen ganske tett), mest bar preg av at elevene som seg selv representerte en situasjon fra et stykke, uten at de selv trodde nevneverdig på det. *Byggmester Solness*-gruppa hadde kommet opp med en alternativ scene hvor byggmesteren, *Aline*, *Kaja* og *Hilde* er til stede. Dette var et slags arkitekt drole-møte hvor ideer til et nytt hotell ble diskutert. Deres valg av alternativ situasjon var god fordi den fikk spisset relasjonene mellom karakterene og skuespillerne ble ikke bundet av en låst utvikling som jo handlingen fra de faktiske scenene i stykkene er, og som ofte gjør at det er vanskelig å improvisere til en faktisk scene fra et stykke, dersom man ikke kjenner scenen godt nok. I denne gruppa fremstod "holdningen" til karakterene tydelig hos alle. De var veldig fokusert på sine mål og motiver som var nært knyttet til de samme som karakteren har i stykket. Da elevene fra *Byggmester Solness*-gruppa ble spurt hvordan de opplevde denne improvisasjonen kom det svar som:

Kaja: "Jeg merket at jeg trengte mye oppmerksomhet fra byggmesteren og at jeg ble veldig glad når jeg fikk det".

Aline: "Jeg syntes det var ganske slitsomt å måtte passe på mannen min liksom, jeg ble redd at han kunne gjøre noe galt".

Hilde: "Jeg merket at det var litt interessant da, for jeg fikk mye motstand, men da ble det mere interessant ... men ja, jeg kjente at jeg trenger mye bekræftelse fra Halvard (byggmesteren) da".

Byggmesteren: Jeg syntes det var vanskelig å være nøytral i denne situasjonen, og fortsatt si min greie, med da de her (ref:damene), ja, jeg syntes det var vanskelig, å være liksom litt nøytral med de, alle".

Da de andre elevene som publikum kommenterte, var det én som sa at de alle fremstod som veldig tydelige *typer*. Elevtilskuer: "Jeg syntes det er veldig tøft egentlig, at dere er så tydelige typer, man ser at det er ikke sånn at dere er, eller spiller sånn stereotyper, men at dere får frem deres egne typer".

Jeg knytter denne observasjonen til det Warren Lamb, Labans assistent, kaller "Posture", som jeg har oversatt til norsk med "holdning", som han definerer slik: "We have a posture which is natural to us (...). These natural postures of ours decide how we perceive the world" (Mirodan, 2019, s. 17).

Det at handlingen og den uforutsette retningen improvisasjonen ville ta, gjorde at disse elvene var mer vågale som skuespillere for å teste grensene til karakteren. *Aline* forsøkte til enhver pris å legge eierskap på byggmesteren som for å beskytte han mot alle rovfuglene (*Kaja og Hilde*) som vil ha han. *Hilde* var svært utfordrende i sine forslag til hotellet, og avvisende til de andre kvinnene sine forslag, som for å provosere byggmesteren til å bli tiltrukket av henne. *Kaja* var mest opptatt av at byggmesteren skulle like henne, var blid og medgjørlig til alt han sa, og byggmesteren selv forsøkte med litt lavmælt sjarm å holde alle ballene (damene) i luften, og være enig og litt unnvikende på alle forslag, helt til sjongleringen ble litt for voldelig, så han så seg nødt til å "gå på et møte".

En folkefiende-gruppa gjorde først en improvisasjon som hadde mange fellestrekk med *Vildanden*-gruppa. De fulgte faktiske scenehendelser ganske tett og dette resulterte i verbalt forklarende spill og konstruerte konflikter. Det var også lite utforskning av bevegelsesenergi, fordi, det jeg kaller verbalhandling dominerte. Dette betyr at en styrer situasjonen med å forklare handlingen verbalt, uten at dette kommer som en naturlig konsekvens av situasjonene som oppstår, eller som reaksjon og aksjon på samspill. Gruppa ville prøve en ny runde etter at *Byggmester Solness*-gruppa hadde gjort sin improvisasjon. Mitt inntrykk var at de, etter å ha sett det, fikk et litt annet fokus som var bort fra den faktiske scenehandlingen og handlet mer om å utforske karakterene gjennom relasjonene til de andre i stykket. De ba meg også om å gi dem et annet utgangspunkt for improvisasjonen og noe som ville spisse relasjonene.

Vi valgte at det er en helt vanlig søndagsmiddag, hvor *Petrine*: byfogd kommer på besøk til sin lillesøsters familie *Tomine Stockman*, doktor. De begynner å diskutere politikk, noe de kanskje ofte gjør. En av elevene foreslo at diskusjonen kunne være "legalisering av hasj", hvor jeg sa at de bestemmer de selv, men at en trenger ikke å avtale det på forhånd. Jeg fokuserte på søsterrelasjonen mellom *Petrine* og *Tomine*, og hva som kunne være grunnen til at de tenker og er så forskjellige, hva den ene egentlig syntes om den andre, og da spesielt de negative egenskapene karakteren mente om den andre. Denne "søster" samtalen var kun mellom de to elevene som spilte *Tomine* og *Petrine* og meg, fordi deres relasjon er den som styrer konflikten og handlingen. I tillegg ville jeg at de andre karakterene *Kai Stockmann* (ektemann), *Petra* (datter) og *Hovstad* (redaktør) skulle oppleve og reagere på det som oppstår uten av de er forberedt på

handlingen eller planlegger det som skal skje og dermed ikke kan styre spillet etter det, men forsøke å være i situasjonen som karakteren.

Andre gang de improviserte skjedde det mye mer, relasjonene var mer ladet, spesielt skuespillerne som spilte *Tomine* og *Petrine*, utforsket karakterens "holdning" som viste seg i både tempo-rytme i språket og i kroppen, og de fremstod som veldig forskjellige typer i temperament og bevegelsesenergi. Situasjonen utviklet seg naturlig fra en såkalt trivelig familiemiddag, til at diskusjonen om legalisering av hasj, ble til en ganske intens og ubehagelig diskusjon mellom søstrene av mer personlig art. De utfordret hverandre verbalt og fysisk; *Petrine* med en rolig, veldig kontrollert fysisk fremtoning, samtidig som hun verbalt kom med krasse person karakteristikk av sin søster, sagt på en svært nedlatende måte, som også viste seg i at stemmen var en annen både i rytme og tone enn elevens private. *Tomine* fremstod som mer intuitiv. Hun gikk fra latter og god stemning til raskt og gå opp i temperatur når hun ble tydelig provosert av søsteren. Skiftene hennes var også tydelige fysisk fra *Flyt*: indirekte, lett og vedvarende til *Slå*: Direkte, sterk, og hurtig.

Elevene hadde også valgt disse bevegelsesenergiene på forhånd, men de var ikke til stede i den første improvisasjonen, slik de var her. *Petrine* hadde i utgangspunktet før første improvisasjon valgt *Prikke*: Direkte, lett og hurtig og *Vifte*: Indirekte, lett og hurtig, som ikke var det hun fremstod som under improvisasjonen. Interessant nok var det nærmest motsatt, hun vekslet mellom *Presse*: Direkte, tung og Vedvarende og *Gli*: Direkte, lett og vedvarende. De andre karakterene i situasjonen ble også tydeligere ved at de måtte forholde seg til den uforutsette utviklingen i scenen; *Kai Stockmann* ble tydelig ille berørt da temperaturen steg og begynte å drikke tett, *Petra* forsøkte å støtte moren sin, men ble parkert av krangelen mellom søstrene. *Hovstad* observerte det hele litt på avstand, mens hun tydelig forsøkte å gjøre seg opp en mening om hvem hun egentlig sympatiserte med. Felles for de tre var at de, av og på, tydelig utforsket karakteren i situasjon, uten å ha bestemt seg for hva de skulle gjøre på forhånd. På den måten kan en improvisasjon fungere som utforsking av karakter og relasjoner knyttet til stykket, selv om det er tekst som styrer.

Jeg fokuserer videre på dette under neste punkt. Elevene oppdaget og erfarte helt tydelig noe fra denne improvisasjonen om relasjonene til de andre, sin egen karakter og underliggende konflikter fra stykket. Det ble bestemt at disse erfaringene og situasjonen ville de jobbe videre med faglærer neste dag.

Etter å ha gjennomgått første og andre tilnærming til Ibsen-stykkene på gulvet, var min erfaring at elevene hadde fått en opplevelse av å spille en karakter i situasjon. Det var som tilnærmet skuespilleren til karakterpersonen, enten at de selv erfarte det i spill eller at de hadde observert det hos de andre. Tilbakemeldinger og spesielt kommentaren til *Byggmester Solness*-gruppa om at de: "Var tydelige typer" vitner om en forståelse av at en skuespiller utforsker karakteren fysisk og psykisk i relasjon og situasjon.

Psykolog Gordon Allport, som regnes som opphavsmann til teorien om personlighetstrekk, også kalt Allport-skalaen, gir følgende definisjon at "[p]ersonality is a dynamic organization, inside the person, of psychophysical systems that create the person's characteristic patterns of behaviour, thought and feelings" (Mirodan, 2019, s. 74). Psykologer kan forstå personlighet som en *modus* eller *stil* til å håndtere verden og spesielt i sosiale relasjoner. Forskjellige og mangfoldige preferanser bidrar til det psykologivitenskapen vil kalle differensialpsykologi, og at i hver og en av oss finnes det trekk som kan sies å være stabile over tid og i ulike situasjoner. Det er disse kjennetegnene som utgjør våre *personlighetstrekk* (*personality traits*).

Mirodan skriver videre at i forhold til en dramatisk karakter er det spesielt to ord som han vil understreke viktigheten av for karaktergestaltning; "The *dynamic* nature of personality on the one hand and, on the other, the recognition of *characteristic patterns*. Personality, therefore, is mapped on two competing vectors: on the one hand, the stability and rigidity of form offered by adherence to a pattern; on the other, the inner dynamism conferred by the interactions between competing sets of characteristics" (Mirodan, 2019, s. 75).

Er da *personlighetstrekk* konstante og generelt situasjonsuavhengige? Nei, mener Walter Mischel som i sin bok *Personality and assessment*, beskriver en studie som kun fant liten eller moderat sammenheng mellom selv-rapporterte *personlighetstrekk* og faktisk adferd. Derfor i henhold til hans funn sier han: Hvis *personlighetstrekk* ikke kan kobles til adferd på en konsistent og varig måte, kan de ikke anees som stabile. "Mischel siteres av Mirodan: "The conceptual split between person and situation is absurd: the implication being that there is no such thing as a consistent set of characteristics adding up to a coherent personality, but only a series of variable reactions to different circumstances" (Mirodan, 2019, s. 78). Senere forskning har derimot vist at dette ikke er tilfellet. Studier over tid har vist at den enkelte sin personlighet er relativt stabil i et langt tidsperspektiv. Dette er generelt akseptert i psykologien og kalles "dispositional perspective". Det vil si at vi alle innehar rimelig stabile tendenser eller disposisjoner, og at disse får oss til å reagere forholdsvis forutsigbart og konsistent i forskjellige situasjoner (Mirodan, 2019, s. 79).

Resultater av karakter og stykke utvikling gjennom improvisasjon

Det videre arbeidet med Ibsen-stykkene i økt fire og fem baserte seg på Tyra Tønnesen metoder som skissert i doktorgradsarbeidet fra 2009, og som bygger på en utvikling av Stanislavskijs improvisasjonsmetoder med Stanislavskij-arvens bruk av improvisasjon som redskap for å skape roller og forestillinger. Scenisk handling deles her i tre: Tankehandling, ordhandling og fysisk handling (Tønnesen, 2009, s. 19). Videre forklarer Tønnesen at hun utviklet en teknikk for å "veksle mellom tre 'språk'", og hun deler dermed improvisasjonene inn i tre typer:

1. *Relatert tekst,*
2. *Jibberish,*
3. *Non verbal*

(Tønnesen, 2009, s. 67)

Jeg kobler de tre improvisasjonstypene til Stanislavskijs inndeling av scenisk handling i tre. Relatert tekst kan da kobles til *Tankehandling*, Jibberish kan da kobles til *Ordhandling* og Non verbal kan da kobles til *Fysisk handling*. Denne inngangen til improvisasjon ble mitt utgangspunkt for økt fire og fem med elevene, for deretter å forsøke å undersøke hvilken effekt de forskjellige inngangene til improvisasjon kunne ha for elevenes karakter- og forestillingsutvikling. Alle grupper gjennomførte først en improvisasjon som var knyttet til *relatert tekst* fra deres Ibsen-stykke, og da fra scener de hadde analysert og valgt i time med faglærer fra tidligere. Uten unntak for alle gruppene kom det svært lite ut av improvisasjonene, snarere tvert imot. Det fremstod som en parodi fordi elevene selv ikke tok det på alvor. De gikk inn og ut av som-om-situasjonen, fra å 'liksom' være en karakter, til å le og fnise med publikum som privat person, gjøre grimaser og spillopper, som for å henge seg selv ut og de andre i scenen, mens de lette etter en replikk som kunne få de andre til å le *av* scenen ikke *med*. Jeg ble først litt overrasket fordi jeg opplevde at de hadde begynt, etter forrige økt, å søke etter karakter og relasjoner, og at flere utforsket et annet kroppsspråk, "en holdning" og personlighetstrekk som inngang til karakteren sin og hendelsesforløpet i stykket. Uten at jeg sa noe konkret etter hver improvisasjon, tok vi en felles oppsummeringssamtale etter at alle var ferdig. Det ble da viktig for meg å ikke si noe om hva jeg mente eller tenkte, men først høre med elevene selv. Jeg var selvfølgelig interessert i å vite om de hadde opplevd og forstått selv at dette ikke var særlig bra. Så jeg spurte da, hva fikk dere ut av dette?

En elev svarte da, det som virket symptomatisk for alle elevene i improvisasjonene at:

"det er liksom ikke noe der, å spille på, konflikten er liksom ... hva, da? En badeanstalt som skal stenges, ok, så ikke gjør det da, så er det ikke noe mer. Hvis det hadde handlet om, eller hvis en får det til å handle om relasjoner eller sånne ting, så tror jeg det er enklere å improvisere, enn at man improviserer *tekst* på en måte" (min utheving).

En annen elev sa: "Ja, jeg ville si noe av det samme, jeg tror også vi ble veldig sånn, ok, nå må vi faktisk ta akkurat den konkrete tingen som skjer i Ibsen-stykket da, og i impro, og da blir det jo heller ikke, på en måte impro, for da er det på en måte noe som *allerede er satt*. Man kan ikke nesten gjøre det, eller det blir litt vanskelig da, ja jeg merket at jeg syntes det ble veldig *unaturlig impro*, samtidig så syntes jeg det var fint å se, for da merker man også at: Oi jeg er jo faktisk litt usikker på hva jeg egentlig ville gjort her, så jeg tror det hadde vært lettere og ha en normal samtale med karakterene" (min utheving).

En tredje elev supplerte: "Jeg ble bare ukomfortabel, jeg skjønnte ikke at idet jeg gikk inn i det rommet, og de sa hei, da fikk jeg hjerneteppe, jeg hadde ikke noe jeg kunne si, ikke noe jeg ville gjøre, jeg bare sto der. Jeg visste ikke hvor jeg skulle gjøre av meg".

Dette viser flere ting, men først og fremst at elevene har god selvinnsikt i hva de opplever å mestre, og hva de føler de ikke mestrer og hvorfor. Jeg berømmet dem for å ha forsøkt å løse, en etter min mening, en veldig vanskelig oppgave. Det viser også at den fysiske tilnærming jeg hadde fokusert på til da med elevene, som inngang til karaktergestaltning, forsvant og elevene ble statiske som privat personer, og de følte seg låst. Det er en ubehagelig følelse, som skuespiller og menneske. Etersom alle elevene hadde vist god forståelse tidligere, både i samtaler og situasjonsimprovisasjoner, for stykkets mening og hvilken rolle og relasjon deres karakter har i den sceniske handlingen, kan jeg ikke si at det var mangel på analyse og innsikt som avgjorde utfallet av *Relatert tekst* impro. Tønnesen skriver at

"[stykkets mening bygger ikke først og fremst på hva karakterene sier, men hva de tenker. (...) I all god dramatik finnes det en tankeprosess hos alle karakterene, og regissør og skuespiller må åpne, gjette seg fram til og dikte denne underliggende strukturen i stykket (...) Det er viktig å understreke at "tanke" i denne sammenheng er mer enn den tørt intellektuelle tanken, egentlig er det riktigere å bruke begrepet "det

indre livet" fordi følelsene spiller en viktigere rolle enn intellektet". (Tønnesen, 2009, s. 20)

Det er jeg ganske enig i, fra et analytisk perspektiv, men det sier ingenting om veien dit: å gjenskape "stykkets mening", for en skuespiller. Eleveksempelen over har i tillegg vist nettopp det, at det å søke "den underliggende strukturen i stykket" ikke automatisk gir tilgang til "det indre livet" til karakteren. De to prosessene "undersøkelse med forstanden" og "undersøkelse med kroppen" utgjør en helhet. Dette aspektet er et av de viktigste i Metoden for handlende analyse. Dermed kan overgangen fra analysen over i syntesen skje naturlig. Skuespill og roller kan realiseres ad en rekke forskjellige veier. Malochevskaja skriver at Tovstonogov utfordret studentenes lyst til å lete i grenselandet mellom hjertets krav og logikkens lover, mellom intuisjon og fornuft (Malochevskaja, 2002, s. 74). Videre beskriver hun hvordan denne overgangen fra analyse til syntese kan skje og peker på viktigheten av samspillet mellom høyre og venstre hjernehalvdel. Tanken styres av begge, men den høyre representerer det underbevisste, visuelle og intuitive. Det vil si det som ikke er formulert og som har med rommet å gjøre. Den venstre representerer det organiserte, forutsigelige, konsekvente, det som er verbalisert, de logiske prosessene. Hun fortsetter:

"Som vi forstår er Metoden for handlende analyse lokalisert til venstre hjernehalvdel i første etappe, og til høyre i andre etappe. Skuespillerens improvisasjonsarbeid styres av logikken i regissørens analyse. Skuespillerne og regissøren vet hva de leter etter, men hvordan de oppnår sine mål kan underbevisstheten hjelpe dem med når den er aktivert." (Maloschevskaja, 2002, s. 75)

Slik jeg forstår at denne overgangen kan skje for skuespilleren, er blant annet gjennom "logikken i regissørens analyse". Vil det si at det er opp til regissøren å fremskaffe karakterens indre liv? Det er jo tross alt ikke regissøren som skal spille karakteren på en forestilling, så det fremstår som underlig. Det er i tillegg utydelig hvilke *verktøy* og *metode* en skuespiller skal benytte seg av i arbeidet fra analysen til "det indre livet", slik dette fremstår som løsningen på karakteren og stykkets handling. Samtidig peker to av elevene mine på at improvisasjon basert på faktisk stykke og scenedhandling, med relatert tekst som middel for å utforske karakteren, relasjoner og tekstforståelse, ikke kunne utfolde seg som en improvisasjon for dem fordi de opplevde at handlingen var låst i sceneteksten. Dette virket begrensende for de unge skuespillerne i mitt prosjekt. De opplevde at det hemmet deres intuitive og spontane

utforskning. Likevel kan en slik *relatert tekst* øvelse selvsagt være bra for skuespiller og regissør for å tilnærme seg original teksten uten å faktisk ta i bruk manus, for å knekke koden i teksten fra forfatteren; tema, karakterens mål og undertekst, hendelsesforløpet, underliggende motiver, blant annet. Men da er det en annen type improvisasjon med et annet formål, enn utforskningen av karakterer, relasjoner og stykkets verden utenfor teksten.

Da jeg gikk på E15 Acting School, jobbet vi blant annet med engelske klassiske stykker av Shakespeare og fra den Jakobinske perioden. En viktig øvelse da, var å dekode det engelske språket, i hver scene, ved å forsøke å spille scenen med aktuelt samtidsspråk. Hensikten var å tydeliggjøre stykkets handling, karakterenes motiver, mål og relasjoner. I tillegg til at de faktiske ordene i manus, ga mening for skuespilleren som skulle fremføre dem. En av mine elever forklarte at han ble paralyisert. Det vil si fikk en psykofysisk reaksjon som jo er motsatt av aksjon og handling, og helt motsatt av intensjonen. En kan argumentere for at det ligger i improvisasjonens natur og formål, at skuespilleren selv må ønske å drive situasjonen fram og *ville* tro på alt som skjer der, for at det skal fungere. I tillegg kan en kanskje også si, at profesjonelle skuespillere og skuespillerstudenter er mer trent mentalt og fysisk, enn dramaelevne i VG2. Det skulle også bare mangle, for de vil ha flere verktøy og erfaring med karaktergestaltning. Derfor vil denne typen improvisasjoner med *relatert tekst* kunne være mer tilgjengelig for mer trenete skuespillere og de kan få mer ut av en slik øvelse for utviklingen av stykket.

Likevel mener jeg at det var lærerikt for de unge dramaelevne å også få prøve dette, og det var heller ikke slik at eleven ikke *ville*, det var heller ikke, en mangel på kunnskap om karakteren og stykket. Som skuespiller har jeg hatt liknende erfaring, at 'alt' stopper opp, og jeg føler meg hverken skuespiller-personen eller som karakteren i det fiktive universet. Jeg er ingen, og det er en veldig rar og ganske ubehagelig følelse. I ettertid ser jeg fra min egen erfaring og det jeg observerte hos elevne, at tekst og handling som forstås intellektuelt og analytisk ikke automatisk overføres til gestaltning i en scene. Hvis ikke analysen og meningen bak trigger til handling hos hverken skuespiller-personen eller skuespiller-karakteren i en scene, så stopper det naturlig opp. I slike tilfeller er det ikke hensiktsmessig med et dypere dykk i stykkets verden, basert på tekstanalyse og gjennomgående handlinger, eller forklaring og press fra regissør om hva som forventes i denne scenen. Dramatiker, teater- og filmregissør Mike Leigh, forklarer sitt syn på og sitt arbeid med karakter utvikling, i intervju om hans film *Another Year* og det å jobbe med skuespillere han har arbeidet med fra før at

[t]he point of working with people I have worked with before, is of course, you know, when you work with someone and it's good, you come back for more. And with this kind of work, which is, I collaborate with the actors to create characters and we go into these things in great dept. The more I work with an actor, the deeper we go. (...) Apart from anything else, these guys are character actors, that's to say, I don't mean character actors in the sense that it is used sometimes in this part of the world, [Los Angeles] meaning; ancient actors playing small parts. I mean actors who are versatile, and really can, they don't just play themselves, they absolutely create characters who are real people, out there in the streets. So, each time I work with an actor, who I worked with before, it is a commitment to go new places, and in a way go deeper. And that's what is the joy of it, really.

Videre blir han spurt om når han jobber med skuespillere som han ikke har samarbeidet med tidligere, hvordan enes de om utgangspunktet for karakteren. Er det skuespilleren som kommer med det hen har tenkt, eller er det Mike Leigh som bestemmer det han har tenkt om karakteren? Og er det i så fall et ønske om å få fram noe annerledes i den skuespilleren? Leigh svarer: "No, it is a shared commitment, we've always agreed, that's what it is. And by this stage, with these old timers, [refererer til David Bradley som i 2010 var 69 år] they know, we know that before even talking about it, we go where we haven't been before. That's the game" (Leigh h. I., 2010) Det blir tydelig hvilket utgangspunkt Leigh har i forhold til sin rolle som regissør og skuespillernes karakterarbeid. Det er et samarbeid som krever en gjensidig forståelse og hengivenhet i premisset om at en karakter aldri er en variant av skuespilleren selv, men at historien fremskapes gjennom karakterutviklingen som skuespillerne og regissør gjør i samarbeid (Leigh h. o., 2009).

Leigh konkretiserer her, at alle kunstneriske foretak er, i essens, improvisasjonsbasert, og forskningsbasert, fordi en ikke kan forutsi eller forsøke å styre eller kontrollere resultatet på forhånd, da er det ikke skapende, intuitivt eller kunst. Grunnen til at Leigh er relevant her er at hans arbeid viser til en innstilling hos alle de involverte som er medskapende i et kunstnerisk prosjekt, om å være åpne og undrende, søkende og utforskende, i prosess, uten å pålegge noen eller bli pålagt en fasit. Dette kan naturligvis ikke forventes av unge dramaelever på videregående som kanskje er i ferd med sin aller første teaterproduksjon. For mitt prosjekt ble det, på dette tidspunktet i prosessen, tydelig at *forutsetningene* for improvisasjonsoppgavene

var veldig viktige for å tydeliggjøre for elevene, hva var jeg ønsket at vi skulle undersøker sammen her. Et eksempel fra *Byggmester Solness*- gruppa viser dette godt. De ville forsøke å utforske siste scene i stykket der *Hilde* maner *Byggmesteren* opp i tårnet på det nye huset han har bygget til seg selv og Alida. *Hilde* vil at han igjen skal legge ned kransen i tårnet, slik han gjorde for ti år siden på et kirketårn under en kransesermoni, da *Hilde* møtte han for første gang. I stykket faller deretter *Byggmesteren* ned og dør.

Først gjentok de en variant av *relatert tekst* impro, hvor de snakket litt i forkant om hva hver og en egentlig ville, hvilke motiver og motivasjon hver enkelt karakter har. Når det kom til en diskusjon om omstendigheter og mer rettet mot faktisk iscenesettelse, ba jeg om støtte fra faglærer fordi jeg opplevde at vi nå beveget oss mer inn i regi mot forestilling. Han aktualiserte scenen for de ved å legge handlingen til New York og kransenedleggelse på toppen av en skyskraper. Øvelsesrommet på skolen har kasser som leder opp langs veggen, og vi bestemte at toppen av disse kassene ville være toppen av skyskraperen. Vi snakket også om bildene mange fortsatt har i hodet fra 11.09 og flyene som styrtet inn i Twin Tower, hvor desperate mennesker hopper ut fra 46 etasje. Improvisasjonen gikk fort inn i samme spor som tidligere, bortsett fra at denne gangen, forsøkte de å ta situasjonen på alvor og følge karakterene sine mål og handlingen. Det ble lite motstand fra *Hilde*, når de andre karakterene argumenterte og overtalte *Byggmesteren* til ikke å gå opp i tårnet, og ikke risikere livet sitt for dette. *Byggmesteren* ble dermed overbevist og snudde. Han ville ikke opp i tårnet likevel og legge ned kransen.

Dette er et godt eksempel på hvem som vinner "menings kampen" i en improvisasjon, som nettopp er, etter mitt syn hovedpoenget med improvisasjon, fordi her kan skuespilleren/karakteren teste ut sin egen overbevisning i spill, hvilke virkemidler må karakteren min ta i bruk, hvordan kan karakteren påvirke de andre karakterene for å gjennomføre sine motiv, sin vilje og sitt mål i stykket. Sceneteksten er jo lagt på forhånd av forfatter eller regi, men det er en viktig øvelse for skuespilleren å trene på at det faktisk blir slik av naturlige grunner. Her fikk elevene faktisk testet ut Ibsens tekst, selv om planen var at de selv skulle endre på slutten. Gruppa lo selvfølgelig litt av denne improen, men nettopp dette poenget med at den enkelte karakterens vilje og hvordan de andre påvirkes av dette, utgjør de faktiske hendelsene i scenen og stykket, ble tydelig for alle. Diskusjonen som fulgte, viste også dette.

Da faglærer spurte *Hilde*: "Hva gjør du når de andre omfavner han (*Byggmesteren*)?", svarte

Hilde: "Jeg vet ikke, jeg tror ikke hun liker å ta feil."

Faglærer: "Kan du brenne opp tegningene?"

Hilde: "Nei, det blir for tullete."

Faglærer: "Hva ville du gjort da?"

Hilde: "Jeg vet ikke."

Jeg tolker dette dit at det er et tydelig uttrykk for en person som ikke ønsker å finne karaktermotivasjonen på grunnlag av noe hun selv ikke tror på. Hun er usikker på hvorfor hun skal gjøre det karakteren vil, når det ikke gir mening for henne selv. Det oppleves som teit, og *det*, er det som regel, ingen i den aldersgruppen, ungdommer, som syntes at er greit. Likevel og heldigvis, var det mye tillit i klassen og i gruppa, så hun henvendte seg, mot de andre i gruppa og spurte: "Hva tenker dere?" Etter noen forslag fram og tilbake, om at hun kanskje hadde blitt gravid og vil ta hevn, eller at hun mistet barnet og vil at det samme skal skje med *Byggmesteren*, var likevel ikke *Hilde* overbevist om sitt motiv og mål, helt til hun plutselig utbrøt bestemt: "Kanskje jeg bare vil drepe han...". Da fikk hun etablert det, som Stanislavkij kaller, karakterens super-objective.

Noen karakterers overbevisning, motiver og mål er selvsagt viktigere enn andre for den sceniske utviklingen, og bakgrunnen for disse motiver og mål, kan ikke diktes fritt, fordi deres handlinger og mål er det som forandrer historien eller stykket. Det vil si, det må være en sammenheng med karakterens super-objective og de faktiske hendelsene som driver forestillingen fremover. I tillegg er det da ekstra problematisk hvis skuespilleren ikke skiller mellom den slags forlengelse av en selv som karakteren under prosessen og den faktiske uavhengige karakteren en skal gestalte. Mirodan forklarer hvordan det kan, i forhold til en skuespillers valg av motiv og mål for sin karakter, stilles spørsmål om den analytiske prosessen som leder til "å skape en rolle", sett ut ifra den Stanislavkij-baserte tradisjonen:

Both 'processional' and actor-in action approaches are in fact blind to the fact that they inevitably engage in the selection of particular sources of motivation. A decision *is* being made, but not from the point of view of a fictional or constructed character (a conflation of *imagined* biography, psychology and physicality) but from that of the concerns and inclinations of the particular actors (with *their* biographies, psychologies, and physicality). (Mirodan, 2019, s. 16)

Tønnesen skriver i avsnittet *Veien mot rollen* at Stanislavskij-tradisjonen har tradisjonelt hatt et sterkt fokus på "meg selv i de gitte omstendigheter", men at rolleutvikling samtidig har utviklet seg, og ettersom de fleste av oss, mest sannsynlig ikke har drept noen for å kunne spille en morder, kan vi basere oss på *empati* for å oppnå *emosjonell erindring*. Ved å legge forholdene til rette, kan vi derfor gjenskape følelser, så de blir like sterke som den opprinnelige følelsen. Dette oppbygges av blant annet psykologisk forskning om Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) og teorier om speilnevroner; at de samme nevroner i hjernen avfyres om det er personen som utfører dem, eller om det er en observatør med empati for handlingen som utføres, "og at dette åpner for at innlevelse og empati er like mektige kilder til ekte følelser på scenen som personlig erfaring er det (Tønnesen, 2009, s. 77).

Slik jeg tolker Tønnesen er det fortsatt, og uten tvil: *skuespilleren* som er grunnlaget for *karakteren* i en scenisk fortelling, og at en allmenndannelse i varierte tema og fag gir en *kvalifisert innlevelse* for skuespilleren til å kunne spille roller fra et *vidt spekter av skjebner*, og at det derfor ikke er behov for at skuespilleren skaffer seg *konkrete erfaringer på kroppen*. Jeg kan legge min generelle tvil delvis til gode og håpe at det som forklares med: *konkrete erfaringer på kroppen* av Tønnesen, betyr for eksempel, at en som skuespiller, ikke må utsette seg selv for å kaste opp gjentatte ganger, for å forstå hva bulemi handler om. Likevel er dette etter min mening, en forenkling og en begrensning av hva skuespillerprofesjonen handler om. Tønnesen nevner ikke at skuespilleren er en annen enn karakteren i et scenisk verk, slik Mirodan gjør, og jeg argumenterer for i denne oppgaven. Hun er lite opptatt av hvilke virkemidler skuespilleren må ta i bruk for å *psykofysisk* gestalte en karakter, eller hvordan regi og skuespill kommer sammen for å få dette til, mot en forestilling.

Scenekroppen kan bli borte mellom følelser og handling

Fra *relatert tekst*, deretter til *jibberish*, fikk vi til slutt, utforsket *non-verbal* improvisasjon, som viste seg å være en tydelig og fruktbar øvelse for dramaelevne, for å erfare den fysiske tilnærmingen til karakteren, til omgivelsene, til situasjonen, som et uttrykk for indre vilje og motivasjon til handling. Tønnesen skriver: "Jeg har kastet bort timevis av prøvetid på improvisasjoner hvor skuespillerne dikter og dikter tekst, jeg trenger redskaper for å unngå det. Jeg tror det viktigste er høy felles bevissthet om fokus på det fysiske uttrykket, på *kroppens språk gjennom bevegelse*, gjennom bruk av rekvisitter, gjennom bruken av rommet. Fokus på

å sende og ta imot impulser" (min utheving) (Tønnesen, 2009, s. 67). Mitt fokus har ligget på nettopp dette. Det vil si på hvordan få frem *kroppens språk gjennom bevegelse* til en scenisk karaktergestaltning. Mitt verktøy har basert seg på Labans åtte bevegelsesenergier som inngang til å skape en "imaginary body", "en holdning", fra skuespilleren til karakteren. Samtidig har jeg ønsket å bevisstgjøre skuespilleren på hvilke faktiske fysiske valg som tas for karakteren, og at dette er individuelt, og tilhører "en annen" enn skuespilleren selv.

Før vi gikk i gang med non-verbal improvisasjon, tok vi et steg tilbake, og hentet frem, først; karaktergester som elevene hadde valgt i starten til karakterene sine, og deretter bevegelsesenergiene, ved å lage stiliserte sekvenser til musikk. Både gester og bevegelsesenergier hadde kommet veldig langt bak i bevisstheden til elevene, mens vi hadde jobbet med *relatert tekst* og *jibberish* improvisasjoner. En gruppe hadde jobbet med faglærer dagen før, hvor de utforsket gester, først som en mekanisk, gjentakende bevegelse til musikk i rommet. Karakterene var alene i sine private rom, selv om alle fra gruppa var på gulvet samtidig. Vi startet derfor denne økten med at alle tre gruppene forsøkte denne øvelsen med karaktergester, på gulvet samtidig, til musikk. Det var fascinerende å se på. I større eller mindre grad, var følelsen som tilskuer å være inne i den mentale tilstanden til karakterene. Nesten alle elevene klarte å holde konsentrasjonen med fokus på oppgaven og utforsket sine gester i intensitet og styrke. Tanken bak å introdusere gester og tics, (*Shadow movement*), var mest som et tilskudd til bevegelsesenergiene, for å gjøre oppgaven i starten mer konkret for elevene, ikke nødvendigvis som et utgangspunkt for karakterens bevegelsesmønster.

Denne øvelsen viste at det ble mer enn som så. Noen elevs gester, gjort gjentatte ganger, utviklet seg til et tydelig bevegelses mønster, som naturlig skiftet fra den ene til den andre bevegelsesenergien, avhengig av hvilken styrke eller vilje skuespilleren ga. Etter dette var planen da å og gjøre det samme, fokus på karaktergestene og så legge til de to bevegelsesenergiene elevene hadde valgt. Jeg tenkte videre, på bakgrunn av hva jeg akkurat hadde sett, at dette ville være en enkel og glidende overgang for elevene. Vi snakket litt først, om at fokus ligger på å variere mellom de to bevegelsesenergiene for å utforske med hvilke (forskjellige) energier gjør jeg nå min gest. Flere utforsket tydelig dette, men det ble likevel ganske skjematisk og gjentakende, og gestene utviklet seg ikke nødvendigvis til en naturlig bevegelse på samme måte som i første øvelse, hvor fokus bare var på gester.

En elev oppsummerte at hun syntes det var vanskelig å "makse" (intensivere) og variere gesten, for hun hadde, som hun sa, bare en enkel gest som er å dra seg i håret. Det var en nyttig kommentar, for jeg fikk følelsen at flere elever tenkte det samme. Vi snakket videre om å *overdrive* en bevegelse til det ulogiske, nettopp for å utforske den følelsen, at det ikke er den bevisste og logiske tanken som styrer kroppen og bevegelsen.

Faglærer kom da med et fint bilde på hvordan det å dra seg i håret kan bli til noe helt annet, hvis du for eksempel er monsteret Medusa, fra gresk mytologi, som har slanger til hår. Dette ledet videre inn til et forslag fra faglærer om å stilisere neste øvelse for å gjøre den fysiske oppgaven enklere for elevene. Han foreslo at grotesk teater er rammen som for å si at det er urinstinkter og voldsomme uttrykk som gjelder. En god dramalærer er hele tiden på lag med elevene sine, ved å forstå hvor de befinner seg, og hvilke utfordringer den enkelte har i arbeidet for å støtte dem gjennom å stimulere til fantasi og kreativitet i skapelsesprosessen.

Dette var et godt eksempel på at faglærer også støttet opp mitt prosjekt på denne måten med sin erfaring som dramapedagog. Det har vært en viktig lærdom for meg fra denne prosessen at det ikke er nødvendigvis det kunstneriske innholdet og resultatet av dette, som betyr mest, men det menneskelige og kreative samarbeidet, den kunstneriske utforskningen, som ligger til grunn for resultatet, og at dette er berikende for alle involverte. Det er spesielt viktig også for denne aldersgruppen, som er unge voksne, at dramafaget stimulerer til kreativitet, glede over samarbeid og selvutvikling som de kan ta med seg videre i livet uavhengig av deres framtidige ambisjoner og mål, uavhengig om de ønsker å utdanne seg til skuespiller eller ikke.

Denne øvelsen med gester og bevegelsesenergi, og tanken om at rammen rundt er grotesk teater, åpnet tydelig opp noen logiske sperrer hos noen elever, som ble tydelig da de utforsket scener non-verbalt.

Vildanden: Denne gruppa jobbet mest opp mot den samme scenen i løpet av prosessen, som er da *Gregers Werle* kommer på besøk til *Hjalmar*, *Gina* og *Hedvig Ekdal* og han forsøker og finne mer ut av hva som har hendt mellom *Gina* og hans far, *Hedvigs* opphav og hva *Hjalmar Ekdal* egentlig vet om alt. Situasjonen de spilte var rundt et bord, at de har et måltid sammen. De drivende kreftene i scenen var *Gregers Werle*, som ble spilt av en jente, og hun ga mye motstand mot *Gina*, og insisterte også overfor *Hjalmar Ekdal* at det er noe som ikke stemmer. *Gregers* fikk derimot lite (konstruktiv) motstand, fra i hovedsak *Gina*, som er hennes opposent, kan en si, i denne scenen, som gjorde at elevene ikke egentlig fikk utforsket "energiene" i

situasjonen. *Gregers Werle* viste tydelig med kroppsspråket at hun var bestemt på å komme til bunns i saken, hun prikket utålmodig med fingrene, skiftet sitte stilling, og beveget seg inn mot *Hjalmar Ekdal* fra flere vinkler. Hun holdt konsentrasjonen og intensiteten ut sekvensen.

Det var flere forsøk i gruppa på å utforske situasjonen og karakter relasjonene, likevel ble det mye inn og ut av situasjon og karakter, de mistet konsentrasjonen og begynte å smile som seg selv, blant annet. Tønnesen beskriver, med utgangspunkt i tekst improvisasjon, men likevel, hvordan en improvisasjon som ikke fungerer etter hensikten, kan være bra for prosessen, fordi det tydeliggjør hva som ikke fungerer og hvorfor (Tønnesen, 2009, s. 56). I dette tilfellet kunne det vært å gi gruppa andre omstendigheter, så de ikke falt inn i "mønstre" fra tidligere improvisasjoner, og dermed ikke utforsker situasjonen eller relasjoner, fremhevet karakterens "holdning" og bevegelsesenergi, hvor går karakterens fysiske grenser, spisse karakterens motiv og mål. For eksempel, hvis *Gina*, som skjedde i dette tilfellet, til enhver tid stopper *Gregers* med makt, må han gjøre det samme tilbake og mere til, for at det skal gå opp, i forhold til hendelsene og stykkets fortelling, og det er ganske usikkert at faktisk *Gina* karakteren ville brukt fysisk makt for å stoppe *Gregers Werle* og `sannheten som skal frem´. Det er i tillegg en diskusjon om karakterens *personlighetstrekk*, som ikke er nødvendigvis det samme som for skuespiller-personen/karakteren sin intuitive personlighet.

En folkefiende: Gruppa hadde i forkant bestemt at de ønsket å utforske karakterenes og situasjonens: `point of no return´, et begrep faglærer brukte, for å belyse, når er det ikke mulig å snu (ombestemme seg) for karakteren, og dermed stoppe utfallet av hendelsene som følger. I tillegg ønsket de å gi *Tomine Stockmann*, legen mer motstand, for å spisse konflikten og for at hun skulle kjenne på følelsen av å bli motsagt og mislikt av alle. Når situasjonen utforskes på alvor og alle tar sine karakterers motiv og mål seriøst, begynner det å skje ting; kroppen viser tydelig hva karakteren pønsker på, og hver bevegelse er mer forsiktig og veloverveid, enn om handlingen styres av ord. Gruppa startet veldig bra, *Petra Stockmann* snirklet seg inn på *Dr. Stockmann*, mens hun utfordret de andre til å gjøre det samme. Hun fikk *Tomine* inn i et hjørne, men *Tomine* kom seg unna, ved å dytte henne bort. Deretter gikk *Petra* bak de andre og nærmest presset de frem for å omringe *Dr. Stockmann*. Så gikk *Petra* opp på en scene kasse, som om hun sto på et podie, og pekte mot "bassenget" eller bade anstalten, for å få de andre til å `ta´ *Dr. Stockmann*, holde henne fast, og deretter dynket de henne, kollektivt, med hodet ned i vannet.

Byggmester Solness: Grappa ønsket å utforske møte mellom *Hilde Wangel* og *Byggmesteren* fordi, som tidligere nevnt, var etableringen av denne relasjonen viktig for skuespillernes inngang til karakterene, etablering av handlingen videre, og at *Hilde* var usikker på sin motivasjon. Situasjonen startet da *Hilde* kommer uanmeldt på døren hjem til *Byggmester Solness* og *Aline Solness*, overhører møtet mellom de to. Første runde begynte bra, de tok situasjonen på alvor, helt til *Hilde* og *byggmesteren* kom helt nære, akkurat i det de begynte å kjenne på noe ekte og sterkt, vil jeg si, glapp *byggmesteren* ut av det og begynte å fnise, forlegent. De var fast bestemt på å utforske her, så vi bestemte, uten å snakke mer om det og de fikk ristet av seg litt nerver ved å le litt og riste løs, at vi kjørte fra toppen en gang til. Denne gangen holdt de konsentrasjonen og sansene var skjerpet. Det var tydelig energi mellom de to, og det nærmet seg konturene av hva dette møte handler om.

Mer enn i hovedsak utforske karakterenes fysiske språk, ble det her viktigere at skuespillerne fikk (ut)satt seg selv på prøve, kjenne på og være utenfor sin egen komfortsone og utfordre seg selv ved å ta det på alvor. Dette ble en naturlig tilpasning ettersom elevene er i den alderen de er, og har begrenset med livserfaring. I tillegg fikk *Aline* også mer å spille på, som er en naturlig konsekvens, når scenehandlingen faktisk betyr noe for de som er med. Da *byggmesteren* skjønnte at det er farlig at *Hilde* står i gangen i hans eget hus, viste han henne ut og gikk inn igjen. Da kom *Aline* inn, tydelig oppgitt og sint, og da hun satte seg rett foran *byggmesteren*, oppførte hun seg som en overvåker ikke en utfordrer, som forventer et svar. Hun ristet oppgitt på hodet, så bort, satte øynene i han igjen, vendte kroppen bort fra han, pusten tungt ut, blant annet. Det at jeg kan si at hun ikke *utfordret*, men *overvåket*, er fordi nyansene var tydelige i kroppsspråket hennes. De avslørte hennes intensjoner og følelser.

Aline hadde også allerede utviklet en "holdning", (en slags oppgitthet over at verden er opp ned og "folk" (implisitt: mannen min) er gale. Hun viste tydelig tegn på utforsking av kroppsspråket til karakteren. Hennes karaktergest var å vri på giftingen sin ganske manisk, og hun hadde valgt å utforske bevegelsesenergiene Gli (Direkte, lett og vedvarende) og Presse (Direkte, tung og vedvarende). Hun hadde derfor bestemt at dimensjonen som varierer er vekt. Disse dominerte i hovedsak i improvisasjonene. Likevel, var det tydelige tegn på andre bevegelsesenergi i noen overganger, som helt naturlig er, for ingen er selvfølgelig bare to bevegelsesenergi til enhver tid. Det at *Aline* valgte disse to: Presse og Gli som utgangspunkt/preferanser for karakterens bevegelsesenergi, at de fungerte i utforsking av karakteren, vil jeg påstå at bidro til å skape utsnittet til karakteren i spill, som er utgangspunktet for at det oppstår en psykofysisk forbindelse, som er karakterens egen.

I etterpåklokskapens lys

Elevene gjennomførte ikke forestillingen fra Ibsen-stykkene, som tidligere nevnt. Derimot forberedte de selvvalgte monologer til en visning i juni 2020. Monologer er, etter min mening, som forestillingsformat, noe av det vanskeligste en skuespiller kan gjøre og kanskje det ærligste, fordi en er alene, må stole på egen intuisjon og er sin egen samspiller. Det krever mye, både psykofysisk karaktergestaltning for å overbevise og berøre publikum, og personlig overbevisning for å klare å gjennomføre det hele. Det inntrykket jeg satt igjen med som publikum etter monolog-forestillingen kan ikke beskrives med ord. Jeg vil likevel forsøke – rørt, beveget, satt ut, overrasket, lattermild, trist, glad og gira. Femten forskjellige brøkdeler av menneskelige historier, formidlet med livsforståelse, innlevelse, utvikling, og ikke minst, med et fysisk karakterkroppsspråk, ganske annerledes enn skuespilleren/eleven selv. Jeg innså da, at mitt prosjekt hadde satt sine noen spor. Min intensjon hadde forsøksvis vært å tilrettelegge for at skuespilleren finner innganger til karaktergestaltning gjennom å finne “den andres kropp og bevegelse” som bekrefter personlighetstrekk og karakterens handlinger i en scenisk virkelighet. Det jeg forstod var at prosjektet mitt godt kunne ha utviklingspotensial for monologformat, som utgangspunkt for å skape en karakter.

Sitater fra elevene og vår siste økt sammen i februar, hvor jeg spurte de, hva de syntes de hadde lært og fått ut av mine økter, og da spesielt arbeid med kroppsspråk og bevegelse, mener jeg bekrefter, på en måte, deres videre utvikling etter dette:

Elev 1: “Jeg syntes det gjorde at jeg ble litt bedre kjent med karakteren, for da fant jeg liksom ut av hvordan jeg skal være som den personen, ikke som meg selv da. Eller hvordan jeg skal skille meg selv fra den personen da”

Elev 2: “De andre gangene jeg har prøvd å bli kjent med karakterene jeg skal være, så har jeg liksom hatt teoretisk tilnærming til det, ja også, det er fint å ha, men du viste at det er andre måter å gjøre det på”

Elev 3: "Samtidig, følte jeg, at vi fikk en litt sånn; ja okei, man kan faktisk formidle noe selv om man ikke snakker ikke sant, at det kommer gjennom kroppsspråket man bruker, så ja, det har man blitt litt obs på det, når vi har øvd".

Elev 4: "Og ja, jeg tror vi alle har følt at vi har gått litt utenfor vår komfortsone og det er ja...."

Jeg/Kari: "Og jeg bøyer meg i støvet for dere, for dere har vist dere som drit-tøffe, og bare så dere vet det, dere er mye tøffere enn mange profesjonelle skuespillere, og dette skal være deres applaus!" (vi klapper)

Oppsummering

Jeg har argumentert for at skuespillerens arbeid med å skape en karakter trenger en psykofysisk tilnærming som ikke bare belager seg på analysen av karakteren i en scenetekst eller et filmmanus. En for intellektuell tilnærming kan, som jeg har vist gjennom det praktiske prosjektet mitt, overstyre skuespillerens egen intuisjon som verktøy og, som jeg selv har erfart, hemme den psykofysiske integrasjonen i skuespillet og karakterarbeidet. Malochevskaja viser til Stanislavskij sitt formulerte prinsipp om at "[a]nalyse er nødvendig for å forstå, forståelse er nødvendig i jakten på den artistiske begeistring, begeistring er nødvendig for å få i gang intuisjonen, og intuisjonen er nødvendig for å vekke den kunstneriske prosessen" (Malochevskaja, 2002, s. 77). Som Malochevskaja selv utdyper er analysen også nødvendig. Det er også min erfaring og mening. Ut fra min forskning og analysen av praksis, ser jeg at analysen i beste fall kan utløse og stimulere intuisjonen hos skuespiller-karakteren sett fra et transformativ karaktergestaltungs ståsted. Det innebærer også, etter mitt skjønn, en viss risiko, for skuespiller-karakteren, dersom skuespiller-personen ikke kan eller vil forstå karakterens handlinger og funksjon i dramaet som helhet.

Mitt anliggende er i tråd med Mirodans skuespillerpedagogikk for å skape transformativt skuespill, å understreke distansen mellom skuespiller-jeget og karakteren som en annen, som skuespiller-jeget skaper men samtidig gradvis transformerer seg, psykofysiske til karakterens sinn og kropp. Det er likevel stor forskjell på skuespilleren som person og karakteren som person, og det bør det være. Det er derfor like viktig at skuespilleren får tid og rom til å utforske

karakteren, alene og sammen med de andre i stykkets verden, utenfor stykkehandlingen. Analyse er selvfølgelig viktig når valg tas av skuespilleren angående karakterens utforming, og her vil også analysen av sceneteksten være nyttig. Viktigst er likevel det individuelle arbeidet som skuespilleren gjør i søken etter kroppslig og mentalt å forvandle seg til en annen. For mitt prosjekt var det viktig at elevene hadde kjennskap til karakterens roller i Ibsens verk, og vi kunne bruke metoden for handlende analyse som grunnlag for improvisasjoner. Viktigst var at elevene tilegnet seg ny kompetanse i å observere gjennom de åtte bevegelsesenergiene som de kunne ta i bruk på scenen.

Da jeg så deres monologer før sommerferien, så jeg hos flere at de hadde utviklet seg betraktelig som skuespillere og tydelig viste skuespillerens fotavtrykk eller “et endelig frimerke”, slik Mirodan beskriver, gjennom karakterarbeidet. Jeg har vist hvordan *transformativt skuespill* kan være et nyttig håndverk for skuespillere under utdanningen, i dette tilfelle også før utdanningen på videregående skole. Som nevnt innledningsvis, så er det ikke opplagt at dramaelevne i videregående har hverken ambisjoner eller videre interesse for skuespillerfaget, men de gikk alle inn i mitt prosjekt med en åpenhet og nysgjerrighet. Hele dette masterprosjektet kan ses som en liknende transformativ prosess, slik vi kjenner den fra skuespillerens arbeid med å skape en karakter. Det prøves og feiles, det utforskes og prøves, det revideres, det klippes og limes, det sprekker og det sys, til det dannes et reisverk der skuespiller-jeg skaper et reisverk av et annet menneske, som blir karakteren jeg, til en scenisk fortelling. Min fortelling er gjennom denne masteroppgaven som for meg har gitt mulighet til å integrere *praxis* og transformere den kunnskapen jeg hadde og brakte inn i prosjektet til ny praksis vel fundert i teorien. Dette har åpnet flere muligheter for meg og tenkning rundt skuespillerarbeid som jeg vil ta med meg videre.

Referanser

- Andersen, M. M. (1995). *Ibsenhåndboken*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. (2013, januar 29). *Utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/*. Hentet 10 2020 fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no>
- <https://en.wikipedia.org/>. (2020, oktober 23). Hentet fra https://en.wikipedia.org/wiki/Carl_Jung: Wikipedia.org
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.

- Leigh, h. I. (2010, oktober 13). *youtube.com*. Hentet fra Mike Leigh explains how he approaches developing the characters in his films:
<https://www.youtube.com/watch?v=4oKoBHSpU3I>
- Leigh, h. o. (2009, februar 19). *youtube.com*. Hentet fra Mike Leigh on Making a "Script-less" Film: https://www.youtube.com/watch?v=xGYh_re8C6I
- Malochevskaja, I. (2002). *Regiskolen*. Oslo, Norge: Tell forlag.
- Mirodan, V. (2019). *The actor and the character Explorations in the Psychology of Transformative Acting*. London, UK: Routledge.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. London, UK: Palgrave Macmillian.
- Newlove, J. (1993). *Laban for actors and dancers: a step by step guide*. London, England: Nick Hern Books.
- Nimkulrat, M. M. (2018, oktober mandag). Documentation as a practice-led research tool for reflection on experiential knowledge. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.1818>, s. 16.
- Schön, D. (2000). *Den reflekterende praktiker*. Århus, Danmark: Klim.
- Tønnesen, T. (2009). *Dokumentasjon av og kritisk refleksjon over stipendprosjektet; "Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste" en utvikling av Konstantin Stanislavskijs improvisasjonsmetoder*. Oslo: KUF Kunsthøgskolen i Oslo.

Vedlegg

Spørreskjema 1

(om ditt forhold til teater og skuespill og dine tanker om arbeidet med innstudering av en karakter til en teatervisning).

NAVN:

- A. Hvor fokusert er du på din karakters kroppsspråk og fysiske identitet ved oppstarten til arbeidet med innstuderingen av en teatral rolle?
(sett kryss der det passer)

Svært fokusert	Ganske fokusert	Verken mye eller lite	Mindre fokusert	Lite fokusert

- B. Hvor viktig er det å analysere og forstå psykologien og de indre følelser til karakteren du skal tolke og fremføre?

Svært viktig	Ganske viktig	Verken viktig eller ikke	Mindre viktig	Lite viktig

- C. Er det en naturlig sammenheng i overgangen fra å forstå/føle karakterens indre liv til å uttrykke/spille karakterens ytre liv med kroppsspråk og bevegelse?

Som regel alltid en klar sammenheng	Ganske ofte en klar sammenheng	Kan være sammenheng men ikke nødvendigvis	Noen ganger er det en sammenheng	Sjelden en klar sammenheng

- D. Er det viktig for deg at karakteren du skal tolke har noen likhetstrekk med deg som skuespiller/person i væremåte, handling og livserfaringer, slik at en for eksempel kan relatere seg bedre til karakteren?

Svært viktig	Ganske	Verken eller	Mindre viktig	Lite viktig

E. Hva tenker du er mest grunnleggende og riktig for deg i arbeidet med å skape en karakter til en teatral visning: `å forstå´ karakteren eller `å føle´ karakteren?
Begrunn svaret ditt:

F. Hvilke verktøy eller kunnskap om fysisk tilnærming og tolkning har du som du bruker i arbeidet med innstudering av en karakter i teateret eller ved en annen type scenefremvisning?
Svar:

G. Hvor bevisst er du på ditt eget kroppsspråk?

Veldig bevisst	Ganske bevisst	Verken bevisst eller ubevisst	Litt bevisst	Ikke bevisst

H. Hvorfor valgte du programfag MDD med fordypning Drama?
(velg maks 3 svar, sett kryss ved ditt svar)

- Fordi jeg liker å underholde andre
- Fordi jeg liker å spille andre mennesker
- Fordi jeg vil utvikle fantasi og kreativitet i samspill med andre
- Fordi jeg lærer noe om meg selv og andre gjennom skuespill
- Fordi jeg vil få bedre selvtillit av å mestre skuespill
- Fordi jeg vil bli profesjonell skuespiller/regissør
- Fordi jeg liker litteratur, drama og scenekunst
- Fordi jeg syntes det er gøy
- Fordi jeg liker å kommunisere med andre fra scenen

Spørreskjema 2

TILBAKEMELDING TIL KARI FRA TIRSDAG 28.01.20

NAVN:

Spørsmål til improvisasjoner i grupper inndelt etter cast i Ibsen stykker og som karakteren du skal spille.

Forut for impro: samtale i stykkegrupper om karakteren din, fortelle om 3 positive egenskaper du mener karakteren har, koble disse egenskapene til 2 bevegelses energier fra Laban som du utforsker i improvisasjonen.

I tillegg velge 2 karaktergester (tics) karakteren din har, gjøre disse gestene 2 til 3 ganger i løpet av improvisasjonen.

Spørsmål 1.

Bidro improvisasjonen til at du opplevde/oppdaget noe ved karakteren din som du ikke hadde tenkt på før?

Hvis ja, hva da?

Spørsmål 2.

Hvordan syntes du det var å koble 2 bevegelsesenergi fra Laban til karakteren og utforske karakteren din gjennom disse i improvisasjon?

Spørsmål 3.

Opplevde du forskjellig første improvisasjon til andre gang gruppa improviserte samme scene?

Hvis ja, gi gjerne eksempler:

NSD godkjenning

Informasjonsskriv til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet

”A little less conversation, a little more action”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike tilnærminger til skuespillerens karaktergestaltning. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av mitt praktisk-teoretiske masterprosjekt i drama/teater ved NTNU. Formålet er å undersøke skuespillerens skapende prosess i arbeidet med en rolle.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Trondheim v/veileder Ellen Foyn Bruun, masterkandidat Kari Reigstad i samarbeid med Hartvig Nissen videregående skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går på Drama fordypning, vg 2, Teaterproduksjon (vår 2020), med Per Arne Øiestad som faglærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Svare på spørreskjema (ikke lagret elektronisk), gruppeintervju med hele klassen, loggskrivning der vi avtaler underveis hva jeg skal få lese.

Jeg vil også samle inn materiale fra det praktiske arbeidet gjennom video-dokumentasjon.

Denne skal kun ses av meg og veileder ved NTNU. Til enhver tid kan du si at video-opptak skal slettes øyeblikkelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I den ferdige masteroppgaven vil jeg ivareta din anonymitet og bruk av sitater vil ikke kunne spores tilbake til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Alle innsamlete data vil slettes når prosjektet er avsluttet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine
personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Ellen Foyn Bruun ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Ellen Foyn Bruun, NTNU, ellen.bruun@ntnu.no, telefon: 46909646

Personvernombudet ved Institutt for kunst- og medievitenskap, NTNU: Guri Ellen Hanem, guri.hanem@ntnu.no, telefon: 73596458

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ellen Foyn Bruun
Prosjektansvarlig
Veileder

Kari Reigstad
Masterkandidat NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *A little less conversation, a little more action*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i spørreskjema, gruppeintervju, praktisk skuespillerarbeid som blir tatt opp, deling etter avtale av min logg

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, desember 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

