

Brit Rian

KROPPSLIG LÆRING MED EKSPRESSIVE MASKER

En autoetnografisk og performativ undersøkelse

Masteroppgave i Fagdidaktikk - studieretning kunstfagdidaktikk

Veileder: Anna-Lena Østern

Juni 2020

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Brit Rian

KROPPSLIG LÆRING MED EKSPRESSIVE MASKER

En autoetnografisk og performativ undersøkelse

Masteroppgave i Fagdidaktikk - studieretning kunstfagdidaktikk
Veileder: Anna-Lena Østern
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien er en praksisledet kunstfagdidaktisk undersøkelse med oppmerksomhet på kroppslig læring. Studiens analytiske spørsmål er: Hvordan kan arbeid med ekspressive masker åpne opp for erfaringer med kroppslig læring hos videregående dramaelever?

Videregående dramaelever har deltatt på et maskeverksted, hvor de har fått lage en egen maske og improvisere med maskene på. Studien har et posthumanistisk vitenskapsteoretisk ståsted og er en performativ og autoetnografisk undersøkelse, hvor forfatteren har identifisert stopp-punkter og performative agenter som påvirker og driver maskeundervisningen fram, gjennom å analysere elevens uttalelser i intervjuer og refleksjonslogger, i lys av lærerens refleksjoner i logger. Elevenes erfaringer med den kroppslige læringen vektlegges, og blir satt i sammenheng med lærerens egne erfaringer med arbeid med teatermasker, fra tidligere fysisk teaterskolering. Studien undersøker læring som skjer gjennom å vie kroppslige erfaringer ekstra oppmerksomhet, og viser at det er forskjeller i dramaelevens forståelse av hva kroppslig læring kan bety. Undersøkelsen har vist at maskene er ikke den eneste materialiteten som påvirker elevenes kroppslige læringsprosess, og at det å stoppe opp på grunn av utfordringer og begrensninger kan bidra til kreative løsninger og ny kunnskap.

Nøkkelord: kroppslig læring, ekspressive masker, performativ undersøkelse, autoetnografi, performative agenter og stopp-punkter.

Abstract

This study is a practice led arts educational inquiry with attention to bodily learning. The analytical question of the study is: *How might work with expressive masks contribute to bodily learning among upper secondary drama students?* Upper secondary students have participated in a mask workshop, where they have produced a mask of their own and have improvised with it on. The study is positioned within the frame of posthumanism, and is a performative and autoethnographic inquiry where the author has identified stop moments and performative agents which influence and bring the teaching of masks forward, by analyzing the student interviews and reflective logs, in light of the teacher's log reflections. The experiences of the students connecting to bodily learning are focused and is brought together with the teacher's experiences with theatre masks from earlier physical theatre training. The study investigates learning through paying extra attention to bodily experience, it shows that there are differences in what the students understand of bodily learning. The investigation has

shown that the masks are not the only materiality that influences the students' bodily learning process, and that experiencing a stop moment brings forth creative solutions and new knowledge.

Key words: *bodily learning, expressive masks, performative inquiry, autoethnography, performative agents, stop moments.*

Forord

Jeg visste umiddelbart at jeg ønsket å undersøke kroppslig læring i min studie, da jeg påbegynte masterstudiet. Med bakgrunn fra egne erfaringer med oppmerksomhet på kroppens kunnskaper, har det lenge vært et tema som har opptatt meg mye. Det ble ekstra spennende da jeg fort forsto at arbeid med masker var en hensiktsmessig og praktisk måte å kunne gjennomføre prosjektet på. Det var også spennende å oppdage at temaet har en spesiell aktualitet i dag, og utforske en mengde av dagens forskningslitteratur som også er opptatt av kroppslige læringsprosesser. Det har vært inspirerende å komme til et institutt der det er flere som deler min interesse for kroppens betydning for læring. Der jeg har kunnet få videre veiledning i form av kunnskap og teori som samsvarer med erfaringer med kroppslig læring, erfaringer som har vært viktige for meg en god stund nå.

Jeg vil takke alle videregående dramaelevne som deltok i maskearbeidet til denne studien, og alle lærere som bidro med støtte i gjennomføringen, med en spesiell takk til kollega Kjersti Eidsaune som gjorde det mulig å få gjennomføre praksis. Elevenes og lærernes engasjement, nysgjerrighet og ivrighet i teaterfaget, har jeg opplevd som inspirerende og morsomt, og deres vilje til å dele erfaringer og refleksjoner har vært interessant og tankevekkende.

Jeg vil gi takke min veileder Anna-Lena Østern som har sett meg og hva som har vært viktig og inspirerende for meg i denne studien. Hun har med bidratt med omfattende kunnskap og med verdifull bistand i form av relevant litteratur, viktige tilbakemeldinger og aktuelle metoder og framgangsmåter. Hennes veiledning har gjort denne prosessen lærerik og spennende. Samtidig som hun har gjort meg oppmerksom på nødvendige begrensninger som undersøkningen har hatt behov for. Jeg vil spesielt takke for hennes medfølelse forståelse i perioden da min mor døde, og jeg hadde behov for å gire ned i forbindelse med prosjektet. Hennes støtte i denne perioden gjorde det mulig å fortsette, om enn i et roligere tempo.

Jeg vil også takke alle mine tidligere lærere og veiledere i min personlige og faglige skoling med kroppslig læring. Med spesiell takk til Ole Brekke, en av Commedia Schools grunnleggere. Hans nøytrale undervisningsmåte og fysisk teater kunnskaper har gitt meg et annet forhold til læring og kropp. Det er dette praktiske arbeidet på gulvet, som ligger til grunn for dette oppgaven. Det er de erfaringer fra nettopp dette arbeidet som gjør det mulig, interessant og morsomt for meg å fordype meg i, og å reflektere rundt og drøfte dette temaet.

Jeg vil takke mine foreldre Kari og Arne Rian for all kjærlig omsorg og støtte. Det er de som har gjort det mulig for meg å gjennomføre den fysiske teaterskolering, en læringsprosess, som er av uvurderlig stor betydning for meg. Jeg vil også takke min far for språkvask, som har vært uunnværlig for meg med dysleksi. Det å ha dysleksi har tidvis opplevdes som en begrensning i forbindelse til å skulle lese til og skrive en masteroppgave, og da har det vært fint med denne muligheten til støtte. Jeg vil takke min gode kollega Kristina Jane Murdin for datakyndig veiledning og interessante samtaler. Jeg vil også takke Johanna Giske for hjelp med bildepresentasjon til forside, og for at hun alltid er en lyttende og inspirerende støtte; den beste venn jeg kan be om.

Liste over figurer:

Figur 1: Eksempler på ekspressive masker.....	s. 63
Figur 2: Eksempler på affekterte masker.....	s. 69

INNHALDSFORTEGNELSE:

1. INNLEDNING	1
1.1 Formål og relevans.....	1
1.2. Bakgrunn og forforståelse	2
1.3 Oppgavens struktur	5
2. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	7
2.1 Agentisk realime.....	7
2.2 Materialitet	8
2.3 Posthumanistisk kunnskapssyn.....	9
2.4 Diffraksjon.....	10
2.5 Sammenfatning av vitenskapsteoretisk ståsted.....	10
3. TIDLIGERE FORSKNING	11
3.1 Den kroppslige vendingen.....	11
3.2 Maskearbeid i skuespillertrening	15
3.3 Posthumanistisk kunstfaglig forskning	19
3.4 Sammenfatning av tidligere forskning	23
4. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	24
4.1 Kroppslig læring	24
4.1.1 Kulturelle forståelser av kropp	25
4.1.2 Kropp og språk.....	26
4.1.3 Den tenkende kroppen	27
4.1.4 Kroppsfenomenologi	29
4.1.5 Affektteori.....	32
4.2 Performative teorier	33
4.2.1 Performative perspektiver på undervisning.....	33
4.2.2 Kroppslig nærvær	34
4.3 Fransk fysisk teater	35
4.3.1 Copeaus innflytelse på fysisk teater.....	36
4.3.2 Lecoq og den bevegelige kroppen	37
4.3.3 Bevegelsestrening.....	37
4.3.4 Improvisasjon og lek.....	38

4.4 Maskepedagogikk	40
4.4.1 Maskeimprovisasjon	42
4.4.2 Ekspressive masker	43
4.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver	44
5. METODOLOGI OG METODE	46
5.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	46
5.2 Metodologi	47
5.2.1 Performativ undersøkelse	47
5.2.2 Autoetnografi	49
5.3 Forskningsdeltakere og maskeverksted som forskningskontekst	50
5.3.1 Forskningsdeltakere	50
5.3.2 Maskeverksted – Timenes innhold	50
5.4 Måter å generere materiale	55
5.4.1 Gruppeintervju	55
5.4.2 Refleksjonslogg	56
5.4.3 Individuelle intervju	56
5.5 Måter å analysere materiale	57
5.5.1 Narrative vignetter	57
5.5.2 Neonarrativer	58
5.5.3 Performative agenter og stopp-punkter	58
5.6 Etske perspektiver - Samtykker og tilpasninger	59
5.7 Sammenfatning av metodologi og metode	60
6. RESULTAT	61
6.1 Performative agenter identifisert i dokumenterte erfaringer fra	61
maskeimprovisasjonene	61
6.1.1 Masker som performative agenter	61
6.1.2 Instruksjer og tilbakemeldinger som performative agenter	64
6.1.3 Kropp som performativ agent	65
6.1.4 Affekter som performative agenter	66
6.1.5 Relasjoner som performative agenter	70
6.1.6 Tid og rom som performative agenter	72
6.1.7 Oppvarming som performativ agent	74
6.1.8 Intervjuspørsmål som performative agenter	74
6.1.9 Hva de performative agentene produserte i læringsprosessene	75

6.2 Stopp-punkter	75
6.2.1 Betydningsfulle øyeblikk (neonarrativ)	75
6.2.2 Kroppslig oppmerksomhet (neonarrativ)	76
6.2.3 Utfordringer, usikkerhet og nøling (neonarrativ).....	77
6.2.4 Kreative løsninger	79
6.3 Erfaringer og refleksjoner rundt kroppslig læring	82
6.4 Sammenfatning av resultater	86
7. DRØFTING	88
7.1 Masker og begrensninger	88
7.2 Kropp	90
7.3 Affekter	93
7.4 Nærvær og sårbarhet	95
7.5 Avsluttende sammenfatning	98
8. REFERANSER	100
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	106
Vedlegg 2: Intervjuguide	109

1. INNLEDNING

Masker er et svært gammelt, men tidløst uttrykk i kunst og ritualer som fortsatt angår de fleste kulturer. Ved å fjerne muligheten til å uttrykke seg med stemme og ansiktsuttrykk, og ved å begrense synet, kan masker påvirke det kroppslige uttrykket og de kroppslige erfaringene til de som har den på. Derfor blir masker brukt i arbeid med fysisk teater som redskap for å styrke kroppsbevissthet og kroppslige uttrykk. Denne studien er et kunstfagdidaktisk forskningsprosjekt med oppmerksomhet på *kroppslig læring*. Studien er praksisledet der jeg som teaterlærer har holdt et maskeverksted for videregående dramaelever, der elevene har fått lage egne masker, for senere å improvisere med maskene på. I fysisk teatertradisjon blir masker ansett som et viktig redskap for å komme i kontakt med kroppens kunnskaper. Jeg ønsker å undersøke dette i denne studien med problemstillingen:

Hvordan kan arbeid med ekspressive masker åpne opp for erfaringer med kroppslig læring hos videregående dramaelever?

I dette innledningskapitlet presenterer jeg formål for oppgaven, samfunnsmessig relevans, bakgrunn og forforståelse, der jeg legger ved logger fra egne tidligere erfaringer med maskearbeid og personlig kroppslig bakgrunn. Til slutt presenterer jeg oppgavens struktur.

1.1 Formål og relevans

Formålet med dette prosjektet er å undersøke videregående dramaelevers erfaringer av og refleksjoner over kroppslig læring gjennom arbeid med masker. Jeg ønsker å se nærmere på teatermaskers potensiale i læringsprosesser. Det er til i dag ikke mye akademisk forskning på arbeid med masker, men med noen unntak. Derfor er det et behov for mer forskning på arbeid med teatermasker, spesielt i didaktisk sammenheng hvor denne typen arbeid kan ha et potensiale.

Den kroppslige vendingen i pedagogisk forskning retter oppmerksomhet på kroppens betydning for læring. Med den økende interesse for kroppsbaserte læringsprosesser har en rekke teoretikere i ulike fagfelt utviklet ulike innfallsvinkler for å argumentere for et mer

kroppslig syn på kunnskap og læring, der kroppslig læring innebærer forståelse av at og kropp og sinn er en integrert helhet, der kroppen tar inn, besitter og formidler kunnskap (A.- L. Østern & Peleg, 2014, s. 130). Den kroppslige vendingen kan sees som en motreaksjon på en gammel tradisjon med et dualistisk syn på kropp og sinn, der kunnskap kun kan forbindes med det tenkende sinnet, mens kroppslig sansning ikke verdsettes i forbindelse med læring (Engelsrud, 2006, s. 27). Til tross for økende interesse er det behov for mer forskning til å støtte opp under teoriene (T. P. Østern & Engelsrud, 2014, s. 68-69), og tradisjonell skole er fortsatt preget av en forståelse der kroppens betydning i læring er undervurdert, underkommunisert og lite brukt. Det er samfunnsmessig viktig å undersøke læringsprosesser som har kroppslig læring som utgangspunkt. Det er derfor viktig å undersøke og diskutere *hva* kroppslig læring kan være og hva det kan bety.

Som del av den kroppslige vendingen har jeg en forforståelse av at også kroppen har og formidler kunnskap. Teorier innenfor den kroppslige vendingen argumenterer for konkret praksisbasert læring, men det er fortsatt behov for forskning som viser hva kroppslig tilnærming kan være på praktiske og konkrete måter (Standal & Engelsrud, 2013, s. 156). Dette prosjektet er forankret i en praktisk og kroppslig undersøkelse med et maskeverksted, som jeg holdt med videregående dramaelever.

1.2. Bakgrunn og forforståelse

Teater er en kroppslig kunstretning, og i fysisk teater har kroppen er enda mer sentral posisjon, blant annet ved at det er kroppslige impulser som er utgangspunkt for det kreative uttrykket (Callery, 2001, s. 4). Min bakgrunn er fra fysisk teater, hvor arbeid med masker er et godt brukt verktøy i skuespilltreningen. Mine erfaringer fra denne retningen i teater har resultert i mange personlige og praktiske erfaringer av kroppslig læring, og en forståelse av kroppen som lærende og kunnskapsrik. Fysisk teaterskolering har bidratt med mye trening med mange kroppslige erfaringer med blant annet gymnastikk, miming, akrobatikk, feldenkrais-metoden og maskearbeid.

Utgangspunktet for dette masterprosjektet er maskeverkstedet som ble holdt på bakgrunn av egne erfaringer med arbeid med masker. Med de ulike former for teaterundervisninger som jeg har deltatt i som elev, som blant annet lengre klovnekurser, har jeg sammenlagt vært i en eller annen maskeprosess i over et år. Jeg arbeidet med flere forskjellige teatermasker i løpet av utdanningsforløp på *Commedia School* i København for fjorten år siden. *Commedia*

School er en toårig fysisk teaterskole som bruker de pedagogiske metodene som ble utviklet på Lecoqskolen i Paris. Commedia School ble grunnlagt av Ole Brekke og Carlo Mazzone-Clementi i 1978. Clementi er en anerkjent maskepedagog og i løpet av 15 år underviste han på Commedia School, hvor han satte store spor som sitter igjen i hvordan skolen drives i dag. Brekke gikk selv i lære hos Lecoq i Paris på 70-tallet (Commedia School, 2020), og var skolens leder, hovedlærer og maskelærer da jeg gikk der. Gjennom arbeid med flere typer masker lærte jeg nye måter å fornemme og uttrykke meg gjennom kroppen. I løpet av skoleårene skrev jeg daglig logg med øvelsene og oppgavene vi gjennomførte i løpet av skoledagen, i tillegg til at jeg skrev ned refleksjoner om hvordan jeg erfarte det vi gjorde. Egne opplevelser av maskearbeidet ble viktig å se tilbake på i forbindelse med å selv skulle undervise maskeimprovisasjonene. Jeg gjør rede for mine erfaringer gjennom utdrag av min daglige logg i løpet av skoleårene:

Utdrag 1:

København 22. november 2004

Vi tar fram maskene, og én og én velger vi en maske og går fram på scenen for å «la maska bli levende». Vi får høre at vi skal la maska inspirere og påvirke til forskjellige kroppsbevegelser og undersøke hvilke bevegelser som lar de forskjellige maskene bli levende. Vi får beskjed om å ikke prate, men la bevegelser og stillinger bli ekstreme, ved å bruke hele kroppen. Maskens ansikt skal være vendt mot publikum så mye som mulig, og gjerne uttrykke motstridende følelser. Maskene krever en hel del energi, så vi blir oppfordret til å bruke den.

Å jobbe med maskene var ganske spennende, men også litt skummelt fordi du kan overhodet ikke ty til ansiktsuttrykk for å vise følelser, men være kun fysisk. Ikke bare være fysisk, men ekstremt fysisk. Ikke naturalistisk i det hele tatt. Maska som jeg laget var fin estetisk, men på grunn av at det var en liten halvmaske, var den ubrukelig på gulvet. Tross at det fikk meg til å føle meg ganske så mislykka, var arbeidet på gulvet interessant, men tror nok at jeg kunne være enda mer uttrykksfull.

Utdrag 2:

København 25. november 2004

Slet ganske mye på scenen i dag. Lot meg ikke lede av maskene og klarte ikke å fokusere på maskenes kroppsspråk. Jeg ble kanskje for opphengt i det utenfor meg. Syns øvelsene var vanskelige og ble usikker. Ting har generelt vært vanskelig med jobbinga med maskene.

Får tilbakemeldinger om å holde masken oppe så mye som mulig og vende maska mot publikum for hver handling som vi gjør. Vi blir bedt om å spørre oss selv hva slags stemning som passer til de forskjellige maskene. Læreren gjentar gang på gang at det viktige er å være fysiske og gjerne overdrive bevegelser og stillinger.

Utdrag 3:

København 7. desember 2004

Ved den første maskeimprovisasjon, ventet jeg helt til slutt. Jeg ble mer og mer usikker da jeg så at de andre ble bedt om å komme inn på scenen på nytt fordi de ikke hadde noe karakter. Tenkte at det ble jeg også, noe jeg også ble med tilbakemelding på å være mer ekstrem! Når jeg endelig klarte å være nok ekstrem så hadde maska falt så mye ned at jeg ikke så noe. Så da gikk jeg inn i bordet (så flaut!). Etterpå gjorde jeg en improvisasjon med Martin som ble kanonbra. Vi så ikke hverandre og visste ikke hva den andre gjorde, men det spilte visst ingen rolle.

(Fra refleksjonslogg fra første skoleår ved Commedia School)

Årene på Commedia School har bidratt til mange erfaringer med og refleksjoner rundt hvordan jeg lærer og skaper med kroppen. Jeg har nå et ståsted hvor jeg ser kroppslig læring som viktig, i et samfunn hvor kropp ofte blir undervurdert. Jeg ser i etterkant at mine erfaringer på gulvet med maskeimprovisasjon har vært avgjørende for min forståelse av kropp som formidler og besitter av kunnskap og kreativt uttrykk.

Min personlige interesse for kroppslig læring, som er bakgrunnen for min tiltrekning til fysisk teater, og min praksis med daglig undersøkning av hvordan kroppen besitter kunnskap og kreativitet, tror jeg stammer fra en utfordrende kroppslig historie. Jeg ble født med kraftig hoftedysplasi som ikke ble oppdaget før jeg var 6 måneder gammel. Da ble jeg raskt sendt til sykehus hvor jeg tilbrakte 4 måneder i strekk med tunge lodd, for å strekke hoftene mine på

plass. Strekken var ikke tilstrekkelig nok til å reparere hoftene mine, og jeg tilbragte mye tid med bena i gips, helt fram til jeg var fire og et halvt år. Jeg var da gammel nok til å opereres, ble det operert inn noen skruer, som senere ble tatt ut igjen. Jeg kunne få lære å gå igjen, for siste gang. Jeg lærte meg i og for seg aldri å krabbe.

Jeg kan med fornøydhet dele at den belastende behandlingen jeg, som liten kropp, gjennomgikk fungerte. Mine hofter er i dag helt i orden, og det nok ikke mulig å se på meg i dag at jeg var født med en omfattende misdannelse; muligens bortsett fra at min gange som visstnok preges av en bemerkelsesverdig sterk glede. Likevel har opplevelsene fra de første leveårene naturlig nok satt sine spor. Jeg kan bare fabulere rundt og undres over hvor mye erfaringene har påvirket meg og mine psykofysiske prosesser. Jeg aner jo ikke hvordan det kjennes å være i en annen kropp. Jeg lurer iblant på om de kroppslige erfaringene fra da jeg var liten kan være årsak til at jeg utfordres med mange allergier, dysleksi og søvnløshet. Jeg har lenge anerkjent at jeg må akseptere et komplisert anstrengende forhold til kropp og helse, som til tider kan preges av ubehagelig frykt for smerte og for at kroppen ikke strekker til. Jeg spør meg selv om mange av utfordringene har en sammenheng med det jeg opplevde som liten, samtidig som at jeg kan se rundt meg at dette er frykt som jeg ikke er alene om.

Jeg har med tiden lært meg å forholde meg til kropp på andre måter enn gjennom frykt og fordømmelse. Jeg har forstått viktigheten av å sette av tid til å jobbe med kropp og lytte til kropp, både med kropp i bevegelse og kropp som stillesittende. I min personlige praksis med yoga, svømming, taiji og meditasjon sentrert i kroppen får jeg støtte som gir næring til en nysgjerrighet på å undersøke hvordan jeg kan aktivt forholde meg til kropp som en kilde for kunnskap, kreativitet og nærvær. Min kroppslige praksis gir meg en drivkraft som jeg bruker i mitt arbeid som teaterlærer med barn, til å skape egen kunst, i mitt personlige liv og ikke minst i arbeidet med denne studien. Med et personlig perspektiv på kroppslig læring som en kontinuerlig prosess hvor veien er målet, ønsker jeg med denne studien å bidra med mine erfaringer og kompetanse; og ikke minst lære enda mer.

1.3 Oppgavens struktur

Masteroppgave er strukturert på følgende måte: I kapittel 1, *Innledning* presenterer jeg studiens formål, - relevans, - bakgrunn og - struktur. I kapittel 2, *Vitenskapsteoretisk ståsted* skriver jeg om oppgavens posthumane vitenskapsteoretiske ståsted. I kapittel 3, *Tidligere*

forskning har jeg valgt å skrive om forskning som kan være av interesse for min studie. Jeg har valgt følgende tema: forskning med kropp, teatermasker og posthumane kunstfagprosjekter. I kapittel 4 *Teoretiske perspektiver* gjør jeg rede for forskjellige perspektiver på kroppslig læring, med utgangspunkt i teorier fra en rekke fagfelt. Jeg skriver jeg performativ teorier, fysisk teater og maskepedagogikk. I kapittel 5, *Metodologi og metode*, presenterer jeg problemstilling og forskningsspørsmål samt metodologier som har drevet fram prosjektet. Jeg gjør rede for forskningskontekst og forskningsdeltakere, metoder jeg har brukt for å samle inn materiale og analysere dette materialet. Kapittel 6, *Resultat*, er tredelt. Først analyserer jeg fram performative agenter som har påvirket undervisningen, deretter undersøker jeg stopp-punkter i læringsprosessen og til slutt tematiserer jeg elevenes refleksjoner rundt erfaringer med kroppslig læring. I avsluttende kapittel 7, *Drøfting*, diskuterer jeg betydningen av studienes funn med forskjellig aspekter av kroppslig læring i undersøkningen, i lys av problemstillingen.

2. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED

I dette kapitlet presenterer jeg min oppgaves *vitenskapsteoretiske* ståsted, som er *post-humanistisk*. Vitenskapsteori legger grunnlaget for hvordan vi forholder oss til alt; hva som er sant og virkelig (Thurén, 2000, s.12). Posthumanismen er et vitenskapsteoretisk perspektiv som utfordrer «sannheter» om at mennesket er i sentrum av verden og vår virkelighet. Med posthumanistisk perspektiv er det heller ikke en selvfølge at kunnskap og påvirkning kun er språklig og menneskelig (Barad, 2003).

2.1 Agentisk realisme

Kvantefysiker, filosof, feminist og professor Karen Barad presenterer sin posthumanistiske teori *agentisk realisme* i boka *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (2007). Med agentisk realisme tas det høyde for at alt det som omgir oss, fra natur og samfunn har *agens*, som betyr at de får ting til å skje, og alle disse menneskelige og ikke-menneskelige materialiteter med påvirkningskraft kaller Barad for *agenter* som i hendelser blir performative hendelser, det vil si produserer noe (Barad, 2007).

Barad stiller seg kritisk til teoretiske skiller som vi er blitt svært vant til i vestlig språk og forståelse av verden. Det kan være skiller mellom materielle - og diskursive faktorer, sosiale - og vitenskapelige faktorer, menneskelige - og ikke-menneskelige faktorer, og naturlige - og kulturelle faktorer. I agentisk realisme vektlegges det heller en *sammenfletting* mellom disse faktorene som ofte blir ansett som oppdelte. Denne sammenflettingen kaller Barad *entanglement*, som skjer gjennom *intra-aksjon*, som i motsetning til interaksjon ikke beskriver et samspill mellom flere separerte enheter, men forskjellige aktører som er tett forbundet og sammenflettet (Barad, 2003). I følge Barad er det ikke interessant å sette ulike faggrupper opp mot hverandre, men heller se forståelser fra ulike praksiser og faggrupper i forbindelse med hverandre. Aspekter fra ulike tradisjoner kan settes i en dynamisk relasjon, og en kan bli oppmerksom på aspekter som utelates og skiller som reproduserer, som skaper adskilte forståelser av hva som er «subjekt» og «objekt» (Barad, 2007, s. 92-93).

Posthumanistisk teori er kritisk til representasjonalismen, og utfordrer forståelsen om at det i hovedsak er språklige menneskelige representasjoner som påvirker virkeligheten. Barad tviler på at representasjonene mestrer å representere det de skal representere. Hun skriver at språket har lenge blitt tiltrodd for mye makt i vår vestlige kultur, som også preges av en mistillit til natur, materialitet og kropp som påvirker hvordan vi tenker om oss selv og verden (Barad, 2003, s. 800-804). Agentisk realisme tilbyr alternative forståelser:

On an agential realist account, it is once again possible to acknowledge nature, the body and materiality in the fullness of their becoming without restoring to the optics of transparency or opacity, the geometries of absolute exteriority or interiority, and the theorization of the human as either pure cause or effect while at the same time remaining resolutely accountable for the role we play in the intertwined practices of knowing and becoming (Barad, 2003, s. 812).

Ved agentisk realisme er vår væren og hvordan vi skaper kunnskap også sammenflettet til en *onto-epistemologi* (Lenz Taguchi, 2012, s. 12-14). Det er med andre ord ikke skille mellom *ontologiske* perspektiver, som handler om hva som *er*, og *epistemologiske* perspektiver, som handler om hvordan vi kan *vite* det vi vet (Crotty, 1998, s. 7-10). Agentisk realisme er teori som heller ikke adskiller det etiske og er derfor en *ethico-onto-epistemologi*, som handler om å ta ansvar for vår deltakelse i verden. Vi er etiske subjekter gjennom vår kroppslige sensitivitet, og ikke gjennom å være rasjonelle vesen distansert fra vår kropp, der våre valg og vår praksis er med på å forme vår virkelighet og er med på å forme oss (Barad, 2007, s. 390-391).

2.2 Materialitet

Både menneskelige og ikke-menneskelige materialiteter med påvirkningskraft kan kalles for *performative agenter* (T. P. Østern & Dahl, 2019, s. 33). Med posthumanistisk forståelse av materialitet kan materialer også bidra med mening, på lik linje med språklige tanker. Ting er aktive aktører som er i samspill med oss, og ikke bare passive gjenstander som vi styrer over med våre kropper. I undervisningssammenheng gjør materialer noe med vår pedagogiske praksis (Lenz Taguchi, 2012, s. 9-10). Vår materialitet, våre kropper, er hele tiden i intra-aksjon med materialiteter i alt vi gjør. Menneskets kropp kan vise oss hvor sammenfiltrede vi egentlig er over alt dette vi hever oss over. Våre kropper består av en samling av mange molekyler, i forskjellige celler, som er avhengig av mange andre molekyler, som i luft, veske

og næring. Når vi opptar disse materialene, som vi må for å leve, blir de en del av oss, akkurat som molekylene som vi gir i fra oss blir en del av verden utenfor oss (op.cit., s. 10).

Ifølge professor og geograf Nigel Thrifts *Non-Representational Theory* kan materialer bety like mye som mennesker. Thrift skriver at våre kropper et har anlegg for å forbindes og være i samspill med de ting som vi kommer i kontakt med. Gjennom at det stadig er endringer i hvilke materialer som vi kommer i kontakt med, vil våre erfaringer og opplevelser også være i forandring (Thrift, 2008). Arbeid med teatermasker kan potensielt vise hva slags endringer materielle ting kan gjøre med kropp. Det er en undersøkelse der en ser hva masken kan gjøre med kroppen, hvilke kroppsholdninger og –bevegelser som fungerer for at masken skal «komme til live», som jeg vil komme tilbake til under i kapittel 4.3 *Maskepedagogikk* under *Teoretiske perspektiver*.

2.3 Posthumanistisk kunnskapssyn

“According to agential realism, knowing, thinking, measuring, theorizing and observing are materiel practices of intra-acting as part of the world” (2007, s. 90) skriver Barad. Agentisk realisme innebærer et kunnskapssyn der vi lærer om fenomener gjennom en materiell og direkte deltakelse i verden, ikke gjennom å representere fra en avstand (Barad, 2007). Det er ikke noe skille mellom kunnskap om verden og være i verden, det er sammenflettet. Det innebærer også et læringssyn der det ikke er jeg som læreren som lærer bort kunnskapen til elevene som passivt tar i mot. Kunnskapen er noe vi skaper sammen i en *sammenflettet tilblivelse* (Lenz Taguchi, 2012, s. 41).

Gjennom å anerkjenne materialitet blir det viktig å undersøke hvordan undervisningsrom kan påvirke læringen som skjer der på ulike måter. Alle rom gjør noe med hvordan vi forholder oss til å være der, noen rom oppfordrer til rolig stillesitting, men andre til aktivitet og bevegelse. Noen rom ber om at vi ikke skal være stille, mens andre rom kan romme at vi er høylytte (op.cit., s. 16). Gjennom å ikke være så opptatt av skiller og oppdeling kan posthumanistiske teorier invitere til tverrfaglig undervisning som anerkjenner kroppens betydning i kunnskapsproduksjon. Professor i pedagogikk Hillevi Lenz Taguchi (2012, s. 8-9) skriver: «Dessa överskridanda undervisningsstrategier gör oss mer medvetna om kroppens betydelse och om den ömsesidiga förbindelse mellom kroppar, material, rum, teori, rationellt tänkande, emotioner och kroppsliga sinnen»

2.4 Diffraksjon

Barad referer blant annet til fagfelle Niels Bohrs kvantefysikk for å forklare sine teorier, men også til en rekke teoretikere fra andre fag som naturvitenskap, samfunnsfag og filosofi. Både begrepet agentisk realisme og begrepet intra-aksjon har Barad skapt med utgangspunkt i det fysiske fenomenet *diffraksjon*. Det er et fenomen som ser på diffraktive mønster som blir laget når bølger møter motstand; det kan være bølger av vann, lys eller lyd. Diffraksjon er, som refleksjon, også en optisk metafor, men skiller seg ut fra refleksjon som handler om å speile, med andre ord kopiere. Ved diffraksjon brytes bølger opp i nye bølger eller fenomener, hvor man kan se sporene av de gamle, men de nye er annerledes. I motsetning til refleksjon, tar diffraksjon høyde for intra-aksjon, innblanding, forsterking og forskjeller. Diffraktive fenomener og mønster kan være en utfordring å studere, siden de er i konstant sammenflettet forandring ved hver intra-aksjon. Diffraksjon er også blitt en tilnærming i forskning, der en ser på forskjeller og hva disse forskjellene betyr (Barad, 2007, s. 71-74).

2.5 Sammenfatning av vitenskapsteoretisk ståsted

Gjennom agentisk realisme har Barad skapt en posthumanistisk filosofi der mennesket med språklige representasjoner er tatt bort i fra sentrum, og der kunnskap skapes gjennom å være direkte delaktig i verden, framfor å representere fra avstand. Det er en tankegang at også ikke-menneskelige materialiteter blir forstått til å ha påvirkningskraft og kunnskap; som kan beskrives som performative agenter. Det er en filosofi som vil fremheve at fenomener er i stadig forandring og intra-aktivt sammenfiltret, og stiller seg derfor kritisk til kategoriske oppdelinger til å beskrive vår virkelighet. Barad henviser til det fysiske fenomenet diffraksjon for å vise hvordan fenomener hele tiden er i forandring og gjennom motstand, forsterking og sammenblanding skapes forskjeller, der det blir viktig for oss å se hvilke forskjeller som er av betydning.

3. TIDLIGERE FORSKNING

Tidligere forskning som kan være relevant for min undersøkelse blir presentert i dette kapitlet. Forskningen som jeg tenker er av interesse har jeg inndelt i tre delkapittel: *Den kroppslige vendingen, teatermasker og posthumanistisk kunstfaglig forskning*. Første delkapittel: Den kroppslige vendingen tar for seg ulike praktiske kunstfagprosjekter der kroppslig læring er sentralt. Delkapitlet om teatermasker omhandler forskningsprosjekter med maskearbeid som grunnlag for eller delaktig i undersøkningen. Delkapitlet om posthumanistiske kunstfaglig forskning omfatter kunstfaglige og didaktiske studier som også har et posthumanistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt.

3.1 Den kroppslige vendingen

Kroppens betydning for læring blir i økende grad forstått som relevant med vitenskapelige teorier fra den kroppslige vendingen (A.-L. Østern & Peleg, 2014, s. 103). Mange av disse teoriene, som for eksempel kroppsfenomenologien blir i hovedsak filosofiske hyllester av kroppens muligheter. Derfor er det viktig med forskning som selv har praktiske tilnærminger til å undersøke hva kroppslig læring kan være (Standal & Engelsrud, 2013, s. 156). Denne undersøkelsen er en kunstfagdidaktisk undersøkelse, derfor er kunstfaglige kroppslige prosjekter av størst interesse.

De røde skoene er forskningsprosjekt der kunstner og førsteamanuensis i drama og teater Lise Hovik samarbeider med kunstnere som musikere, dansere og skuespillere. Prosjektet undersøker kommunikasjon med barn under 3 år, som Hovik presenterer i doktoravhandlingen *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste* (2014). Det kunstneriske prosjektet *De Røde Skoene* har tre ulike kunstneriske uttrykk: teaterforestillingen *De Røde Skoene*, installasjonen med samme navn og den improviserte dansekonserthen *Mamma Danser*, og blir undersøkt med noe forskjellige innfallsvinkler (Hovik, 2014, s. 7). Kunsthendelser er i sentrum i denne studien som er et praksisbasert forskningsprosjekt. Avhandlingens material er mangfoldig og multimodalt og består av data fra Hoviks flere forskjellige skrevne tekster, lydopptak av intervjuer og samtaler og spørreundersøkelser, men det viktigste datamaterialet er visuelle bilder og videoer (op.cit., s.

107-111). Hovik gjennomfører en analyse med oppmerksomhet på ulike temaer som hvordan barna medvirker, hvordan de deltakende kunstnerne improviserer og hvilke roller og fokus de voksne tar (op.cit., s. 113-114). Prosjektets resultater bidrar til at Hoviks refleksjoner sentreres om noen temaer: performativ estetikk, nærvær, grenser og terskler, musisk kommunikasjon (eller lekent samspill) og affekter (op.cit., s. 196-197). Temaer som gjør denne avhandlingen spesielt interessant i min undersøkelse. Møtet mellom de små barna og kunstnerne trekker forskeren fram som spesielt viktig i denne undersøkelsen der barnas deltakelse både kan bidra til utfordringer og muligheter for ny kunnskap og kunst. Hovik skriver at barns medvirkning i dette nye feltet er verdt å se nærmere på i videre forskning (op.cit., s. 190).

Anna-Lena Østern, professor i kunstfagdidaktikk og skuespiller Ran Peleg, ph.d. i science gjennomfører et forsknings- og utviklingsprosjekt med ungdomsskoleelever fra 8. og 9. trinn. A.-L. Østern og Peleg presenterer undersøkelsen i bokkapitlet i *Kroppslig læring om gravitasjon - Dans, mime og naturfag på ungdomskolen* (2014). Kapitlet er en del *Sanselig didaktisk design SPACE ME*, en bok som presenterer et tverrfaglig og didaktisk samarbeid- og forskningsprosjekt. A.-L. Østern og Peleg bruker dans og mime som læringsverktøy i naturfagundervisning, hvor de ber elevene om å skape kroppslige uttrykk av deres forståelse av gravitasjon. Forfatterne undersøker elevenes kroppslige læring, form- og meningsskapning gjennom å observere, beskrive og tolke elevenes kroppslige uttrykk og gjennom å analysere elevens refleksjoner. Flere av elevenes refleksjoner blir gjengitt i dette kapitlet, som tar utgangspunkt i at kroppslig sansning har betydning for kroppsfenomenologisk forståelse av læring. A.-L. Østern og Peleg argumenterer for en forståelse av at kropp er en forutsetning for bevissthet (A.-L. Østern & Peleg, 2014).

Professor i kunstfagdidaktikk med vekt på dans Tone Pernille Østern og professor i kroppsøving og pedagogikk Gunn Engelsrud gjennomfører et didaktisk forskning- og utviklings- prosjekt, basert på to dansepedagogers selvrefleksjoner rundt egen praksis i undervisning. Med fokus på kroppslige opplevelser skriver dansepedagogene refleksjons-logger etter undervisning i løpet av et år. Dansepedagogenes logger er datamaterialet og utgangspunkt for T. P. Østerns og Engelsruds (2014) refleksjoner rundt danselærernes praktisk-pedagogiske kunnskap. Studien blir presentert i bokkapitlet *Læreren-som-kropp – Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp*, som er et av kapitlene til A.-L. Østerns (red.) bok *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Forfatterne undersøker danselærernes

kroppstemninger og identifiserer et register av viktige kroppslige aspekter ved undervisning. T. P. Østern og Engelsrud begrunner bevisstgjøring av kroppslig kunnskap og -kommunikasjon og benevner lærerkroppen som *dramaturgisk omdreiningspunkt*. Forskerne argumenterer for økt oppmerksomhet på lærerkroppens betydning for pedagogisk profesjonsforståelse (Østern & Engelsrud, 2014, s. 83). Siden min undersøkelse er autoetnografisk med vekt på kroppslighet er mine kroppstemninger i undervisning en viktig del av studien, som gjør denne forskningsundersøkelsen av T. P. Østern og Engelsrud interessant i forbindelse med min undersøkelse.

I sin doktorgradsavhandling undersøker, nå førsteamanuensis i kunst og håndverk Biljana C. Fredriksen barnehagebarns læringsprosesser gjennom lek med formingsmaterialer. Med avhandlingen som bakgrunn har Fredriksen skrevet boka *BEGRIPE med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring* (2013), hvor hun presenterer viktige aspekter ved forskningens resultater. Som tittelen på boka viser, er sanselige erfaringer og kroppslig kompetanse sentralt i boka. Læring gjennom kroppen er et hovedtema og Fredriksen fremmer et helhetlig læringsperspektiv. Fredriksen henviser til flere eksempler fra sin forskning med observasjoner av praktisk arbeid med barn. Gjennom å observere det praktiske arbeid med hverdagslige materialer som leire, papp, ull og sand til barn i alderen 3-5 år ønsker hun å formidle barnas «ordløse læringsformer» (Fredriksen, 2013, s. 13-14). Kroppslige erfaringer er sentralt i Fredriksens forskning hvor hun har oppdaget at barna forstår verden gjennom kroppen og sammenhengen mellom læring og nærvær og nonverbal læring og kommunikasjon (op.cit., s. 22-25). Fredriksen trekker fram betydningen av kunst som erfaring og prosess, framfor kunst som produkt (op.cit., s. 47). Det er aspekter som gjør denne forskningen spesielt spennende for min studie. Fredriksen anerkjenner kropp, subjektive følelser og erfaring i sin forskning, på tross av at disse faktorer kan ha lav status i forskningssammenheng (op.cit., s. 67).

Professor i kroppøving Øyvind F. Standal og Engelsrud (2013) gjennomfører to ulike praktiske studier for å undersøke undervisning av kroppslige bevegelser som de sammen presenterer i artikkelen *Researching embodiment in movement context: a phenomenological approach* (2013). Med utgangspunkt i Merleau-Pontys syn på kroppslig læring gjennomføres undersøkelsen med en bakgrunn i fenomenologiske perspektiver. Standal og Engelsrud forfekter fenomenologisk forskning som er mer enn teoretiske idealer og understreker betydningen av å være oppmerksom på at det kan være forskjeller mellom fenomenologi som

filosofi og fenomenologi som metodologi (Standal & Engelsrud, 2013, s. 154-156). Standals studie er fra hans doktoravhandling hvor han på en rehabiliteringsinstitusjon undersøker kroppslig læring der empirisk materiale ble samlet gjennom observasjon og intervjuer. Engelruds undersøkelse er med dansestudenter der deres subjektive opplevelser av danseundervisningen blir undersøkt. Engelsrud bidrar til den kroppslige læring gjennom bevegelsesundervisningen, men deltakerne blir oppfordret til selv å eksperimentere. Forskeren har oppmerksomheten rettet mot deltakernes opplevelser, som blir samlet gjennom at de skriver refleksive logger. På bakgrunn av undersøkelsene argumenter Standal og Engelsrud for å kombinere fenomenologisk metodologi og fenomenologisk filosofi, og viser hvordan fenomenologisk tilnærming til kroppslig læring i forbindelse med bevegelsesrettet undervisning kan gjennomføres. Forfatterne skriver at undersøkelsene vekker en produktiv spenning innenfor fenomenologisk litteratur om kroppslig læring. De trekker fram betydningen av å synliggjøre forskeres kropp, som de ser både kan skape begrensninger og muliggjøre kunnskap (op.cit., s. 161 - 163). Begge undersøkelsene gir deltakerne muligheter til å bidra med sine opplevelser og artikkelen bidrar med perspektiver som det er viktig å være seg bevisst når en skal gjennomføre et praktisk og fenomenologisk forskningsprosjekt med fokus på kroppslig læring; og det gjør den viktig for min masteroppgave.

Som en del av doktorgradsprosjektet *Å skape dans i kroppsøvlingslærerutdanningen* (2013) har førsteamanuensis i idrettsvitenskap Trine Ørbæk gjennomført en autoetnografisk studie av sin praksis som dansepedagog. Ørbæk har en *a/r/tografisk* tilnærming og fenomenologisk posisjonering som anerkjenner kroppslige erfaringer. Hun ser nærmere på *livsfortellinger*, egne nedskrevne erfaringer, hvor hun analyserer to viktige *vendepunkter* i hvordan hun forholder seg til egen undervisning. Materialet til undersøkningen er bilder, tegninger, refleksjonsnotater, forelesningsnotater, dagbøker, undervisningsplaner og akademiske oppgaver. Ørbæk skriver at autoetnografi kan bidra til viktig bevissthet om egne forforståelser i kvalitativ forskning, og er hensiktsmessig for å skape ny og viktig kunnskap i skapende dans i kroppsøvlingsfaget i lærerutdanning (Ørbæk, 2013, s. 70-73). Denne undersøkningen er av interesse for mitt masterprosjekt gjennom at det belyser viktige aspekter ved autoetnografisk tilnærming som anerkjenner pedagogers egne kroppslige erfaringer som en del av forskningen.

3.2 Maskearbeid i skuespillertrening

Utforskning og kunnskapsformidling av arbeid med masker foregår som regel muntlig fra lærer til elev i forskjellige institusjoner der det undervises i maskearbeid, det har derfor ikke blitt gjort noe særlig vitenskapelig forskning skriver professor i drama Sears Atwood Eldredge (s. 2-3) i sin avhandling om masker fra 1975. Det er fortsatt i dag ikke svært mye teori om masker som pedagogisk verktøy, som er basert på vitenskapelige og empiriske undersøkelser. Avhandlingen til Ann Karin Orset, nå førsteamanuensis ved fakultet for lærerutdanning og kunstfag på Nord universitet, er et av unntakene, hvor også hun skriver at det at maskeundervisning er i en «mester-elev»-tradisjon kan være en årsak til at det i dag ikke er mye litteratur basert på forskning (Orset, 2017, s. 18). Maskearbeid er også i en teatertradisjon hvor praktisk gjennomføring er høyere ansett over intellektualisering, som gjerne heller blir nedprioritert (Evans, 2009, s. 146).

Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet. En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning (2017) er en doktoravhandling hvor Orset ønsker å undersøke ulike aspekter av kroppslig og utforskende kunnskapsproduksjon ved nøytralmaskeundervisning, ved å se nærmere på forskjellige teaterpedagogers erfaringer og refleksjoner rundt praksis med nøytralmaskearbeid. Avhandlingen presenterer et overblikk på tradisjonen rundt maskepedagogikk og tar utgangspunkt i Lecoqs teaterteori og pedagogikk, et område hvor det er et behov for vitenskapelig forskning (Orset, 2017, s. 25). Studiens materiale er hovedsakelig basert på observasjonsnotater fra pedagogenes gjennomføring av nøytralmaskeundervisning og dialogiske intervjuer av fem dramapedagoger for å undersøke forskjeller og likheter i hvordan de forholder undervisningen (op.cit., s. 77-79). Ved å forholde seg til hvordan flere pedagoger setter ord på sine erfaringer, dekkes flere av nøytralmaskearbeidets potensiale og utfordringer. Studien underbygges videre med litteraturstudier, film og internett (op.cit., s. 82-83).

Orset skriver at maskeundervisningen kan bidra til autentisk og troverdig kommunikasjon hos studentene, gjennom at undervisningen åpner opp for økt bevissthet og forståelse av psykofysiske forbindelser (op.cit., s. 172). Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og Michael Polyanis teorier om *taus kunnskap* er sentrale teorier i denne undersøkelsen (op.cit., s. 45). Orset skriver at det at en del av kunnskapen som produseres under maskearbeidet forblir taus, er en utfordring ved nøytralmaskeundervisning, og kan være en årsak til at arbeidet framstår som *mystisk*. Gjennom refleksiv kritisk analyse av pedagogenes erfaringer argumenterer

likevel Orset for at kunnskapen framstår som konkret og betydningsfull på tross av mystiske assosiasjoner (op.cit., s. 217-218). Orset skriver om pedagogenes nøytralmaskeundervisning:

[...], ved å ta i bruk nøytralmaske som en støtte i studentenes læring, legger til rette for å forholde seg sanselig, skapende og undersøkende i undersøkningen i søken etter ny innsikt og ny erkjennelse. Gjennom en praktisk tilnærming i undervisningen får studentene bruke sin egen kropp til å skape formuttrykk som er ladet med innsikt og mening (Orset, 2017, s. 216)

Orsets avhandling har vist seg relevant for min studie på flere viktige måter, både ved å være et norsk forskningsprosjekt som ser nærmere på maskepedagogikk og dets historie, og ikke minst at den har vært til stor hjelp i å finne annen forskning som undersøker masker og fysisk teaterpedagogikk. Det er i denne avhandlingen jeg har blitt oppmerksom på dette delkapitlets følgende tidligere forskningsprosjekter:

I avhandlingen *Tout Bouge [Everything Moves]: The (Re)Construction of the Body in Lecoq-Based Pedagogy* (2011) undersøker Laura Purcell Gates, phd i drama på konseptet kroppen i teaterpedagogikk som er basert på Lecoqs tankegang. Gates gjennomfører histografisk studie av tekster som omhandler perspektiver på kropp i fransk mime, en tradisjon som har hatt stor påvirkning på fransk fysisk teater. I tillegg gjør hun en deltakerbasert praksisforskning under et nøytralmaskekurs og et klovnekurs hos den anerkjente teaterlæreren Phillippe Gaulier, som i sin tid gikk hos og arbeidet på Lecoq (Gates 2011). I sin forskning ser Gates nærmere på praksiser og idéer som omhandler den naturlige kroppen, den kunstige eller mekaniske kroppen og det førsosiale autentiske selvet, som går igjen i den franske fysiske teatertradisjonen (op.cit., s. 2). Avhandlingen starter med observasjoner fra en fysisk teaterproduksjon av *Mesteren og Margarita*, der Gates legger merke til pedagogiske perspektiver som hun kaller *desorienterende pedagogikk*, en pedagogikk som hun senere også ser igjen i undervisningen på Gauliers verksteder. I følge Gates kan den desorienterende pedagogikk ha virkninger som kan skape nye sammensetninger og rollekonstellasjoner og kreative prosesser (Gates, 2011, s. 32). Gates skriver:

[...] this idea of a «pedagogy of disorientation» which, I argue, produced disorientation amongst an within the students with the intention (sometimes successful, sometimes not) of opening their bodies and minds to new ways of moving and thinking in order to help them encounter a construct of the body as a “thinking body” that can be experienced and engaged with somatically rather than intellectually (Gates, 2011, s. 32).

Gates argumenterer for at den desorienterende pedagogikk er spesielt interessant i didaktisk sammenheng, gjennom at den åpner opp for nye måter å forholde seg til kunnskap på (Gates, 2011, s. 61). Gates' analyse og refleksjoner rundt denne pedagogikken er relevant for min studie, siden jeg anser at de fysiske og kreative virkningene fra en desorienterende pedagogikk gjør seg gjeldene i mye maskearbeid, også maskeverkstedet som jeg gjennomførte til min studie. Avhandlingen er også aktuell ved at arbeid med masker, kroppslige idealer og praksiser i fysisk teater blir undersøkt. Gates' forskning er en teoretisk analyse av konstruksjoner rundt hva selvet blir i fransk fysisk teater og viser at fysisk teater forholder seg til kropp som mer enn et objekt. Gates argumenterer for at hennes forskning kan være et viktig bidrag til kritisk pedagogikk, gjennom å drøfte for en alternativ tankegang rundt skuespillertrening, enn tradisjonell trening der kroppen skal disiplineres til å skape tilfredsstillende framføringer preget av vaner og vellykkethet (op.cit., s. 250).

Professor i skuespillertrening Mark Evans har gjennomført et forskningsprosjekt i lys av tjue års erfaring med å studere og undervise i bevegelsestrening for skuespillere. Gjennom å intervjuer studenter og undervisere på forskjellige teaterskoler ser Evans nærmere på ulike aspekter av bevegelsestrening for skuespillere i Storbritannia. Resultatene av hans forskning og bevegelses- trening presenterer han i boka *Movement Training for the Modern Actor* (2009). Profesjonell skuespillertrening er hovedtema for denne boka som gir et historisk tilbakeblikk på bevegelsestrening for teater, der masker har spilt en sentral rolle i den franske fysiske teatertradisjonen, som har hatt stor innflytelse på engelsk teater. Evans har selv bakgrunn i fysisk teater. Med boka peker Evans på komplekse faktorer ved treningen gjennom å se nærmere på ulike ideologier, prinsipper og språket som er med på å forme bevegelsestrening for skuespillere. Aspekter ved den dyktige -, nøytrale -, lydige - og uregjerlige skuespillerkroppen er noe av det Evans ser nærmere på i sin forskning (Evans, 2009, s. 5-7). I forbindelse med den nøytrale kroppen har nøytralmasken en svært sentral rolle:

It aims to integrate the body and present movement as a single image for scrutiny. In doing so, it forces the student into making choices with regard to the presentation and construction of their physical self, and into a construction of the self as primarily physical. The process is invigorating, provocative, and informative for the student (Evans, 2009, s. 81).

Evans skriver at det er gjennomført lite kritisk analyse av bevegelsestrening (op.cit., s. 176). Han trekker fram viktigheten av å se bevegelsestrening som prosess framfor resultat, noe som

han hevder allerede er noe vi kan finne i det handlende språket som brukes i bevegelse-trening (op.cit., s. 184).

Nøytralmasker, den nøytrale kroppen og nøytralitet som konsept i skuespillerkunst er tema som Gillian A. Arrighi konsentrerer seg om i masterstudien *The Neutral Mask: Its Position in Western Actor Training, and Its Application to the Creative Processes of the Actor* (2003). Arrighi har som intensjon å sammenligne nøytralmaskens virkninger på skuespiller og teaterregissør Augino Barbas' filosofi om psykologisk scenisk tilstedeværelse. Denne praksisbaserte kunsthistoriske studien er interessant for min undersøkelse fordi Arrighi diskuterer utviklingen av masker som pedagogisk verktøy i forrige århundre, ved å ta utgangspunkt i det ulike arbeidet til teaterpersonligheter som har hatt stor betydning for masker. Ved å være en praksisbasert maskeforskning, der læring gjennom kroppen sentralt gjør Arrighis studie interessant for min undersøkelse. Studien er deltakerbasert aksjons- forskning, med tretten ukentlige maskeøkter med 9 dramaelever. Refleksjoner og spørsmål utvikles underveis av Arrighi og de andre deltakerne, som ble med utdypet med tre spørreskjema.

I løpet det kroppslige arbeidet med nøytralmaskene finner Arrighi flere psykologiske prinsipper som gjentar seg hos skuespillerne, som hun beskriver som *utvidelse, ny balanse og unnlattelse*. Masken bidrar også til annerledes og *utvidede* kroppslige erfaringer, der kroppen erfares som større med mer energi og utstråling. Deltakerne beskriver at de opplever at masken krever en annerledes kropp, som gir ubehagelige spenninger i kroppen (Arrighi, 2003, s. 117-118). Gjennom å gjøre skuespillerne mindre oppmerksomme på de som ser på, erfarte de maske- bærende spontanitet og mindre selvbevissthet. Undersøkelsen kan vise at arbeid med nøytral- maske kan bidra til kroppslig trygghet, scenisk bevissthet og nærvær, som er preget av spar- somme bevegelser og en helhetlig kropp (Arrighi, 2003, s. 113-115). Arrighi (2003, s. 121) skriver at hun ser et nytt nærvær i skuespillerne som hun beskriver: “[...] the terms I can find which best characterise the nature of this presence are *corporeal and imaginative openness, vulnerability, and a stillness at the core*”.

I Eldredges avhandling *Masks: Their Use and Effectiveness in Actor Training Programs* er et flertall med scenekunstnere blitt intervjuet. Det er skuespillere, dramatikere, regissører, maskemakere, teaterpedagoger og teoretikere, hvor Lecoq og Mezzone-Clementi er blant de sentrale maskepedagogene. I denne avhandlingen undersøker Eldredge hvordan masker blir brukt i skuespillertrening og hvordan masker er hensiktsmessige for skuespillerens framtidige

utvikling, hvor han understreker at masker i skuespillertrening ikke er for å trene studentene til masketeater, men en viktig metode underveis i treningen (Eldredge, 1975, s. 2-3). Eldredge undersøker flere typer masker i forskningen, både nøytralmaske, karaktermaske, larvemasker og commedia dell'Arte masker, og han drøfter både fordeler og ulemper ved bruken av masker. Det at masker gjerne innbyr til karikaturer framfor komplekse roller trekkes fram som en mulig ulempe ved maskearbeid, men som samtidig også kan være en fordel i følge Eldredge, ved at karikeringen kan gjøre skuespillerstudentene kjent med typiske karaktertrekk (op.cit. s. 294-295). I avhandlingen argumenterer Eldredge for at masker kan gi skuespillerstudentene en scenisk trygghet og bidra til at de blir bedre kjent med kroppen som verktøy og eget kroppslig uttrykk. Denne bevisstheten kan føre til psykologisk og fysisk frigjøring som kan bidra til en mer helhetlig og autentisk rolleframføring (op.cit, s. 299). Eldredge avslutter avhandlingen med en konkluderende uttalelse om maskers potensiale:

As we have seen in this study, it is much more specific, and concrete, and forceful for the apprentice actor to learn that he must change his whole psychophysical being into that of the character he is to play through the experience with the mask training gives him. Training the student actor with masks can provide him a valuable core of experiences and techniques that will only enrich his future development (Eldredge, 1975, s. 312-313).

20 år etter avhandlingen gir Eldredge ut boka *Mask Improvisasjon – for Actor Training and Performance: The Compelling Image* (1996), som han selv ser som en fortsettelse av avhandlingen og han referer stadig til intervjuer fra avhandlingen. I denne boka beskriver Eldredge forskjellige funksjoner ved masker, samtidig som den er en håndbok i maskeimprovisasjon, med forskjellige øvelser og refleksjoner rundt dem. Med unntak av Eldredges forskning, er mye har den tidligere maskeforskningen som jeg har funnet sentrert rundt nøytralmaskearbeid. Selv om det ikke er typen masker som min studie undersøker, er denne forskningen er likevel interessant i forbindelse med min undersøkelse. Det er viktig å se på annen praksisbasert maskeforskning som også beskriver maskearbeids potensiale. Det er flere fellestrekk i funnene av hva masker kan bidra til, der økt kroppslig bevissthet, scenisk trygghet og autentisk skuespill er potensialer ved maskearbeid, som en kan finne igjen i de ulike forskningsprosjektene.

3.3 Posthumanistisk kunstfaglig forskning

Med posthumane teorier er ikke kunnskap nødvendigvis sentrert rundt oss mennesker, bare fordi vi har språk, men også ikke-menneskelig materialitet kan anses som aktivt med

kunnskap og påvirkningskraft. Kunnskap skapes ikke gjennom å representere avstand, men gjennom å være aktivt deltakende i verden (Barad, 2007). Didaktisk forskning som tar utgangspunkt i posthumanistisk forståelse undersøker gjennom å se nærmere på intra-aksjon, agentiske kutt, materialitet og performative agenter.

200 milliarder og 1 (2019) er et intra-agerende, tverrfaglig og didaktisk forskning og utviklingsprosjekt ved NTNU's lærerutdanning. Kunstner, forsker og lærer (*a/r/tograf*) T. P. Østern er leder for dette prosjektet, og i samarbeid med Alex Strømme, førsteamanuensis i naturfagdidaktikk og Jespér Aagaard Petersen, førsteamanuensis i religionsdidaktikk har hun igangsatt forsknings- og utviklingsprosjektet. Intervjuer, videomateriale og refleksive logger er datamateriale til forskningsprosjektet, der 2 klasser med 60 ungdoms- skoleelever har fått deltatt i det flerfaglige kunstprosjektet på sine skoler. I etterkant av den praktiske delen av prosjektet, har professor Thomas Dahl, Steffan Selander og A.-L. Østern deltatt som medforfattere. De har vært med på å undersøke kunnskapsproduksjonen i den praktiske gjennomføringen ved belyse forbindelser mellom det praktiske og det teoretiske. Dette samarbeidet har resultert i boka *DYBDE//LÆRING – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Forfatterne skriver begrepet *dybde//læring* for å understreke at det er enn annen forståelse enn den tradisjonelle som er svært sentrert rundt det kognitive. Dybde//læring er læring som er relasjonell og performativ og i denne boka prøver forfatterne å utvikle teorier som inkluderer følelser, kropp, relasjoner og det å skape noe. Ifølge forfatterne er læring noe som blir til underveis, og de skriver at det er behov for å se læring utover gjentakelser av gammel kunnskap (T. P. Østern, Dahl, Strømme, Aagaard Petersen, A.-L. Østern & Selander, 2019, s. 16). I lys av Barads posthumane teorier skriver de:

I intra-aksjon skapes det noe nytt, og de aktørene som blir involvert, og måten det skjer på skaper det nye. Læring skjer ikke ved at vi reproducerer kunnskap som allerede er etablert. Det skjer ved at det skapes noe i møte med denne kunnskapen (T. P. Østern, Dahl, Strømme, Aagaard Petersen, A.-L. Østern & Selander, 2019, s. 16).

Universitetslektor, nå førsteamanuensis Pauliina Maapalo har gjennomført en praksisledet og mikroetnografisk undersøkelse der hun har besøkt åtte forskjellige skoler som hun presenterer i artikkelen *Åtte lærerers trearbeidspraksiser. En diffraktiv analyse* (2018). Maapalo har undersøkt praksisene til åtte lærere i undervisningen av trearbeid gjennom flersanselige samtaler, fotoanalyse og observasjon av praksis (Maapalo, 2018, s. 1). Hun har gjennomført en diffraktiv analyse hvor hun ser nærmere på forskjeller mellom de ulike praksisene. Ved å

gjøre agentiske kutt, og gjennom å se på ulike performative agenter som påvirker de forskjellige lærernes praksis, prøver Maapalo å avdekke hva som kan ha innvirkning på trearbeidsundervisningen. Maapalo hevder at det å avdekke performative agenter bidrar med muligheter til å forstå praksisøkonomier, som igjen gjør det mulig å utvikle og endre de forskjellige praksisene (op.cit., s. 16). Maapalo er transparent om sin forforståelse at undervisning i håndarbeid, slik som trearbeid, har fått et svakere ståsted i norsk skole, og ønsker med artikkelen å synliggjøre utfordringer som disse åtte lærerne står overfor i forbindelse med praktisk gjennomføring av undervisningen i faget. Denne undersøkelsen er en mikroetnografi der performative agenter er sentrale i analysen, og er derfor interessant i forbindelse med mitt prosjekt.

Gjennom å ta utgangspunkt i agentisk realisme undersøker A.-L. Østern og Linn Elisabeth Leah Moxnes, sirkuslærer og lektor, hvilke performative agenter som påvirker læringen i sirkusundervisningen kulturskole, som de presenterer i artikkelen *Å undervise sirkus som kunstoffag – en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk* (2017)

I denne studien forutsetter A.-L. Østern og Moxness at ikke bare menneskene har påvirkningskraft, men også de ikke-menneskelige materialitetene anses å ha agens. Forfatterne gjennomfører en diffraktiv analyse, gjennom *agentiske kutt og stoppunkter* undersøkes de performative agentene: *tid, rom, affekt, kroppens materialitet, sirkusdisiplinens redskap og risiko og relasjon*, hvor de ser på hvordan de performative agentene sammenflettes i en intra-aktiv sirkusdidaktikk (A.-L. Østern & Moxness, 2017, s. 11-17). A.-L. Østern og Moxness (op.cit. s. 11) skriver: «I kunstoffagdidaktisk perspektiv kan nettopp motstand i materien (som skaper diffraksjon) ses som et sted av kunnskapsproduksjon og læring». Refleksjonsloggene til Moxness, med erfaringer fra egen undervisning, er et viktig materiale i denne studien, som i tillegg støttes av video-observasjon, intervjuer, forskerlogg og logger til to andre sirkuslærere (op.cit., s. 5). Gjennom studien har forfatterne avdekket forskjeller som har en betydning, og at didaktikk blir mer levende og kompleks gjennom å se materialiteter som performative agenter og bevegelige elementer, framfor statiske kategorier. De skriver at materialitet og mening skaper sammenvevde praksiser og at affekter er nødvendige i undervisning (op.cit., s. 19).

I det kunstneriske forskningsprosjektet *Baby Body*, samarbeider forskerne T. P. Østern og Hovik med en musiker og en danser for å undersøke det kroppslige og usynlige samspillet mellom kunstnerne i den kreative prosessen. Prosjektet er et av fem prosjekter under et større

prosjekt med fokus på koreografi som pedagogisk hendelse og blir presentert i artikkelen *Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon. Med som metodologisk agent for skapende og forskende prosesser i Baby Body* (2017). Undersøkelsen har et posthumanistisk utgangspunkt der det forutsettes at både menneskene og materialene har agens, får ting til å skje. I artikkelen undersøkes det intra-aktive gjennom å se på hvordan *med* kan fungere som metodologisk agent i forskende og skapende prosesser, hvordan de samarbeider *med* hverandre og *med* materialer. Forfatterne ser nærmere på affekter, det kroppslige, refleksjon og intensiteter. Gjennom et aktivt deltakende samarbeid med lek, improvisasjon, diskusjon og refleksjon får forskerne tilgang til kunnskap og kunstnerisk innsikt. Levde erfaringer, dagboknotater, lydopptak av diskusjoner, prosessprodukter, bilder og filmer av improvisasjoner utgjør et mangesidig datamateriale. T. P. Østern og Hovik gjennomfører en diffraktiv analyse ved å gjøre agentiske snitt for å avdekke ulike agenter som kan bidra til ny kunnskap gjennom å vise til prosjektets ulikheter og muligheter. Snittene som forfatterne tar er *farger, sang, barna og med* (samspelet) (T. P. Østern & Hovik, 2014, s. 44 - 48). Prosjektet er et forsøk på å skape ny koreografi og dramaturgi gjennom å prøve å destabilisere maktforholdet ved å la de andre aktørene være deltakende i det å skape (op.cit., s. 55).

Lenz Taguchis didaktiske forskning undersøker et nytt syn på læring og subjekt dannelse i lys av posthumanistiske teorier. Boka *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent. Introduksjon till intra-aktiv pedagogik* har hun skrevet med bakgrunn fra et forskningsprosjekt og her argumenterer Lenz Taguchi for en ny forståelse og bruk av pedagogisk dokumentasjon (2012, s. 5). Med posthumanistiske begreper som agentisk realisme, intra-aksjon, performative agenter og sammenflettede tilblivelser undersøker boka et nytt kunnskapssyn der materialer og miljø anerkjennes som deltakende i læringsprosessene, og der ting sees ikke som passive gjenstander, men som deltakende og aktive agenter som spiller på lag med oss (op.cit, s. 9). Pedagogisk dokumentasjon behandles som performativ agent, materialiteter med påvirkningskraft. Dette er i kjernen i boka, og pedagogisk dokumentasjon anses av henne som det viktigste redskap i intra-aktiv pedagogikk, og blir undersøkt både som læringsverktøy og metodologi i didaktisk forskning. Lenz Taguchi har latt seg inspirere av filosofien fra Reggio Emilia, og skriver at pedagogisk dokumentasjon kan støtte læreres didaktiske utvikling, og at det handler om lytting gjennom synliggjøring (op.cit., s. 18-19). At det ikke er noe skille mellom teori og praksis er et viktig argument i denne boka. Forfatteren skriver om teori og praksis som er sammenflettet og gjensidig avhengig av hverandre, blant annet gjennom at måten vi tenker og prater påvirker vår pedagogiske praksis (op.cit., s. 37).

3.4 Sammenfatning av tidligere forskning

Med den kroppslige vendingen blir det gjennomført flere praktiske kroppslige forskningsprosjekter. For mitt prosjekt er det vært interessant å se nærmere på kunstfaglige prosjekter som på forskjellige måter ser nærmere på kroppslig læring. Betydningen av kroppslig samspill og nærvær, undersøkning av kroppsbevegelse og kropp som en forutsetning for bevissthet og lærerkroppen er temaer som er blitt undersøkt i de kroppslige kunstfaglige forskningsprosjektene som jeg har sett nærmere på og som jeg anser som relevante for mitt prosjekt.

Det er ikke lett å finne empirisk forskning av teatermasker på engelsk eller norsk som kan ha en sammenheng med at det er en praksisorientert tradisjon av «mester-elev», hvor praksis foretrekkes framfor intellektualisering. Det meste av den tidligere maskeforskning som jeg har kommet over har dreiet seg om arbeid med nøytralmaske, men er likevel relevant for min undersøkelse, blant annet ved å også være praksisbasert forskning som undersøker maskearbeids potensiale og fordi dette er også forskning som anser kroppslig læring som viktig.

Posthumanistisk kunstfagdidaktisk forskning er også spennende for mitt prosjekt. Dette er forskning som gjerne ser det relasjonelle og intra-aktive, som forholder seg til at fenomener er sammenflettede og i stadig forandring, og ser nærmere på hvilke performative agenter som er med på å skape forskjeller og ny kunnskap. Det er forskning som anser ikke-menneskelige materialiteter som minst like handlekraftige som oss mennesker, med våre tanker og vårt språk, og slike materialiteter blir ofte også undersøkt.

4. TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dette kapitlet skriver jeg om ulike teoretiske perspektiver på kroppslig læring, og hvordan den forstås i denne studien. I forbindelse med kroppslig læring er det viktig å forstå ulike gamle og nye forståelser om kropp; om hvordan kultur og språk kan være med på å påvirke vårt syn på oss selv, kropp og læring. Jeg presenterer flere nyere perspektiver på kropp, som anerkjenner kroppen som lærende og tenkende. I teorier som tar for seg det performative, er kroppen blitt viktig, blant annet ved å være opptatt av nærvær. I fysisk teatertradisjon har kropp en svært viktig posisjon, og i dette kapitlet skriver jeg om noe av dette fenomenets bakgrunn og hvordan det kan utspille seg, med å ta for meg bevegelsestrening, improvisasjon og lek. Teatermasker blir brukt som verktøy i denne forbindelse, og jeg gir et kort historisk tilbakeblikk på bruk av masker i teaterpedagogikk og hvordan det sees som et hensiktsmessig redskap for å styrke skuespillerstudenters kroppslige uttrykk.

4.1 Kroppslig læring

Kroppslig læring er en forståelse av læring som kan bekreftes av teorier fra en rekke vitenskaper: filosofiske retninger som poststrukturalismen og kroppsfenomenologi, nevrovitenskap, sosialantropologi, lingvistikk, psykologi, teatervitenskap og lingvistikk.

Kroppslig læring er helhetlig læring som anerkjenner at vi lærer gjennom våre praktiske, sanselige og tilstedeværende erfaringer gjennom bevegelse, sansning og handling (Fredriksen, 2013, s. 22). Kroppslig læring er noe som ikke bare skjer *i* hele mennesket, men også *mellom* mennesker og mellom de materialer som er de omgivelser som vi befinner oss i. Dahl og T. P. Østern (2019, s. 50) skriver: «Kroppslig læring viser ikke bare til grovmotorisk læring med synlige bevegelser, men til de somatiske bevegelsene som skjer dypt inne i og mellom kropp, affekter i form av sansninger, intensiteter, anelser og kroppstemninger». Dahl og T.P. Østern lurer på om læring gjennom kroppen kan være det som trengs for det som benevnes som *dybdelæring*. I didaktisk sammenheng er dybdelæring svært viktig og ettertraktet i dag, men dens kroppslige dimensjon er ikke tilstrekkelig anerkjent og formulert. Det til tross at i de siste tiårene, med den kroppslige vendingen, har det skjedd en utvikling

som har generert mye forskning og litteratur som hevder at kroppen er svært delaktig i læringsprosesser (Dahl & Østern, 2019, s. 48-49).

Gates skriver at dagens skolesystem blir mer kommersialisert og kroppslig passivisert der de lærende er forbrukere av ferdigskap og mental kunnskap. For å oppnå ny kunnskap, samarbeidskompetanse, handlekraft og mer kroppslig kunnskap er det et behov for tilnærming til læring med rom for usikkerhet (Gates, 2011, s. 61-62). Gjennom praktisk gjøre og prøve kan kroppen lære seg nye vaner og handlemåter. Det er kunnskap som en kun kan tilegne seg gjennom kroppen og som gjerne viser seg bedre gjennom kroppslig praksis enn gjennom forklaring (op.cit., s. 51- 52). Det kan være en del utfordringer å skulle uttrykke kroppslig læring, blant annet for at det ofte kan være snakk om taus kunnskap som det er vanskelig å sette ord på (Sheets-Johnstone, 209; Orset, 2017). Det kan også ta tid før en mentalt reflekterer over det kroppen har lært (Orset, 2017, s. 200).

Med en mer helhetlig forståelse av læring, kan all læring anses som kroppslig læring, i og med at vi er vår kropp, hele tiden, selv om vi sitter og tenker, skriver og prater, som er aktiviteter forbundet til sinnet og tenking. I dette masterprosjektet ser jeg på kroppslig læring som skjer med ekstra oppmerksomhet på kroppslige erfaringer, blant annet gjennom å rette fokuset på kropp, både i det praktiske fysiske arbeidet og gjennom å etterspørre hvordan dette erfares. Et fokus som er typisk og hensiktsmessig i arbeid med fysisk teater. Behovet for å gi ekstra oppmerksomhet er i lys av at vi, til tross for økende interesse, fortsatt har en kultur som ikke forholder seg til kroppen som kunnskapsrik. Det er derfor viktig å sette søkelys på kroppslig kunnskap, drøfte hva det kan være og se nærmere på hvordan vi kan undersøke kroppslig læring.

4.1.1 Kulturelle forståelser av kropp

Vår kultur har ikke tradisjon for å forbinde kropp med læring og kunnskap, som medfører at de fleste lærings situasjoner preges av stillesittende kropper, så hjernen eller sinnet kan få lære gjennom lesing og lytting, skriving og prating. Det er praksiser som vanligvis forbindes med kunnskapsproduksjon.

At kropp ikke verdsettes i forbindelse med læring har en forbindelse med vestlig kulturs oppdelte forståelse av kropp og sinn. Det er et syn der kroppen anses som et underlegent objekt og verktøy; i *motsetning til* det overlegne sinnet som sees som subjektet som erfarer,

reflekterer og lærer. I vestlig kultur har kroppen lenge blitt plassert i et hierarki der den ligger under det intelligente og fornuftige sinnet. Kroppen blir gjerne sett som et både utfordrende, mindre viktig, syndefullt og problematisk objekt, som kun er hensiktsmessig til det praktiske og bør holdes under kontroll av sinnet. Denne dualistiske forståelsen av kropp og sinn har filosofen René Descartes mye av æren for. «Cogito ergo sum»: Jeg tenker altså er jeg til, filosoferte Descartes seg fram til på 1600 tallet. Med dette berømte sitatet kan en forstå hans verdsettelse av tenking og sinnet, en verdsettelse som har vært toneangivende og sitter godt fast i vestlige samfunn (Engelsrud, 2006). Teorier fra den kroppslige vendingen har motforestillinger av Descartes tydelige todeling av mennesket og hans tankehyllende filosofi.

Forestillingen kropp og sinn som to adskilte kategorier, er en dualistisk kategorisering som er så sterk i vestlig kultur at vi tar den for gitt. Ifølge poststrukturalistisk teori er slike språklige representasjoner sosialt og kulturelt betingede, gjennom at representasjonene kun har mening i sammenheng. Representasjonenes betydninger er med andre ord ikke like naturlige og universelle som vi liker å tro. Et eksempel på en slik tattforgitt forståelse er tendensen til å dele opp begreper i *diktotomier*, som kropp og sinn, mann og dame, kultur og natur. Vår kultur har en lang tradisjon med å kategorisere begreper som en motsetning til hverandre, der det er enten det ene eller det andre som gjelder. Poststrukturalistisk teori utfordrer denne typen dualistisk tankegang (Rønningen, 2014, s. 221-222).

I motsetning til vestens filosofier har filosofier i Asia en tradisjon på å se menneske mer som en enhet utover en oppdeling av kropp og sinn. Slike forståelser har vært med på å legge grunnlag for en rekke kroppslige praksiser som meditasjon, taiji, yoga og orientalske kampsporter. Praksiser som har som formål å styrke en forbindelse mellom sinn og kropp (Shusterman, 2006, s. 8). Med den kulturelle forståelsen om kropp og sinn som atskilt er det vanskelig å se den helhetlige enheten i kropp og sinn. Forestillingen om at mennesket er oppdelt i et sinn og en kropp tar ikke høyde for også at den tenkende hjernen er et fysisk kroppsorgan bestående av celler, vev og fett, og at kroppen er med på å påvirke de tanker som skjer i hjernen. Forståelsen av kroppen som laverestående har også innflytelse på hvordan en i praksis forholder seg til egen kropp.

4.1.2 Kropp og språk

Hvordan en tenker om kropp vil kunne påvirke hvordan kroppen brukes (Nødtvedt Knudsen & Østern, 2015, s. 85). Tanker er som oftest språklig, og derfor vil hvilket språk en har

tilgjengelig påvirke hvordan en tenker. At kroppslig læring kan være utfordrende å forstå og å uttrykke i ord, kan ha en sammenheng med at vi mangler språk for å uttrykke denne typen kunnskap (Orset, 2017 s. 217). Som et tankeeksperiment innfører T. P. Østern ordet kropp som et aktivt verb. Dermed synliggjør T. P. Østern at kropp blir ansett som et passivt objekt gjennom å vise til at det ikke allerede eksisterer en verb-form i vår kultur i artikkelen *To Body*. I motsetning til for eksempel *tanke*, som i tillegg har en verbform (T. P. Østern, 2015, s. 144). T. P. Østerns lekne eksperiment peker på at språkets struktur, og i dette tilfellet hvordan språket kan begrense vår opplevelse og forståelse av forskjellige aspekter i livet, fordi det mangler ordene for å beskrive disse aspektene. De språklige strukturene kan igjen by på utfordringer med å kartlegge kroppslig læring.

“The body-mind connection is so pervasively intimate that it seems misleading to speak of body mind as two different entities”, skriver den pragmatiske filosofen Richard Shusterman (2006, s. 2). *Bodymind* er et annet språklig forsøk på å vise til en alternativ forståelse av kropp. Siden det ikke eksisterte et engelsk ord for å beskrive helheten av kropp og sinn, introduserte pedagog og pragmatisk filosof John Dewey dette begrepet (Fredriksen, 2013, s. 25). *Bodymind* brukes i dag i flere kroppslige praksiser som til eksempel dans og yoga, der psykofysisk samspill anses som viktig. Ved å være et begrep som beskriver sammenfiltring av kropp-og-sinn brukes det også innenfor posthumanismen (T. P. Østern & Hovik, 2017, s. 45). Selv om det i dag er et anerkjent begrep i visse kretser, er ikke tatt opp av allmennheten. Det er heller ikke et norsk tilvarende begrep, som kan vise til vårt samfunns utfordringer til å forstå og til å beskrive en helhetlig forståelse av mennesket.

4.1.3 Den tenkende kroppen

Våre tanker kan være med på å forme vår forståelse av kropp, men våre kropper er også med på å forme vårt språk. I boka *Philosophy in the Flesh* introduserer George Lakoff, professor i lingvistikk, og Mark Johnson, professor i filosofi, begrepet *the embodied mind* for å vise til hvordan vår tenking, språk og vår forståelse av verden egentlig blir formet av kroppen. Lakoff og Johnson referer til kognitiv forskning når de skriver at vår tenking og fornuft, som inkluderer alle ubevisste metaforiske begreper skapes av vårt sensomotoriske system. Lakoff og Johnson avviser forestillingen om hjernen og sinnet som vårt senter for vår personlighet, men vil heller inkludere kroppen i forståelsen av oss som mennesker (Lakoff & Johnson, 2000).

Antonio R. Damasio, professor i nevrovitenskap, hevder også at våre sinn og tenking blir formet av våre kropper. Damasio har mange års erfaring med forskning i nevropsykologi og mange observasjoner av adferdsproblemer hos mennesker med forskjellige sinnslidelser. I boka *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness* reflekterer og teoretiserer Damasio om hvordan kroppslige emosjoner skaper vår bevissthet, der han beskriver emosjoner som kroppslige reaksjoner som er mulige å observere, mens følelser er våre individuelle og mentale erfaringer av emosjoner (Damasio, 1999, s. 42-43).

Damasio trekker fram kroppens stabilitet, som at det er en personlighet per kropp og at vi alle alltid er den samme kroppen, og at denne samme kroppen gjennomgår relativt få og små funksjonelle endringer. Denne stabiliteten beskriver Damasio som en verdifull forankring i en verden preget av kaotisk mye variasjon og forandring (Damasio, 1999, s. 142-143). Damasio forbinder denne kjernebevisstheten med kroppen, og skriver at både den og kunnskap er ikke like avhengige av språk som vi kulturelt er oppfordret til å tro (op.cit., s.189). Damasio skriver:

The entire construction of knowledge, from simple to complex, from nonverbal imagnetic to verbal literary, depends on the ability to map what happens over time, *inside* our organism, *around* our organism, *to* and *with* our organism, one thing followed by another thing, causing another thing endlessly (Damasio, 1999, s. 189).

Damasio avviser den kulturelle forståelse av at det er sinnet som er sentrum for vår personlighet. Han vil heller hevde at opplevelsen av hvem vi er, er avhengig av kontakt til kroppen, gjennom noe han kaller *kjernebevissthet*, som er nødvendig for å kjenne seg selv som individ (op.cit., 1999).

Kroppslige sanser har en sterk påvirkning på kultur, og kultur påvirker sansning. Ifølge sosialantropologene Odd Are Berkaak og Ann-Katrine Brun Norbye er vår kroppslige sansning et kulturelt og sosialt betinget fenomen. Berkaak og Nordbye finner støtte i kognitiv forskning, nevrovitenskap og naturvitenskapene, og skriver at våre kropper med sine sanser former våre sosiale liv, tegn og mening, samt at det er sammenheng mellom sansestimuli og emosjoner. Ulike kulturer preges av ulike forestillinger om hvilke sansninger som er mer verdifulle enn andre. I vår kultur kommer sansninger som syn og hørsel høyt oppe i dette sansehierarkiet, mens smak, berøring og lukt blir mindre betydelige sanser. Slik

verdirangering vil kunne påvirke hvordan vi sanser og hvordan vi opplever og forholder oss til denne sansningen (Berkaak og Norbye, 2014). Berkaak og Norbye skriver: ”Kunnskap om sansorganenes fysiske og nevrologiske beskaffenhet viser at det kognitive og kulturelle aspektet ved sansning ikke kan løsrives fra det fysiske” (2014, s. 144). Forfatterne trekker også fram kunsten, og da nærmere bestemt performancekunsten som med sitt arbeid med estetikk og ritualer, har vært viktig for tematiseringen rundt sammenhengen mellom sansning og antropologi (op.cit., s. 135-136).

Maxine Sheets-Johnstone hevder at språk har sine begrensninger med å skulle sette ord på det vi erfarer med våre kropper, og det kan føre til at slike erfaringer ikke er synlige. Det kan være en utfordring å uttrykke kroppslige og følelsesmessige erfaringer fordi det er erfaringer som er dynamiske, foranderlige og nonverbale (Sheets-Johnstone, 2009, s. 363-365). Sheets-Johnstone er professor i dans og filosofi, og i essaysamlingen *The Corporal Turn. An Interdisciplinary Reader* belyser hun temaet kroppslig liv med perspektiver fra mange fagfelt. Essayene er sentrert rundt kroppslige erfaringer og utforskning. Hun trekker fram at erfaringer av kroppslig bevegelse kan bidra til forståelse av tenking som mer enn bare språklig. Sheets-Johnstone skriver om å tenke i bevegelse, med bakgrunn i erfaringer fra danseimprovisasjon, sett i sammenheng med evolusjonistisk og individuell utvikling, både hos mennesker og alt annet organisk liv (op.cit., s. 28-30). Sheets-Johnstone sammenligner tenking med kroppslig bevegelse, og også for henne er tenking kroppslig:

To think is first of all to be caught up in a flow of thought; thinking is itself, by its very nature, kinetic. It moves forward, backward, digressively, quickly, slowly, narrowly, suddenly, hesitantly, blindly, confusedly, penetratingly. What is distinctive about thinking in movement is that not only is the flow of thought kinetic, but the thought itself is. It is motional through and through, at once spatial, temporal, dynamic (Sheets-Johnstone, 2009, s. 30)

4.1.4 Kroppsfenomenologi

Sheets-Johnstone har et fenomenologisk ståsted i sine essay. Med fenomenologien ble subjektive *opplevelser* det viktige, der menneskelige og levde erfaringer var utgangspunkt (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 95). Filosof og fenomenolog Thomas Fucks kritiserer vestlig filosofis ensidige sentrering om hjernen. Fucks vil heller støtte opp om en fenomenologisk og helhetlig forståelse av mennesket som inkluderer kroppen og omverdenen, og skriver at persepsjon er en handlende undersøkning og samspill mellom verden og kropp (Fucks, 2016, s. 3). I boka *Ecology of the Brain. The Phenomenology and Biology of the Embodied Mind*

refererer Fucks til både praktiske gjennomførte forsøk og filosofiske tanke-eksperiment. Gjennom ulike perspektiver fra fenomenologi, filosofisk biologi og kroppslig kognisjon gjennomfører Fucks en analyse som presenterer hjernen som et organ som *hører til* mennesket, og ikke *er* selve mennesket. Han kritiserer det som han beskriver som nevrobiologisk reduksjonisme og av forståelsen av hjernen som subjekt, og ser heller på hjernen som et kroppsorgan basert på relasjoner, interaksjoner og resonans, mellom kropp og omverden, både den umiddelbart nære, og den sosiale og kulturelle (op.cit., 2016, s. 279).

Merleau-Ponty

Den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys har hatt stor betydning for kropps-fenomenologien og generelt i teorier som forutsetter en forståelse av kroppslig kunnskap. Ved å presentere et syn på kroppen som opplevende og lærende subjekt, i motsetning til det ordinære synet på kropp som objekt, var Merleau-Pontys bok *Phénoménologie de la Perception* nyskapende da den kom ut i 1945. Gjennom eksempler fra studier og mange tankeeksperiment viser han hvordan kroppen spiller en uvurderlig viktig rolle i persepsjonen og bevissthet om verden. I den danske oversettelsen *Kroppens fenomenologi* skriver Merleau-Ponty (1994, s. 153): «Det er gjennom min krop, jeg forstår andre, ligesom det er gjennom min krop jeg perciperer «ting»».

Merleau-Ponty vil heller sammenligne kroppen med et kunstverk enn en ting. For meningsutveksling skjer gjennom direkte kontakt både med kropp og kunst, og hverken et kunstverk eller en kropp kan en skille mellom uttrykket og den som uttrykker (Merleau-Ponty, 1994, s. 108-109). Selv om Merleau-Ponty ser på kroppen som subjekt, mener han mennesket også er preget av en paradoksal dobbelthet ved både å *være* og *ha* kropp (Merleau-Ponty, 1994 s. 38). Dette paradokset kan vise seg gjennom den kompleksiteten ved *dobbeltsansninger* som skjer når en kroppsdel sanser en annen egen kroppsdel. Det kan være når en med synet ser på egen kropp, eller når en hånd berører en annen hånd, da vil en samtidig kjenne at en både berører og blir berørt (Merleau-Ponty, 1994, s. 33-38). Kroppens sansninger er i en *kiastisk* krysskomposisjon, der både det å sanse og være sanselig overlapper uten å falle helt sammen (Reiten, 2012, s. 41).

I følge Merleau-Ponty er våre opplevelser av verden grunnleggende sansemessige og før-refleksive og uavhengig av våre tankemessige fortolkninger av verden (op.cit., 1994, s. 35).

Derfor er en oppdeling av kropp og sinn en mental oppdeling som kommer *etter* vår sansemessige opplevelse av virkeligheten:

Hvis den klassiske psykologi hadde analysert egenkroppen, kunne dennes permanens således føre den frem til kroppen ikke som genstand i verden, men som vår erfarings latente horisont, der likeledes uophørlig er til stede forud for en hver deterministisk tanke (Merleau-Ponty, 1945, s. 34-35).

Professor i filosofi A. D. Smith (2007, s. 4) skriver at i Merleau-Pontys filosofi er løsningen til dette nivået der det er en oppdeling mellom det fysiske og det mentale, en kroppslig *væren i verden*. Gjennom å se kroppens bestandighet, at vi aldri kan fjerne oss selv fra kroppen, kan vi i følge Merleau-Ponty innse at forståelsen av kropp som objekt er utilfredsstillende:

Jeg bevæger de ydre genstande ved hjelp av egenkroppen, der griber dem et sted for at flytte dem et annet sted hen. Men egenkroppen bevæger jeg umiddelbart, jeg finder den ikke et sted i det objektive rum for at føre den et annet sted hen, jeg behøver ikke lede etter den, den er allerede hos mig,- jeg behøver ikke at føre den hen mod målet for bevægelsen, den rører ved det fra begyndelsen, og det er den, der kaster seg ud mod det. Forholdet mellem min kropp, og min kropp under bævegelsen er magiske (Merleau-Ponty, 1994, s. 36-37).

Merleau-Ponty er på en måte en overgangsfilosof som beveger seg mot posthumanismen gjennom å skrive om kropp og materialitet, og gjennom hans bruk av begrepet *kiasme*. Som posthumanismen bidrar Merleau-Pontys filosofi også som et alternativ til den dominerende intellektualismens vektlegging av tenking og intellektet, og han beskriver kropp som både subjekt og objekt (Merleau-Ponty, 1994, s. 38), som kan anses som en tilnærming til posthumanismen.

Barad referer til Merleau-Pontys filosofi der han beskriver materialitet og hvordan ting har en sterk påvirkning på de kroppslige handlinger i hverdagen. Merleau-Ponty kommer med et eksempel på hvordan blindes stokk ikke lenger er bare en ting, men blir en forlengelse av kroppen gjennom at den blinde sanser gjennom stokken (Merleau-Ponty i Barad, 2007, s. 157). Merleau-Ponty (1994, s. 109- 10) skriver: «Når stokken er blevet et fortrolig redskab, trækker genstandsverdenen sig tilbage, den begynder ikke længere ved håndens hud, med for enden af stokken». De førrefleksive og kroppslige erfaringer som Merleau-Ponty henviser til ligner på det som også kalles *affekter*.

4.1.5 Affektteori

Affekter er kroppslige, direkte og umiddelbare intensiteter som stadig er i forandring og ikke er avhengig av refleksjon og språk for å ha effekt (T. P. Østern & Hovik, 2017, s. 48). Affektteori er opptatt av ubevisste drivkrefter som instinkter og fascinasjoner mer enn rasjonelle tanker (Hovik, 2014b, s. 76). Filosofen Brian Massumi har hatt stor betydning for affektteori og refererer til filosofen Baruch de Spinozas gamle definisjon fra 1600 tallet for å beskrive kjernen av affekt: «affect is “the capacity to affect or be affected”» (Spinoza i Massumi, 2015, s. 91). Vår evne til å påvirke og bli påvirket er sentralt i affektteori, og derfor befinner affekter seg *i mellom*. I mellom mennesker og imellom det å påvirke og bli påvirket, derfor er affekter relasjonelle og mellommenneskelige (Massumi, 2015, s. 91). I *Affect Theory Reader* skriver Melissa Gregg og Gregory J. Seigworth (2010, s. 2): «Affect is in many ways synonymous with *force* or *force of encounter*”.

Filosofen Gilles Deleuze har også vært viktig for affektteori, og for Deleuze er kroppers dynamiske relasjon med andre kropper avgjørende: “A body affects other bodies, or is affected by other bodies, it is this capacity for affecting and being affected that also defines our individuality” (Deleuze, 1992, i Probyn, 2010, s. 77). Selv om affekter anses som kroppslige, er de ikke forbeholdt kroppen, i hvert fall ikke den typiske forestilling av kroppen. I affektteori er forståelsen av den affekterte kroppen utvidet og rommer aspekter som vanligvis tilegnes sinnet. Affektteori anerkjenner affektens påvirkning av våre vaner og følelsetanker (Massumi, 2015, s. 210). Vi blir med andre ord påvirket av både andres og egen kropp, der vi blir påvirket av egen kropps tidligere erfaringer. Ifølge Massumi bygger all erfaring på tidligere erfaring, og det fins derfor ingen ren og ny erfaring (Massumi, 2015, s. 207). Affekter rommer også en del usikkerhet:

This uncertainty can actually be empowering – once you realize that it gives you a margin of manoeuvrability and you focus on that, rather than projecting success or failure. It gives you the feeling that there is always an opening to experiment, to try and see. This brings a sense of potential to the situation (Massumi, 2015, s. 2-3).

Når vi ser på menneskers ansiktsuttrykk fra ulike kulturer, og uttrykkene på teatermasker også fra forskjellige kulturer, kan vi se at affekt ikke er kulturelt betinget. Affekter er både viktig for skuespillerens uttrykk og hvordan spillet virker på publikum, og affekter har tradisjonelt hatt en viktig plass i teaterfaget. Det å kunne uttrykke grunnaffektene vrede, frykt, glede og forakt var en viktig del av rollearbeid i 1700-tallets komediekunst. I affektteori skilles affekter

fra følelser og emosjoner, gjennom at affekter er ikke-subjektive og ubevisste (Hovik, 2014b, s. 74-76). I skuespill er både følelser, emosjoner og affekter viktige for den dramatiske handlingen. Affekter åpner opp for spontanitet og usikkerhet, som igjen kan være en årsak til at affekter anses som hensiktsmessige drivkrefter i arbeid med fysisk teater. Improvisasjoner med helmasker er ikke-språklige, derfor er affekter, som umiddelbare og sterke førrefleksive reaksjoner, spesielt viktige drivkrefter.

4.2 Performative teorier

Som vitenskapelig begrep brukes *performativitet* til å beskrive forskjellige fenomener. Historisk sett har begrepet både vist til hvordan noe virker, og senere har det henvist til oppdreden som aktivitet (Szatkowski, 2007, s. 5). Begge betydningene angår denne studien. Gjennom å identifisere performative agenter ser jeg på fenomeners innvirkning. Siden det er en praksisledet didaktisk undersøkelse i drama- og teaterfaget er den performative fremføringen er viktig for studien, som metodologisk er en performativ undersøkning. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5: *Metodologi og metode* og kapittel 6: *Resultater*.

Performativitet og teatralitet er to begreper med sterke forbindelser, men også noen forskjeller. Mens undersøkning av teatralitet ser nærmere på hvordan performative elementer skaper og formidler mening, vil performative perspektiver være opptatt av selve gjennomføringen (Szatkowski, 2007, s. 5). Forskergruppen *Performativitet og teatralitet i æstetisk handlingskonstruksjon og betydningsdannelse* ser nærmere på disse begrepene og lektor Janek Szatkowski (2007, s. 5) skriver i det redaksjonelle forordet til *Peripetis* spesialnummeret *Performative former*: «Performativitetsforskning undersøker, hvordan handling virker og blir til betydning både i en menneskelig *dagligdags* kommunikation, hvor de kommuniserende er nær-værende, og i en *fiktionalisert* form, hvor menneskelig kommunikation blir kommunisert som noget der-værende».

4.2.1 Performative perspektiver på undervisning

Performative teorier er mer opptatt av presentasjon og framføring mer enn representasjon, som medfører at relasjonelle hendelser som skjer i nået i blir viktige (Østern og Kaihovirta, 2019, s. 101-102). Det er i dag økt oppmerksomhet på det performative ved undervisning og det pedagogiske potensialet ved det performative. Performative perspektiver ser gjerne mer på det som praktisk utføres, der kunnskap skapes på flere nivå og både metoder og hva som undersøkes er gjerne mer åpent, mangfoldig, uferdig og i forandring (Knudsen & A. L.

Østern, 2019, s. 1-4). I forbindelse med metodologien performativ undersøkelse skriver professor i kunstfagdidaktikk Lynn Fels og professor i drama og teaterdidaktikk, George Belliveau (2008, s. 48) om performativ kompetanse, som de definerer som: «Performative literacy is the ability of students to interact, express, respond, and critique within performative spaces»

4.2.2 Kroppslig nærvær

Nærvær er svært viktig i forbindelse med læring, spesielt med utforskende og erfaringsbasert kroppslig læring. Nærvær er et begrep som kan by på utfordringer. Det rommer en forståelse av tilstedeværelse som er mer enn det å bare være fysisk tilstede, og kan derfor framstå som abstrakt og mystisk (Hovik, 2011a, s. 91). Hovik skriver: «I teateret arbeider man alltid med tiden, rommet og det fysiske, kroppslige nærværet som sitt kunstneriske materiale» (op.cit., s. 99). Tanker om autentisk nærvær har lenge vært viktig for mange teaterteoretikere og -praktikere, og i praktisk teatersammenheng er opplevelser av nærvær gjerne basert på konkrete og opplevde erfaringer (op.cit., 98-99). I Gates forskning, i løpet av Gauliers klovnekurs, kan hun finne at ideen om å være nærværende tilstede blir koblet til å være sårbar og åpen til det som skjer, både på scenen og med publikum (Gates, 2011, s. 236-237).

I professor i teatervitenskap Erika Fischer-Lichtes performative teorier om nærværet er forståelsen av *embodied mind* viktig. Hennes teorier trekker fram samværet som aktør og publikum opplever samtidig til samme tid, og Fischer-Lichte karakteriserer derfor teater og performancekunst som spesielle kunstarter (Andersen, 2011, s. 49-50). Det er i det kroppslige nærværet en gjensidig påvirkning mellom aktører og publikum, som Fischer-Lichte kaller at de er i en *feedback-loop*. Både publikum og aktører befinner seg i samme rom, og aktørene påvirker på ulike måter, som gjennom kroppslig bevege og lyd, som tale og sang. Publikum persepterer aktørens uttrykk og responderer på dette, selv om mye av reaksjonene skjer inni publikum. De kan likevel påvirke, som gjennom latter og applaus, men også mer subtile reaksjoner som gjesping, hosting, nysing og til og med forlate lokalet (Fischer-Lichte, 2008, s. 38-39). Kvaliteten ved en aktørs nærvær rangerer nærværet i tre klassifiseringer: *svakt*, *sterk* og *radikalt nærvær*. Svakt nærvær er bare at kroppen er i det samme rom, mens sterkt viser til aktørens evner til å holde publikums interesse. Radikalt nærvær kan innebære at grensene mellom aktør og publikum opphører (Fischer-Lichte, 2008, s. 94-99). «Through the performance presence the spectator experiences and himself as embodied mind in a constant

process of becoming – he perceives the circulating energy as a transformative and vital energy” (Ficher-Lichte, 2008, s. 99).

«Det er når vi er oppmerksomme at vi kan lære noe som helst» (Fredriksen, 2013, s. 63). I forbindelse med læring er det å være nærværende og oppmerksomme svært viktig. Det er like viktig med nærvær for den som underviser som de lærende. I drama og teater undervisning er nærvær uunnværlig, og det kan være en indikator på nivået av utforskning. Vårt nærvær, hva vi tenker og hvordan vi føler er svært påvirket av pusten, samtidig kan oppmerksomhet på pust og kropp påvirke vårt nærvær. Orset (2017, s. 133) skriver: «Fra et kroppsfenomenologisk perspektiv betraktes pusten som en indikator på at kroppen alltid er nærværende, noe som gjør det mulig å betrakte åndedrett som kroppens senter».

I *mindfulness* tradisjonen er et kroppslig fokus på pusten, regnet som det viktigste redskap i trening på oppmerksomt nærvær, og er derfor noe som er mulig for alle. Streben etter å være nærværende er intensjonen bak praksis av *mindfulness*, som har sin opprinnelse fra buddhismen, men har i dag blitt tatt inn av psykologien, der det også har blitt gjennomført vitenskapelige undersøkelser. Det handler om å nærværende akseptere det som følelser og tanker som dukker opp i nået, som kan støtte en til ny kunnskap om seg selv og det en opplever fra omgivelsene (Binder & Hjeltnes, 2013, s. 818-819). Det å forbinde nærvær med kroppen er med andre ord ingen nye tanker, og i fysisk teaterpraksis blir denne forbindelsen ofte ansett som viktig.

4.3 Fransk fysisk teater

Teater er en kunstform som grunnleggende er kroppslig, hvor meningsskapingen skjer i psykofysiske prosesser (Evans, 2009, s. 1). Som fag bygges drama på kroppslige læringsstrategier, og der den kroppslige læring kan være endringer som finner sted *i, gjennom, med og på grunn av* kroppen (Munro, 2018, s. 6). Fysisk teater er en tilnærming til teater der kroppslige impulser er prioritert framfor det intellektuelle. Gjennom kroppen, mer enn sinnet, skapes det kreative uttrykket (Callery, 2001, s. 4). Intellektualisering blir gjerne generelt ikke oppfordret i fysisk teaterundervisning, og det er gjerne mer praktisk og kroppslig trening framfor diskusjon (Evans, 2009, s. 146). Det legges vekt på det kroppslige uttrykket og Eldredge (1996, s. 17-18) skriver at det kroppslige uttrykket i framstillingen av en rolles indre liv er avgjørende for å skape autentisk skuespill: «It is *in* and *through* his body that the actor communicates with his audience. The audience responds by living in and through the actor's

body in return». Den franske teaterpioneren Jacques Copeaus perspektiver på teater og skuespillerkunst har vært viktige for hvordan fysisk teatertradisjon formidles i dag.

4.3.1 Copeaus innflytelse på fysisk teater

Copeaus arbeid med teater er mangesidig, han arbeidet i sin tid både som teaterkritiker, teaterdirektør, dramatiker, instruktør og skuespiller. Han var sterkt kritisk til datidas skuespillerstil som han hevdet var preget av noe han kalte *kaldt blod*, gjennom å være stiv, mekanisk, falsk og overfladisk. Derfor ville han utvikle at teaterarbeid med intensjoner om naturlig og ekte skuespillerkunst, der aktørene kunne komme i kontakt med sitt egen kreativitet og uttrykk. I 1921 opprettet Copeau teaterskolen *Le Vieux Colombier*, som bar det samme navn som hans teater i Paris. Teateret ble først opprettet i 1913, med en gjenåpning etter krigen i 1920. Siden Copeau fungerte som direktør på dette teateret mesteparten av tiden, var hans partner og fortrolige Suzanne Bing hovedlærer, og Copeaus tanker om teaterskolering ble praktisert gjennom Bing. Det var mye fokus på det kroppslige uttrykket og det ble undervist i en rekke metoder, der arbeid med kropp var sentralt. Undervisningen besto av en del fysisk bevegelsestrening, blant annet gjennom George Herberts naturlige gymnastikk, et fag som ble kalt *kroppslig musikk*, dans og maskearbeid, og det var oppmerksomhet rettet på pust og i en periode ble det over hodet ikke jobbet med tekst, for så å praktisere en kroppslig tilnærming til stemme og tekst. Et fokus på nøytralitet, ensemblearbeid og ikke minst lek ble viktige kjennetegn i arbeid med teater (Rudlin, 2010). Disse nye tilnærmingene for å opparbeide en mer autentisk spillestil kan vi finne igjen i de som viderefører Copeaus fysiske teaterperspektiver.

Den franske forfatteren og absurdisten Albert Camus mener at Copeaus innflytelse på fransk teater er så viktig, at han hevder at det kan deles inn i tiden før og etter Copeau (Camus, i Saint-Denis, 1982, s. 32). Universitetsforeleser Anthony Frost og professor i drama Ralph Yarrow skriver også at det ikke er en overdrivelse at alt moderne teater kan spores tilbake til Copeau i en eller annen grad. I boka *Improvisation in Drama* (2007) understreker Frost og Yarrow at Bing har hatt minst like stor betydning i utviklingen av denne tradisjonen, på tross av at dette ofte underkommuniseres. Deres perspektiver på teater har gjennom flere generasjoner blitt videreført og videreutviklet av tidligere studenter og samarbeidspartnere (Frost & Yarrow, 2007). Blant dem kan vi finne Michel Saint-Denis, Jean Dasté og Étienne Decroux og Jacques Lecoq (Baldwin, 2010, s. 90). Saint-Denis var en betydningsfull viderefører av denne pedagogikken, han var Copeaus nevø, elev og samarbeidspartner i

teatertruppen *les Copiaus*, der han overtok ledelsen når Copeau forlot gruppa. Om Copeau skriver Saint-Denis:

He knew that acting, in order to be authentic, must be rooted in the very depth of self, but he also believed that the actor's inventiveness, in order to be liberated, needed a technique of physical and vocal expression. It could then flower in the interchange of ensemble acting (Saint-Denis, 1982, s. 32).

4.3.2 Lecoq og den bevegelige kroppen

Lecoq er kanskje den meste kjente viderefører fra Copeaus tradisjoner og den med sterkest påvirkningskraft innen fysisk teatertradisjon (Wright, 2002, s. 71). Lecoq var elev av Jean Dasté. Senere deltok han i teaterensemblene *les Copiaus* og *les Quinze*, under ledelse av Saint-Denis (Baldwin, 2010, s. 90). I 1956 etablerte han sin egen teaterskole i Paris, hvor han underviste fram til sin død i 1999, og Lecoqs teaterpedagogikk undervises fortsatt på *Le École International de Théâtre Jacques Lecoq* i Paris. Lecoq beskriver etableringen og utviklingen av denne skolen og dets metoder i boka *The Moving Body* (2000).

«Through teaching I have discovered that the body knows things about which the mind is ignorant» skriver Lecoq (2000, s. 9). I Lecoqs fysiske teaterpedagogikk er utforskning av *kroppsbewegelse* sentralt, i tillegg til teaterskolering og ensemblearbeid hadde han bakgrunn fra sport. Undersøking av hvordan ting beveger seg anses som utgangspunktet for kreativitet. Til bevegelsestreeningen har også Lecoq blant annet hentet inspirasjon fra Herberts gymnastikk og *naturlige metode*. Metoden består av elleve kategorier av hverdagslige bevegelser: *trekking, dytting, klatring, gåing, springing, hopping, løfting, bæring, angrep, forsvar* og *svømming*, som fungerer som utgangspunkt for at emosjoner kan få komme til uttrykk (Lecoq, 2000). I sin forskning på bevegelsestreening har Evans (2009, s. 63) funnet at Lecoqs fysiske bevegelsesøvelser kan vekke mening, følelser, minner eller stemning, gjennom å gjøre bevegelsene med minst mulig anstrengelse.

4.3.3 Bevegelsestreening

Evans skriver at bevegelsestreening i skuespillertreening har sammensatt formål, ved at den både skal kunne beskytte skuespilleren under forestilling, samtidig som å trene på åpenhet og sårbarhet, så spillet framstår som spontant og autentisk (op.cit., s. 126). Bevegelsestreeningen bidrar vekselvis til erfaringer av å «miste» og «finne» seg selv. Evans beskriver treningen som en foranderlig prosess som tidvis bidrar til erfaringer av kroppsbevissthet og -kontroll, og

tidvis opplevelser av seg selv som kropp er i endring (Evans, 2009, s. 184). Treningen kan kreve at studentene må hengi seg til de psykofysiske erfaringene og kan oppnå kroppslig kunnskap gjennom bearbeiding av den *levde* kroppens *levde* erfaringer (op.cit., s. 149).

Evans skriver at forståelsen av kroppen som bare et instrument frarøver mye av den fysiske gleden og magien, men trekker fram at det er en forståelse som også er å finne i teaterskolering. Evans skriver elevenes opplevelser i treningen er viktige for å forstå læringsprosessen, og at treningen kan bidra til personlige psykofysiske erfaringer (op.cit., s. 144-145):

In order to begin to experience the mind/body relationship in other ways the student has to be prepared to lose some of their rational subjectivity and their emergent professional identity. Boundaries must be broken down, meaning associated with movement must become fluid, leaky, slippery and playful (Evans, 2009, s. 144).

Evans trekker fram Yarrows betraktninger på viktigheten av fremmedgjøring og usikkerhet i læringsprosessen, som han hevder kan gjøre det kroppslig uttrykket mer fokusert og intens. At skuespillerstudenter kommer i kontakt med usikkerhet og sårbarhet, viser at bevegelsestreningen berører dem personlig (op.cit., s. 148). I den franske fysiske teatertradisjonen har masker blitt et viktig verktøy i forbindelse med bevegelsestrening.

4.3.4 Improvisasjon og lek

Improvisasjon kan sees som en teknisk ferdighet som krever kan kreve evner til å lytte, være oppmerksom, nærværende og tilgjengelig. Det er også mulig å forholde seg til improvisasjon som prosess og konsept (Hovik, 2014a, s. 47-48). Improvisasjon kan beskrives som en tilstand og framføringsmodus uten forberedelse som finner sted i mange sammenhenger. I skuespillertrening blir improvisasjon ofte brukt, blant annet som forberedelse til framføring, og for å trene til autentisk skuespill (Frost & Yarrow, 2007, s. 17-18). Improvisasjon har gjerne en effekt med å åpne opp spontanitet. I fysisk teater har arbeid med improvisasjon ofte intensjonen om å åpne opp for kroppens spontane bevegelser, der sinnet og tanker har begrenset påvirkningskraft (Gates, 2011).

Improvisasjon med helmasker er ren kroppslig improvisasjon, og kan derfor minne om danseimprovisasjon, som Sheets-Johnstone beskriver som en kreativ kroppslig prosess, der det å ikke vite hva som skjer videre, skaper ukjent kontinuerlig flyt av bevegelser og

muligheter, som stadig er i forandring (Sheets-Johnstone, 2009, s. 30). I maskeimprovisasjon skjer mye av undersøkningen i møte med de andre improviserende. Å tilnærme seg egne og andres kroppsbevegelser med en utforskende innstilling kan støtte opp under mer bevissthet på kropp og bevegelse (Standal og Engelsrud, 2013, s. 161).

Improvisasjon kan beskrives som en følsom og kreativ tilstand som kan ta en slags kontroll over den som improviserer (Overstad, 2012, s. 153). Lek kan beskrives på lignende måter, for lek og improvisasjon har mange likhetstrekk, og kan ofte være overlappende. Hovik (2014a, s. 48) skriver: «Kunsten å improvisere er den kunsten som ligger nærmest barns lek». Improvisasjoner er gjerne preget av lekenhet, og lek er ofte preget av improvisasjon, men lek er et begrep som rommer mer enn improvisasjon og kan være vanskeligere å definere (Callery, 2001, s. 94-95). Improvisasjon og lek er med andre ord svært sammenflettet.

Det fins ikke et entydig svar på hva som kjennetegner lek. Det kan også være utfordrende å skulle definere lek på grunn av at lek er tvetydig og sammensatt, blant annet på grunn av at det er mange forskjellige former for lek. Forskjellige teoretikere fra forskjellige fagfelt tilnærmer seg lek på ulike måter, og ser nærmere på ulike aspekter ved lek der mye handler om å se på lekens formål. Forskere med kunstfaglig utgangspunkt undersøker gjerne hvordan lek bidrar til kreativitet (Sutton-Smith, 2001, s. 6-7). Professor i didaktikk og en av de fremste lekforskere Brian Sutton-Smith (2001) skriver i boka *The Amiguity of Play* at det er problematisk at vestlig tankegang er sentrert rundt at lek er en praksis som kun forbindes med barndom. Likevel er det en kjensgjerning at lek er noe som faller naturlig for de fleste barn, og det er gjennom kreativ lek at de minste barna lærer. Læring gjennom lek er læring som de selv skaper, gjennom å bruke fantasi, utforske og undersøke sammen (Fels & Belliveau, 2008, s. 29).

Det finnes flere synspunkter på hva som er lekens viktigste egenskaper, avhengig av hvilke vitenskaper som ser nærmere på lek. Ut fra et rent psykologisk og pedagogisk synspunkt blir leken gjerne sett på som en aktivitet med andre formål enn bare å leke. Filosofen Hans-Georg Gadamer ser lek som noe som barn gjør bare for lekens skyld og beskriver lek som kroppslige erfaringer preget av bevegelse og frihet, der leken er målet i seg selv (Hovik, 2011b). Gadamer syn på lek preges av at den som leker slipper opp kontrollen og hengir seg til leken. Gadamer (1990) skriver: ”Lekens pirring, den fascinasjon den utøver består nettopp i at leken blir herre over den som leker” (Gadamer i Steinholt, 2010, s. 113).

På tross av at lek gjerne forbindes med barndom, har lekbaserte metoder fått en naturlig og sentral del av teater trening for voksne skuespillere. Lek kan også åpne opp for samspill, og i arbeid med teater er kreativt samspill grunnleggende, noe som gjør lek til en hensiktsmessig metode. Formell skuespillertrening kan også oppleves tung og utfordrende, der lek kan bidra med å lette spenninger i den gjennom å være lystbetont og morsom. (Frost & Yarrow, 2007, s. 125). I følge John Rudlin er Copeaus viktigste bidrag å innføre lekenhet i søken etter autentisk skuespill. Copeau skrev selv i sitt første skriv om tanker han hadde om skolen:

It is through play, in which children imitate more or less consciously all human activities and sentiments, which is for them a natural path towards artistic expression and for us a living repertoire of reactions of the most authentic kind – it is through play that we wish to construct, not a system, but an educational experience (Copeau i Rudlin, 2010, s. 59).

I Lecoqs pedagogikk er leken (fransk: le jeu, engelsk: play) gjort til et til omdreiningspunkt (Gates, 2011, s. 220), og en viktig drivkraft for kreativitet (Murray, 2010, s. 223). Lecoq understreker at teater har behov for skuespillere som er lekne, bevegelige og fantasifulle, som er intensjonen bak hans metoder. Det kreative arbeidet finner skuespilleren gjennom å lete etter lekens drivkrefter (2000, s. 98). For å understreke lekens betydning i improvisasjon, skiller Lecoq mellom det han kaller *replay* og lek. Der *replay* er det første stadiet hvor en bare enkelt gjenspiller etter minnet, der lek kommer etter og som han definer som: «[...] when aware of the theatrical dimension, the actor can shape an improvisation for spectators, using rhythm, tempo, form» (Lecoq, 2000, s. 167). Det er leken som skuespillerstudentene har behov for finne og spille ut, i arbeid med ekspressive masker (Wright, 2002, s. 77).

4.4 Maskepedagogikk

Bruken av masker strekker seg over mange tidsepoker og nesten alle kulturer forholder seg til masker. I mange vestlige språk henviser ordet *maskere* til det å skjule. Å skulle skjule er en vanlig funksjon i det å ha på maske, men det fins også andre funksjoner, som med beskyttelsesmasker i arbeid og sport, masker for å skremme og forkleddningsmasker der målet er å ikke bli gjenkjent (Mack, 1994, s. 9-12). I boken *Masks* skriver sosialantropolog John Mack (1994, s. 16) at *transformasjon* er maskebærings grunnleggende funksjon og egenskap, og skriver: “The transformation can be incomplete and the tension or interplay between what masquerade reveals and what it conceals is exactly what makes it intriguing – the mixture of the familiar and the strange”.

Eldredge skriver også om maskers grunnleggende funksjoner, som han skriver kan tematiseres som: ramme, speil, medium, katalysator og transformasjon, som kan fungere samtidig og overlappende. Vi finner disse funksjonene i spennet mellom maskebærer og publikum, og mellom masken og maskebærer. Eldredge (1996, s. 4-5) trekker fram transformasjon som en sentral funksjon i maskearbeid og skriver at det er en funksjon som er mest anerkjent og skrevet om. Evnen til å kunne bli en annen er kjernen av skuespillerkunst og derfor er transformasjon sentralt. Masker har og har lenge hatt en sentral funksjon i teater. Siden antikkens teater har masker blitt brukt som redskap i skuespill (Orset, 2017, s. 29). Det gjøres et skille mellom maskespill, der masker blir brukt i sceniske framføringer og maskepedagogikk, der masker brukes som en del av skuespillerutdanningen. Maskepedagogikk er læren om begge disse typene (op.cit. s. 24).

Eldredge (1975, s. 144) skriver at det fins fem forskjellige typer hodemasker, masker som dekker hele hodet, helmasker (som dekker hele ansiktet), trekvart helmasker, halvmasker og masker som dekker bare enkelte deler av ansiktet. Å bruke masker som dekker hele ansiktet tar bort all ansiktsmimikk og mulighetene til å uttrykke seg med ord, som er mer framtrædende kommunikasjonsformer. Det er uttrykksmåter som vi er mer bevisste over og vant til. Å skulle kommunisere med hele masker vil derfor kunne vekke et sterkere behov for å uttrykke seg gjennom kroppen.

Coupeau er en av de som har bidratt til at teatermasker har blitt et viktig verktøy i skuespillerutdanning (Orset, 2017, s. 33-34). Coupeau oppdaget masker som et viktig redskap til å støtte skuespillere til mer autentisk skuespill. Gjennom å skjule skuespillernes egne ansikter og personlighet opplevde Coupeau at maskene kunne hjelpe skuespillerne til å komme ut over begrensninger som selvbevissthet og forlegenhet (Callery, 2001, s. 45). I sitt fokus på nøytralitet utviklet Coupeau den *noble masken* (Rudlin, 2010, s. 57). Saint-Denis videreutviklet arbeidet med masken og ga den navnet *nøytralmaske*, i tillegg til å utvikle maskearbeid med *karaktermasker* som var inspirert av *Commedia del'Arte*, italiensk gateteaterspill. Lecoq tok med seg arbeid med nøytralmasken og karaktermasken i sin undervisning, og utvidet maskerepertoaret med *larvemaskene* og *klovnenesen* (Baldwin, 2010). Lecoqs maskearbeid undervises i et forløp med følgende masker og rekkefølge: *nøytralmaske*, *larvalmaske*, *karaktermaske*, *commedia dell'arte masker* og *klovnenese* (Orset, 2017, s. 38-40).

Lecoq studerte bruken og skaping av masker godt og er kjent som en maskemaker og maskelærer (Murray, 2010, s. 217). Lecoqs tanker om maskepedagogikk er et viktig referansegrunnlag i teori om masker, siden han har hatt en svært sentral rolle i utviklingen av grunnlaget for maskepraksis i teater (Wright, 2003, s.74-75). Lecoq skriver at det ikke er at masker er pene å se på, de skal kunne legge til rette for bevegelig skuespill. Han skriver at teatermasker skal kunne bringe fram grunnleggende og intense holdninger i skuespillerens kropp. Maskene kan provosere fram kroppsholdninger som ikke nødvendigvis er der i ordinært skuespill, men godt skuespill kan få støtte av det grunnlaget som masketrening kan bidra med gjennom å strukturere og forenkle spillestilen. Lecoqs maskearbeid innebærer blant annet at studentene skal skape sin egen maske, som senere skal testes ut på gulvet av de andre studentene. I den forbindelse er han opptatt av om maskene har evnen til å være i bevegelse og i endring i forhold til skuespillerens kroppsbevegelser (Lecoq, 2000, s. 53-55) Lecoq skriver: “A good theatre mask must be able to change its expression according to the movement of the actor’s body. My objective is for them to construct a mask which genuinely moves” (Lecoq, 2000, s. 53-55).

4.4.1 Maskeimprovisasjon

Eldredge (1996, s. 17-18) skriver om det kroppslige potensiale til maskeimprovisasjon, og skriver at arbeidet kan styrke den psykofysiske forbindelsen til skuespilleren, som kan bidra til et mer genuine og helhetlige rolletolkninger. Det er økt interesse for masker som verktøy i skolering av skuespillere, der masker ofte kan bidra som et viktig verktøy med flere sammensatte funksjoner. Maskene kan både trene studentene til et rolig og kontrollert kroppsspråk, med enkle, men kraftfulle bevegelser; samtidig som den fungerer som en katalysator som frigjør kreativt potensiale som er i skuespillerstudenten, og derfor kan ulike skuespillere skape ulike kroppslige uttrykk med de samme maskene (Callery, 2001, s. 45-47). Også Eldredge (1996, s. 17) trekker fram dette frigjørende potensialet ved masker: “Mask improvisation is an actor training method that sensitizes and frees the imagination stored in the psychophysical being of the performer”. Det å la seg bli til noen helt andre kan bidra til en opplevelse av frihet. Orset (2017, s. 32) referer til Eldredges maskeforskning når hun skriver at det at maskearbeid kan bidra til frihetsfølelse i skuespill kan ha en sammenheng med at maskebæreren mister noe av kontrollen, som gjør at erfaringene blir svært personlige og preget av kroppslige følelser.

I boka *Impro* skriver Keith Johnstone, en anerkjent foregangsmann i improvisasjonsteater, at å spille med en maske ideelt handler om å åpne opp for en ekte tilstand. Johnstone hevder at denne tilstanden kan ligne på en slags transe, der den som bærer masken blir som *besatt* av den, i motsetning til å skulle ha den uformelt på der en bare *later som* å være en annen (Johnston, 1989, s. 143). Det er en tilnærming vi også kan finne i skuespill uten masker, der det å spille en rolle handler om å komme i kontakt med ukjente sider av seg selv, og spille de ut. Johnstone skriver at masker er mer enn estetiske og kulturelle pyntegjenstander, fordi de er gjennomsyret av ritualer som gjør de kraftfulle (op.cit., s. 149).

Både Eldredge og Orset beskriver maskers sammensatte egenskaper. Eldredge (1996, s. 17) skriver at maskenes doble og paradoksale funksjon gjennom at de både kan skjule og beskytte, samtidig som de kan avdekke og synliggjøre. Orset beskriver maskers mangesidige egenskaper:

Med dette som utgangspunkt kan man si at masken, gjennom sin kapasitet til å transformere, både forkler og åpenbarer, forløser og kontrollerer, beskytter og skremmer, depersonifiserer og identifiserer. Det dreier seg om forhold som angår både maskebæreren og tilskueren, og som også har betydning for hvordan masken taes i bruk som pedagogisk redskap – [...] (Orset, 2017, s. 32).

4.4.2 Ekspressive masker

Masker med spesielle karaktertrekk kan enten kalles *ekspressive* masker eller *karaktermasker* (Lecoq, 2000, s. 165). Maskene som elevene laget med de uttrykk som de har vil kunne falle innenfor denne kategorien. Dette vil bli klarere i kapittelet som presenterer studiens resultater (6.1.1). Om ekspressive maskers læringspotensial skriver Lecoq:

The performer who wears an expressive mask reaches an essential dimension of dramatic playing, involving the whole body, and experiences an emotional and expressive intensity which, once again, will become a permanent point of reference for the actor (Lecoq, 2000, s. 53).

Lecoq skriver at ekspressive maskers form kan brukes som veiledende redskap, det er ikke hensiktsmessig å intellektualisere fram maskens betydning. Det handler om å la seg selv bli ledet av masken, og la den påvirke fram nye kroppslige uttrykk og bruk av rommet. Ekspressive masker er helmasker, hvor aktøren ikke snakker (Lecoq, 2000, s. 55-56). Selv om det ikke er mulig å uttrykke seg med ord med ekspressive masker, er det ifølge Lecoq viktig

at ikke bevegelsene kommer ut ifra denne begrensningen, men at de som bærer maskene beveger seg fra et sted der ord ikke lenger er nødvendig (Perret & Lecoq, 2006, s. 106).

Eldredge beskriver karaktermasken som motsatsen til nøytralmasken, som ikke gir uttrykk for personlighet. Nøytralmasker er mer begrenset, med sitt formål å bevisstgjøre og fjerne personlig kroppsspråk for komme i kontakt med nøytrale og kontrollerte grunnleggende kroppsbevegelser. Karaktermasker derimot har større bredde, med forskjellige uttrykk som kan gi inntrykk av sinnsstemning, kjønn og alder, faktorer som det er mulig å spille på. Karaktermasker har potensiale til å berike, utdype og tilføre nye karakteristiske bevegelser og gester. Selv om maskene bærer karakteristiske trekk, bør de også kunne være tvetydige. På den måten vil forskjellige elever kunne tolke disse maskene på ulike måter og skape forskjellige karakterer, og det er vanlig at det skjer i en maskeprosess. Det er også mulig at eleven spiller «imot» maskens karakteristiske uttrykk, som er å spille *countermask* (Eldredge, 1975, s. 201-206). Lecoq (2000, s. 59) beskriver countermask som en annen karakter som ligger gjemt i maska, som gir den ekspressive maska mer dybde. Han definerer countermask som: «A mask which is played for the opposite of what it appears to represent (Lecoq, 2000, s. 164).

Arrighi (2003) skriver at ekspressive maskers uttrykk kan variere fra å være enkle og primitive til tydelige karakterer. Arrighi trekker frem flere forskjellige formål til arbeidet med ekspressive masker, men alle retter fokus på skuespillerens kroppslige uttrykk. Maskene kan bidra til frihet og kreativt uttrykk gjennom å dempe skuespillerens selvbevissthet og frykt, utvide skuespillerens fantasi og bredden i spillet ved å avdekke personlighetstrekk som er skjulte og brukes som verktøy i utforskning av roller (Arrighi, 2003, s. 37). Frost og Yarrow (2007, s. 157-158) skriver at ekspressive masker er fastsatte psykologiske karakterer, og beskriver arbeid med ekspressive masker: “Wearing this full-faced, unspeaking mask forces the body to gesture in direct response to the stimulus it offers”.

4.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver

I dette kapitlet har jeg presentert teoretiske perspektiver som blir vektlagt i denne studien: ulike teorier som tilnærmer seg kroppslig læring, performative teorier, didaktisk teori fra fysisk teater og om maskepedagogikk.

Kjernen i didaktikk er en streben etter å forstå hvordan vi lærer, og denne kunstfagdidaktiske studien har kroppslig læring som omdreiningspunkt. Kroppslig læring innebærer en forståelse av at vi lærer i og med våre kropper, som ikke helt samsvarer med vår kulturelle forståelse av læring. Denne dualistiske forståelse av kropp og sinn har lenge hatt en sterk påvirkning på hvordan vi legger opp til læring i vårt samfunn og skoler, men i de siste tiårene kommet en motreaksjon med nye perspektiver fra ulike fagfelt. Det er teorier som forfekter nye, mer helhetlige syn på menneske, kropp og læring, som henter støtte fra blant annet forskning innen nevrovitenskap, psykologi, lingvistik og antropologi.

De nye, mer kroppslige forståelsene av læring avdekker en del sammenhenger som vi ikke alltid er like bevisste over, og egentlig er kropp og sinn en forbundet enhet. Vår kultur mangler språk for å vise til kroppslig og helhetlig forståelse av mennesket, og derfor har teoretikere forsøkt å skape begreper, som bodymind og embodied mind. Siden vi er våre kropper, er all læring kroppslig, derfor er det viktig å presisere at den kroppslige læringen som jeg undersøker i denne oppgaven er læring der det rettes mer oppmerksomhet på kropp: hva som uttrykkes med kropp og hvordan kropp oppleves. Den siste tiden har det vært økende interesse for det performative ved undervisning og denne oppgaven er en performativ undersøkelse. Når en ser på det performative betyr at det som gjøres og framføres her og nå, er minst like interessant å undersøke som språklige representasjoner. I den forbindelse blir det viktig å se nærmere på erfaringer av kroppslig nærvær.

Teater er som fag grunnleggende kroppslig, og i fysisk teatertradisjon er kroppen utgangspunktet for det kreative arbeidet. Fokus på kroppslig uttrykk har vært sentralt i den historiske søken etter autentisk skuespillerstil. Copeau og Lecoq er to teaterpedagoger som har hatt stor betydning for hvordan dette tenkes om og praktiseres i fysisk teater. I denne teatertradisjonen har fysisk bevegelsestrening, lek, improvisasjon og arbeid med masker blitt viktige tilnærminger i skuespillertreningen. I utvikling av maskepedagogikk for teater har Lecoq vært spesielt betydningsfull. Gjennom å utfordre vår daglige sansning og uttrykksmåte, kan arbeid med masker bevisstgjøre hverdagslig dominerende sansning og kommunikasjonsmåter som vi tar for gitt, og åpne opp for andre måter å sanse og uttrykke seg gjennom kroppen. I Lecoq-tradisjonen undervises det i flere forskjellige typer masker, som alle har ulike funksjoner, der ekspressive eller karaktermasker er en av disse typene. Det er masker som uttrykker større eller mindre karaktertrekk, og det er arbeid med denne type maske som undersøkes i denne studien.

5. METODOLOGI OG METODE

I dette kapitlet presenterer jeg først problemstillingen og forskningsspørsmålene som driver denne undersøkelsen fram. Jeg skriver om studiens metodologiske tilnæringsmåter som er *performativ undersøkelse* og *autoetnografi*. Utgangspunktet for studien er maskeverkstedene som jeg underviste i, som er studiens *forskningskontekst*. De videregående dramaelevne som deltok er *forskningsdeltakere*. I delkapitlet om måter å generere materiale har jeg skrevet om de forskjellige intervjuene som ble gjennomført og refleksjonslogger, etterfulgt av et delkapittel om hvordan dette materialet er blitt analysert. Avslutningsvis skriver jeg om etiske perspektiver som har vært viktige i denne undersøkelsen.

5.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen som driver dette masterprosjektet fram er formulert på følgende måte:

Hvordan kan arbeid med ekspressive masker åpne opp for erfaringer med kroppslig læring hos videregående dramaelever?

Problemstillingen operasjonaliseres med forskningsspørsmålene:

a) *Hvilke performative agenter kan identifiseres i undervisning i maskearbeid?*

Gjennom analyse av elevers refleksjoner fra gruppeintervjuer og elevers refleksive logger og med egen refleksiv logg undersøker jeg dette spørsmålet.

b) *Hvordan bidrar stoppunkter i læringsprosessen i maskeimprovisasjonen?*

Gjennom analyse av elevers refleksjoner fra gruppeintervjuer og egen refleksiv logg undersøker jeg dette spørsmålet.

c) *Hvordan erfarer og reflekterer elevene rundt kroppslig læring?*

Gjennom analyse av elevers utsagn fra refleksive logger og individuelle intervjuer undersøker jeg dette spørsmålet.

5.2 Metodologi

Når det forskes med kunst kan det være behov for et annet kunnskapssyn enn ved øvrig vitenskapelig forskning, som oftest bygges på påstandskunnskap basert på rasjonelle analyser og forståelser. I forskning med kunst innebærer gjerne *estetiske, sanselige og følelsesmessige* forståelser, og blir derfor kunnskap baserte på personlige erfaringer (Rasmussen, 2012, s. 23-24). Ved forskning med kunst er metodologisk praksis en kreativ og kompleks *prosess*, som inkluderer mer enn forskerens tanker, teorier og tekst. Det er forskning der også forskerens sanser, opplevelser og arbeid med praktisk kunst også er av betydning, og det er forskning som streber etter mer enn å bare forklare og beskrive, men har også som intensjon å skape forståelse, fortolkning, mening, aktivitet og endring (T. P. Østern, 2017, s. 9-12). Metodologi kan sees som en handlingsplan eller tilnærming til forskningen, som former både metoder vi velger å bruke og resultatet ved å bruke disse metodene (Crotty, 1998, s. 7). Dette masterprosjektet blir drevet fram som *performativ undersøkelse* og *autoetnografi*.

5.2.1 Performativ undersøkelse

Dette prosjektet drives fram gjennom *performativ undersøkelse*, som er en metodologi som tar i bruk aktiviteter fra dramafaget for å se nærmere på forbindelser mellom drama og læring, og undersøke relasjoner og samhandling mellom individer, grupper og miljøer. Det er ikke bare samhandlingen mellom deltakerne som undersøkes, men også mellom forsker og deltaker (Fels & Belliveau, 2008, s. 32). Fels står bak denne metodologien som tar utgangspunkt i at ny kunnskap oppstår gjennom kompleks samhandling med andre. Fels skriver: «Performative inquiry is an action site of research that attends to the learning that emerges as participants create together» (2015, s. 152). Med performativ tilnærming bruker jeg kunstfaglig kunnskap om kollektive skapelsesprosesser for å undersøke den bevegelige kroppslige kunnskapen som skapes i samspillet mellom deltakerne, maskene, prosjektet og meg.

Professor Lynn Butler-Kisber beskriver performativ undersøkelse som en helhetlig metodologi, ved at det brukes dramatiserende og performative verktøy. Det er en metodologi som byr på muligheter for meningsskapning, engasjement, deltakelse og refleksjon. Butler-

Kisber trekker fram at det å bruke drama og teater for å åpne opp for forståelse, kritikk og handlekraft er en gammel tradisjon, som det er økt interesse for som en tilnæringsmåte i forskning (Butler-Kisber, 2010, s. 135-136). Om metodologien skriver Butler-Kisber (2010, s. 146): «It offers an important lens for thinking that is embodied, relational, participatory and geared to action and social change. Promise lies in the continued exploration of this inquiry».

Stopp-punkter og kollektive refleksjoner

Stopp-punkter er spesielt viktige i performative undersøkelse, som Fels beskriver: «A stop moment is an invitation to vulnerability, intimacy, not-knowing, undoing» (Fels, 2015, s. 153). Stopp-punkter er læringsøyeblikk som preges av risiko og lydhørhet, og tar utgangspunkt i David Appelbaums (1995) filosofi rundt *The Stop*, som han beskriver som viktige øyeblikk hvor vi kan stoppe opp og bli oppmerksomme på skjulte muligheter til å ta nye valg (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). Appelbaum (1995 s. 16-17) skriver at stopp-punkter er over alt, alltid, men at vestlig kultur har en motvilje til dem, blant annet fordi de konfronterer vår motvilje. Appelbaum er selv svært interessert i disse øyeblikk hvor det stopper opp:

Between closing and beginning lives a gap, a caesura, discontinuity. The betweenness is a hinge that belongs to neither one or the other. It is neither poised nor unpoised, yet moves both ways. It is the space that is primary subject of my interest. It is the stop (Appelbaum, s. 15-16).

Vi er ikke nødvendigvis alltid oppmerksomme på disse stoppunktene når de skjer, men vi kan bli dem bevisst gjennom refleksjon (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). Når vi kobler stopp-punktene med *kollektive refleksjoner*, kan performative undersøkelse bidra til nye perspektiver som gjør det til en metodologi med potensial til endring, både på det individuelle og kollektive plan (Fels, 2015, s. 152-153). Gjennom å dele opplevelser og erfaringer med forskjellige mennesker kan vi få nye perspektiver på hva som er mulig. Rollespill der vi inntre i andre roller enn de vi har i hverdagen kan også bidra til å få innblikk i nye og ukjente synspunkter. Det kan gi støtte til å se andre muligheter, reaksjonsmønster og løsninger enn det vi er vant til, samtidig som det kan bidra til at vi blir bedre kjent med oss selv (Fels & Belliveau, 2008, s. 35). Maskearbeid inviterer deltakerne til å inntre i andre og ukjente kroppar enn de vi viser i hverdagen, med nytt og annerledes kroppsspråk, som samtidig vil kunne gjøre oss mer bevisste på våre hverdagslige kroppar, hvordan de kan framstå og erfares.

Performativ undersøkelse muliggjør kroppslig læring og bevissthet om hvem vi er, og hva slags påvirkning vi kan ha på verden (Fels & Belliveau, 2008, s. 28). Dette er noe som gjør denne metodologien sentral i denne oppgaven. Med performativ tilnærming har jeg forsøkt å sette meg inn i deltakernes opplevelser, og gjennom å etterspørre og vektlegge deres refleksjoner har jeg kunnet få inntrykk av deres opplevelser av kroppslig læring. Den potensielle læringen i stopp-punktene kommer til syne gjennom kritisk og kreativ refleksjon, som uunnværlig i performative undersøkelser (Fels, 2015, s. 153).

5.2.2 Autoetnografi

Mine egne personlige erfaringer med maskeundervisning og generelt arbeid med kroppslig læring danner grunnlaget for denne studien. Med autoetnografi som metodologi kan jeg være transparent om min forforståelse, om kroppens betydning for læring og arbeid med masker, og hvordan denne forståelsen påvirker hva jeg ser etter i undersøkningen (Ørbæk, 2013, s. 71). Julie-Ann Scott skriver: «Autoethnographic writing allows a researcher to situate her body in relation to others to comprehend cultural realities» (Scott, 2018, s. 3). Mine opplevelser og refleksjoner rundt arbeid med masker har påvirket mange ledd i prosessen: Hvordan undervisningen ble planlagt og gjennomført, observasjoner av elevenes improvisasjoner, veiledning og tilbakemeldinger i undervisningen og hvordan jeg har formulert spørsmålene til intervjuene.

Autoetnografi er en metodologi som kobler sammen det personlige og det felles kulturelle og sosiale, ved å forbinde selvbiografi og etnografi (Scott, 2018, s. 3). Etnografi har sin opprinnelse i antropologien, et fag som ønsker å undersøke, beskrive og sammenligne hva mennesker gjør flere i kulturer, der etnografisk forskning har som formål å undersøke og beskrive én kultur (Postholm, 2010, s. 45). Denne undersøkelsen kan også beskrives som mikroetnografisk. «En mikrostudie er et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten» (Postholm, 2010, s. 48). I denne mikrostudien ser jeg nærmere på en gruppes (videregående dramaelever) erfaringer med arbeid med masker, i lys av mine egne tidligere maskeerfaringer og -kunnskap.

Mine egne kroppslige erfaringer fra da jeg var liten, preget av begrensninger, tror jeg er avgjørende for min sterke interesse for kroppslig bevegelse og min motivasjon til å undersøke og forstå mer om kroppslig læring. Scott skriver: “A personal story is first lived through a

body, identity and meaning surface through embodied interactions in the world” (2018, s. 4). Min hverdagslige praksis hvor jeg aktivt kjenner etter i kroppen hva jeg kan lære gjennom å lytte etter hva den kan formidle av kreativitet og kunnskap, er sentralt i denne autoetnografiske studien, og da ikke bare under det praktiske maskeverkstedet, men i hele prosessen også når jeg sitter og leser og skriver.

Siden jeg har et posthumanistisk vitenskapsteoretisk ståsted, innebærer det autoetnografiske perspektivet en bevegelig forskerposisjon. Autoetnografien har utgangspunkt i en sentrert forsker, et jeg, mens posthumanistisk forståelse desentrerer forskeren med vekt på materialitet, intra-aksjon og performative agenter. Denne bevegeligheten i posisjoneringen har jeg valgt for å besvare studiens problemstilling.

5.3 Forskningsdeltakere og maskeverksted som forskningskontekst

5.3.1 Forskningsdeltakere

Videregående elever som har valgt programfaget drama er denne studiens forskningsdeltakere. Det var tilsammen 48 elever som gjennomførte maske improvisasjonen der den mest sentrale kroppslige utforskningen foregikk. Forløpet ble gjennomført med tre ganger med tre klasser med videregående dramaelever. Infoskriv ble tidlig delt ut til alle elevene, hvor de fikk muligheten til å gi samtykke i om de ønsket å delta i prosjektet med data eller avstå. For å være med på læringsprosessen med masker skulle alle elevene delta i maskeverkstedet, selv om de ikke ønsket å bidra med data. Elevene fikk tidlig beskjed om at de ikke kom til å få karakterer for hverken masken som de laget eller det de gjorde på gulvet i improvisasjonene.

5.3.2 Maskeverksted – Timenes innhold

Maskeproduksjon

Forskningskonteksten til denne studien var videregående skole. Det er en praksisdrevet undersøkelse, der den praktiske gjennomføringen av maskearbeidet er viktig. Derfor beskriver jeg kortfattet hovedinnholdet i de tre maskeverksteder hvor jeg underviste. I løpet av tre dobbelttimer fikk videregående- dramaelever lage egne ekspressive masker og improvisere sammen med disse på gulvet. Maskeverkstedet foregikk i timer til faget *teater og bevegelse*. I læreplanen for programfag for utdanningsprogram i musikk, dans, drama, programområde for

drama (DRA1-01) som gjelder fra 1. august 2006, er et av kompetansemålene under fysisk grunnlagstrening i Teater og bevegelse 1: «[...]at eleven skal kunne [...] bruke enkle teknikker i scenekamp, og klovne- og maskearbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

De første to dobbeltimene gikk med til å lage maskene, og alle elevene skulle lage sin egen maske. Materialene som ble brukt til å forme maskene var pappkartong, tapetkniver, sakser og sprittusjer. Valget om å bruke enkel pappkartong som materialet elevene skulle bruke til å lage masker handler i utgangspunktet om at det er et materiale som ikke krever for mye tid. Dersom jeg hadde valgt at maskene skulle lages av pappmasje lagt over på leire og eller i en gipsform (som er metoder som jeg har brukt til masker som jeg har laget tidligere), ville det ha krevet svært mange timer, og det var timer som jeg ikke hadde til rådighet. Å skulle lage maskene i enkel pappkartong var en mulighet der elevene samtidig fikk muligheten til å lage sin egen maske, som jeg tenker er et viktig aspekt av å være i en maskelæreprosess. Å bruke pappkartong, som er rimelige eller gratis materialer, til å lage kunst er av samfunnsmessig - og kulturpolitisk betydning.

Å lage kunst av materialer som tidligere ikke var regnet som profesjonelt kunstmateriale er i følge kunstfilosofen Jacques Rancière en praksis som er en del av det *estetiske kunstregime*. Det estetiske kunstregime er med på å avskaffe hierarkiene rundt sjanger og konvensjoner for kunstnerisk praksis og formidling hevder Rancière, og han argumenterer for at kan flytte fokuset fra kunstens kvalitet til kunstens forståelighet (Papastergiadis, 2014, s. 11-13). Rancière har delt inn kunsthistorien i tre kunstregimer, som reflekterer ulike epoker som er preget av ulike definisjoner av hva som er kunst, avhengig av hvilke begreper og praksis som gjør seg gjeldende i hver gitt periode. Det første er regimet det *etiske* som ikke ser på kunst som kunst, men stiller spørsmål ved det billedlige og hvilket formål og betydning det har for samfunnet. Ved det andre, det *poetiske* regimet blir kunst definert som kunst eller ikke, og god eller dårlig kunst, i forhold til normer og kriterier rundt form og sjanger. Det siste regimet er det estetiske regimet, som er relativt nytt og som bryter med tidligere hierarkiske forståelser av kunst, og regler rundt kunst (Rancière, 2004, s. 15-19). Det estetiske kunstregimet kan bidra til å gjøre kunst mer tilgjengelig for flere enn de som har økonomi og utdanning til å kjenne, skape og forstå seg på kunst. Det kan også åpne opp for forståelse av at kunst er en del av hverdagen.

Valget av å bruke pappkartong til å lage disse maskene handler også om materialets tilgjengelighet, og kan derfor også beskrives som *ad hoc*, som betyr: med et konkret formål. En *bricoleur* er et eksempel på en *ad hocist*, som er en som skaper med hendene og bruker det som er for tilgjengelig, skriver Charles Jencks, kulturteoretiker og landskapsarkitekt, og Nathan Silver, forfatter og arkitekt i boka *Adhocism: The Case for Improvisation*. I mange stammekulturer er maskeproduksjon tradisjonelt *ad hoc*. Jencks og Silver refererer til professor i sosialantropologi Claude Lévi-Strausse som skriver om *bricolage* i stammekulturer, der materialer som for eksempel bein, pels og tre blir brukt for å skape bruksgjenstander, som for eksempel våpen, klær og masker. Jencks og Silver skriver at på grunn av at vi i vårt samfunn utsettes for en mengde standardiserte produkter, kjenner vi ikke lenger hva vi egentlig har behov for, og derfor har vi mistet kontakten til formål. Vi lager ikke tingene vi eier selv heller, som også tar oss bort i fra vårt naturlige behov til å virke i våre liv. *Adhocisme* er et alternativ for slik standardisering, for ved *ad hocisme* har ting og handlinger formål (Jenck & Silver, 2013 s. 16-19). Maskeproduksjonen til dette verkstedet har et klart formål der elevene ikke bare skal få erfaringen med å lage sin egen maske, men de skal bruke maskene til å improvisere med dem på. Maskene som blir produsert kan beskrives som både kunst og bruksgjenstander.

Før elevene gikk i gang med å skulle lage maskene fortalte jeg at ikke er uvanlig, og ofte hensiktsmessig at den første teatermaske ikke blir en god teatermaske, men at det er en del av læringsprosessen. Lecoq (2000, s. 55) skriver: «First-time construction of a mask can give a rise to pedagogically useful mistakes». I den forbindelse delte jeg min personlige erfaring med den aller første maska som jeg laget som ikke fungerte godt på gulvet.

Det ble ellers gitt få føringer i hvordan maskene skulle se ut, men det ble presisert at de skulle være helmasker som dekket hele ansiktet og oppfordret til å gjerne gjøre maskene større enn deres egne ansikter. Underveis ble det minnet på om at maskens uttrykk gjerne skulle være godt synlig på flere meters avstand. Det ble ikke vist noen bilder av masker. Elevene ble oppfordret til å lete etter, og finne sitt eget uttrykk, og gjerne tegne flere skisser i prosessen med å skape sitt eget maskeuttrykk. Elevene ble oppfordret til å tenke tredimensjonalt med det todimensjonale materialet, det vil si bøye og skjære i pappen så de ble bedre å ha på, til dette ble de vist et enkelt eksempel av hvordan. Først laget elevene skisser hvor de prøvde ut ulike uttrykk som de kunne tenke seg til maskene. Da elevene jobbet med å lage maskene gikk jeg rundt og veiledet. Maskene skulle ha hull til øyne så de kunne se gjennom, men om

det kom til å bli de faktiske øynene til masken var ikke nødvendig, for maskene trengte ikke nødvendigvis å være naturalistiske. Jeg var tilbakeholden med å si noe om de enkelte maskenes uttrykk. I den siste av de tre dobbelttimene var maskene klare til å bæres og prøves ut i improvisasjon på gulvet. Da improvisasjonstimene var over, tok jeg bilder av alle maskene som var blitt laget og brukt. De elevene som ikke ønsket at masken sin skulle bli tatt bilde av, hadde mulighet til å ta den bort.

Oppvarming

Før improvisasjonen satte jeg av 15-20 minutter til oppvarming. Oppvarming er en viktig del av arbeid med teater, og i arbeid med masker er det etter min erfaring viktig at denne oppvarmingen har fokus på kroppsbevegelse, -nærvær og -bevissthet. Oppvarming kan åpne opp elevenes fysiske handlingsrom og vekke bevissthet om den dynamiske enheten ved det psykofysiske (bodymind) (Orset, 2018, s. 140). Maskearbeid bør alltid starte med kroppslige øvelser for både oppvarming, avspenning og bevissthet om hvordan kroppen oppleves akkurat nå (Eldredge, 1996, s. 25). Oppvarmingen til maskeverkstedene besto av:

- Enkle strekkøvelser for å gjøre kroppen varm og klar til kroppslig utforskning og oppmerksomhet på pust.
- Isolasjonsøvelser: bevege én og én kroppsdel: føtter, knær, hofter, bryst og hodet. Bevegelsene går fra fram og tilbake, til sidene og til slutt i sirkler.
- Gå rundt i rommet:
 - o Vekselsvis på tærne, på hælene, innsiden – og utsiden av foten.
 - o Vekselsvis i forskjellige tempo, nummerert fra 1-5 der 1 er svært rolig og 5 er svært fort.
 - o Ledet av forskjellige kroppsdel: knærne, hoftene, brystet og til slutt hodet.

Maskeimprovisasjon

Orset beskriver nøytralmaskeimprovisasjon som en strukturert improvisasjon, i og med det er visse rammer og regler rundt den kreative utforskningen (Orset, 2018, s. 157). Improvisasjon med ekspressive masker kan også kalles strukturert improvisasjon. I maskeimprovisasjonene som ble gjennomført til dette masterprosjektet ble elevene innført i regler som jeg selv fikk lære under min maskeprosess, og av disse retningslinjene kan vi finne hos Eldredge (1996), Lecoq (2000) og Orset (2017):

- Maskene skal behandles med respekt.
- Hold masken så mye som mulig mot publikum
- Ikke snakk med maske på.
- Snu deg med ryggen til de som ser på, før du tar av - eller på deg masken.
- Ikke ta på masken med hendene.
- Hold oppmerksomhet på deg selv og dine egne kroppsbevegelser.

På gulvet skulle elevene improvisere med maskene på. Elevene ble fortalt at de fritt kunne velge en av maskene som var laget i klassen, bortsett fra den masken de selv hadde laget. Å jobbe med en maske som noen andre har laget er mer hensiktsmessig, for da kan de ha en distanse til det de selv har skapt og samtidig se sin egen maske komme til live (Lecoq, 2000, s. 53).

Elevene improviserte i grupper på 3 - 4, og jeg delte de inn i rekkefølge ved å gi dem betegnelsen Maske 1, - 2, - 3 og - 4. Elevene ble bedt om å gå bak sceneteppene eller skjermene, det var en på hver side av scenerommet. Fra disse sceneteppene eller skjermene skulle elevene gjøre sine innganger. Elevene ble bedt om å ta noen sekunder til å se på masken før de tar den på og fortalt at det er viktig å ta på og av masken enten bak skjermen eller sceneteppet, eller med ryggen til publikum. Biter av skumgummi var tilgjengelige til å sette mellom masken og ansiktet, dersom det støttet masken til å sitte bedre og gjøre den litt mer behagelig. For at elevene skulle slippe å kjenne på riktig tidspunkt for å komme på og gå av scenen, for å ha fullt fokus på å den kroppslige læringen, ga jeg dem beskjed om å komme inn og gå ut på scenen. Før improvisasjonen ble de fortalt et scenario. Det er forskjellige scenario som: på bussholdeplass, på togstasjon, i parken, på diskotek og på stranda. Elevene fikk ingen instruksjoner om hvordan de skal komme ut eller bevege seg, men de ble oppfordret til å utforske forskjellige og andre kroppsbevegelser enn de muligens var vant til. Jeg viste bevisst ikke noen eksempler på hvordan en maske kunne spilles, men holdt min kropp mer nøytral.

De improviserende elevene gikk samlet bak et av sceneteppene eller skjermene, og jeg som maskelærer styrer når de forskjellige elevene skal komme inn på – og gå av scenen. Når alle er klare, ble Maske 1 bedt om å komme inn. Når Maske 1 har etablert seg med sitt kroppslige uttrykk ble Maske 2 bedt om å komme inn. Når de har etablert en kontakt ble maske 3 bedt

om å komme inn, og en liten stund etterpå blir eventuelt Maske 4 bedt om å komme inn. Alle maskene fikk mulighet til å etablere situasjoner og stemninger, gjennom samspillet med hverandre. Maske 1 ble etter hvert bedt om å forlate scenen, så Maske 2, så Maske 3 og til slutt ble Maske 4 bedt om å gå av. Da fikk alle elevene ta av seg maskene og komme ut for å dele erfaringene med improvisasjonen.

5.4 Måter å generere materiale

Tidlig i prosessene planla jeg å skulle filme maskeimprovisasjonene for å senere analysere disse opptakene, siden jeg ble rådet til dette på grunn av at det er utfordrende å huske alt fra slike hendelser. Dette til tross for at jeg deler en forståelse som jeg har lært i egen skoleing, som hevder at filming kan påvirke utforskningsprosessen i improvisasjonsarbeid med fysisk teater. Senere leste jeg i Orsets avhandling om nøytralmaskeundervisning at hun også valgte å la være å filme improvisasjoner, for å ta hensyn til deltakernes sårbarhet (Orset, 2017, s. 82). Det fikk meg til å gå tilbake til min opprinnelige forståelse om at elevene fikk mulighet til en mer nærværende og utforskende improvisasjonserfaring uten filming, og valgte å vektlegge intervju og logger.

Det er lagt vekt på deltakernes beskrivelser av deres erfaringer av og tanker om kroppslig læring. Derfor ble det gjennomført både umiddelbare gruppeintervjuer rett etter improvisasjonene og noen fordypende individuelle intervjuer med elever som kunne tenke seg å delta på dette. Se intervjuguider (vedlegg 2). I tillegg ble elever bedt om å skrive refleksjonslogger og jeg skrev også egen refleksjonslogg til verkstedene. Intervjusvarene og refleksjonsloggene er denne studiens data.

Jeg har valgt å bruke begrepet *refleksjon* som å tenke over noe, på tross av at i drøftingen av denne oppgaven er forståelsen av diffraksjon et sentralt begrep; der diffraksjon sees som en motsetning til refleksjon, som i fysikken betyr speiling (Barad, 2007, s. 71). Jeg har valgt å bruke *refleksjon* i den språklige overførte betydningen, fordi det er blitt et begrep som godt beskriver det å tenke gjennom noe. En prosess som er viktige med kollektive refleksjoner i metodologien performativ undersøkelse og refleksjonslogg som en måte å samle data.

5.4.1 Gruppeintervju

De umiddelbare gruppeintervjuene fungerte både som datainnsamlingsmetode og som kollektiv refleksjon, et verktøy for elevenes læring i maskearbeidet. Gruppeintervjuer er en

måte å samle inn data der flere personer blir intervjuet, enten samtidig eller individuelt. Postholm skriver: «Gruppeintervjuer kan benyttes for å hjelpe respondentene til å komme på ulike hendelser eller til å utdype ulike beskrivelser av hendelser eller erfaringer som gruppe-medlemmene har til felles» (2010, s. 72). Gjennom å lytte til andres tanker kan kollektive refleksjoner bidra til nye måter å se seg selv og verden (Fels, 2015, s. 152). Med gruppeintervjuene fikk jeg samlet inn data om elevenes umiddelbare opplevelser av kropp og øyeblikk som trakk deres oppmerksomhet (se intervjuguide, vedlegg 2), som indikerte stopp-punkter og læringsøyeblikk i improvisasjonene. Ved de aller første improvisasjonene ble også de som så på spurt om hva de erfarte som publikum, men da jeg innså at det ikke var tid til det hvis alle elevene skulle få prøve seg med å improvisere. Derfor droppet jeg å intervju de som satt i publikum ved resten av improvisasjonene, også i de andre klassene. Gruppeintervjuene resulterte i 11 gruppeintervjuer der 34 elever delte sine erfaringer fra improvisasjonene de nettopp hadde vært med på, og som jeg i etterkant transkriberte.

5.4.2 Refleksjonslogg

I refleksjonsloggene var elevene frie til å skrive det som de opplevde var viktigst for *dem* i hele maskeprosessen, og ble ikke styrt av spørsmål. I to av klassene var det tid til at elevene fikk skrive refleksjonslogg i slutten av den økta der de improviserte. Selv om mange av elevene godkjente å delta med logger, var det ikke tid i en av klassene for elevene å skrive refleksjonslogg i slutten av timen. Klassens lærer ønsket ikke at elevene skulle få logg som hjemmearbeid, på grunn av at de ellers hadde mye lekser i den tiden. Derfor skrev ikke denne gruppa refleksjonslogg. Flere av elevene krysset ikke av at de ville delta på refleksjonslogger, og til slutt hadde jeg 16 samtykkede refleksjonslogger som data til transkribering.

I etterkant av maskeverkstedene har jeg skrevet egen logg med egne opplevelser og tanker om elevenes arbeid med maskene. I loggen skrev jeg de umiddelbare observasjoner og personlige opplevelser av undervisningen. Denne personlige loggen er også en del av mine data.

5.4.3 Individuelle intervju

For å gå mer i dybden i elevenes erfaringer av arbeid med masker og kroppslig læring ble det gjennomført individuelle intervjuer med 3-4 elever fra hver klasse, 1-2 uker etter det praktiske arbeidet på gulvet. De individuelle intervjuene var halvplanlagte eller halvstrukturerte, hvor jeg hadde en intervjuguide (se vedlegg 2) med planlagte spørsmål samtidig som jeg har vært åpen for nye retninger som jeg har opplevd har vært viktig for de intervjuede elevene

(Postholm, 2010, s. 72). Elevene ble spurt om maskene som de selv laget, tanker som de hadde gjort seg rundt maskearbeidet og deres opplevelser og forståelse av kroppslig læring og – kunnskap.

Opprinnelig deltok elever fra alle 3 klassene, men opptakene av de individuelle intervjuene fra den ene klassen hadde så dårlig lyd at det var ikke mulig å høre alt som ble sagt, og jeg måtte fraskrive meg disse opptakene. Det kan høres ut som om opptakeren lå i en retning så den tok opp vind som overdøvet elevenes stemmer. Siden jeg måtte forkaste de individuelle intervjuene i disse opptakene satt jeg igjen med data fra 8 elevers transkriberte individuelle intervjuer.

5.5 Måter å analysere materiale

5.5.1 Narrative vignetter

Jeg har gjennomført en analyse hvor jeg har sett nærmere på hvordan deltakerne forteller om sine erfaringer, deres *narrativer*. Narrativ kan vise til et fenomen og en metode, som handler om både å være lyttende til deltakernes stemmer og søke etter sammenhenger mellom data og teori (Pettersen, 2010, s. 178). Studien handler om å se om det er mulig å være oppmerksom på kunnskap som kroppslig, og om det er mulig å sette ord på kroppslig kunnskap gjennom å se nærmere på erfaringer som deltakerne deler. Siden en som forsker ikke kan ha direkte kontakt til andres erfaring, handler forskningen om å lære å forholde seg til hvordan andre uttrykker fortolkninger av egne erfaringer. Det er en analysemetode som er refleksiv, gjennom at en ser nærmere både på kunnskapen som blir produsert og hvordan denne kunnskapen blir skapt. Det innebærer at en reflekterer rundt hvordan en forholder seg til verden, gjennom at en tolker sine egne tolkninger. Dette krever bevissthet om egen forforståelse og egen posisjon (Johansson, 2005, s. 27-29).

Mennesker bruker narrative måter for å organisere erfaringer og gjøre dem meningsfulle (Johansson, 2005, s. 85). Vår forståelse av oss selv og andre er narrativt strukturert, og med vurderende fortolkninger velger vi hvilke erfaringer som er viktige eller ikke (Johansson, 2005, s. 95). Gjennom det ene spørsmålet i gruppeintervjuene har jeg som forsker indirekte fortalt hvilke erfaringer som er viktige for studien, nemlig kroppslige erfaringer. Det er muligens ikke de erfaringer som det er naturlig å vurdere som sentrale, på grunn av at vi

kulturelt ikke har lært å se kroppslige erfaringer som viktige. Vi blir som oftest ikke spurt om hvordan og hvor ting erfarer i kroppen, kanskje bortsett fra når vi går til legen.

5.5.2 Neonarrativer

Ved å sammenskrive mange elevers utsagn fra gruppeintervjuer og refleksjonslogger konstruerer jeg *neonarrativer* for å belyse elevenes opplevelser av improvisasjonene. Neonarrativer er en metode skapt av Robyn Stewart, der amalgameringen av forskjellige utsagn fungerer som en bricolage av flere stemmer, for å fortelle nye historier (Nødtvedt Knudsen & A.-L. Østern, 2019, s. 62). Begrepet bricolage viser til å løse problemer og skape gjennom å sette sammen det en har for hånden (Lévi-Strauss i Jencks & Silver, 2013, s. 16). Neonarrativ er en metode som kan gi støtte til praksisledet forskning gjennom å koble praksis med teori (Stewart, 2016, s. 128). Flere meninger kommer til uttrykk gjennom å inkludere mange erfaringer (op.cit., s. 132). Om metoden skriver Stewart: “Neonarrative method presents a process for analyzing what actually happened to the people involved. The narratives collected become tools from which knowledge is built” (Stewart, 2016, s. 130). Gjennom neonarrativer kan jeg få mulighet til å inkludere mange stemmer til å se på og reflektere rundt likheter og forskjeller i hvordan elevene opplever det å improvisere med masker.

Til de individuelle intervjuene (se intervjuguide, vedlegg 2) ble elevene spurt om hva begrepet kroppslig læring og – kunnskap betyr for dem. Det var spørsmål som resulterte i refleksjoner som ikke nødvendigvis var helt klare og entydige. Ved de individuelle intervjuene har elevene fått mulighet til å utdype sine refleksjoner, derfor har jeg valgt å presentere disse svarene enkeltvis, ikke sammenblandet.

5.5.3 Performative agenter og stopp-punkter

Med støtte fra neonarrativene gjennomfører jeg en analyse gjennom å identifisere performative agenter og stopp-punkter. De performative agentene er et analyseverktøy jeg bruker for å undersøke både menneskelige og ikke-menneskelige materialiteter som har innvirkning på undervisningen (Østern & Dahl, 2019). Med et agentisk realistisk perspektiv er fenomener i verden intra-aktive sammenflettinger, som er i stadig forandring. Det kan gjøre det utfordrende å undersøke fenomener, derfor kan det være en støtte å identifisere performative agentene som påvirker i den konkrete hendelsen en vil studere. Hvordan

fenomener er intra-aktive og sammenflettede er en viktig del av undersøkningen (Lenz Taguchi, 2012, s. 25).

Stoppunktene er øyeblikk som i første omgang kan oppleves utfordrende, men disse begrensningene kan vise vei til nye måter å løse situasjonen (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). I neonarrativene identifiserer flere stoppunkter, og i lys av egne refleksjoner fra lærerlogg identifiserer jeg kreative løsninger som stoppunktene bidrar til. Både performative agenter og stopp-punkter blir analysert i lys av mine egne refleksjoner rundt observasjoner av undervisningen, og satt i sammenheng med relevant teori.

5.6 Etiske perspektiver - Samtykker og tilpasninger

Det er viktig med forskningsetiske refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen. Det handler om å stoppe opp og se nærmere på egen forforståelse, holdninger og valgene jeg tar underveis (Postholm & Moen, 2009, s. 74). Retningslinjer fra NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag jus og humaniora etiske) beskriver forskningsetiske normer. Her beskrives deltakernes *krav* om: unngå skade og alvorlige belastninger, å få informasjon om at det forskes, informert og fritt samtykke, mulighet til å se forskningsresultater, respekt for privatliv og nære relasjoner, konfidensialitet, respekt og særlig krav på beskyttelse siden mange av de er umyndige (Postholm, 2010, s. 151-154). Etiske refleksjoner er spesielt viktig med hensyn til forskningsdeltakerne i prosjektet. Elevene har selv ikke meldt seg til å delta i maskestudien og i forskningen. Deres deltakelse i prosjektet er på bakgrunn av at deres lærere har valgt at prosjektet er relevant for deres skolegang (se 5.3.1).

Studien er meldt inn hos NSD (Norsk senter for forskningsdata), som har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. I forbindelse med innsamling og lagring av data er retningslinjer fra NSD blitt fulgt. Alle elevene fikk utdelt et informasjonsskriv (se vedlegg I) der jeg informerte om master- prosjektets bakgrunn og formål og elevenes rettigheter i forbindelse med deltakelsen i prosjektet og muligheten til å få mer informasjon om prosjektet. Med informasjonsskrivet fikk elevene muligheten til å samtykke, ved å krysse av på hvilke av datainnsamlings- metodene (refleksjonslogger, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer) de ønsket å delta på. I informasjonsskrivet stod kontaktinformasjon, dersom de fikk spørsmål om prosjektet og dersom de skulle ønske å trekke seg fra studien. Noen av elevene var ikke myndige, og her var det foresatte som samtykket.

Ikke alle elevene ønsket å delta i studien, men alle skulle likevel være med i maskeprosjektet. De elevene skulle delta i maskeverkstedet på lik linje med de elevene som var med på å bidra med data til studien, som innebærer at de skulle få like mye støtte og tilbakemelding, og mulighet til å delta med refleksjoner i selve verkstedet. I forhold til hva de krysset av på samtykkeskjemaet, gjorde jeg ulike tilpasninger. I en av klassene var det ganske mange av elevene som ikke ønsket å delta på gruppeintervju, derfor valgte jeg å ikke gjøre lydopptak av refleksjonsrundene i etterkant av improvisasjonen i denne klassen, selv om de fortsatt ble gjennomført for elevenes læringsprosess. De som ikke ønsket å delta på gruppeintervju, ble likevel spurt de samme spørsmålene som en del av refleksjonsrunden, men det ble ikke gjort opptak. Til de andre gruppeintervjuene ble det ikke gjort lydopptak til de enkelte som ikke ønsket å delta på gruppeintervju. De som ikke samtykket i at deres refleksjonslogg skulle være med i oppgaven, skulle likevel skrive som en del av læringen, men det ble ikke tatt med som data. Maskearbeid kan innebære et etisk ansvar i forbindelse med et av de pedagogiske potensialer til maskearbeid, som er arbeidets mulighet til å frigjøre kreativitet i maskebæreren, som kan innebære personlige erfaringer ved å miste noe av den hverdagslige kontrollen (Orset, 2017, s. 32). Det innebærer bevissthet og sensitivitet, blant annet om at det er elevenes valg å slippe opp på denne kontrollen eller ikke, og ikke noe som jeg som pedagog skal tvinge fram.

5.7 Sammenfatning av metodologi og metode

Gjennom performativ undersøkelse vil jeg undersøke læring gjennom kollektive refleksjoner og ved å identifisere og se nærmere på stopp-punkter i læringshendelsen. Autoetnografi er en metodologi som støtter gjennom bevisstgjøring av forforståelse, som blir viktig i en undersøkelse som er drevet fram av personlige erfaringer og motivasjon, og der min personlige logg er en del av dataen som jeg analyserer. Siden det er elevenes erfaringer av læringshendelsen som skal undersøkes, vil de etterspørres på flere måter: gruppeintervju, refleksjonslogger og individuelle intervju. Elevenes refleksjoner blir sammenskrevet til neonarrativer, som muliggjør at flere stemmer kommer til syne og undersøkes. Ved å identifisere performative agenter og stopp-punkter i disse neonarrativene ser jeg på flere fenomener som har innvirkning på studien. Etiske retningslinjer blitt fulgt der det har vært fokus på deltakernes hensyn. I praksis har det blitt ivaretatt gjennom et infoskriv, der elevene har fått samtykke og blitt informert om at de kan trekke seg når som helst i prosjektet.

6. RESULTAT

Til denne studien har jeg analysert gjennom å identifisere og undersøke performative agenter og stopp-punkter i neonarrativer av elevers uttalelser fra refleksjonslogger og gruppeintervjuer som ble kontinuerlig gjennomført løpet av maskeimprovisasjonene. Elevenes refleksjoner har jeg sett i sammenheng med egne tanker fra lærerlogg. I første avsnitt presenteres performative agenter som har påvirker undervisningen. I neste avsnitt presenterer jeg stopp-punktene som jeg har identifisert, for så å presentere de kreative løsningene som begrensningene i stopp-punktene kan bidra til. Avslutningsvis har jeg et avsnitt hvor jeg ser på elevenes erfaringer og forståelse av kroppslig læring, hvor jeg først presenterer neonarrativ fra elevenes refleksjonslogger, for så å presentere elevers individuelle uttalelser fra individuelle intervjuer.

6.1 Performative agenter identifisert i dokumenterte erfaringer fra maskeimprovisasjonene

Ved å konstruere neonarrativer av elevers uttalelser fra deres refleksive logger og svar på gruppeintervju og egen refleksiv logg har jeg identifisert en rekke performative agenter som har innvirkning på læringsprosessen i maskearbeidet. De performative agentene som jeg har identifisert i analysen er *masker, instruksjoner og tilbakemelding, kropp, affekter, relasjoner, tid og rom, oppvarming og intervju spørsmål*. De har agens og har kunnskap og blir derfor performative i læringsprosessene. Jeg har knyttet neonarrativene til refleksjoner fra lærerloggen, som jeg kaller *Ettertanker*.

6.1.1 Masker som performative agenter

I maskeimprovisasjonen framstår maskene som den viktigste performative agenten, ved at de har en påvirkning på det elevene sanser, gjør og lærer. I skuespillertrening er det maskenes formål å påvirke (Eldredge, 1975 & 2000; Lecoq, 2000; Arrighi, 2003).

Neonarrativ om elevenes tanker om maskene

De enkle og klare uttrykkene på maskene som ble skapt gjorde at kroppsspråket kom mer til syne. Pappen ville ikke bøyes og formes like lett og derfor fikk jeg ikke formet nesa på masken slik jeg egentlig hadde sett for meg. Men det gikk veldig fint, uttrykket ble ikke helt som jeg ville, men den fikk likevel et spennende uttrykk, bare med en litt bredere nese. Jeg tok inspirasjon fra en ørn, men masken endte opp med å minne mer om en løve, mente jeg personlig. Var artig å se hvordan man kunne bruke den samme masken på, på ulike måter. Maskene var litt ukomfortable, men de ga en stor effekt for karakterene vi så på scenen. Det var også både gøy og vanskelig å skulle bruke masken. Da jeg hadde masken på var det vanskelig å puste og se, men det å jobbe med et nytt ansikt og "ny" kropp synes jeg var spennende og interessant. Det å faktisk ha på maskene var også noe nytt og interessant. For det første var de ikke særlig behagelige å ha på og man kunne ikke se så bra i alle maskene. Det var også både gøy og vanskelig å skulle bruke masken. I hvert fall siden det ikke var min egen som jeg hadde planlagt. Det føltes veldig rart å ikke kunne bruke sitt eget ansiktsuttrykk, men det var også vanskelig å huske hvordan uttrykket på maska var. Det var vanskelig å holde ansiktet mot publikum hele tiden. Også om maskene hadde samme uttrykket vart karakterene forskjellige på hvordan man brukte kroppen.

(Fra refleksjonslogger
7. februar og 15. februar 2019)

Ettertanker 1, fra lærerlogg

Det virker å være hensiktsmessig at jeg viser eksempler for å gjøre pappen tredimensjonal, og viser praktisk hvordan de kan manipulere pappen med å bøye og bygge med den.

Sitter igjen med en opplevelse av at elevene fra alle tre klassene har laget masker med mange ulike uttrykk. Det er stor variasjon i maskene som er blitt laget. Noen lager enkle uttrykksfulle masker, mens andre mer forseggjorte og pyntede masker. Det blir spennende å se de i spill på gulvet.

(Fra lærerlogg 1. februar 2019)

Maskenes uttrykk ble beskrevet som enkle og at dette uttrykket påvirket kroppsuttrykket. Elever kjenner seg også påvirket av at maskene er ubehagelige, ved at det er utfordrende å se

og puste. På tross av at elevene ikke ble instruert i hva slags masker de skulle lage, annet enn at det skulle være masker som dekket hele ansiktet (helmasker), vil de fleste maskene som ble laget kunne klassifiseres som ekspressive masker (eller karaktermasker). Gjennom at maskene gir uttrykk for personlighet og følelsesstemning vil de kunne høre hjemme i denne klassifiseringen (Eldredge, 1975 & 1996; Lecoq 2000):



Figur 1: Eksempler på ekspressive masker.

Masker som elevene har produsert og improviserte med

Ved maskeverksted av denne typen er det ikke produktet masken som er det viktigste, men lærings erfaringene i hendelsen, improvisasjonen. Maskens uttrykk er likevel av betydning, for det er med på å påvirke hvordan elevene responderer i form av kroppsbevegelser. Gjennom

sine karakteristiske trekk kan ekspressive masker bidra til nye bevegelsesuttrykk (Eldredge, 1975, s. 204). De forskjellige maskene (eksempler i figur 1) har også ulike særegne uttrykk som vil kunne påvirke hvordan eleven uttrykker seg med masken på. Dette uttrykket er det ikke de selv som har laget, så dermed er eleven som har skapt masken indirekte med i improvisasjonen.

Våre erfaringer og opplevelser endres i forhold til hvilke materialer kroppen kommer i kontakt med (Thrift, 2008). Bare ved å dekke over ansiktet har en maske innvirkning på den som har den på. Maskene er som oftest ubehagelige å ha på, og med de fleste er det vanskelig å se, det vil også ha en innvirkning på hvordan de elevene opplever arbeidet, og med det deres uttrykk i improvisasjonen. Gjennom å begrense elevenes mulighet til å reagere ved å frata dem mulighet til å uttrykke seg med ord og ansiktsuttrykk, vil maskene kunne framprovosere et annet uttrykk. Begrensningene har stor påvirkning på uttrykket de improviserer, men målet er å komme til en kommunikasjon der ord er overflødig (Perret & Lecoq, 2006, s. 106).

6.1.2 Instruksjoner og tilbakemeldinger som performative agenter

Maskeimprovisasjon er strukturert improvisasjon med flere retningslinjer (Orset, 2018, s. 157). Elevene fikk både anbefalinger før - og instruksjoner under improvisasjonene. De ble anbefalt til å utforske med kroppslig uttrykk som var ulikt det hverdagslige og de ble instruert i å ta noen øyeblikk for å se godt på masken før de tok den på. Det var jeg som ledet inn- og utgangene med instruksjoner om hvilke elever som skulle gå på og av scenen. Instruksjonene er performative agenter som påvirker elevene. Elevene måtte stoppe opp for å finne en naturlig utgang, som for eksempel kunne være det å bli lei de andre maskene, eller at den ikke lenger så noe grunn til å være der.

Ettertanker 2, fra lærerlogg

Elevene her virker ikke å ha mye erfaring med maskearbeid fra tidligere. Gir mer tilbakemelding enn den først gruppa. Blant annet på grunn av at de ikke er like drevne til å ha maska vendt mot publikum. Tilbakemeldingene så ut til å virke og elevene virket å bli mer oppmerksomme på å ha masken mer mot publikum.

(Fra lærerlogg 7. februar 2019)

Elevene fikk også noen tilbakemeldinger etter improvisasjonene. Jeg fortalte blant annet at det var viktig å ha masken vendt mot publikum så mye som mulig og at det var i orden at det

ikke skjedde så mye, at de beveget seg rundt med maskene i karikerte bevegelser var interessant nok.

6.1.3 Kropp som performativ agent

Kropper kan identifiseres som performative agenter, som det framstår i dette neonarrativet:

Neonarrativ om elevkropper

Det gjorde noe med kroppen å tenke på hva slags uttrykk masken din hadde, og prøve å vise det gjennom kroppsbevegelsene dine. Jeg så ikke så mye, så jeg fant ut at det å bruke kroppen funket kanskje bedre for å finne ut av hvor folk var på den måten. Når jeg gikk ut så visste jeg ikke hvor de var, og så gikk jeg og så plutselig noen som satt foran der, så da kunne jeg ikke gå der. Og så forsvant [elevnavn] hele tiden, så jeg bare hvor, hvor...? Jeg sleit litt når jeg kommer litt langt fram, for da visste jeg plutselig ikke lenger hvor resten var. Så jeg krasjet jo inn i [elevnavn] på et tidspunkt, men det tror jeg gikk fint med maska i hvert fall.

(Fra gruppeintervjuer under maskeimprovisasjoner
4. februar og 15. februar 2019)

Ettertanker 3, fra lærerlogg

Morsomt å se den samme maska bli spilt ulikt av forskjellige elever. Eks: Maska som lignet litt på en gris: En elev spilte den sjenert og forsiktig, holdt seg i bakgrunnen, hadde armene foran overkroppen. Annen elev spilte den samme maska mer vågal og utfordrende, beveget seg over hele rommet, store armbevegelser.

(Fra lærerlogg, 4. februar 2019)

Elevene ser ut til å forstå fort hvordan de kan eksperimentere med ulike kroppsbevegelser. Sterke og tydelige armbevegelser går igjen i mange av maskefigurene. Tar meg i å bli overasket over de forskjellige uttrykkene i elevenes kroppsspråk. Blir selv oppmerksom på at jeg ikke lager forventninger om hvordan de forskjellige maskene kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk.

(Fra lærerlogg 15. februar 2019)

Formålet med ekspressive masker er å komme til en tilstand der en lar masken provosere fram nye kroppsbevegelser (Lecoq, 2000, s. 55). Eldredge hevder at maskene kan gjøre studentene

mer følsomme og frigjøre kreativitet som er lagret i det psykofysiske (Eldredge, 1996, s. 17). Det at ulike elever skaper ulike karakterer med de samme maskene kan vise til at maskene har dette forløsende potensiale med å sette fri personlig kreativitet (Callery, 2001, s. 47).

Bevegelsestrening er en læringsprosess av kroppslig kunnskap gjennom *levde* kroppers *levde* erfaringer (Evans, 2009, s. 148). Forskjellige elevkropper er forskjellige i form, tidligere erfaringer og opplevelse. Ett maskeuttrykk kan provosere fram en type karakteristisk bevegelse som får den til å bli levende med en elev. Mens en annen elev kan bruke den samme masken med helt annen stemning og karakter fordi hen har helt andre kroppsuttrykk, og denne masken kan også blir levende. En maske kan ha flere stemninger, avhengig av kontekst og hvem som har den på.

Maskelærerkroppen

I pedagogisk sammenheng har lærerkroppen pedagogisk betydning gjennom kroppslig kunnskap og kroppsbevissthet (Engelsrud & Østern, 2014). Selv har jeg vært i en læringsprosess med masker, som har bidratt med kroppslige erfaringer og kunnskap i min maskelærekropp.

Ettertanker 4, fra lærerlogg

Viser ingen eksempel med min kropp på hvordan å skape en maskefigur med kroppen, bare oppfordrer elevene til å utforske forskjellige kroppsbevegelser og holdninger, gjerne ulikt fra den naturlige hverdagskroppen.

(Fra lærerlogg 4. februar 2019)

For Deleuze er kropp definert av kinestetiske og dynamiske relasjoner og kroppers evne til å påvirke hverandre (Deleuze i Probyn, 2010, s. 77). Kunnskapen som jeg har tilegnet med i min kroppslige læringsprosess med masker, bærer jeg i kroppen. Selv om jeg ikke viser eksempler med kroppen på hvordan å utforske med maskene på, vil mitt kroppslige nærvær kunne påvirke elevenes utforsking.

6.1.4 Affekter som performative agenter

Affekter er kroppslige, intense og førrefleksive påvirkninger (Massumi, 2015). Elevenes affekterte opplevelser av improvisasjonene kom til uttrykk i gruppeintervjuene:

Neonarrativ om affekterte øyeblikk

Hva skal vi gjøre nå?! (de som improviserte ler). Så det ble litt sånn teater i blinde (ler). Min maske var jo litt flørtete, så jeg følte liksom (eleven viser med kroppen og lager lyder). Så skulle jeg holde ansiktet framover, så da ble det litt: oy, kræsjer jeg inn i noen nå hvis jeg (latter av medspillere). Okey, hvis jeg prøver å holde hodet litt sånn midt på så går det kanskje ann (latter blant medspillere). Jeg så ingenting ut av øynene, men den der nesegreia var det et lite hull sånn nederst på hjørnet her, så jeg prøvde å se gjennom det (elev og publikum ler). Også slet jeg med å finne ut helt hvordan min karakter var jeg bare sånn (gjør gester med kroppen) sarkastisk, men jeg skulle være irritert (eleven hyler). For min del var det når [elevnavn] begynte å vrikke på rumpa til meg og publikum begynte å flire. Jeg tok meg selv i å lage ansiktsuttrykk, og etter noen få sekunder, så nei vent, det her er jo bare helt umulig, det må du slutte med! (publikum ler) Av en eller annen grunn så fikk jeg lyst til å ha ryggen min langt bak, så æ følt at det passet veldig bra til den her snålingen her (viser fram maska og ler litt).

(Fra gruppeintervjuer under maskeimprovisasjoner
4. februar og 15. februar 2019)

Ettertanker 5, fra lærerlogg

Vi som satt i publikum lo gjerne flere ganger av de maskeklede figurene, når de gjorde noe rart eller forsøkte å kommunisere med hverandre gjennom kropp og lyd. Mye latter, både under improvisasjonen og i refleksjonene i etterkant. Publikums latter gjorde noe med elevene, og de stoppet gjerne da litt opp og så på publikum. Flere så ut til å bli mer komfortable med å improvisere etter hvert som vi i publikum lo, som om at latteren ga annerkjennelse på at spillet deres var interessant og underholdende. Latteren virker til å ha en god effekt på elevenes utforsking; som de får mer tillit til det de gjør når medelevene ler: prøver mer, våger mer og overdriver mer.

Kjenner på stress, lite tid til mange elever. Dropper etter hvert å intervju de som så på, for å være sikker på at alle får improvisert. Men tross stress: kjenner på fokus, motivasjon og glede med å formidle maskearbeid, forsterkes av at elevene virker å ha det morsomt.

(Fra lærerlogg 4. februar 2019)

Ser det er forskjeller på hvordan elever setter pris på å jobbe med maskene. Kjenner på ubehagelig stress når at noen elever ikke virker til å ikke liker maskearbeidet. Noen elever virker ivrige i kroppene sine i både maskeimprovisasjonene og når de snakker om det etterpå, og hopper ivrige opp for å gjøre det en gang til, når det er ekstra tid. Andre virker til å ha stor motstand, ser anstrengte og misfornøyde ut under oppvarmingen, og gjennomfører motvillig improvisasjonen, og svarer med tilsynelatende lite engasjement når de blir etterspurt om sine opplevelser.

(Fra lærerlogg 15. februar 2019)

Latter er et tydelig affektivt uttrykk som påvirker de som improviserer, og vårt potensiale til å påvirke og bli påvirket er grunnleggende av teori om affekter (Massumi, 2015, s. 91). Når elevene gjør bevegelser og stillinger under improvisasjonene som gjør masken levende, er det som om «den kommer til live». Det kan virke som om det er da gjerne publikum ler. Det er også ofte gjerne når de maskekledder gjør rare og overdrevne bevegelser, som en maske gjerne også krever. Når publikum ler, er det også som om de maskekledder elevene får tillit til sitt eget maskespill, og fortsetter å overdrive. Gjennom det kroppslige nærværet og reaksjoner har også publikum påvirkningskraft på aktørene i en *feedback-loop* (Fischer-Lichte, 2008, s. 38-39).

Jeg som lærer kjenner også på affekter i undervisningen; jeg kjenner blant annet på stress for at det er lite tid til mange elever, som kjennes som en ubehagelig uro. Ser at jeg må endre planene og tilpasser ved bare å intervju de som har improvisert, og da blir det akkurat tid til alle. Jeg kjenner også en del energi i kroppen når ser elevene gjøre morsomme ting i improvisasjonene som gjør at maskene kommer til live og når jeg hører elevene le og svare engasjert i intervjuene. Det kan da oppleves som om de har det morsomt, og med det kjenner jeg meg motivert og fokusert.

Jeg kjenner også at jeg blir påvirket når jeg observerer at noen elever ser ut til å ikke like arbeidet. Jeg ser på muligheten til at det kan være andre måter å gjøre på det som hadde gjort disse elevene mer mottakelig, men kjenner også på et behov for å gi slipp på mine forventninger til hvordan de skal oppleve å improvisere med masker. All erfaring påvirket av tidligere erfaring (Massumi, 2015, s. 207). Siden forskjellige elever har svært forskjellige erfaringsbakgrunn, vil det nødvendigvis være store forskjeller på hvordan de erfarer arbeidet.

Affekter har naturlig plass i teater, og uttrykk på teatermasker kan bære et affektert uttrykk, uavhengig av kultur (Hovik, 2014, s. 74-76). Flere av maskenes uttrykk bærer preg av grunnaffekter som: glede, vrede og frykt, mens andre masker har mer sammensatte og flertydige uttrykk. I figur 2 viser jeg eksempler på masker med affektfulle uttrykk, hvor jeg skriver affektene som jeg tolker i maskene.



*Maskeeksempel 7:
Uttrykk for glede*



*Maskeeksempel 8:
Uttrykk for sinne*



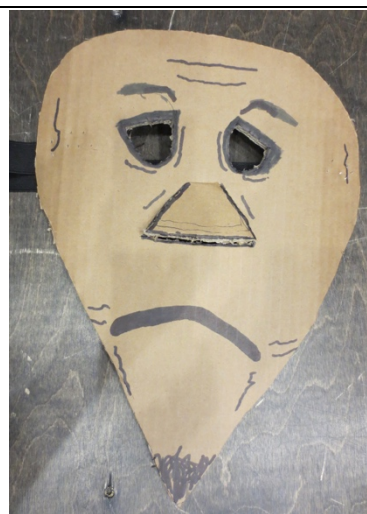
*Maskeeksempel 9:
Uttrykk for sorg*



*Maskeeksempel 10:
Kan gi uttrykk for frykt.*



*Maskeeksempel 11:
Kan gi uttrykk for sinne og
strenghet.*



*Maskeeksempel 12:
Kan gi uttrykk for sorg og
fortvilelse.*



Figur 2: Eksempler på masker med uttrykk preget av affekter.

Masker som elevene produserte og improviserte med.

Flere av maskene gir uttrykk for flere affekter, som gir masken en bevegelighet, at maske kan være i forandring i forhold elevens kroppsbevegelser under improvisasjonen (Lecoq, 2000, s. 53-55). I improvisasjonene kunne maskene med sterke følelsesuttrykk skape affekterte spenninger og spill. Noen ganger så forsterket de uttrykksfulle maskene kroppsuttrykket, mens andre ganger ble det interessant fordi de kroppens og maskens uttrykk var motstridene. Det tolker jeg som at elevene spiller på maskens *countermask* (Eldredge, 1975 & 1996; Lecoq, 2000).

6.1.5 Relasjoner som performative agenter

Gjennom relasjonelle affekter påvirker vi hverandre (Massumi, 2015, s. 91). Når en ser på læring i lys av performativ teori er relasjonelle hendelser som skjer *her og nå* viktige (Østern & Kaihovirta, 2019, s. 101-102). Improvisasjoner er slike hendelser.

Neonarrativ om relasjoner

Når jeg først var alene, men så kom det inn en til, da ble det mer å forholde seg til. Jeg må spille på noen. Jeg visste ikke hvor de andre var, og jeg hadde spillet på dem litt tidligere. Hvordan skal jeg klare å spille på dem og ikke se dem samtidig? Det er alltid artig med publikums interaktivitet. For meg så var det når jeg begynte å interagere med den fottrampinga. For meg så handler det om når [elevnavn] prøvde å nærme seg [elevnavn] eller [elevnavn], de flyttet seg litt og da tenkte jeg at de hadde

høyere status enn han, for han så litt vimsete ut og [elevnavn] så litt ut som en dronning og [elevnavn] så litt ut som en konge. Kanskje når nummer to kom inn, da begynte jeg å legge mer merke til hvordan jeg hadde hendene mine, for det la jeg ikke merke til i starten.

(Fra gruppeintervju under maskeimprovisasjoner
4. og 15. februar 2019)

(Se også neonarrativer på elevenes refleksjoner: *Neonarrativ om elevkropper* i 6.1.3 og *Neonarrativ om affekter* i 6.1.4).

Ettertanker 6, fra Lærerlogg

Elever som står alene på scenen, gir uttrykk for usikkerhet, men gir samtidig et sterkt uttrykk.

Flere interessante maskespill: Kommunikasjon med tramping: en elev startet med å trampe bestemt, de andre maskefigurene svarte, men mindre bestemt. Med spillet (både tramping og kroppsspråket ellers) ga de uttrykk for høy eller lav status. Tiltrekning og frastøtning: Elevene ser ut til å trekkes imot med hverandre i improvisasjonene, men også tidvis med å trekke unna. Det blir artig spill.

(Fra lærerlogg 4. februar)

Det blir flere spennende karakterer som sammen skaper historier. Forskjeller i kroppsspråk mellom de forskjellige maskefigurene gjør improvisasjonene spesielt interessante. Når maskefigurene møtes, forsterkes gjerne forskjellene.

(Fra lærerlogg 15. februar 2019).

Kroppslig læring er gjerne relasjonell læring. Det er læring som skjer ikke bare i hver enkelt kropp, men også mellom mennesker og materialene som er der hvor kroppene befinner seg (Dahl & Østern &, 2019, s. 50). Sammen skaper elevene uttrykket og læringen på scenen. Alle elevene gjorde improvisasjoner med andre elever. Elevene ble som regel tiltrukket hverandre, og de reagerte på hverandres kroppsbevegelser, gjerne med motstridende stemninger og reaksjoner. Flere av maskene begrenset i høy grad elevenes syn, men det stoppet dem ikke fra å trekkes mot å spille på hverandre. Gjennom tiltrekning og frastøting, nærhet og avstand, samspill og alenehet skapes forskjellige uttrykk og erfaringer.

6.1.6 Tid og rom som performative agenter

Både rommene som undervisningen foregår i, og tiden en som underviser har til rådighet, påvirker lærings situasjonen.

Ettertanker 7, fra lærerlogg

Utfordrende lite rom, til en så stor gruppe med elever. Spesielt under oppvarmingen. Når de skulle gå rundt i rommet å la seg lede av forskjellige kroppsdelene, så det ut som at de måtte passe seg for å ikke gå inn i hverandre. For improvisasjonene var scenerommet godt og bredt, ga elevene mulighet til å bevege seg godt på tvers, flere utnyttet dette.

Mange elever og lite tid, måtte begrense oppvarmingen (maks 20 min) for å være sikker på at alle skulle få tid til improvisasjon. Droppet dopapir-øvelsen (lytte /intuisjonsøvelse)

(Fra lærerlogg 4. februar 2019)

Utfordrende tidspunkt, svært tidlig på morgenen. Mange virket svært trøtte, spesielt i starten på oppvarmingen, ble bedre i løpet av oppvarmingen. Var trøtt jeg også og kjente at oppvarmingen ga meg støtte i å undervise.

Bedre og større rom. Spesielt viktig for oppvarmingen. Stor avstand mellom sceneteppene der elevene kom ut og publikum, elevene måtte gå langt fram før de kom fram til passende avstand til publikum. Funket fint når de kom ut på scenen, de første øyeblikkene med en maskefigur er gjerne de mest interessante, men utfordrende for elevene når de skulle gå av. For å ha masken vendt mot publikum så mye som mulig, måtte elevene rygge et godt stykke, det så ofte unaturlig og rart ut.

(Fra lærerlogg 7. februar 2019)

Samme utfordring med at det er svært tidlig på morgenen og mange trøtte elever. Det er tydelig behov for oppvarming, og igjen fint med det større rommet.

Flere av elevene som fikk mulighet til å gjøre det to ganger i denne gruppa. Elevene virket ivrige for å få prøvd en gang til. Får meg til å tenke at det gjerne skulle vært enda mer tid så at alle elevene i alle gruppene fikk prøvd flere ganger.

Forskjellige undervisningsrom påvirker læringsprosessen i ulike retninger (Lenz Taguchi, 2012, s. 16). Det ble brukt to ulike rom til de tre maskeimprovisasjonene, og begge rommene var saler med tomme gulv som kunne invitere til bevegelse. Den første gruppen som gjennomførte maskeimprovisasjonene hadde et lite rom til å være en gruppe på 20 elever. Det begrenset oppvarmingen en del. Når de skulle gå rundt i rommet og la seg styre av forskjellige kroppsbevegelser, kom de svært tett på hverandre og måtte passe på å ikke gå inn i hverandre. Det ville kunne påvirke og svekke treningen på oppmerksomhet på egen kropp som er en av intensjonene til denne typen øvelser. Samtidig som det vil kunne åpne opp for oppmerksomhet på medelevenes kropp.

Ved de to andre gruppene brukte vi et større rom, noe som gjorde oppvarmingen lettere og friere. Når de skulle la seg styre av kroppsbevegelser kunne de tillate seg til å utforske og overdrive. Under improvisasjonen i dette rommet, var det stor avstand fra sceneteppene der elevene kom ut og hvor vi i publikum satt. Det betydde at de måtte gå langt fram før de kom fram til passende avstand til publikum. Det funket fint når de kom ut på scenen, og det de første øyeblikkene med en maske og den kroppen den provoserer fram er gjerne de mest interessante. Det ble dog utfordrende for elevene når de skulle gå av. For å ha masken vendt mot publikum så mye som mulig, måtte elevene rygge et godt stykke og det så unaturlig og rart ut.

Både tid og rom er performative agenter som påvirker læringssituasjonen i arbeid med maskene. Lite tid opplevdes som en begrensning, samtidig som jeg var meg bevisst at å få tre dobbelttimer med tre klasser er en bra mulighet. Det var mange elever i gruppene for å skulle gjennomføre maskearbeid på gulvet i en dobbelttime. Jeg måtte begrense oppvarming til inimum. De fleste elevene fikk derfor bare improvisert med maskene kun en gang. De fikk da bare prøvd en maske og hva den gjorde med kroppen. Ideelt sett skulle de fått prøvd ut flere masker og setninger, og improvisert med flere andre medelever og helt alene. På en måte vil jeg kunne si at elevene fikk kun en smakebit på maskearbeid.

Den første gruppen hadde et mindre rom, hvor de i oppvarmingen opplevde å måtte passe ekstra på for ikke å gå inn i hverandre. Det kan ha betydd at de ikke fikk muligheten til å utforske de kroppslige bevegelsene optimalt, men samtidig kan det begrensede rommet gjort

elevene ekstra oppmerksomme på hverandres kroppsbevegelser, som er svært viktig i maskeimprovisasjon. Den første gruppa som gjennomførte maskespill hadde timene på slutten av dagen. De to andre gruppene hadde de aller første, som betydde 8:15 på morgenen. Det virket som om flere var svært trøtte og ikke helt i form til fysisk krevende oppvarming og konsentrasjon. Det er også verdt å bemerke at dette var i februar måned, den mørke tiden av året, så elevene og læreren var naturlig nok trøtte. Dette er også en utfordring som ikke nødvendigvis betyr en dårligere maskelæreporsess. Trøttheten kan innebære et mindre behov for fortolkning og intellektualisering, som kan være hensiktsmessig for maskeimprovisasjon.

Som lærer, som selv har vært i en maskeprosess over lengre tid, i store rom med under halvparten så mange elever som i gruppene for dette prosjektet, har både tid og rom opplevdes som performative agenter preget av utfordringer og begrensninger, men begrensninger og utfordringer er ikke ensbetydende med forringet læringssituasjon. Det handler mer om å anerkjenne at det virker inn på læringssituasjonen, og gjøre de nødvendige tilpasninger.

6.1.7 Oppvarming som performativ agent

Oppvarming har som formål å påvirke, og er et viktig hjelpemiddel ved maskeundervisning gjennom både å vekke bevissthet om hvordan kroppen oppleves her og nå (Eldredge, 1996, s. 25) og om hvordan sinn og kropp fungerer i en dynamisk helhet (Orset, 2018, s.140). De første 15-20 minuttene av den dobbeltimen der elevene skulle bruke maskene, var satt av til oppvarming (se 5.3.2.). Intensjonen til kroppslige oppvarmingen er å åpne opp for kroppsbevissthet, fokus og nærvær, men hvordan oppvarming oppleves varierer veldig i forhold til hvem man er og hvilken dagsform er i (se *Ettertanker 3 og 4, fra lærerlogg* i 6.1.4 og 6.1.5). Tidligere erfaringer vil kunne påvirke den dagsaktuelle opplevelser av oppvarmingen, siden de erfaringer vi gjør oss i nået bygger på tidligere erfaringer (Massumi, 2015, s. 207). Det vil også kunne virke inn om vi har eventuelle kroppslige smerter, ubehag og utfordringer, og hvor på kroppen de sitter, som oppvarmingen kan gjøre oss oppmerksomme på, men som også kan skape begrensninger og motstand.

6.1.8 Intervjuspørsmål som performative agenter

Etter hver improvisasjon ble alle elevene stilt to spørsmål der de ble bedt om å nevne øyeblikk som de ble spesielt oppmerksomme på og deler av kroppen som tiltrakk deres oppmerksomhet. De to spørsmålene som jeg stilte i etterkant av hver improvisasjon kan fungere som performative agenter. Med unntak av de aller første elevene som gjennomførte

improvisasjonen hadde alle elevene hørt meg stille disse to spørsmålene, og som kan ha virket inn på deres opplevelse og undersøkning når de selv gjorde improvisasjonen. Disse spørsmålene vil kunne få elevene til å stoppe opp og reflektere over nettopp disse to faktorene, som igjen kan åpne opp for å kunnskap om maskearbeid og oppmerksomhet som kroppslig læring.

6.1.9 Hva de performative agentene produserte i læringsprosessene

De performative agentene har jeg her tematisert i 8 ulike tema, men som performative agenter er de ikke separerte kategorier som sine egne uavhengige innvirkninger. De er sammenfiltrede fenomener som virker sammen og påvirker hverandre, som sammen påvirker læringsprosessen som stadig er i forandring (Lenz Taguchi, 2017). De performative agentene kan skape både begrensninger og ubehag, men også føringer, impulser og inspirasjon. Både begrensninger og impulser kan bidra til ny kunnskap relasjonell kroppslig kunnskap, som er i en stadig tilblivelse. I neste delkapittel undersøkes videre sammenhengen mellom begrensninger og kreativ læring, gjennom å identifisere ulike stopp-punkter og se nærmere på hva det gjør med elevenes læringsprosess.

6.2 Stopp-punkter

Stopp-punkter er utfordrende øyeblikk hvor vi møter noe uforutsett, som kan åpne opp for kreative løsninger (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). I bevegelsestrening er elevenes egne erfaringer viktige for å kunne forstå læringsprosessen (Evans, 2009, s. 144). Jeg sammen-skrevet tre neonarrativer med utgangspunkt i elevenes uttalelser i gruppeintervjuer. Utsagnene fra gruppeintervjuene preges av umiddelbarhet siden de er tett på opplevelsene fra improvisasjonene. Neonarrativene er delt inn tre temaer: *Betydningsfulle øyeblikk*, *Kroppslig oppmerksomhet* og *Utfordringer, usikkerhet og nøling*, som viser til sentrale aspekter ved elevenes opplevelser i maskeimprovisasjonene. Jeg kan identifisere flere stopp-punkter i neonarrativene, som viser øyeblikk hvor elevene beskriver begrensninger og motstand under maskeimprovisasjonene. I etterkant har jeg, i lys av egne refleksjoner fra lærerlogg, sett nærmere på hvilke kreative løsninger som stopp-punktene har bidratt med.

6.2.1 Betydningsfulle øyeblikk (neonarrativ)

Med en gang jeg kom inn, så var det sånn: Åh, vondt i nesen, var det første jeg tenkte, også så jeg bare lyskasterne, men etter hvert prøvde jeg å tenke at jeg må finne noen å spille på.. Det var vel i det øyeblikket da jeg kom på scenen. Først når noe skjedde på

scenen. For min del var det liksom når vi alle hadde stått på scenen og gjort det samme relativt lenge. For min del var det kanskje idet jeg skulle gå inn, for å liksom forme karakteren, eller maska. Okey, nå har jeg laget en intro, nå har jeg introdusert, det her er karakteren min. Inngang og utgang da. Hvordan man kommer liksom inn i det, og ut. Når det skjedde noe fra flere sider samtidig, var det ekstra mye for karakteren, eller maska å ha fokus på.

(Fra gruppeintervjuer under maskeimprovisasjoner

4. februar og 15. februar 2019

(Se også *Neonarrativ om affekterte øyeblikk* i 6.1.4).

Elevenes uttalelser i neonarrativet peker på viktige stopp-punkt:

Alene på gulvet

Flere ga uttrykk for at det var et øyeblikk preget av usikkerhet rundt hva de skulle gjøre; enten med å være den første masken som kom ut på gulvet og da var alene før nestemann kom ut, eller den som stod igjen til sist.

Møte med annen maske

Det å spille på hverandre var det flere av elevene som var opptatt av, og flere trakk fram situasjonene hvor de var i samspill som oppmerksomme øyeblikk.

Møte mellom flere masker

Elevene uttrykket at de virket mer usikre på hvem de skulle spille på, og på grunn av at de ikke så godt, kunne det også være usikkerhet om hvor de andre maskene var, noe som ble sterkere når de var flere. Samtidig som det felles uttrykket de ga ved å være flere maskekledde figurer som beveget seg rundt på scene ga et interessant uttrykk.

6.2.2 Kroppslig oppmerksomhet (neonarrativ)

Jeg ble ekstra oppmerksom på hodet, i hvert fall se framover mot publikum så mye som mulig, og så prøvde jeg å holde en holdning der jeg ledet med hofta og knærne. Jeg ble veldig oppmerksom på bena, for jeg visste ikke hvordan jeg skulle stå, og jeg visste ikke hvordan jeg skulle gå heller. Og så var det en periode hvor jeg fokuserte veldig på armene, men det var mest på hodet da. Jeg pleier å stå ganske rett, så tenkte

jeg: er det naturlig for maska eller burde jeg liksom endre litt på det? For min del var det hendene, jeg følte for å ikke bruke dem, i det hele tatt. Jeg fokuserte ganske mye på tærne, for jeg på en måte følte meg fram med tærne, selv om det ikke hjalp så mye når jeg gikk inn i noe. Både armer og ben ble litt sånn: Jeg ble mye mer bevisst på dem, at det spesielt når det skulle være kleint, så ble det mer sånne stillestående stive bevegelser, men at når på en måte at når man ble litt mer komfortabel og sånn, kunne man slippe dem mer laus og være bevegelig i alle ledd og deler av kroppen. Magen kanskje for jeg trakk meg litt sammen, hele tida, og da går det jo liksom inn til magen. For min del, så bestemte jeg meg før jeg skulle gå inn for at jeg skulle bruke halsen litt, men så var det sånn underveis: nei, det går ikke det, så da tenkte jeg nå må jeg bruke armene da.

(Fra gruppeintervjuer under maskeimprovisasjoner
4. februar og 15. februar 2019)

(Se også *Neonarrativ om elevkropper* i 6.1.3).

Elevenes uttalelser i neonarrativet peker på et viktig stopp-punkt:

Kroppslig oppmerksomhet

Kroppslig oppmerksomhet er et sentralt stoppunkt. Det er både kroppslig oppmerksomhet som elevene bevisst og planlagt fokuserer på, både på grunn av at de tenker at det er viktig for maskearbeidet, gjennom at maskelæreren gir det så mye oppmerksomhet, blant annet gjennom spørsmål i gruppeintervjuene. Kroppslig oppmerksomhet kan også plutselig oppstå underveis i improvisasjonen, som for eksempel at noen elever plutselig blir oppmerksomme på armene.

6.2.3 Utfordringer, usikkerhet og nøling (neonarrativ)

For først når jeg så på den, så okay: hva er det her, eller hva er ikke det her? Hvor er jeg? Unnskyld, hvor vart den av? Hva skal jeg gjøre nå? Er det noen som ser? Hva gjør jeg med hodet? Hvor er folk? Kan jeg gjøre noe? Det var vanskelig å ikke kunne gi de signaler som jeg vil med ansiktet. Jeg synes det var utfordrende å jobbe fysisk samtidig som det skulle skje noe. Jeg hadde lyst til å finne en måte å gjøre det artig for publikum da, men jeg slet med å finne noe, og så slet jeg også med å finne ut helt hvordan min karakter var. For det var vanskelig å vise uttrykk med kroppen når man

så vidt husket hvordan maska så ut. Jeg prøvde å holde meg til ansiktsuttrykket jeg husket helt til jeg ikke husket lenger, så det var litt vanskelig. Hva kan jeg gjøre for å få den her situasjonen på en måte mer interessant? Jeg ser ingenting! Hvordan skal jeg klare å spille på dem og ikke se dem samtidig? Jeg så ingenting ut av øynene, men den der nese greia var det et lite hull, sånn nederst på hjørne her så jeg gikk og prøvde å se gjennom det. Jeg så med sånn halvt øye. Det var veldig rart å ikke se noe, så på en måte var hele greia litt spesielt

(Fra gruppeintervjuer under maskeimprovisasjoner
4. februar og 15. februar 2019)

(Se også *Neonarrativ om relasjoner* i 6.1.5).

Elevenes uttalelser i neonarrativet peker på viktige stopp-punkt:

Å ikke vite

Flere av elevene ga uttrykk for at denne måten å jobbe på var en helt nye måte, og at de ikke helt visste hva de skulle gjøre.

Svakt minne om maskens uttrykk

Flere av elevene bemerket at de prøvde å minnes hvordan maska så ut, mens de var ute på gulvet, men at de ikke klarte å huske hvordan den så ut og at det var en utfordring.

Å se dårlig eller ingenting

Mange av elevene bemerket at de mest bemerkelsesverdige øyeblikkene var i usikkerheten ved det å se så dårlig eller ingenting. Det var øyeblikk som de lo gjerne av i etterkant, når de snakket om det. Flere ga uttrykk for at de på grunn av at de ikke så, ikke visste hva som skjedde i improvisasjonene.

Ønsket om å underholde

Noen elever ga uttrykk for et ønske om å skulle gjøre improvisasjonen underholdende for de som så på, og usikkerheter med hvordan de skulle gjøre dette, som kan ha en sammenheng med de to neste stoppunkter:

Å ikke kunne vise ansiktsuttrykk

Flere nevnte at de tok seg i å lage grimaser under maskene, som kan vise hvor sterk vanen med å uttrykke følelser med ansiktsuttrykk.

Å ikke kunne snakke med ord

Det å skulle uttrykke seg med ord er kanskje det som er lettest tilgjengelig for oss når vi kommuniserer med andre, for det er måten som vi er mest vant til.

6.2.4 Kreative løsninger

Sett i sammenheng med refleksjoner fra egen lærerlogg, ser jeg nærmere på elevenes kreative løsninger ved begrensningene i stopp-punktene. Jeg kan se en sammenheng mellom stopp-punktene og de kreative løsningene, men ser at det er ikke nødvendigvis slik at én begrensning resulterer i én bestemt kreativ løsning. Det er ingen automatikk mellom stopp-punktene og kreative løsninger. Ulike kreative løsninger kan komme til uttrykk med de samme begrensningene. Det er gjerne flere sammenflettete begrensninger og flere sammenflettede kreative løsninger som underveis blir til, og er stadig under forandring (Lenz Taguchi, 2012, s. 25). De ulike begrensningene og ulike kreative løsningene er intra-aktive med hverandre. Hvilke løsninger som er mest aktive kan variere fra elev til elev, og fra improvisasjon til improvisasjon. Det er ikke nødvendigvis innlysende hvilke kreative løsninger som er mest aktive, hverken for elevene som improviserer eller for oss som ser på. Likevel er det mulig å se noen mønster i de kreative løsningene, som jeg har valgt å gruppere i følgende tema: *Samspill og lek, Kroppslig utforskning og Nærvær*.

Ettertanker 8, fra lærerlogg

Mange interessante og karikerte kroppsbevegelser: små og korte fotbevegelser, fremhevet brystkasse, overkroppen enten skjøvet langt tilbake eller bøyd langt fram, kjappe hodebevegelser, store og svingende armer

(Fra lærerlogg 4. februar 2019)

Elevene virker til å ta til seg oppfordringen med å prøve ut andre kroppsbevegelser enn hva de har til vanlig. Mange interessante og morsomme kroppsspråk og kroppslig kommunikasjon. Maskefigurene blir ulike med forskjellige tempoer og rytmer, enten kjappere eller roligere.

Maskene blir mest levende og interessante når elevene både overdriver og karikerer sine bevegelser. Eks: En elev turte å overdrive veldig: hadde sterke, store bevegelser over hele gulvet gjennom hele improvisasjonen og gjorde slyngende «flammeaktige» bevegelser med armene, og mot slutten kom hen helt opp mot publikum med armene mot publikum. Var våt av svette og andpusten etter improvisasjonen.

(Fra lærerlogg 7. februar 2019)

Interessant sekvens: Den tredje maskefiguren (med små hull til øyne og en spiss nese) setter seg plutselig ned på huk og ser fra side til side, eleven ligner en undersøkende fugl. De andre to elevene ser letende rundt seg etter den maskefiguren som stadig «forsvinner» på huk. Maskefiguren med spiss nese kommer opp igjen, flytter litt på seg og gjentar hele bevegelsen med å sette seg ned på figur, til de andre maskefigurenes gjentatte forvirring.

(Fra lærerlogg 15. februar 2019)

(Kreative løsninger kan også identifiseres i neonarrativer fra 6.2 og *Ettertanker 2*, fra lærerlogg, i 6.1.2.)

Samspill og lek som kreativ løsning på stopp-punkter

I improvisasjonen lekte elevene med motstridende stemninger med hverandre; som tiltrekning og frastøtning eller lav- og høy status. Derfor har nok elevene som deltok i denne en del erfaring og trening i samspill. Gjennom å leke med hverandre, lærer elevene sammen ved å ta i bruk fantasi for å undersøke og utforske (Fels & Beliveau, s. 2008, s. 29). Å spille på hverandre er viktig i teaterskolering. I skuespillertrening blir lek derfor brukt som metode, blant annet for å legge til rette for samspill og glede (Frost & Yarrow, 2005, s. 125).

Leken brukes som en metode med flere formål. Gadammers forståelse av lek er derimot en lek som er mål i seg selv, og som tar over kontrollen og blir en kroppslig, bevegelig og fri lek (Hovik, 2011b). Det er denne typen lek som kan være den en trenger for å skulle frigjøre personlig og gjemt kreativitet (Eldredge, 1996), som kan bety å gi slipp på noe kontroll (Orset, 2017). Det å ikke huske hvordan masken ser ut, eller det ikke se ordentlig, kan bidra til opplevelser av å ikke ha kontroll, som kan støtte maskebæreren til å finne leken. For å spille ut den ekspressive masken, trenger skuespillerstudentene å finne maskens lek (Wright, 2002, s. 77).

Kroppslig utforskning som kreativ løsning på stopp-punkter

I følge Merleau-Ponty (1945, s. 35-36) har vi med våre kroppar sansemessige og før-refleksive opplevelser av verden, som eksisterer uavhengig våre fortolkende tanker om verden. Siden maskene begrenser deres syn blir de også tvunget til å prøve å sanse gjennom kroppen. Siden de ikke får prate eller vise ansiktsuttrykk, må elevene eksperimentere med kroppslige uttrykk for å kommunisere med publikum og ønsket om å underholde dytter elevene til å overdrive bevegelsene og lager kommunikasjoner og situasjoner som trolig ikke hadde oppstått dersom de hadde pratet med hverandre.

Opplevelser av desorientering blant de lærende kan ifølge Gates åpne opp for nye kroppsbevegelser og kroppslige erfaringer og engasjement (Gates, 2011, s. 32). Nye kroppslige vaner og handlemåter kan læres gjennom handling, som kan bli til kroppslig kunnskap som best kommer til syne i praksis, mer enn gjennom forklaring (Gates, 2011 s. 51- 52). I maskeimprovisasjonen er elevenes eksperimentering med kroppsbevegelser sentral og interessant å se på. En utforskende innstilling til opplevelsen av egne og andres kroppsbevegelser og omgivelsene kan støtte bevissthet om kroppsbevegelse (Standal og Engelsrud, 2013, s. 161). Kroppslig utforskning kan også bidra til kroppslig oppmerksomhet, som er den eldste tilnærmingen til å være mer nærværende (Binder & Hjeltnes, 2013)

Nærvær som kreativ løsning på stopp-punkter

I arbeid med teater er kroppslige nærvær alltid et arbeidsområde (Hovik, 2011a, s. 99). Det å være nærværende er avgjørende i dramatisk utforskning og improvisasjon, hvor det er behov for mental og følelsesmessig tilstedeværelse i øyeblikket og hvor nærværende en er kan si noe om nivået av utforskning (Orset, 2017, s. 133). Det er gjennom å være helt nærværende, eller som Ficher-Lichte (2008, s. 99) benevner *radikalt nærvær*, vi virkelig berører de som ser på. Usikkerhet kan også føre til nærvær. Møtet med noe ukjent og usikkerhet kan bidra til at en skjerper sansene og blir mer oppmerksom, og med dette gjøre oss mer nærværende og by på muligheter til andre reaksjoner og løsninger enn det vi er vant til i hverdagen. I improvisasjon er bevegelsene ikke planlagt, og kan derfor ikke memoreres eller perfektioneres. Sheets-Johnstone trekker fram hvordan danseimprovisasjon handler om prosess, og skriver om sammenhengen mellom det å ikke vite hva som kommer til å skje i de kreative prosessene og opplevelsen av nærvær (Sheets-Johnstone, 2009, s. 30).

Ved stopp-punkter hvor vi må stoppe opp på grunn av uforutsette utfordringer, som kan få oss til å lytte til det som er uvant, skjult og sårbart (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). Flere av elevene ga uttrykk for at dette var en uvant måte å jobbe på. Utfordringer med å se og fraværet av muligheten til å kunne uttrykke seg med ansiktsuttrykk og ord åpner opp for usikkerheter og affekter i elevene. Denne usikkerhet kan åpne opp for våkent nærvær, ved å ikke vite hva som skjer, men heller ha fokus på neste øyeblikks muligheter enn det hele bildet, som kan gi frihet til å utforske og handle nærværende (Massumi, 2015, s. 2-3). I skuespiller-trening kan usikkerhet og sårbarhet bidra til personlig engasjement (Evans, 2009, s. 148). Usikkerhet kom spesielt til uttrykk når de maskeklede elever stod alene ute på gulvet, men det ga også ofte et sterkt uttrykk, som kan ha en sammenheng med at usikkerheten byr på en sterk tilstedeværelse. Når det var flere enn to på gulvet, som tre eller fire, kunne det bli mer kaotisk og morsomt. Da var det også gjerne preget av usikkerhet, men en annen type usikkerhet enn den når den maskeklede stod alene.

6.3 Erfaringer og refleksjoner rundt kroppslig læring

I denne studien tar jeg utgangspunkt i en forståelse av kroppslig læring som læringsprosesser på grunnlag av fokus og oppmerksomhet på kropp og kroppsbevegelser. Det er ikke nødvendigvis elevenes forståelse av kroppslig læring. Derfor er elevenes erfaringer av kroppslig læring, og refleksjoner rundt kroppslig læring etterspurt.

Neonarrativ om elevenes refleksjoner rundt kroppslig læring

Med utsagn fra elevenes refleksjonslogger har jeg sammenfattet et neonarrativ for å beskrive noen kroppslige opplevelser i maskeverkstedet:

Det var en veldig fin øving med impro og spille mer på de andre rundt meg uten å snakke. Da vi begynte å jobbe med maskene synes jeg det så skummelt ut og jeg ble redd for å gjøre feil, men da jeg ble med på scenen og begynte å improvisere, slapp alle tankene. Jeg merket selv at jeg spilte mye mer på kroppsspråket mitt og de andres. Jeg ble veldig opptatt av at kroppen skulle være med å få fram uttrykket i maska og hvor hendene mine var. Man får en viss oppmerksomhet på kropp og kroppsbruk, i tillegg til hvordan man uttrykker forskjellige ting med forskjellige deler av kroppen. Var artig å se hvordan man kunne bruke den samme masken på ulike måter. Likte å

utforske hvordan jeg selv kunne lage en karakter til masken. Hvilke kroppsdelene jeg brukte osv... Jeg likte å jobbe med kroppen på en ny måte, det var veldig lærerikt. Jeg ble veldig bevisst på armene mine, det føltes som at de ikke tilhørte fjeset mitt og det var rart å jobbe på en slik måte. Det satte i gang tanker om hvordan kroppen beveger seg i forskjellige humør. Jeg lærte litt om at kroppen vår kan fortelle historier uten å bruke ord og egne ansiktsuttrykk.

(Fra refleksjonslogger
7. februar og 15. februar 2019)

I de individuelle intervjuene ble elevene bedt om å utdype sine kroppslige opplevelser i improvisasjonene. Deres ulike svar har jeg gjengitt individuelt:

Jeg ble veldig oppmerksom på fingrene mine fordi jeg krøllet de to innerste fingrene sammen, mens de andre sto litt sånn ut, også brukte jeg hendene mine til å rulle litt på dem. Også bøyde jeg ned resten av kroppen, i knærne, liksom for å få litt sånn sammenkrøpet, skummel... Jeg følte liksom det bare kom naturlig. Når jeg så på maska og gikk ut så var det bare sånn, nå var jeg noe helt annet. Det var litt vanskelig å se da, for jeg bruker jo briller, så jeg kunne ikke bruke brillene under. Så jeg husket ikke hvordan publikum så ut, men det føltes liksom riktig, når jeg hadde på meg maska å bevege meg på den måten som jeg beveget meg på.

(Elev Y6, Individuelt intervju, 8. mars, 2019)

Du ble veldig bevisst på hva du gjorde med hendene dine for eksempel og hvordan du gikk, om du gikk på tå eller hælene og om hofta di var lent framover eller bakover, eller om brystet ditt var veldig utover eller innover. Ja, hvordan kroppen din beveget seg, når masken ga ansiktet et uttrykk, så måtte du prøve å matche det uttrykket med kroppen.

(Elev Y7, Individuelt intervju, 8. mars 2019)

Elevenes erfaringer preges av spesiell oppmerksomhet og bevissthet over noen deler av kroppen, og at kroppen har annerledes holdning og bevegelser enn hva de har til vanlig. Det er som om elevene tenker i bevegelse (Sheets-Johnstone, 2009). Noe Gates hevder at desorienterende pedagogikk kan bidra til (Gates, 2011, s. 32). Elevene setter ord på disse kroppslige tankene når jeg etterspør deres erfaringer.

Jeg valgte meg egentlig litt hvordan jeg skulle være på scenen rett før jeg gikk på, ut liksom. Og da bestemte jeg meg for at jeg skulle være litt sånn veldig sjenert. Men så hadde jeg valgt en maske som hadde veldig små hull til øynene, og den gled etter hvert opp, så jeg så ingenting. Og det var egentlig, det var litt skummelt, men også litt greit for at da måtte jeg liksom skjerpe alle andre sansene for å skjønne hvor de andre var og hva de gjorde, for også å reagere på dem og reagere på rommet. Så det var egentlig et øyeblikk som jeg merket meg for det hadde ikke så mye å si at jeg ikke så noe. Det gikk greit likevel.

(Elev Y3, Individuelt intervju, 14. februar 2019)

Oppmerksomheten på kropp er nok forsterket ved at jeg som maskelærer spør alle elevene om det er noen deler av kroppen som de ble ekstra oppmerksomme på. Oppmerksomheten preges av at de blir selv overrasket over hva de gjør med kroppene. Evans skriver at læringsprosessen ved bevegelsestrening kan handle om å hengi seg til psykofysiske (bodyminded) erfaringer; og hvor skuespillerstudentene må gi opp sin rasjonelle forståelse av seg selv (Evans, 2009, s.144). Eldredge (1996, s. 17) skriver at masker kan frigjøre kreativitet gjennom å bevisstgjøre fantasier som allerede er lagret i skuespillerens bodymind. Orset skriver at opplevelse av friheten med å gjøre seg om til noen andre kan ha en sammenheng med å slippe opp på noe kontroll (Orset, 2017, s. 32), som kan samsvare med Johnstons tanker om at det optimale maskearbeid handler om en tilstand hvor en hengir seg til masken (Johnston, 1989, s. 143).

Elevenes forståelse av kroppslig læring og kroppslig kunnskap

Elever som deltok i individuelle intervjuer ble spurt om hva uttrykkene kroppslig læring og kroppslig kunnskap betyr for dem, spørsmål som ga forskjellige svar som viser at det er både en del uklarheter rundt begrepene og flere ulike forståelser. Noen forbant uttrykket med praktiske og egenerfart læring:

Praktisk, og så læring av å gjøre ting. Gå på gulvet å gjøre det, i stedet for å bare høre om det. For å se hva de snakker om i stedet for å bli forklart det. Som jeg synes er en mye bedre måte å lære ting på.

(Elev Y6, individuelt intervju, 8. mars 2019)

Jeg tenker at det er den boksen etter man har prøvd og feilet. Den boksen der du har det du har bygd opp av erfaring, det du har gjort ved å ha prøvd ut. Du har en sånn boks med minner. Den ene gangen så gjorde jeg det her, og så fant jeg ut at det var helt feil, den erfaringen du bygger videre på, det blir på en måte kunnskapen din. Etter som du lære av egen erfaring. Hvis det ga mening? (latter).

(Elev Y1, individuelt intervju, 14. februar 2019)

Praktisk, og så læring av å gjøre ting. Gå på gulvet, å gjøre det, i stedet for å bare høre om det. For å se hva de snakker om i stedet for å bli forklart det. Som jeg syns er en mye bedre måte å lære ting på.

(Elev Y6, individuelt intervju, 8. mars 2019)

Mens andre elever koblet kroppslig læring med å kunne uttrykke seg med kroppen, som i drama- og teaterfaget:

Det er kanskje å lære seg på en måte mange måter man kan bruke kroppen på da. For å få fram ulike budskap og fortellinger og historier og litt sånne ting. At det på en måter å lære om forskjellige måter man kan få fram ting på da, med kroppen sin, uten å bruke ord og fjes og sånne ting.

(Elev Y5, individuelt intervju, 8. mars 2019)

Flere andre elever forbandt både kroppslig læring og kroppslig kunnskap med konkret lære om kroppen.

Ok, kroppslig læring vil for meg bety læren om selve kroppen da. Om kanskje muskler og blodårer og skjelett. Jeg vet ikke. Og kunnskap da tenker jeg det går litt sånn dypere inn sånn alla sånn biologi og hvordan kroppen fungerer, hvor ting er. Hvordan du skal bruke de forskjellige musklene, hvis du eventuelt har lyst til å gjøre det.

(Elev Y2, individuelt intervju, 14. februar 2019)

- *Kan det ikke være noe kunnskap kroppen har da? Skulle jeg til å si... Eller liksom, noen spesielle egenskaper som kanskje kroppen har.*
- *Kan du komme med noen eksempel?*

- *Nja, noen kan jo ta tommelen sin veldig langt bak, sånn haiketommel. Noen kan å bevege på ørene, da.*

(Elev Y8 individuelt intervju, 22. mars, 2019)

Hvordan vi forholder oss til kropp vil kunne påvirke forståelse av kropp (Nødtvedt Knudsen & Østern, 2015, s. 85), som igjen vil kunne påvirke kroppslig læring. At elevene uttrykker forskjeller mellom ulike forståelser av hva kroppslig læring kan være, kan vise til hvordan vår kultur ikke forbinder kropp med læring (Engelsrud, 2006). Kroppslig kunnskap kan ofte komme best til syne gjennom kroppslig praksis (Gates, 2011, s. S. 52). Kroppslig kunnskap vil kunne være utfordrende å uttrykke i ord (Sheets-Johnstone 2009, Orset 2017). Det er faktorer som vil å kunne påvirke elevenes opplevelse av og refleksjon rundt kroppslig læring, samtidig som elevenes erfaringer og refleksjoner vil kunne være påvirket av at det er satt fokus på kroppslig læring.

6.4 Sammenfatning av resultater

I dette kapitlet har jeg identifisert flere performative agenter i maskeundervisningen. Ved å se på elevenes uttalelser fra intervjuer og se de i sammenheng med egne ettertanker fra logg har jeg funnet at i denne undersøkningen er det ikke bare maskene som påvirker læringsprosessen i maskeimprovisasjon. Selv om maskene er materialene med mest planlagt, og muligens den viktigste påvirkningskraften, har jeg funnet flere andre performative agenter. Jeg, som maskelærer og forsker påvirker med mange faktorer: kropp, instruksjer, tilbakemeldinger, intensjoner for prosjekter, oppvarmingsprogram, kunnskap og forforståelse. Rommene hvor maskeimprovisasjonene og tiden som er til rådighet har innvirkning på meg som lærer og på elevenes læring. Læringsprosessen blir også påvirket av de relasjonelle og affekterte møtene mellom elevene, maskene og forskeren.

I elevenes refleksjoner etter maskeimprovisasjon har jeg avdekket at det er mange øyeblikk hvor stopp-punktene bidrar til elevenes læringsprosess. Disse stopp-punktene handler mye om at elevene møter begrensninger fordi de ikke har mulighet til å sanse, handle og uttrykke seg på måter som de vanligvis gjør. Elevene ble spurt om det var noen øyeblikk som de ble spesielt oppmerksomme på, og mange av disse var øyeblikkene hvor de stoppet opp som ga uttrykk for begrensninger. Øyeblikk hvor elevene ble oppmerksomme på kroppen ble også elevenes stopp-punkter. Forskjellige utfordringer, usikkerheter og nølinger fikk også elevene

til å stoppe opp. Mønster av sammenflettede løsninger av kroppslig utforskning, samspill, lek og nærvær identifiseres som kreative løsninger som disse begrensningene har resultert i.

Ved å se nærmere på hvordan elevene erfarer og reflekterer rundt kroppslig læring, har jeg funnet at elevenes refleksjoner gir uttrykk for at maskeimprovisasjonene bidro til erfaringer med kroppslig oppmerksomhet, oppdagelser og utforskning. Refleksjoner rundt kroppslig læring kan vise at elevenes erfarer kroppslig læring ulikt, og at de også tenker forskjellig om disse erfaringene. Forståelser av kroppslig læring varierer fra å se kroppslig læring som praktisk og erfaringsbasert, til et syn på kroppslig kunnskap som konkret læring om kroppens funksjoner, til forskjellige egenskaper og ferdigheter som en har med kroppen.

7. DRØFTING

Med utgangspunkt i studiens overgripende problemstilling: *Hvordan kan arbeid med ekspressive masker bidra til erfaringer med kroppslig læring hos videregående dramaelever?* drøfter jeg i dette kapitlet betydningen av de funn jeg har gjort i undersøkningen. Med utgangspunkt i studiens resultater og teoretiske perspektiver drøfter jeg hvordan maskeimprovisasjonene skaper diffraktive og sammenflettede mønstre. I en kulturstudie som denne betyr diffraksjon det som gjør en forskjell i arbeidet med kroppslig læring i en kunstfagdidaktisk kontekst, der jeg ser nærmere på de forskjeller som jeg mener er av betydning. Temaer som jeg drøfter er *masker og begrensninger, kropp, affekter og nærhet og sårbarhet*.

7.1 Masker og begrensninger

Maskeimprovisasjon utspiller seg som diffraktive og sammenflettede mønstre, der alle agentene påvirker hverandre i en pågående forandring. De forskjellige elevene påvirker hverandre med sine ulike erfaringer og uttrykk, som fører til intra-aksjoner, forsterkinger, innblandinger og forskjellige improvisasjoner. Maskene er ikke de eneste faktorene som påvirker i denne undersøkningen, det er en rekke andre både menneskelige og ikke menneskelige materialiteter som jeg har identifisert i kapitlet som presenterer mine resultater. Siden sammenflettinger er i stadig forandring ved hver intra-aksjon, kan de være en utfordring å undersøke (Barad, 2007). Derfor kan det være hensiktsmessig å avdekke performative agenter for å se nærmere på fenomener som påvirker. Det hadde nok vært mulig å identifisere enda flere performative agenter i maskeimprovisasjonene, for det er mange fenomener som intra-aktivt sammenflettes i det som kan forstås som kunnskap om verden til en hver tid. Det er heller ikke bare de performative agentene som er interessante, minst like viktig er det hvordan de intra-aktivt påvirker hverandre (Lenz Taguchi, 2012, s. 25).

Maskene er den performative agenten som har et klart formål om å skulle påvirke (Eldredge 1975 & 2000; Lecoq, 2000; Arrighi, 2003). Maskene kan derfor være de performative agentene som er mest interessante å se nærmere på i denne studien. Som læringsverktøy har maskene flere sammenflettede og komplekse funksjoner (Eldredge 1996, Orset 2017). Masker kan både bidra til kroppsbevissthet og kroppskontroll, samtidig som de kan gjøre at de som

har maske på slipper opp noe kontroll. Maskene med dette bidra til å frigjøre kreativitet og ukjente sider i maskebærerene. Masker kan erfares begrensende og utfordrende, samtidig som de rommer potensiale til kroppslig undersøkning og ny kunnskap. Potensialet kan faktisk være *på grunn av* begrensningene, og i kunstdidaktikk kan begrensninger legge til rette for å skape kunnskap (Østern & Moxness, 2017, s. 11). Ved å ha på seg helmasker, stopper forskningsdeltakerne opp gjennom å bli fratatt sine vante muligheter til å uttrykke seg med ord og ansiktsuttrykk. I tillegg skapte til fleste maskene begrensninger ved at de som hadde maske på ikke fikk til å orientere seg gjennom synet. Elevenes uttrykk og syn møter dermed motstand, og maskene er performative agenter som er med på å lage nye og annerledes diffraktive mønster av (Barad, 2007, s. 71-72) av kroppslig uttrykk, - oppmerksomhet, og -læring.

Begrensninger og usikkerhet blir gjerne ansett som negativt ladede ord. Det kan virke som at det er noe som aller helst bør unngås i læringsammenheng. I norsk skole er tydelige læringsmål, med lukkede løsninger av hva som er formålet, en ønsket og forventet praksis. Det kan skape læringssituasjoner hvor man vet hva slags kunnskap eller ferdigheter som man skal finne før en har påbegynt læringsprosessen. I slik praksis er det lite rom for at det stopper opp, og en ikke vet helt hva en skal gjøre for å løse utfordringene, og lite trening i å komme til kreative løsninger, og dersom en skal undersøke og utforske muligheter for ny kunnskap, kan det være en hindring å la seg begrense av frykt for utfordringer og usikkerhet. Med denne undersøkelsen vil jeg argumentere for et konstruktivt syn på begrensninger, og løfte fram usikkerhet som hensiktsmessig, ved at det kan bidra til ny læring av ny og viktig kunnskap.

Teatermasker er derfor et konkret og enkelt verktøy som gjennom sine begrensninger tvinger en til å stoppe opp, for å finne nye andre måter å orientere og uttrykke seg på. Begrensningene bidrar til oppmerksomhet på at en kan ha en tendens til å lene seg på å orientere seg med synet og gjennom å kommunisere gjennom ord. Det kan være fordi det eksisterer et ubevisst sansehierarki som verdsetter syn og hørsel (Berkaak og Norbye, 2014). Samtidig som det er gjerne vanlig å ubevisst ty til de måtene å sanse og uttrykke seg på som en er mest vant til. På den måten kan dominerende vaner av både opplevelser og uttrykk reproduseres ubevisst, og en kan gå glipp av andre måter å uttrykke seg på, samt sanse og lære. Det er ikke bare gjennom språk og grimaser at en har mulighet til å uttrykke seg på og synet trenger ikke alltid være den styrende måte å sanse. Teatermasker kan vekke bevissthet om at en allerede sanser og uttrykker seg med kroppen, og at det er hensiktsmessig å bevisstgjøre og utforske hvordan

vi kan sanse og uttrykke oss med kroppen. På disse måtene kan teatermasker bidra til kroppslig læring.

7.2 Kropp

«If the mask is to live and breathe, it must live and breathe in and through the wearer's bodymind» (Eldredge, 1996, s. 41). Intensjonen i maskearbeid i skuespillertrening er å få masken til å bli "levende", som bare vil skje dersom skuespilleren lar seg påvirke av masken med kroppen, og endrer kroppens holdning, bevegelser, tempo og rytme. I maskeimprovisasjonene viste de fleste elevene andre bevegelser enn sine hverdagslige. Maskene tvinger fram det kroppslige uttrykket og det var gjerne store og tunge, mer artikulerte og karakteristiske bevegelser, som gjerne enten hadde et raskere eller tregere tempo enn det vanlige. Det gjorde de maskekleddene elevene interessante og morsomme å se på. Samtidig kan maskene ha bidratt til at elevene erfarte sine kropper på andre måter enn de gjør til vanlig. Når en gjør noe nytt, kjennes ting på nye måter, og maskearbeid kan i praksis invitere til annerledes opplevelser av kroppen, som igjen kan bidra til at en tilegner seg ny kunnskap om seg selv og verden.

Alle er vi én kropp, hele livet. Damasio (1999, s. 142-143) trekker fram dette enkle og tattforgitte fakta, som han hevder gir oss en viktig stabilitet i en verden preget av en mengde forandringer og kaos. Kropp er veldig forbundet til hvem en er. Kroppen rommer alle de erfaringer som en har hatt i livet, også de førrefleksive fra da en var veldig små. Det er avgjørende for hvordan en erfarer akkurat nå, og hvordan en kjenner at en er den en er. Forskjellige kropper har hatt forskjellige erfaringer, som vil bety at en erfarer ulikt i nået (Massumi, 2015). Diffraksjon som forskningstilnærming handler om å se nærmere på de ulikheter som betyr noe (Barad, 2007, s. 90). At forskjellige kropper erfarer ulikt på grunn forskjellig erfaringsbakgrunn er en forskjell av betydning, både i forbindelse med læring og kunst, og hvordan læring og kunst er sammenflettet i kunstfagdidaktiske prosesser.

At vi erfarer ulikt vil bidra til ulik læring. Deling av slike forskjeller gjennom kollektive refleksjoner, kan bidra til nye forståelser av en selv og verden (Fels & Belliveau, 2008, s. 35). I improvisasjonspraksis vil de ulike kroppslige erfaringer til de som improviserer kunne medføre ulike kroppslige uttrykk. De forskjellige erfaringene og uttrykkene flettes sammen i hvordan improvisasjonen utspiller seg, og kan skape lek og spill som gjør improvisasjonen

interessante å se på og delta i. Åpenhet og interesse for forskjeller er en forutsetning for undersøkning av ulikheter, som innebærer å kunne gi slipp på forståelser av at noe er riktig og galt. Det er et premiss at er det et at det ikke er noe riktig eller gale uttrykk av maskene i denne studien, men at det er elevenes utforskning i arbeidet med maskene som er viktig.

Evans (2009) beskriver læringsprosessen i bevegelsestrening som en foranderlig prosess med erfaringer som veksler mellom opplevelsen av kroppskontroll og -bevissthet, og nødvendigheten av å slippe opp på seg selv og hvordan en forstår seg selv som kropp. Det er viktig å bevisstgjøre hvilken opplevelse vi har av kropp på nåværende tidspunkt, for å kunne tilegne seg ny kroppslig kunnskap. For å åpne opp for nye måter å lære på, kan det være viktig å avdekke at de erfaringene som vi har av våre kropper, ikke nødvendigvis er like naturlige og gitte som vi i utgangspunktet tror. Tanker om kropp vil kunne påvirke hvordan vi opplever kropp (Nødtvedt Knudsen & Østern, 2015, s. 85). Tradisjonen om å tenke at kropp og sinn er to separate deler, vil kunne påvirke vår opplevelse av oss selv som delt på denne måten. I stedet for å separere er det hensiktsmessig å se på hvordan ting henger sammen. I forbindelse med kropp er det mange sammenhenger som alltid er like innlysende som det kan være hensiktsmessige. Som at det er en sammenheng mellom kultur og kroppslig sansning, og en sammenheng mellom perspektiver på kropp og språk, både at hvilket språk vi har på kropp påvirker hvordan vi. Det er også en sammenheng med våre kroppslige erfaringer er med på å forme tenking og språk, og muligheter til å sette ord på kroppslig læring. Disse sammenhengene er viktige å bevisstgjøre og se nærmere på for å anerkjenne kroppslig læring.

I den dualistiske forståelsen av kropp og sinn som separate, ligger det også en uttalt konkurranse. Der sinnet har gått av med seieren, i forbindelse med en verdsettelse der hjernen har høy status. Kroppen har som oftest en lav og ubetydelig status, unntatt der den framstår som veldig fin, i form av å være tiltrekkende slank og sterk (Engelsrud, 2006). Til tross for at samfunnet undervurderer kroppens betydning i forbindelse med læring, er det ikke mangel på fokus på kropp. Det er i dag mye kroppsfixering i mange arenaer, i forbindelse med overdreven sunnhet og trening, der lykken er å ha en høy kroppslig status. Et perspektiv som verdsetter visse, mens andre kropper anses som mindreverdige. For å være fornøyd med egen kropp bør den være under kontroll og aller helst ligner de kroppene til modeller, idrettsutøvere, fitnessbloggere eller pornostjerner. Denne typen fokus på kropp kan resultere i en opplevelse av egen eller andres kropper er for dårlige, som gjør det vanskelig å verdsette forskjellige kropper, og at kropper som kan by på utfordringer kan bli fraskrevet som defekte.

Manglende verdsettelse av kropp kan være med å skape manglende kontakt med at kropp inneholder og genererer kunnskap. Derfor vil jeg argumentere for et skifte av fokus på kropp; der *læring* er nøkkelen til dette skiftet. Fra å ha et overdrevent fokus på kroppen med hensyn til hva den presterer og hvordan den framstår, vil jeg argumentere for oppmerksomhet på hvordan vi lærer i, gjennom, med og på grunn av kroppen (Munro, 2018, s. 6). Det er svært viktig at kroppslig læring endelig har blitt aktuelt, for det er i fokus på læringen vi kan holde ut å ha et fokus på kropp, for å unngå å bli forledet av alle mulige forlokkende kroppsidealer og regimer for å oppnå disse idealene, som muligens tar oss lengre bort i fra kroppens læring.

Siden vi ikke har en skole og kultur som forbinder kropp med læring, er det også lite kultur for å etterspørre og kommunisere om kroppslig kunnskap. I tillegg kan kroppslige erfaringer være dynamiske, uten ord og usynlige (Sheets-Johnstone, 2009). Noe forskning peker på at en tenker med kropp, og også førrefleksive affekter kan også anses som kunnskap, selv om det kan være svært utfordrende å sette ord på denne kunnskapen (Sheets-Johnstone, 2009; Orset, 2017; Gates, 2011). Derfor kan det være utfordringer med å gjenkjenne og være oppmerksom på kroppslig læring, og å sette ord på denne kunnskapen. Dette er en av årsakene til at elevenes kroppslige oppmerksomhet ble etterspurt i forbindelse med improvisasjonene. Å etterspørre kroppslige erfaringer, selv om kan være vanskelig å finne ord for å beskrive det, er viktig for å gjøre kroppslige erfaringer mer synlige.

Denne studien har som utgangspunkt at vi som mennesker er våre kropper. Vi er *bodymind*, enheten av kropp og sinn, og det vil egentlig bety at *all* læring skjer med kroppen. Siden vi er våre kropper, hele tiden, lærer vi kroppslig når vi både tenker, leser og skriver. Selv om dette er læringspraksiser som anses som mer teoretiske og mindre kroppslige enn for eksempel stepping, dribbling eller dramatisk miming, er vi alltid kroppen. Selv når vi lærer på måter hvor det er fokus på mentale oppgaver og løsninger, og hvor det er mulig å glemme å kjenne etter med kroppen, er vi våre kropper og vi lærer gjennom kropp. Men det er så lett å glemme å lytte til kroppen. Det er kanskje derfor vi trenger å påminnes og vie ekstra oppmerksomhet på kroppen.

“Body-minded minds help save the body” (Damasio, 1999, 143). Det er viktig å gi kroppen ekstra oppmerksomhet, før den sier i fra med smerter og ubehag. Det er viktig å kjenne etter i

kroppen og etterspørre: hvordan kjennes det akkurat nå? Det kan være lurt å røre litt på deler av kroppen, vifte litt med tærne og puste godt i magen, ikke for at den skal roes ned, så en kan fortsette å gjøre de viktige oppgavene med tankene, men for å undersøke hva slags kunnskap er det en kan produsere gjennom å lytte oppmerksomt til kroppen. I undersøkningen har jeg sett på læring hvor det rettes mer oppmerksomhet på kropp. Hva vi erfarer og opplever gjennom, med og i kroppen; for å se hva vi lærer av nettopp det. Intensjonene bak maskearbeid og annet arbeid i fysisk teater er nettopp dette. Kroppsbevegelse bare for å være og lære er fortsatt et noe uvant fokus i vår kultur. Det viser seg spesielt i skolen, der elevene fortsatt gjerne er stillesittende ved pulter det meste av tiden.

Samtidig som vi er en enhet av kropp og sinn, er vi også i en paradoksal dobbelthet ved at vi både *har* og *er* en kropp (Merleau-Ponty, 1994, s. 38). Men forståelsen av at vi *har* våre kropper er alt for dominerende i vår kultur, hvor perspektivet på sinnets såkalte uovertrufne betydning er en tattforgitt sannhet. Denne forståelsen kan forsterke en opplevelse av kropp og sinn som oppdelt, der kroppen bør kontrolleres og disiplineres av det kunnskapsrike og lærende sinnet (Engelsrud, 2006). Dette i motsetning til praksiser som retter oppmerksomhet på å se på hva en kan lære av å lytte til kroppen, og strebe etter en opplevelse av kropp og sinn som en bevegelig enhet. Merleau-Ponty skrev at det er gjennom kroppslig væren i den levde kroppen at en kommer ut over dualiteten (Smith, 2007, s. 4). Liknende forståelser har påvirket bevegelsestrening i teaterskolering, som kan bidra til psykofysiske (bodyminded) erfaringer ut over en forståelse av kropp som verktøy og instrument (Evans, 2009, s. 144). På samme måte som ved gamle tradisjoner som yoga og taiji, som er treningsformer der kroppslig praksis kan gi støtte til å komme ut over opplevelsen av en todeling mellom kropp og sinn (Shustermann, 2006, s. 8).

7.3 Affekter

Mange av elevenes masker hadde affektpregete uttrykk (se 6.1.4). Det kan vise til hvordan affekter har en naturlig plass i teaterarbeid (Hovik, 2014b, s. 74). Affekter er kroppslige og relasjonelle intensiteter (Massumi, 2015). Derfor er muligens affekter spesielt hjemme i helmaskeimprovisasjon der en ikke kan bruke ord, men må bruke kroppen.

Kommunikasjon kan skje med affekt, og latter er en tydelig affekt med sterk virkning på mennesker. Latteren som kom når vi så på improvisasjonene, virket til å ha en positiv effekt

på de som spilte. Elevene uttrykte at de ønsket å underholde de som så på, og gjennom at vi lo kunne de improviserende få opplevelsen av at det de gjorde kommuniserte noe til oss. Latter kan vekke samhold og tilhørighet, samtidig som det kan skremme og støte ut. Vi kan le for at vi kjenner oss igjen, eller så kan vi le for at noe er rart og fremmed. Antropologen Mack skriver at det er i spenningen mellom det kjente og det rare fremmede som gjør maskespill fengslende (Mack, 1994, s. 16). I maskeimprovisasjonene var det muligens det at medelevene så rare og annerledes ut som fikk de som så på til å le. Samtidig var det nok noe de kjente igjen. De kunne nok ane medeleven bak maska, samtidig som hen skapte en ny figur. Affekter kan vi finne i mellomrommene (Massumi, 2015), det er også der vi finner stopp-punkter (Appelbaum, 1995). Vi kan finne dem mellom, i mellom oss selv og de andre, i mellom å bli påvirket og la seg påvirke, i mellom det vi kjenner og det vi ikke kjenner. I improvisasjoner er det gjerne i disse mellomrommene at det skapes kreative uttrykk, og det er steder hvor det er mye vi kan lære.

Det var elever som delte at de hadde en plan på hvordan de skulle improvisere med maska, før de kom ut på scenen, men når de kom ut, ble de oppmerksomme på noe annet, og gikk dermed utenom planen (se eks. i 6.2.2). Elevene lot seg påvirke. Gjennom å drive fram utforskningen og læringsprosessen, er affekter en performativ agent som er spesielt viktig i arbeid med teatermasker (se 6.4). Den maskeimproviserende er avhengig av å la seg affekttere; av maskene en har på, av de andre som improviserer sammen med seg og de som sitter og ser på. Ved maskeimprovisasjon er nærvær, lek, improvisasjon og affekter så sammenflettede, overlappende og i stadig forandring, at det kan være vanskelig og separere dem. En kan *kjenne* affektene.

Maskeimprovisasjon kan vise til praksis der det er mulig å tenke kroppslig og førrefleksivt i bevegelse (Sheets-Johnstone, 2017). Flere elever uttrykte å selv bli overasket av de bevegelser de gjorde med kroppen, og at de plutselig ble mer oppmerksomme på noen deler av kroppen (se 6.3). Det elevene uttrykker samsvarer med egne førrefleksive erfaringer som jeg har hatt i maskeimprovisasjoner under min fysiske teaterskolering. Jeg kan huske at jeg selv plutselig ble grepet av å oppdage at kroppen min gjør spennende bevegelser før jeg hadde tenkt meg om. Vi som elever ble anmodet om å åpne opp for slike opplevelser, vi ble gjentatte ganger oppfordret til å åpne opp for, kjenne etter, og følge og lytte til kroppslige impulser, med andre ord affekter. Tenking og intellektualisering ble vi anmodet om å tone ned, en holdning som ikke er uvanlig i fysisk teatertradisjon (Evans, 2009, s. 146). Jeg kan minnes at i løpet av det

første halvåret fikk vi overhodet ikke snakke under øvelser og improvisasjoner, en periode der arbeid med masker var en viktig del av fordypningsprosessen. Det å skulle skifte fra å uttrykke seg med ord, og prøve å ikke tenke seg fram til løsninger, til å kjenne og uttrykke seg med kroppen, kunne oppleves ukjent og utfordrende. Det var også spennende og interessant, fordi det var en ny måte å erfare og kommunisere på.

7.4 Nærvær og sårbarhet

Å kunne improvisasjon krever nærvær, at en åpner opp det affektive og ukjente. Det fordrer at en anerkjenner usikkerhet. Det å ikke helt vite hva som skal skje, kan by på og bidra til handlekraft og frihet til å utforske (Massumi, 2015). I læringshendelser som dette maskeverkstedet skaper lærer og elever kunnskapen i sammenfiltrede tilblivelser (Lenz Taguchi, 2012, s. 41). Når de maskekleddede elevene kom ut på scenegulvet, tok jeg meg i at ingen av de uttrykkene de presenterte var forutsett av meg som maskelærer. Jeg innså med dette at jeg ikke hadde lagt noen forventninger om hvordan de skulle uttrykke seg med maskene, men ble positivt overrasket over hvor utforskende elevene var med sine kropper. De fleste tillot seg å være ekstreme i sitt kroppsspråk, selv om de gjorde improvisasjonen bare en gang. Det får meg til å tenke på noe som en av mine maskelærere brukte å si: «Expectations ruins the experience». Å skulle være nærværende, utforskende og tilegne seg nye kunnskaper handler mye om å slippe forventninger, og det gjelder for både lærer og elever.

Nærvær er uvurderlig i teatersammenheng (Hovik, 2011a, s. 99). Det kan være i nettopp denne forbindelse at kroppslig oppmerksomhet har et potensiale. Å være virkelig tilstede vil bety nettopp å være mer i kroppen. Kroppen er alltid tilstede, mens tankene kan være her og der. Med tankene kan vi tenke på hendelser som skjedde for så lenge siden at vi ikke lenger husker helt hvordan det var, eller vi kan planlegge og dagdrømme om ting som faktisk aldri kommer til å skje, i hvert fall ikke akkurat slik vi hadde tenkt det. Det å bli fraværende i tankene er helt vanlig, men da går en glipp av mange nærværende og verdifulle øyeblikk, der en kan være akkurat der en egentlig er; i nået. Gjennom å tenke på egen kropp og støtte opp med oppmerksomhet på pusten, er det mulig å bruke tankene bevisst til å bli mer nærværende. Bevisst og kontrollert pusting er et klassisk og uvurderlig verktøy, og den eldste og enkleste måten for å komme tilbake til nået. Pusten er en ubevisst kroppsfunksjon som det er alt for lett å ta for gitt. Det kan være like lett å glemme å puste *bevisst*, som det er å gjøre det *ubevisst*. Med maske på er det som oftest en utfordring å puste fritt på, noe som ofte kan oppleves

ubehagelig. Samtidig vil begrensningen og ubehaget kunne gjøre den maskekledd mer oppmerksom på pusten, og med det muligheter og sterkere nærvær.

I Mindfulness er kroppslig oppmerksomhet på pust et viktig verktøy for nærvær og aksept av alt som er vanskelig i livet (Binder & Hjeltnes, 2013, s. 818-819). Følelsen av å ikke mestre kan for mange oppleves som vanskelig, samtidig som det er svært viktig for å kunne utforske. Frykten for å ikke få til kan være så lammende, at en ikke tør å prøve, og dermed stå i veien for viktig læring. Fokus på å være nærværende og læring kan være en løsning på dette. Det er behov for læringsammenhenger der det ikke er målrettede fokus på å prestere, men på å lov til å prøve, utforske, undres og lære. I denne studien er det nettopp usikkerheten som bidrar til læringen gjennom at den åpner opp for kreative løsninger. Det er gjennom å gjøre noe nytt, oppleve noe nytt og med en ny oppmerksomhet at de maskekledd elevene lærer og tar i bruk sansninger og nye kreative løsninger. Som at de våger å utforske med kroppene sine, at de leker og samarbeider og blir mer nærværende.

I arbeid med teater kan det å være åpen til det som skjer både på scenen og med publikum, bety sårbarhet som igjen kan bidra til nærvær (Gates, 2011, s. 236-237). Å være nærværende innebærer som oftest en usikkerhet og sårbarhet. Gjennom kroppene våre er vi sårbare. Ikke bare at den ikke kommer til å være ung, frisk og rask og for alltid. For mange av oss har dette aldri vært en mulighet. Uansett utgangspunkt innebærer kropp en risiko for forfall, sykdom og smerte; og ikke minst dødelighet. Den siste faktoren er ikke bare en risiko; det er en garanti. Vi skal alle dø en eller annen gang. Det er vel det eneste vi kan være helt sikre på, men i denne sårbare dødeligheten ligger også muligheten: Nærvær. Bevissthet om at vi skal dø, kan skape våkenhet om at vi er i live her og nå, og det er bare når vi er virkelig nærværende, at vi virkelig lærer (Fredriksen, 2013, s. 63).

Etiske betraktninger

Det er gjennom vår kroppslige sensitivitet vi er etiske subjekter, som tar ansvar for hvordan vi påvirker og blir påvirket av denne verden (Barad, 2007, s. 390-391). Kroppens sårbarhet er noe viktig vi ikke kommer unna når en studerer og arbeider med kropp. Kroppens sårbarhet er noe som mange har lyst til å glemme; inkludert meg selv, men som teaterlærer må jeg alltid forholde meg til, og være meg bevisst andres kroppslige sårbarhet. Samtidig kan mye av jobben innebære å tøy litt på sårbarheten, for å støtte elevene til å få kontakt med kroppslig utforskning og kroppslig styrke, slik som mine teaterlærere tidligere har støttet meg. Det

innebærer å være lydhør for hvordan andres sårbarhet kan utspille seg, og gjerne være etterspørre hvordan hendelser oppleves. Det handler ofte om å være sensitiv og bevisst på at andre kropper har helt andre erfaringer enn min egen, og derfor er sårbare på andre måter. Dette er etiske betraktninger som er daglig viktig i arbeid som teaterlærer, og som jeg også har hatt i bakhodet i løpet av dette prosjektet.

Kroppslig læring er denne studiens omdreiningspunkt, hvor formålet bak er å se om teatermasker kan åpne opp for erfaringer av kroppslig læring. Gjennom infoskriv, hvordan arbeidet er lagt opp og spørsmål som ble stilt, har det blitt tydelig at for elevene er temaet kroppslig læring. Det vil implisitt kunne bety at kroppslig læringen som er målet, kan ha fungert førende på elevene og hvordan de erfarer. Det er forskjeller på hvordan elevene reflekterer rundt, eller verdsetter erfaringene, og hvordan elevene tenker om kroppslig læring og -kunnskap. Disse forskjellene er viktige å inkludere, spesielt de perspektiver som ikke samsvarer med det som jeg tenker om kroppslig læring. Det er gjennom ulike opplevelser og erfaringer som deles av forskjellige mennesker, at vi kan bli kjent med ny kunnskap (Fels & Belliveau, 2008, s. 35).

Et posthumanistisk læringssyn innebærer en forståelse av at elever og lærer skaper kunnskapen i en sammenflettet tilblivelse (Lenz Taguchi, 2012, s. 41). Et perspektiv som samsvarer med mine erfaringer som teaterlærer, der elevene lærer meg like mye som jeg lærer dem. Når jeg som lærer opplever at elever har motstand, oppstår stopp-punkt i meg. Det er øyeblikk som kan oppleves begrensende, men som egentlig er læringsøyeblikk der jeg gjennom refleksjon kan åpne opp for ny kunnskap om det å være lærer og om kunnskapsproduksjon (Fels & Belliveau, 2008, s. 36). Det var flere elever som ga uttrykk for at de erfarte maskeimprovisasjonen som annerledes, morsom og interessant, og flere ga uttrykk for kroppslige erfaringer. Det var også elever som ga meg inntrykk av at de ikke satt pris på å jobbe med masker, at det var arbeidsmåter som ikke var noe for dem.

At elever opplever mangel på motivasjon og interesse til visse læringsoppgaver kan handle om mange ting, som en lærer ikke alltid vil få rede på. Det er ofte ikke hensiktsmessig å spekulere over, men heller anerkjenne deres opplevelse og at de ikke er åpne for akkurat denne oppgaven eller kunnskapen. I studier hvor intensjonen er å undersøke andre menneskers erfaringer, er det viktig å huske at ingen erfaringer kan kategoriseres som riktige eller gale. Helt konkret i dette arbeidet har det for meg handlet om bevissthet om min

forforståelse, basert på mine erfaringer av hvordan masker påvirker, og om å slippe litt opp på denne forforståelsen. Samtidig som jeg ikke behøver å fraskrive meg ståstedet og kunnskapen som jeg har opparbeidet. Mine erfaringer med arbeid med masker, og forståelsen som erfaringene har skapt er det som driver meg i undersøkelsen, og som gjør det mulig for meg å gjennomføre maskeundervisningen. Jeg har vanskeligheter med å se hvordan en kan fullverdig undervise i maskeimprovisasjon, uten å selv ha erfaringer med å være i en maskeprosess. En viss fleksibilitet i forhold til denne forforståelsen er likevel viktig. Det kan handle om å anerkjenne at andre ikke er åpne for samme forståelse. Det er teaterinteresserte som ikke har tiltrekning til den fysiske retningen i teater, der det er vekt på førrefleksivt samspill preget av usikkerhet og nøling, eller slippe opp på kontroll. Det kan være at disse elevene heller kjenner seg motivert av å arbeide og improvisere mer intellektuelt, der de får være kreative med ord. Det viktig å være bevisst om at maskenes potensiale til å frigjøre kroppslig kreativitet har en sammenheng med å miste noe kontroll (Orset, 2017, s. 32). Ikke alle ønsker å gi slipp på kontroll, og ikke alle ønsker å skape kunst gjennom å frigjøre ukjent kreativitet, og dette er det er noe som ikke kan forseres. Dette er også viktig å være seg bevisst når en underviser i maskeimprovisasjon

Min egen tidligere utfordrende kroppslige erfaring kan være med å gjøre meg mer bevisst om at vi har ulike kroppslige erfaringer, og refleksjoner rundt dette. Å skulle skrive om noe unisone kroppslige erfaringer vil ikke kunne beskrive noe sannhet, og er derfor uhensiktsmessig. Samtidig som det vil finne likhetstrekk i opplevelser. Både forskjellene og likhetene er interessante. Ulike tanker om hva kroppslig læring kan være, er også forskjeller som er av betydning. At det er noe uklarhet og utfordringer i forståelse av kroppslig læring, kan vise til at det er et behov for å mer undersøkning. Vår kultur har lenge hatt motstand mot å anerkjenne kropp som lærende, og i prosessen hvor det åpnes opp for en slik forståelse og vi prøver å finne hva kroppslig læring kan være, er det viktig å la mange stemmer komme til uttrykk.

7.5 Avsluttende sammenfatning

Dette er ikke en studie som skal finne entydige og klokkeklare konklusjoner, men å se nærmere på et felt hvor det er behov for undersøkning. Det er i dag økt oppmerksomhet på kroppslig læring, som er et stort og viktig steg, siden vi befinner oss i en kultur som har en lang tradisjon på å ikke forbinde kropp med læring. Med denne økte oppmerksomheten er det behov for praktiske undersøkinger. Det er også behov for verktøy og tilnæringsmåter og

metoder som ser nærmere på kroppslig læring, og som undersøker hva slags læring som kan defineres som kroppslig. Arbeid med masker kan være et viktig bidrag på dette området, gjennom å muliggjøre en læringsprosess som kan bidra til erfaringer av seg selv som kropp og kropp som lærende.

Vårt skolesystem er preget av en tradisjon om å skulle tilegne seg kunnskap som allerede er kjent og ferdigdefinert, hvor affekter, utfordringer, usikkerhet, sårbarhet og nøling gjerne blir unngått. I maskeimprovisasjon derimot er dette viktige faktorer som driver undersøkningen fram. Med denne studien vil jeg argumentere for at det er aspekter som kan løftes fram som viktige for å kunne improvisere, leke og skape kreativt. Jeg vil også trekke fram mulighetene som ligger i kroppslig oppmerksomhet og kroppslig bevissthet, som både kan åpne opp for nye og ukjente måter å lære på, og samtidig fungere som en nærværende forankring for å manøvrere usikkerhet og motstand.

Denne studien hvor jeg har undersøkt videregående dramaelevers erfaringer med arbeid med ekspressive masker, har vist at masker kan fungere som et konkret redskap som legger til rette for kroppslig og undersøkende læring. Det at elevene har fått laget egne masker selv, gjør det mulig for at maskearbeidet ble en skapende og personlig læringsprosess. Prosjektet har også vært en personlig læringsprosess for meg, der min autoetnografisk forankring i fysisk teater, egne erfaringer fra maskearbeid og interesse for kroppslig læring har gjort undersøkelsen mulig. Gjennom performativ undersøkelse har stopp-punkter og kollektive refleksjoner vist seg viktige for å se nærmere på elevenes erfaringer. Studien har vist at maskene har påvirket elevenes uttrykk, og erfaringene av dette uttrykket. Begrensninger og utfordringer har vært viktige aspekter ved maskenes påvirkningskraft. Ved å identifisere ulike performative agenter har jeg fått sett nærmere på hvordan elevenes kroppslige læring også påvirkes av andre faktorer, der elevenes både har påvirket og blitt påvirket i et intra-aktivt sammenflettet samspill.

8. REFERANSER

- Alvesson, M. & Skjolberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, E. (2011). Den omnipotente krop og det forsvarsløse subject. I *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*. Særnummer 2011. 49-64. Hentet fra:
http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_saernummer_performative-former.pdf
- Appelbaum, D. (1995). *The Stop*. Albany: State University of New York Press.
- Arrighi, G. A. (2003). *The Neutral Mask: Its Position in Western Actor Training, and Its Application to the Creative Processes of the Actor*. (Masteroppgave: University of Newcastle, Newcastle, England). Hentet fra <https://hdl.handle.net/1959.13.24925>.
- Baldwin, J. (2010). Michel Saint-Denis: Training the Complete Actor. I A. Hodge (red), *Actor Training. Second Edition*. (s. 81- 98). Abingdon: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Towards an Understanding of how Matter Comes to Matter. *The University of Chicago Press Journals*. 28(3). 801-831. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/101086/355321>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Press
- Berkaak, O. A. & Norbye, A.-K. B. (2014). Sansningens antropologi – en tematisk og teoretisk reorientering. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 25(3-4). 134-150. Hentet fra https://www.idunn.no/nat/2014/03-04/sansningens_antropologi_-_en_tematisk_og_teoretisk_reorien
- Binder, P-E. & Hjeltnes A. (2013). Tilstede i glede og smerte – mindfulness i arbeid med emosjoner i psykoterapi. *Tidsskrift for norsk psykologiforening* 50(8) 814-821. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/08/>
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Los-Angeles: SAGE. Hentet fra
<http://dx.doi.org/10.4135/9781526435408>
- Commedia School (2020). Hentet fra <https://commediaschool.com>
- Callery, D. (2001). *Through the Body. A Practical Guide to Physical Theatre*. London: Nick Hern Books.

- Crotty, M. (1998). *The Foundation of School Research*. London: Sage Publishing
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Florida: Harcourt Brace & Company.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget
- Eldredge, S. A. (1996). *Mask Improvisation for Actor Training and Performance: The Compelling Image*. Evanstone: Northwestern University Press.
- Eldredge, S. A. (1975). *Masks: Their Use and Effectiveness In Actor Training Programs*. (Doktorgradsavhandling, Michigan, USA). Hentet fra <https://d.lib.msu.edu/etd/44178/datastream/OBJ/view>
- Evans, M. (2010). *Movement Training for the Modern Actor*. London: Taylor & Francis Ltd
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry. I E. Vettraino & W. Linds (red.) *Playing in a House of Mirrors* (s. 151-174). Rotterdam: Sense Publisher.
- Fels, L. & Belliveau, G. (2008). *Exploring Curriculum. Performative Inquiry, Role Drama and Learning*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance. A New Aesthetics*. Overs.: S. I. Jain. Abingdon: Routledge.
- Fredriksen, B. C. (2013). *BEGRIPE med kroppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frost, A. & Yarrow, R. (2007). *Improvisation in Drama*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fucks, T. (2018). *Ecology of the Brain. The Phenomenology and Biology of the Embodied Mind*. Oxford: Oxford University Press
- Gates, L. P. (2011). Tout bouges. [Everything Moves]: The (Re)construction of the Body in Lecoq-based pedagogy. (Doktoravhandling, Faculty of the Graduate School, University of Minnesota, Minnesota, USA). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11299/117346>
- Hovik, L. (2011a). Nærværets betydning for barneteater for de minste. I M. S. Liset, A. Myrstad & T. Sverdrup (red). *Møter i bevegelse. Å improvisere med de minste barna*. (s. 89-117). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hovik, L. (2011b). Lek som musisk kommunikasjon, *Peripeti-tidsskrift for dramaturgiske studier*. No. 15. 19-29.
- Hovik, L. (2014a). *De røde skoene*. (Doktoravhandling). Norges teknisk – vitenskaplige universitet, Trondheim.
- Hovik, L. (2014b). Ulike definisjoner av begrepet «affekt» og dets anvendelsesområde.

- Begrepets betydning for samtidens scenekunst og -kommunikasjon1. I *Barn* (2). 71-83. Hentet fra <http://teaterfot.no/wp-content/uploads/2012/04/Affekt-prøveforelesning-ph.d-i-BARN.pdf>
- Jencks, C. & Silver, N. (2013). *Adhocism: The Case for Improvisation*. Cambridge: The MIT Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lecoq, J., Carasso, J.-G., Lallilias, J.-C. (2000). *The Moving Body. Teaching Creative Theatre*. Over.: D. Bradby. London: Methuen. Oversettelse av *Le Cops Poétique*. Paris: Actes Sud-Papier.
- Lecoq, J. & Perret, J. (2006). The Explosion of Mime. I D. Bradby (red): *Theatre of Movement and Gesture*. (s. 95-125). Overs.: D. Bradby, J. Anderson, L. Kernaghan, D. McCaaw & D. Bradby. I D. Bradby. Oxford: Routledge. Oversettelse av *Le Theatre de Geste*. Bordas (1987).
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentasjon som aktiv agent. Introduksjon till intra-aktiv pedagogik*. Stockholm: Gleerups Utbildning
- Maapalo, P. (2018). Åtte lærerers trearbeidspraksiser. En diffraktiv analyse. *Form Akademisk*. 11(5) 1. 21. Hentet fra: <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>
- Mack, J. (1994). *Masks. The art of Expression*. London: British Museum Press
- Massumi, B. (2015). *The Politics of Affect*. Cambridge: The Polity Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Overs.: B. Nake. Oslo: Pax Forlag. Oversettelse av *Phénoménologie de la Perception* (1. Del, Le Corps). Paris: Gallimard (1945).
- Munro, M. (2018). Principles of embodied learning approaches. *South African Theatre Journal*. 5-14. 31(1). Hentet fra: <https://doi:10.1080/10137548.2017.1404435>
- Murray, S. (2010). Jacques Lecoq, Monika Pagneux and Philippe Gaulier. I A. Hodge (red.), *Actor Training. Second Edition* (s. 213-236). Abingdon: Routledge.
- Nødtvedt Knudsen, K. & Østern, T. P. (2015). Rektor, kend din krop – med kroppen som et spejlbilde. I A. B. Emstads & E. Angelos (red): *Ledelse for læring i mulighetenes skole*. (s. 84-95). Oslo: Cappelen Damm.
- Orset, A. K. (2017). *Kunnskapsutvikling i fiksjon og virkelighet. En studie av teaterpedagogers nøytralmaskeundervisning*. (Doktorgradsavhandling). Nord universitet, Bodø.
- Oversand, K. (2012) Refleksjoner over globale improvisasjonsteknikker. I K. Oversand &

- T. Dybo (red.) *Musikk, politikk og globalisering*. (s. 49-61). Trondheim: Akademika.
- Papastergiadis, N. (2014). A Breathing Space for Aesthetics and Politics: An Introduction to Jacques Rancière. *Theory, Culture & Society*, 31(7/8), 5-26. Hentet fra:
doi:10.1177/0263276414551995
- Pettersen, T. (2010). Med klasserommet som scene: En mikroetnografisk studie. I M. B. Postholm: *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (s. 176-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen T. (2009) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Probyn, E. (2010). Writing Shame. I M. Gregg & G. J. Seigworth (red) *The Affect Theory Reader*. Durham [N.C.]: Duke University Press.
- Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetic*. Overs. & red.: G. Rockhill London: Bloomstbury Academic. Oversettelse av *Le Partage du sensible: Esthétique et politique* (2000).
- Rasmussen, B. (2012) Kunsten å forske på kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjørum og B. Rasmussen (red.) *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 23-49). Trondheim: Akademika.
- Reiten, M. L. (2012). *Sansning og erkjennelse. En undersøkelse av kroppslig affinitet som vitensgrunnlag, gjennom Gilles Deleuzes spinoziske affektbegrep og Maurice Merleau-Pontys kjødelige kiasme*. (Mastergradsavhandling: Oslo Universitet). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/25158>
- Rudlin, J. (2010). Jacques Copeau: The Quest for Sincerity. I A. Hodge (red.) *Actor Training. Second Edition* (s. 43-62). Abingdon: Routledge.
- Rønningen, A. (2014). Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli. I E. Angelo & S. Kalsnes (red.). *Kunstner eller lærer? Profesjonsforståelser i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s.151 –162). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Saint-Denis, M. (1982). *Training for the Theatre*. New York: Theatre Art Books.
- Scott, J.-A. (2018). *Embodied Performance as Applied Research, Art and Pedagogy*. Wilmington: Palgrave Macmillan.
- Shusterman, R. (2006). Thinking through the Body, Education for the Humanities: A Plea for Somaesthetics. *The Journal of Aesthetic Education*, 40(1). 1-21 Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/414015>

- Smith, A. D. (2007). *The Flesh of Perception: Merleau-Ponty and Husserl*. I T. Baldwins (red.) *Reading Merleau-Ponty – On Phénoménology of perception*. Abingdon: Routledge.
- Standal, Ø. F. & Engelsrud, G. (2013) Researching embodiment in movement context: a phenomenological approach. *Sports, Education and Society*. 18(23). 154-166. Hentet fra doi:10.1080/13573322.2011.608944
- Steinsholt, K. (2010) Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. Lek, erfaring og Danning hos Hans-Georg Gadamer. I K. Steinsholt og K. Pedersen Gurholt (red.) *Aktive liv*. (s. 101-120) Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stewart, R. (2016). *Creating New Stories For Praxis: Navigations, Narrations, Neonarratives*. I E. Barret & B. Bolt (red.): *Research Approaches to Creative Arts Enquiry*. London: IB. Tauris.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Amiguity of Play*. Camebridge: Harvard University Press.
- Szatkowski, J. (2007). Redaktionelt forord. I *Peripeti - tidsskrift for dramaturgiske studier*. Særnummer. Performative former 2011. 5-8 Hentet fra: http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_saernummer_performative-former.pdf
- Thrift, N. (2013). *Non-Representational Theory – Space/Politics/Affect*. Abingdon: Routledge.
- Thuren, T. (2000). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Wright, J. (2002). The Masks of Jaques Lecoq. I F. Chamberlaine & R. Yarrow (red.) *Jacques Lecoq and the British Theatre*. (s. 71- 84). London: Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan for teater og bevegelse – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/DRA1-01>
- Ørbæk, T. (2013). Autoetnografisk undersøkelse av dansepedagogiske vendepunkt – bevisstgjøring av forforståelse i kvalitativ forskning. *Nordic journal of Art and Research*, 2 (1), 70-81. Hentet fra: <https://dx.doi.org/10.7577/information/article/v2i1.615>
- Østern, A-L. & Kaihovirta, H. (2019). Experimenting with experience. Searching for the “the middle ground” of artful literature teaching. I A-L. Østern og K. N. Knudsen: *Performative Approaches in Arts Education* (s.96-115). London: Routledge.
- Østern, A-L. & Moxness L. (2017). Å undervise sirkus som kunstfag – en studie av sammenflettede tilblivelser i intra-aktiv sirkusdidaktikk. I *På Spissen*, 2017 (3), 39-40. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2017.303>

- Østern, A.-L. & Nødvedt Knudsen K. (2019) Introduction. I A.-L. Østern og K. N. Knudsen: *Performative Approaches in Arts Education*. (s.1-8). London: Routledge.
- Østern, A.-L. & Peleg R. (2014) Kroppslig læring om gravitasjon. Dans, mime og naturfag på ungdomskolen I T. P. Østern og A. Strømme (red.) *Sanselig didaktisk design SPACE ME* (s. 129-151). Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke.
- Østern, T. P. (2015). To body. *International Yearbook for Reseach in Arts Education*, Vo. 3, 144-148. Hentet fra https://www.academia.edu/15164669/To_Body
- Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthetis som mandate. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: Å forske med kunsten*. 1. 7-27. Hentet fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/982>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Aagaard Petersen J., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019): *DYBDE//LÆRING – en flerfaglig og relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. I A.-L. Østern (Red) *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-85). Trondheim: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Østern, T.P. & Hovik, L. (2017). Med-koreografi og med-dramaturgi som diffraksjon med som metodologisk agent for skapende og forskende prosesser i Baby Body. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Å forske med kunsten*, 1 43–58. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.906>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjon og forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt

Forskningsprosjektet

Kroppslig læring med teatermasker

Bakgrunn og formål

I forbindelse med mitt masterprosjekt ved NTNU – Institutt for lærerutdanning, skal jeg gjennomføre et undervisningsopplegg i *Teater og bevegelse* med dramaelever ved Charlottenlund videregående. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke og utvikle hvordan kunstfaglig undervisning med teatermaske kan åpne opp for en kroppslig tilnærming til læring.

Personidentifiserbare opplysninger

Deltakelse av prosjektet innebærer at jeg får tillatelse til å hente inn lydfiler av undervisningen som angår masterprosjektet. Elevene skal improvisere med teatermaskene, og i etterkant av hver improvisasjon ønsker jeg å gjennomføre korte gruppeintervju, med både de som har sett på og de som har vært med på improvisasjonene. Disse gruppeintervju ønsker jeg å ta opp på lydbånd. Jeg ønsker i tillegg å innhente logg med refleksjoner fra deltakerne, (disse leggene skal være anonyme) og til å gjennomføre intervjuer i etterkant av maskeundervisningen. Dersom du ønsker å se intervjuguiden, er det bare å ta kontakt og du vil få den tilsendt.

Intervjuene og loggene skal brukes i en kvalitativ undersøkelse, hvor det ikke er fokus på deltakernes identitet, men på deres verbale uttalelser, derfor vil jeg be om deres tillatelse til å hente inn, gjemme og bruke dette materialet. Materialet vil bli oppbevart på en kryptert minnepinne som er sikret med passord og en ekstern harddisk på Institutt for lærerutdanning – NTNU som også er sikret med passord. Logg og svar på intervju spørsmål vil ikke bli kombinert med tid, sted eller navn, og alt materiale vil anonymiseres i masteroppgaven.

Frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn, og all data hvor deltaker er gjenkjennerbar vil da bli slettet. Eventuell trekking fra prosjektet vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

Elever som ikke ønsker å delta i undervisning vil fortsatt kunne delta i maskeundervisning i *Teater og bevegelse* på lik linje med elevene som deltar. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. august 2021. Alt materiale hvor deltakere kan gjenkjennes vil da være slettet og skriftlig materiale vil være anonymisert.

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 eller 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 Institutt for lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å bli informert om resultater til studien når de foreligger, kan du ta kontakt med meg på adressen under:

Vennlig hilsen

Brit Rian

Masterstudent ved NTNU

Institutt for lærerutdanning - Kunstfag

Gartnerhaugvn 10 A

7040 Trondheim

brit.rian@gmail.com

Tlf: 922 29 762

[REDACTED]
[REDACTED]
Institutt for lærerutdanning, Kunstfag
[REDACTED]
[REDACTED]

Vårt personvernombud:
Thomas Helgesen
Sluppenveien 12 B/C
thomas.helgesen@ntnu.no
Tlf: 930 79 038

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost

personvernombudet@nsd.no

Tlf: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kroppslig læring med teatermasker*, og har fått mulighet til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at jeg:

- deltar i gruppeintervju
- deltar i intervjuer
- deltar med refleksjonslogg

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. August 2021.

.....
Signatur forskningsdeltaker og dato

Vedlegg 2: Intervjuguide

Gruppeintervju

Til de som improviserte:

Var det noe spesielt øyeblikk som du ble spesielt oppmerksom på under improvisasjonen?

Med masken på: V det en eller noen deler av kroppen som du ble spesielt oppmerksom på?

Eventuelt: Hvilken del var det?

Til de som så på:

- Var det noe spesielt øyeblikk hvor masken virket mer levende?

Eventuelt: Når?

Har dere noen tanker om hvorfor?

- La dere merke til noen spesielle kroppsdelar til de som improviserte?

Individuelle intervju

- 1) Finn tre ord for å beskrive masken som du laget.
Finn tre ord for å beskrive masken som du spilte med
- 2) Beskriv øyeblikk hvor du hadde på deg masken som du la ekstra merke til.
Hva var det med dette øyeblikket som opplevdes spesielt?
- 3) I etterkant av maskeimprovisasjonen, har du gjort deg noen tanker om arbeidet?
Kan du beskrive hva?
- 4) Hvordan var det å observere dine medelever med maskene på?
Kan du merke endringer i de som improviserte.
Kan du beskrive disse endringene?
- 5) Hva tenker du når du hører begrepet kroppslig læring?
Hva tenker du når du hører «kroppslig kunnskap»?

