

Sveinung Næss

Impro-performance

En workshop i meningsfull lek for elever på mellomtrinnet i grunnskolen.

Hvordan kan en improworkshop være et erfaringsrom for utvikling av narrativ og performativ kompetanse?



Masteroppgave i drama og teater
Institutt for kunst- og medievitenskap
NTNU

Trondheim, vår 2015

Forord

Jeg har aldrig lært meg manus. For meg ble dette et naturlig valg.

Takk til

Jeg vil takke Tone Volden Rostad, koordinator for Levanger Kulturelle Skolesekken. Takk for et godt samarbeid over flere år, og for at du gav meg muligheten igjen. Uten den erfaringen hadde dette ikke vært mulig.

Takk til alle elever på mellomtrinnet i Levanger kommune som jeg har undervist for.

En spesiell takk til 5. klasse ved Halsan barneskole høsten 2014.

Takk til Nina Stjernen, avdelingsleder 5.-7. trinn. Og til kontaktlærere for 5. trinn, John Von Heimburg og Line Thommassen. Dere er suverene alle sammen!!

Takk for samarbeid med HATS, Hålogaland Amatørteater Selskap, for utprøving av workshop med både barn og voksne.

Takk til verdens beste medstudenter på masterstudiet!

Takk til Kristin, Sigurd og Iver. Familien som har holdt ut, og som har lagt til rette. Alltid...

Takk til mor, far og bror. For barnevakt og noen stunder med avkobling og motorprat.

Takk til Frode Bagøien for oppmuntrende meldinger og avkoblende prat om Toyota Landcruiser HJ60.

Bendik Lund Haanshus og Knut Ola Vang i *Powerimpro*. Takk for alt vi har gjort hittil, og mer skal det bli. Dere har vært viktige i prosessen og motivert hele veien. Nå er jeg tilbake i "verden".

Onkel Jens og onkel Olav for lekne rollemodeller for meg på 80- og 90- tallet.

Takk til Maria Selmer-Olsen for hjelp siste dager med komma og punktum.

Takk til Vigdis Aune. For inspirasjon og kyndig veiledning. Du ser meg og du vet hva jeg trenger. Du presser meg til det ytterste for å få frem meningen. Jeg er svært takknemlig!

INNHold

Kapittel 1. Innledning	1
1.1. Min bakgrunn og interesse	1
1.2. En praktisk-teoretisk master	1
1.3. Prosjektets relevans for barn og samfunn	2
1.4. Oppgavens struktur	3
Kapittel 2. Improvisasjon	5
2.1. Keith Johnstone Impro.	5
2.1.1. Games, lek og spill	6
2.2. Impro-kompetanse	8
2.2.1. Tilstedeværelse	8
2.2.2. Statuskompetanse	8
2.2.3. Spontanitet	10
2.2.4. Akseptering	12
2.2.5. Den kompetente improvisatør	13
2.2.6. Oppsummering: Hva er <i>improkompetanse</i> ?	14
Kapittel 3. Workshop som erfaringsrom	15
3.1. Begrepet workshop	15
3.2. Dramaturgibegrepet	15
3.2.1. Interaktiv dramaturgi	16
3.3. Om forarbeid av en workshop	16
3.3.1. Impro-performance som interaktiv dramaturgi	16
3.4. Adaptasjon av OKTAV-modell	18
3.4.1. Presisering av fokusområder i hovedprosjektet	18
3.4.2. Hva ønsker jeg å oppnå med modellen?	19
3.4.4. Utfordringer med modellen	22
3.4.5. Interaktivitet i Johnstone-tradisjon	22
3.5. Yrkesrollen teaching artist	22
3.5.1. Teaching artist som inspirasjon	23
3.5.2. Pedagog-teaterimprovisatøren i teaching artist	24
3.6. Et lekent erfaringsrom	25
3.6.1. Lek som væren og form	26
3.7. Kompetanse-begrepet	29
3.7.1. Performativ kompetanse	30
3.7.2. Narrativ kompetanse	30
3.7.3. Plattform som narrativ ramme	31
3.7.4. Gjeninnføring	32
3.7.5. Circles of expectation	32
3.8. Å knytte performativitet og narrativitet gjennom lek	32

3.9. Kunnskapsløftet	33
3.10. Skolen, mellomtrinnslevene og lek	33
3.10.1. Prosjektets betydning for eleven på mellomtrinnet	35
4. Metode	36
4.1. ”Vår Frues Folk”- min første erfaring som forsker	36
4.1.1. Praksisbasert forskning	36
4.1.2. <i>Impro-performance</i> som praksisbasert forskning	37
4.2. Reflekterende praktiker	40
4.2.1. Reflekterende praktiker i <i>Impro-performance</i>	41
4.3. Forprosjektet, en utprøvende fase av innhold og struktur.	42
Kapittel 5. Analyse	43
5.1. Avgrensninger av virkemiddel	43
5.2. Tydeligere voksenrolle	43
5.3. Ivaretagelse av det narrative	43
5.3.1. Rom	44
5.3.2. Tid	45
5.3.3. Gruppe	46
5.3.4. Øvelser	47
5.4. Ivaretagelse av det performative	49
5.4.1. Et rom for performativ utfoldelse	50
5.4.2. Tid til performativ utfoldelse	52
5.4.3. En gruppe å utfolde seg i	53
5.4.4. Øvelser	54
5.4.5. Øvelser som fremmer performativitet	55
5.5. Adaptasjon av OKTAV-modellen	57
5.6. Lederkompetanse: teaching artist	60
5.6.1. Teaching artist-eksempler	61
5.7. Ivaretagelse av leken	65
Kapittel 6. Konklusjon og veien videre	66
6.1. Konklusjon	66
6.2. Veien videre	66
Kilder	68
Litteraturliste	68
Andre kilder	70
Vedlegg	71

Kapittel 1. Innledning

1.1. Min bakgrunn og interesse

Jeg har bakgrunn som førskolelærer, utøvende improvisatør og kursholder i improvisasjon. Det er nå på tide å systematisere og teste den kunstneriske og pedagogiske kompetansen. Kan den performative og narrative kompetansen gode improvisatører har, anvendes og være utviklende for barn på mellomtrinnet? Hvordan kan en erfaren improvisatør skape trygge rammer og bidra med en *leken* og inspirerende holdning? Dette vil jeg se nærmere på.

Den praktiske undersøkelsen ble høsten 2014 gjennom et samarbeid med Den Kulturelle Skolesekken i Levanger (Levanger DKS). Arbeidet består av enkeltstående workshoper ved ulike skoler i Levanger kommune og en serie på sju workshoper ved Halsan barneskole. Den praktiske forskningen avsluttet med en workshopdemonstrasjon 25.11.2014, ved Halsan barneskole.

I denne skriftlige delen redegjør jeg for hovedtrekk ved det praktiske prosjektet og drøfter sentrale funn knyttet til problemstillingen.

Oppgaven gir avklaring av hvilke mål jeg hadde for elevene, relevante teknikker og rammer. Deretter analyseres hvorfor *Impro-performance* ser ut til å være et meningsfullt erfaringsrom for de unge deltakerne. *Impro-performance* er prosessen mot en ferdig workshop i meningsfull lek for elever på mellomtrinnet i grunnskolen.

1.2. En praktisk-teoretisk master

En praktisk-teoretisk master er rammen rundt denne systematiske og dokumenterte undersøkelsen. Kritisk refleksjon over egen praksis og verdien improvisasjon kan ha for elever på mellomtrinnet i grunnskolen er et holdepunkt. Problemstillingen for masterprosjektet er:

”Hvordan kan en improworkshop være et erfaringsrom for utvikling av narrativ og performativ kompetanse?”

Målet er å skape et godt erfaringsrom for improvisasjon, utfoldelse av fantasi og samspill.

Her vil jeg særlig se nærmere på hvordan rammer og struktur i en improworkshop bidrar til utvikling og læring. En modell utvikles gjennom utprøving, eksperimentering og refleksjon, og jeg gjør rede for hvordan funn og konklusjoner er kommet til.

Oppgaven har en redegjørelse for sentrale begreper som workshop og begrepene narrativ og performativ kompetanse. Teksten har fokus på lek som fenomen, og læring gjennom lekbetonte improvisasjonsøvelser der spontanitet og små historier skapes i øyeblikket. Oppgaven gir eksempler på øvelser som inspirerer og motiverer målgruppen og kunstpedagogen.

1.3. Prosjektets relevans for barn og samfunn

Her legges et fokus på samarbeid og positive fellesopplevelser knyttet til spontanitet, fantasi og utfoldelse. Prosjektet tar i bruk elevenes kreativitet, og fra *Læreplanverket for Kunnskapsløftet for Grunnskolen* kan man lese: *”Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementene som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over”* (Saabye, 2014, s.7).

Jeg ønsker at elevene skal oppleve læring gjennom opplevelse og aktiv deltagelse på gulvet gjennom trygge rammer. Et utgangspunkt for mitt arbeid er ”å føre de inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner” (Saabye, 2014, s. 7).

Det er et mål om modell og drøfting av funn kan bidra til å videreutvikle kunstpedagogisk arbeid blant annet i regi av Den Kulturelle Skolesekken.

Prosjektet tar tak i noen ferdigheter og kompetanseområder som elevene kan ha nytte av i utvikling av seg selv, som avbrekk fra skoledagen og som motivasjonsfaktor i andre fag. Arbeidet har relevans for klassemiljø og relasjonsbygging.

I Kunnskapsløftet står det om læring ”Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner” (Saabye, 2014, s. 26). Det er et mål at elevene skal oppleve utprøving, egen-erfaring og deling av kunnskap, for å få ny kunnskap. Læring vil foregå i det interaktive forholdet mellom meg som kunstnerisk leder og elevene, men også mellom elevene. På denne måten blir *Impro-performance* et erfaringsrom for lekende læring, en ivaretagelse og videre utvikling av leken som barnekultur.

Improundervisning vil kunne inspirere både barn, ungdom og voksne som ønsker å jobbe med teater, eller bare for egen utvikling og læring.

Dette praktisk-teoretiske forskningsprosjektet står i et dynamisk forhold til flere skriftlige kilder og teoretiske begreper. Forståelsen av improvisasjon baserer seg i hovedsak på Keith Johnstone sitt teoretisk-metodiske arbeid. (Johnstone, K., 1987; Johnstone, K., 1997; Johnstone, K., 1999). Dette suppleres med utdypende perspektiver fra Chris Johnston (Johnston, C., 2005; Johnston, C., 2006). I behandling, definering og tilpasning av begrepene narrativ og performativ kompetanse tar jeg utgangspunkt i Marit Ulvund (Ulvund, 2013) og Rikke Gürgens Gjærum og Bjørn Rasmussen. (Gjærum og Rasmussen, 2012).

Kjennetegn ved lek og lek-kompetanse henter jeg fra Ole Fredrik Lillemyr (Lillemyr, 2011; Lillemyr, 2012) og Faith Gabrielle Guss (Guss, 2015). I redegjørelse og utvikling av min yrkesrolle som *teaching artist* bruker jeg Kathryn Dawson og Daniel A. Kelin, II. (Dawson og Kelin, 2014). Forskningsdesignen henter sine begreper og forståelser fra Robin Nelson og konseptet om praksisbasert forskning (PaR) (Nelson, 2013).

Det er et mål å knytte begrepene improvisasjon, lek, narrativ og performativ kompetanse tettere sammen gjennom redegjørelse og analyse.

Oppgaven gjør rede for utviklingen av mitt lederskap i undervisningen, som såkalt *teaching artist*. Jeg trekker inn erfaring fra egen utøvende virksomhet. Dette brukes aktivt i samspill med elevene og gjennom refleksjon. Adaptasjon av en OKTAV-modell som struktur av en workshop har vært svært interessant og utviklende for meg. Læringen gjennom rollen som reflekterende praktiker har gitt meg en ny dimensjon i improvisasjonsarbeidet.

Modellen i prosjektet har en struktur med overføringsverdi og tilpasningsmulighet. Øvelser kan byttes ut, strekkes i tid, alt etter ønsket fokusområde.

Jeg har fått mulighet til å prøve ut modellen i sammenhenger etter eksamen. Dette har vært i arbeid med både barn, ungdom og voksne i revy og teatersammenheng. Med dette arbeidet som bakgrunn vil jeg kunne tilpasse til ulike grupper og forutsetninger.

1.4. Oppgavens struktur

I kapittel 1, innledningen, presenteres prosjekt, problemstilling og anvendelsesområde.

I kapittel 2 skriver jeg om improvisasjon med hovedvekt på forståelser og begreper i *Keith Johnstone tradisjonen*. Her gjøres avgrensning inn mot dette prosjektet.

I kapittel 3 tar jeg utgangspunkt i workshop som erfaringsrom og interaktiv form, og avklarer begrepet *workshop*. Adaptasjon av en OKTAV-modell som struktur for en workshop. Redegjørelse av yrkesrollen *teaching artist*. Her gjøres avklaring av begrepet *erfaringsrom*, og deretter kjennetegn ved lek som fenomen og form. Her avklares lekens rolle og fundament for workshopen. Kapitlet gir en avgrensning av *narrativ og performativ kompetanse*. Det avrundes med en oppsummering av skolen, mellomtrinnsleven og lek.

I kapittel 4 skriver jeg om praksisbasert forskning med utgangspunkt i Robin Nelson sin modell for den kunnskapsdannende prosess. Jeg gjør videre rede for betegnelsen *reflekterende praktiker*. Kapitlet avrundes med en kort oppsummering av prosjektets ulike faser som en inngang til analysedel.

I kapittel 5 analyseres rammer og struktur, og betydningen av rom, tid og gruppestørrelse. Her gis eksempler på gode øvelser for mellomtrinnet, som også kan anvendes for andre målgrupper. Resultater funnet ved anvendelse av en adaptert OKTAV-modell som kan styrke narrativ og performativ kompetanse hos barn på mellomtrinnet. Her beskrives funn knyttet til utøvelse av *teaching artist*. Kapitlet avrundes kort med tema «de jevnaldrendes lek og mestring».

Kapittel 6 gir en kort konklusjon og tanker om veien videre.

Kapittel 2. Improvisasjon

2.1. Keith Johnstone¹ Impro².

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for Johnstone-tradisjonens improbegrep. Her går jeg inn på grunnleggende elementer for et improvisatorisk arbeid og avklaring av begrepet improkompetanse. Begrepet improvisasjon kommer fra det italienske ordet *improvviso* og betyr uventet. Innholdet eller handlingen skapes i øyeblikket og uten manus, med eller uten publikum tilstede. Gjennom lytting og samspill utvikles spill mellom deltakere eller et scenisk uttrykk for et publikum. Et kjennetegn er at det ofte inneholder en viss grad av interaktivitet. Sentralt i mitt arbeid med å utvikle improworkshop er arbeidet til Keith Johnstone (Johnstone, K. 1987; Johnstone, K. 1997; Johnstone, K. 1999).

I tillegg til Johnstones tekster, trekker jeg inn teori fra Chris Johnston (Johnston, C., 2005; Johnston, C., 2006). Han har erfaring som skribent og regissør ved mindre teaterscener og har god kjennskap til Keith Johnstone. Tom Salinsky og Deborah Frances-White er grunnleggere av den London- baserte improvisasjonsgruppen *The Spontaneity Shop*, og brukes som referanse (Salinsky og Frances-White, 2010). Viola Spolin (1906-1994) utviklet mange improvisasjonsøvelser på 1930 tallet, og jobbet for at barn skulle få en lettere inngang til teateret nettopp gjennom improvisasjon. Spolin brukte impro først og fremst som et øvingsverktøy, det hun kalte *Theater Games* (Spolin, 1999). Jeg trekker frem Spolin i blant annet aspekter ved spontanitet.

I Keith Johnstone-tradisjonen ligger vekten på det muntlige narrative. Å improvisere er å etablere en rutine, en handling, for så å bryte denne. "It takes no more `talent` to break such routines that it does to write them down, and breaking them is a pleasure once the concept is understood" (Johnstone, K., 1999, s. 85). Improvisasjon hos Johnstone innebærer å være spontan, lyttende, aksepterende og skapende i øyeblikket.

¹ Keith Johnstone ble født i 1933 i Devon, England. I 1956- 1966 jobbet han som regissør og lærer ved Royal Court Theatre i London. I 1970 flyttet han til Calgary, Canada. I 1977 etablerte han The Loose Moose theatre Company sammen med Mel Tonken. Johnstone var kunstnerisk leder for teatergruppen The Theatre Machine som turnerte med improviserte forestillinger. Han holder fortsatt workshop i improvisasjon og er en svært anerkjent instruktør og lærer. Johnstone utviklet flere improkonsept som Teatersport™, Lifegame, Gorillateater og Micetro Impro.

² Når jeg videre i oppgaven bruker begrepet "impro" henviser jeg begrepet slik det er skapt i Keith Johnstone-tradisjonen.

Ved Royal Court Theatre var Johnstone delaktig i en forfattergruppe som arbeidet med manus der diskusjoner var et kjent begrep. Dette utviklet seg etterhvert til en improvisasjonsgruppe: ”Vi fant ut af, at det vi fandt på i et øjeblikks inspiration kunne være ligeså godt eller bedre end de tekster vi sad og sled med” (Johnstone, K., 1987, s. 25). Dette har blitt et av hans kjennetegn: det å spille ut, undersøke i mediet, framfor å diskutere seg fram til handlingen.

Johnstone jobbet som regissør i tillegg til at han skrev teaterstykker ved Royal Court Theatre i London. Etter hvert ble mer rendyrkede improforestillinger et kjennetegn. Johnstone oppdaget skuespillerne som mer oppglødd og tilstede i improarbeidet, enn i det tradisjonelle manusbaserte teaterarbeidet der skuespillerne var mindre inspirert og lite spontane.

”Their improvised performances seemed much more alive, fresh, real and inspired than the play they were supposed to be rehearsing” (Salinsky og Frances-White, 2010, s. 4). Johnstone turnerte etter hvert i mange land i Europa med *Theatre Machine* og improviserte forestillinger.

Når jeg tenkte over forskjellen mellom mig selv og andre mennesker, så jeg mig selv som en der utvikles sent. De fleste mennesker mister sitt talent når de kommer i puberteten. Jeg mistede mitt da jeg var først i tyverne. Jeg holdt op med at betrakte voksne som umodne voksne, og begynte motsatt at betrakte voksne som visne barn (Johnstone, K., 1987, s. 25).

I følge Johnstone har alle mennesker potensiale og evner, men man ikke bruker disse. Man prøver heller etterligne voksen adferd. Det gjør mennesker mindre spontane i følge Johnstone. Et viktig element i hans ideologi er synet på at teater handler om relasjoner (Johnstone, K., 1987, s.25) Johnstone redegjør for sitt syn på barn: ”Very young children can be so floated, so pumped- up, so exploted with joy that it’s as if they’re streaming light into the universe” (Johnstone, K., 1999, s. 341). Han ser også på barnet som et kreativt, skapende individ og dette ser ut til å være et ideal hos ham.

2.1.1. Games, lek og spill

Begrepet *improleker* brukes ofte når man omtaler improøvelser. Chris Johnston anvender *games and exercises* når han beskriver øvelser eller teknikker (Johnston, C., 2005, s. 247).

Begrepet *game* setter et slags konkurransepreg over situasjonen. Som improvisatør skal man ikke gå på scenen for å vinne, men for å skape noe alene, eller med andre. I *Improvisasjon og Teatersport™. Nye spil og øvelser til trening og kamp*, skriver Keith Johnstone: ”At skape en improvisasjon fra et nulpunkt er nesten umulig: Det bedste, man kan gjøre er at tilpasse allerede eksisterende spil. Dette skyldes, at spillene er teoretiske uttrykk” (Johnstone, K., 1997, s. 9). Johnstone legger vekt på at *game* skal være en ufarlig arena for spill, med lite fokus på prestasjon. Han plasserer spill i ulike kategorier, blant annet *utfyllningsspill*, eksempelvis scene uten bruk av bokstaven ”S”, *The no `S` game* (Johnstone, K., 1999, s. 188). Han bruker også begrepet *fortællende spil* med da mer narrativ fokus. ”*Et ord av gangen.*”, eller ”*Word- at- a- time*” er et eksempel på det (Johnstone, K., 1999, s. 131). Jeg velger begrepet *øvelser*.

Begrepet *play* brukes også i scenekunst når man omtaler et skrevet verk, eller hendelse. Samtidig er begrepet mye bredere. Jeg vil gi en kort beskrivelse fra boken *The Performance Studies Reader*:

To play means to do something that is neither ”serious” nor ”real.” Yet play is nonetheless important, for it demands risks and promises rewards that may have consequences for our everyday lifes. We play to escape, to step out of everyday existence, if only a moment (Bial, 2007, s. 135).

Jeg ser *Impro-performance* også som et pusterom i skolehverdagen. Vi lager fortellinger som er basert på fantasi, not ”*real.*” Videre i samme tekst skriver Henry Bial hvordan *play* handler om å oppleve, å bli kjent med seg selv og omgivelsene, og dette er også relevant for mitt arbeid.

2.2. Impro-kompetanse

Noen ferdigheter må være på plass og kan beskrives som impro-kompetanse. Dette er ferdigheter knyttet til tilstedeværelse, status, spontanitet og akseptering. Johnstone utviklet øvelser for å få sine skuespillere, eller studenter, mer til stede i øyeblikket.

Det vil være nødvendig å skille mellom forståelsen av begrepene og ferdigheten i det å utføre dem i praksis. Man kan lese seg til forståelsen, men ferdigheten får man gjennom det performative, gjennom aktivt spill og iscenesettelse. ”If you really want to become a good mime artist, reading half- a- dozen pages of an improv manual isn` t going to cut it. But you don` t need to be perfect in order to tell the story” (Salinsky og Frances-White, 2010, s. 212). Dette samsvarer også med *Johnstone-tradisjonen* som legger vekt på at man ikke må være redd for å gjøre feil (Johnstone, K., 1999, s. 62).

2.2.1. Tilstedeværelse

Tilstedeværelse kjennetegnes ved det å holde fokus, kunne konsentrere seg om eksakt det man driver med. Samtidig må man vite hvor man har vært i historien når man improviserer, men ikke bry seg om hva fremtiden bringer. Tilstedeværelse er å være åpen for bud og innspill. ”It follows that the people who are most successful at learning to improvise are those who are most relaxed” (Salinsky og Frances-White, 2010, s. 41). Dette har jeg selv erfart på scenen. Man føler seg trygg med en medspiller som tør å roe ned, i stedet for en som kaver etter å være morsom. Mange tror at impro er bedre med høyt tempo, men det kan resultere i tap av tilstedeværelse.

2.2.2. Statuskompetanse

Keith Johnstone skriver hvordan skuespillerne ikke kunne fremstille ”almindelig samtale” og status og tilstedeværelse henger på denne måten sammen. Han ønsket skuespillere som var mer ”i øyeblikket” og ikke bare det å kunne et manus. Utviklingen av såkalte statusøvelser skulle vise seg å gjøre skuespillerne mer naturlig i møtet med andre på scenen. Status kan sees på to ulike måter: forståelsen av det, og ferdigheten av å faktisk kunne det. ”Scenerne blev ”autentiske” og skuespillerne syntes fantastisk opmerksomme. Plutselig forsto vi, at ethvert tonefald og enhver bevægelse forudsætter en status, og at ingen handling bygger på tilfærligheter eller ”uden motivering” (Johnstone, K., 1987, s. 34).

Johnstone utviklet mange statusøvelser, men om jeg skal trekke frem én, vil det være øvelsen der man plasserer seg rett over, eller rett under medspillerens status.

Statusøvelse: To aktører.

Den ene har litt høyere status enn den andre. Definer relasjon på forhånd. Viktig at aktørene ikke prøver for hardt å tenke på statusen, men fokusere på hverandre. Resultatet er økt tilstedeværelse (Johnstone, K., 1987, s. 34).

Status handler om performativ kompetanse, tilstedeværelse og evne til tilpasning til medspiller. Dette betyr at improvisatøren viser evne til forandring. Her kan øves ulike emosjoner.

Johnstone brukte også status bevisst i sin rolle som lærer og instruktør. Han erfarte at det at han plasserte seg selv som lavstatus, førte til mer aktive, uredde og engasjerte elever. I tillegg påtok han seg skylden om en scene eller øvelse ikke fungerte (Johnstone, K., 1999, s. 60). Slik oppnår også Johnstone å oppløse det mer tradisjonelle lærer- elev forholdet som ofte er preget av respekt for læreren.

Den bedste undervisningssituation er den, hvor timen ses som en fest , i stedet for som et formelt lærer- elev- forhold. Hvis de ikke kan lade sig gøre at lade eleverne tale og oppføre sig med samme frihed som de har udenfor skolen, så er det nok bedst slet ikke at drive dramatisk undervisning (Johnstone, K., 1987, s. 95).

I teatersammenheng blir ofte betegnelsen *høy*, *nøytral* og *lav status* brukt for å beskrive en karakter eller holdning hos en skuespiller. Innenfor dette kan man finne ulike nyanser og graderinger. Man kan for eksempel tenke en skala fra 1- 10 der 1 er lav og 10 er høy. Man kan også spille status mot gjenstander.

Resultatet av statusarbeid og hvordan det påvirker det performative er ikke lett målbart, men øving vil være utviklende for tilstedeværelse. Skifte av status vil gi dynamikk i en scene.

Endringer i relasjoner mellom skuespillere er inspirerende som utøver også.

En åpen holdning og evne til statusarbeid og endring vil være med å fargelegge en historie og gi en fortellingen variasjon. Det handler om å legge mye av seg selv i øvelsene: ”The fact is you`re the most able to learn, create and improvise when you`re most yourself” (Salinsky og Frances- White, 2010. s. 41) Det å bruke seg selv i arbeidet er også en god egenskap, i følge Keith Johnstone, og er en impro- kompetanse (Johnstone, K., 1999, s. 340).

I arbeidet med elever er lederens status et brennbart tema. Jeg har jobbet med elever i 10-11-årsalderen, og har erfart er at det er viktig at elevene skjønner hvem som leder undervisningen. Min oppgave er å skape rom for utforskning og eksperimentering og da kan jeg ikke legge meg fullstendig lavstatus. Da vil enkelte elever overkjøre både meg og andre elever. Slik vil man få mindre utbytte av undervisningen. Om jeg på den andre siden inntar høystatus kan det føre til at enkelte elever blir usikre og mindre spontane. Slik er det et samspill mellom lederens og elevenes kompetanse i å uttrykke og endre status.

2.2.3. Spontanitet

Spontanitet er å stole på, og bruke den første idé som kommer opp. Det er å ikke tenke at idéen eller assosiasjonen ikke er god nok. Det vil kun føre til at man blokkerer seg selv og assosiasjonene vil stoppe opp. Johnstone beskriver spontanitet blant annet slik:

Jeg underviser i spontaneitet, og derfor sier jeg til dem, at de ikke må prøve at styre fremtiden og ikke prøve på at vinde; og at de skal bare tømme deres hoveder og se på. Når det er deres tur til at være med, skal de bare komme ud på gulvet og gjøre det, de bliver bedt om og ”se hvad der skjer (Johnstone, K., 1987, s. 33).

Noen ganger lykkes man, andre ganger ikke, og man skal ikke ta det som nederlag i følge Johnstone. Et annet eksempel på det: ”Two adults will volunteer for something, and after they finish they`ll make a physical gesture of apology which says to the room: ”No need to mention it – we know it wasn` t very good.” (Salinsky og Frances-White, 2010, s. 41). Idealet er å unngå dette, men det er i praksis ikke alltid like lett å utføre da man ønsker å lykkes, men man lærer gjennom feil og målet er at det skal være lav terskel for å bidra. Dette er viktig i klasserommet i mitt møte med elevene.

Johnstone tar kraftig oppgjør med det han mener skolevesenet gjør feil, og han refererer til sin egen skole slik: ”Jeg lærte at min fantasi ikke var ”god” nok. Jeg lærte at den første idé var utilfredsstillende fordi den var (1) psykotisk, (2) obskkøn, (3) uoriginal. Sandheden er den, at de bedste ideer ofte er psykotiske, obskøne og uoriginale” (Johnstone, K., 1987, s. 89).

Johnstone setter dette i sammenheng med elevenes fantasi slik: ”The best trick for releasing the imagination is to persuade the students that their imaginations have nothing to do with them” (Johnstone, K., 1999, s. 73). Slik kan fantasien få fritt spillerom.

Viola Spolin skriver om frykt for spontanitet: ”Frygt for spontanitet er almindelig. Der ligger en sikkerhed i gamle velkendte følelser og handlinger. Spontaniteten kræver, at vi begiver os ind på et ukendt område – os selv.” (Spolin, 1999, s. 11). Chris Johnston refererer til Spolin og skriver: ”Spontaneity is the moment of personal freedom when we are faced with a reality and see it, explore it and act accordingly” (Johnston, C., 2006, s. 33). Dette styrker troen på at det ikke er de fantastiske idéer som gjør en scene eller fortelling, men evnen til samarbeid og forestillingsevne. Det handler om å si det mest opplagte, i følge Keith Johnstone. Ikke prøve å vinne. Ikke prøve for hardt, men heller være avslappet (Johnstone, K., 1999, s. 64).

”Når almindelige mennesker bliver bedt om at improvisere søger de altid efter en original idé, fordi de gerne vil have man skal synes de er ’smarte’” (Johnstone, K., 1987, s. 96) , men det trenger ikke nødvendigvis gjøre scenen noe bedre.”I’d told the players that they should bore the audience without being bored themselves” (Johnstone, K., 1999, s. 211). Man må ikke gå på scenen, eller foran de andre i klasserommet og tenke ”*nå må jeg være morsom.*” I lengden vil dette bli slitsomt både for improvisatøren selv og for de som ser på.

En trygg elev vil kunne være spontan når rammene legger til rette for det.

Oppvarmingsøvelser kan være med på å åpne opp slik at man slutter å planlegge. Når eleven tør å være spontan, utvider man det performative rommet og det spontane vil gi liv og engasjement. Dette har relevans til leken og ”late som om.” Hvis en fortelling foregår inne i en grotte, og eleven klarer å forestille seg dette gjennom fantasi, vil deltakerne tro på det og være med på denne *reisen*.

Spontanitet handler om å la seg rive med og ikke være redd for å miste kontrollen, og gjennom dette skapes et performativt uttrykk. Spontanitet er også skapende i den forstand at tekstmateriale produseres. Ved å slippe til den frie assosiasjon, øves den narrative kompetanse. Overraskende situasjoner vil kunne oppstå. Spontanitet vil kunne tilføre en lystbetont stemning og en opplevelse av *lek*. En uhøytidelig, avslappet og leken holdning er avgjørende for å kunne være spontan og for å kunne lære. Spontanitet er nært knyttet til leken. Lek kjennetegnes ofte som en prosess der deltakerne ikke er opptatt av hvor de ender, og at dette uventede blir en drivkraft i øvelsen. Allikevel er det et mål i dette arbeidet, å strekke forløpet i en fortelling mer målrettet enn i barns assosiative lek i det daglige.

Det er en pedagogisk oppgave å skape trygge og forutsigbare rammer gjennom forarbeid, struktur og sensitivitet overfor deltakerne. En workshop kjennetegnet ved struktur og fokus på trygghet vil være et erfaringsrom for spontan trening.

2.2.4. Akseptering

Chris Johnston ser improvisatøren som en person som skal ut på reise: "You`re looking for a moving current that will carry you on that journey. You`re looking for a current stronger than your `good ideas`" (Johnston, C., 2006, s. 93). For å få til dette kreves samspill.

Keith Johnstone beskriver historiefortelling slik: "Storytelling is frightening (and exhilarating), because it involves a journey into the unknown" (Johnstone, K., 1999, s. 75). Det er blant annet dette spenningsforholdet mellom skuespillerne, eller elevene, og veien mot *noe* som er både spennende og altoppslukende.

Der er nogle mennesker der foretrækker at sige "ja" og der er nogle mennesker der foretrækker at sige "nei". De, der siger "ja" belønnes gennem de oplevelser de får, og de, der siger "nei" belønnes gennem den tryghed de opnår (Johnstone, K., 1987, s.101).

Videre skriver Johnstone at man kan trene opp den ene typen til å oppføre seg som den andre og akseptering skaper spenning, handling og fremgang. Slik skapes et narrativt og performativt uttrykk. Blokkering av bud derimot, skaper brems, nøling og oppleves ikke inspirerende for den som blir møtt av blokkering. Et bud kan være å si "Vet du når bussen

går?” Ved å blokkere kunne man sagt ”Det går ingen busser herfra” og det stopper bare en scene. En aksepterende improvisatør kunne sagt ”Den går klokka ni.” ”Gode improvisatorer synes at have telepatiske evner; alt virker som om det var aftalt på forhånd. Det er fordi de aksepterer alle tilbud, der bliver stillet – hvilket er noget et ”normalt” menneske aldrig ville gjøre” (Johnstone, K., 1979, s. 109).

2.2.5. Den kompetente improvisatør

Hva mener Johnstone er en improvisatør med god ferdighet og kompetanse? Jeg har gjort et utvalg av det han beskriver som *quality* og *great improvisers* og noen punkter og setter dette i sammenheng med *Impro-performance*:

- *They`re enjoying the scenes they`re in (this is not the same as enjoying being onstage)*
- *They`re taking care of each other and being altered by each other.*
- *No one is trying to be `original` or to think up `clever` ideas.*
- *They`re being themselves, rather than fleeing from self-revelation.*

(Johnstone, K., 1999, s. 339-340).

Det Johnstone beskriver som *enjoying the scenes*, er i dette prosjektet å kunne ha glede av å være i samspill. Å oppleve det meningsfullt å fortelle de historier og formidle de situasjoner som oppstår gjennom kropp og stemme. *Taking care of each other* blir her å være i dialog og ikke kommentere nedlatende til noen i gruppa, men heller styrke gruppas samhold gjennom arbeidet. *Being altered by each other* er i dette prosjektet et fokus på tilstedeværelse og evnen til endring. Ved å være lyttende vil man lettere la seg endre. Øvelser med status gir erfaring i dette. *‘Clever’ ideas* hjelper ikke samspillet. Det vil derfor være et poeng i undervisningen at fokuset ligger på samspill og det å gjøre hverandre gode. Å prøve å være original eller mer smart enn medeleven vil ikke hjelpe. *Being themselves* er i *Impro-performance* å by på seg selv, ikke fokusere på å være morsom og tørre å bidra til sin egen utvikling, læring og for fellesskapet. Motsatsen til en kompetent improvisatør beskriver Johnstone som *being negative, fighting each other for control, `planning` instead of `attending`*. Negativitet og ønske om kontroll virker blokkerende. Resultatet er tap av engasjement.

2.2.6. Oppsummering: Hva er *improkompetanse*?

Jeg vil minne om at de fleste tekster fra Keith Johnstone handler om improskuespillere i møtet med publikum. Allikevel har mange prinsipper overføringverdi til en workshop på mellomtrinnet. Jeg vil oppsummere begrepet *improkompetanse* slik:

Å starte en scene eller historie positivt vil alltid være en fordel. Dette skaper engasjement. Improkompetanse er å vise evne til lytting og endring gjennom tilstedeværelse. Det å tørre å bruke sin første idé og bidra. Like viktig er det å tørre å feile, og ikke oppleve nederlag av den grunn. Å vise evne til akseptering av fysiske og verbale bud vil gi en historie flyt og sammenheng.

Kapittel 3. Workshop som erfaringsrom

3.1. Begrepet workshop

En workshop kan defineres til å være et møte mellom en gruppe mennesker som deltar i diskusjoner og aktiviteter innenfor et spesifikt emne. Det foregår oftest i et avgrenset rom med et begrenset antall deltagere, avgrenset tidsramme og en som leder workshopen. En workshop kjennetegnes ved å være interaktiv i den forstand at deltakerne er aktiv med innspill. Graden av interaktivitet varierer. Utveksling av ideer og erfaringer er en del av innholdet. Målet er økt kunnskap eller ferdighet innenfor et avgrenset emne eller kompetanseområder. Tore Vagn Lid, regissør og kunstnerisk leder for Transiteatret-Bergen, skriver om teaterrommet som erfaringsrom og ”testingssone”. Det kan ha overføringsverdi til min reflekterende og utprøvende inngang til workshop som metode (Vagn Lid, 2006). I dette kapitlet vil jeg utdype aspekter som er relevant for en workshop hvor improvisasjon er tema. Det gjelder interaktiv dramaturgi og relasjonen mellom deltakere og mellom leder og deltakere og det gjelder kompetanse og hvordan en tenker seg at den utvikler seg gjennom samspill.

3.2. Dramaturgibegrepet

Ordet *drama* er gresk og betyr handling, og endingen *urgi* kommer av det greske ordet *ergon*, som vil si å være virksom. Begrepet dramaturgi brukes på ulike områder innen teater, og kan ha mange betydninger. Begrepet er både flyktig og i endring. Turner og Behrndt (2008) viser til Van Kerkhoven, og hevder at dramaturgi i korte trekk beskrives som læren om en teaterforestilling, eller oppbyggingen og utviklingen av et teaterstykke eller et dramatisk forløp. Deres beskrivelse av dramaturgi vektlegger også samhandling i prosess, noe som peker mot at begrepet også kan anvendes for strukturen i en workshop, uten et betraktende publikum (Turner og Behrndt, 2008, s. 17).

Jeg bruker dramaturgibegrepet inn mot aspekter ved undervisningsformen knyttet til samspillet mellom kunstpedagog og deltakere. Det er i dette møtet den meningsdannende kunnskapen oppstår. Slik trekker jeg inn begrepet interaktiv dramaturgi. Forholdet mellom spillende elever og observatører er ikke et forskningsfokus i dette arbeidet.

3.2.1. Interaktiv dramaturgi

Turner og Behrndt (2008) understreker at dramaturgi er en dynamisk prosess som også involverer publikums respons (Turner og Behrndt, 2008, s. 18). Denne betraktningen av dynamisk dramaturgi gjør begrepet interaktiv dramaturgi aktuelt. Interaktiv dramaturgi er når det finnes en åpenhet, eller dialog med aktørene og publikum. Jeg bruker begrepet i forholdet mellom leder og deltagere av en improworkshop. Graden av kommunikasjon kan variere fra *noe påvirkning*, til *stor grad* av kommunikasjon og *mulighet til påvirkning*. Dette er en retning, eller form som i senere år har blitt mer og mer utbredt. Dette krever kompetanse hos kunstnerisk leder, og kunnskap og ferdigheter for å få utbytte av en slik metode. Interaktiv dramaturgi utfyller og utfordrer forholdet mellom meg som leder i samspill og dialog med elevene.

3.3. Om forarbeid av en workshop

Å holde en workshop handler ikke bare om det som skjer i rommet akkurat der og da. Det handler også om et grundig forarbeid. Å kunne tilby et opplegg som inspirerer, gir opplevelse av mestring. Det er også et mål at deltakerne får utfordringer tilpasset gruppen. Chis Johnston skriver slik: "Much of the success of any workshop series lies in the planning. This is particularly true when the participating group are unfamiliar to drama or have behavioural or learning difficulties" (Johnston, C., 2005, s. 107). Chris Jonhstone beskriver en samtale med Keith Johnstone der han forklarer det å ikke planlegge alt i detaljer, men heller spørre deltakerne hva de ønsker jobbe med hvis han har tid til disposisjon (Johnston, C., 2005, s. 112). Dette er noe som krever lang erfaring og også mot til å endre planer hvis man ser at øvelser ikke fungerer. Johnston gir også eksempler på workshopholdere som ikke planlegger og at det kan gi nye impulser (Johnston, C., 2005, s. 113).

Detaljeplanlegging eller ikke, det handler mye om hva kunstnerisk leder ønsker oppnå. En workshop som ramme vil være et utgangspunkt. I ulike klasser på mellomtrinnet møter jeg nye elever og nye relasjoner oppstår gjennom samspill, refleksjon og dialog. Slik kan workshopbegrepet være like flyktig og i endring som begrepet dramaturgi.

3.3.1. Impro-performance som interaktiv dramaturgi

Impro-performance er en workshopen som har elementer av interaktiv dramaturgi. Den har

sekvenser mellom øvelsene der elever bidrar med refleksjoner og erfaringer. Jeg vil definere det som en *dialogisk interaktiv form*. Workshopen er en ramme med faser. Innen fasene er det et poeng å ivareta kvaliteten *flyt* mellom de som deltar i det interaktive forløpet. Det vil skape fokus i timen. Dramaturgiforståelse i workshopsammenheng handler om å ta kontroll, og gi fra seg kontrollen innimellom. Kunstnerisk leder skal ikke være redd for kaos, og må være klar over at det kan inntreffe. Å vite hvor man står dramaturgisk sett som kunstnerisk leder i en workshop kan ta år. Ved å reflektere over, og se hva som fungerer og ikke fungerer, vil man kunne tilpasse opplegget ut fra den aktuelle målgruppe.

Kunstnerisk leder bør tenke på workshopen som en helhet, men med ulike faser. Formen har blitt til gjennom utprøving og refleksjon spesielt rundt struktur. Det er ikke fri flyt av innspill fra elevene, men en klar ramme på når elevene utfører øvelsene, og når vi reflekterer sammen. Mange av øvelsene har stor grad av interaktiv dramaturgi når det kommer til det narrative og performative. Strukturen på øvelsene er gitt, men hva de fylles med av innhold blir det opp til deltakerne å skape gjennom å være spontane. Formen er pedagogisk forankret gjennom OKTAV-modellen, som jeg går nærmere inn på i avsnitt 3.3).

Lisa Nagel og Lise Hovik (2014) har utarbeidet en modell (vedlegg nr 1), som synliggjør ulike former for interaktiv dramaturgi (Hovik og Nagel, 2014). Det skal presiseres at modellen først og fremst er tenkt mot forestillinger som ramme, men at jeg har latt meg inspirere og reflektert rundt denne i plasseringen av *Impro-performance* som dramaturgisk form av en workshop.

I forhold til deres figur vil jeg plassere *Impro-performance* i skjæringspunktet mellom 5. *Åpen inviterende, dialogisk interaktiv form* og 6. *Åpen improviserende interaktiv form* (Hovik og Nagel, 2014, se vedlegg 1). I selve sekvensene med øvelsene gir jeg elevene stor kunstnerisk frihet. Øvelsen er strukturen mens innholdet er *åpen improviserende*. Etter hver øvelse samles deltakerne og det utveksles erfaringer som del av læringsprosessen. Vekslingen mellom kreativitet og spontantreng i øvelsen, kombinert med refleksjon, gir en god dynamikk og forutsigbar rytme. Elevene er både romlig og kroppslig involvert. I øvelsene blir fantasi og følelser stimulert gjennom narrativ trening og statusarbeid. Mange av øvelsene har stor grad av lek i seg. For barn er lek er en viktig læringsform. Hovik og Nagel (2014) skriver at utøverene *leder og støtter* barna. Dette gjøres i mitt arbeid ved å vise demonstrasjoner enten

alene som utøver, eller med medelev. Jeg har også en veiledende rolle i det å formidle viktige begrep i improvisasjon. For eksempel når det gjelder å gi erfaring med akseptering og hvordan det vil gi en historie flyt. I *Impro-performance* benyttes et ordinært klasserom fritt for rekvisitter, kostymer eller andre stemningskapende virkemidler som lyd eller musikk. Fokuset rettes mot øvelsene og relasjonen mellom elevene i rommet blir viktig.

3.4. Adaptasjon av OKTAV-modell

OKTAV-modellen er utarbeidet av Anne Meek for PPU¹ for skuespillere ved Kunsthøgskolen i Oslo. Modellen anvendes av Vigdis Aune, i analyser av teaterundervisning med barn og unge., og kjennetegnes ved å skape rammen for undervisningen, eller møtene. Her er læreren som rollemodell tema, og det legges vekt på deltagerorientert praksis (Aune, 2013, s. 86). Samlingene struktureres ved oppvarming av kropp og stemme, konsentrasjonsøvelser, teknikker avhengig av tema, avrundning med respons og vurderingsfase og tanker om veien videre (Aune, 2013).

I *Impro-performance* benytter jeg meg av en *adaptert* OKTAV- modell. Jeg har brukt strukturen i modellen som utgangspunkt og tilpasset den min målgruppe. En av de største endringene jeg har gjort er at jeg har lagt inn refleksjon etter hver øvelse, og ikke bare helt til slutt. Dette gjør at man kan reflektere underveis mens den kroppslige erfaringen ennå er i kroppen. Jeg har også lagt inn *demonstrasjoner* før hver øvelse, der jeg spiller alene, med innspill fra elever, eller at jeg gjør en kort sekvens sammen med medelev for å vise en øvelse. Målet med demonstrasjon er ikke å lage en magisk fortelling som tar pusten fra alle, men noe som kan være til inspirasjon og som et eksempel. Ved å bruke meg selv som *teaching artist*, bryter jeg med *Johnstone-tradisjonen*, men dette er en metode som jeg opplever som meningsfull for mitt arbeid. En annen tilpasning jeg har gjort er å legge inn små *visninger* mot slutten av hver øvelse. Da får en eller flere elever gjøre øvelsen, og vi andre er publikum. Denne regelmessige hyppigheten av små visninger gjør at elevene får vist seg mer fram og får slik både narrativ og performativ trening. Resten av gruppen får øve seg som publikum. Ut over dette er ikke observatørrollen en forskningsfokus.

3.4.1. Presisering av fokusområder i hovedprosjektet

Da jeg skulle gå i gang med hovedprosjektet på Halsan barneskole og en serie workshoper måtte jeg gjøre noen valg og fokuspunkter. Jeg ønsket å fokusere på en tydeligere voksenrolle

for å holde mer struktur. Samtidig ville jeg fokusere på den adapterte OKTAV-modellen i håp om at det kunne skape gjenkjennelse, forutsigbarhet og trygge rammer for elevene på mellomtrinnet. Jeg tok en avgjørelse på å undervise halv klasse om gangen, altså om lag 10 elever. Slik kunne jeg ha regelmessige visninger med elever, og alle kunne få prøve å spille for gruppa i løpet av workshopen. Jeg etablerte faste stoler til hver elev og et tilrettelagt rom med mye gulvplass, uten pulter og løse gjenstander, i den hensikt at disse tiltakene skulle styrke utviklingen for det narrative og performative.

3.4.2. Hva ønsker jeg å oppnå med modellen?

Jeg vil gjøre rede for de ulike fasene i OKTAV-modellen slik jeg bruker den, hvilke ferdigheter jeg ønsker å jobbe med i de ulike nivå. Det jeg ønsker å oppnå med modellen er økt struktur og form, tydelige skiller mellom spill, demonstrasjon og refleksjon. Et mål er å kunne skape en interaktiv dramaturgi gjennom lekende læring, dialog og refleksjon og en forberedelse til å jobbe improvisatorisk. Gode øvelser for målgruppen beskrives i kapittel 5.

3.4.3. OKTAV- formens faser med min adaptasjon til mellomtrinnet

Aller først, når elevene kommer inn i rommet, ønskes de velkommen, og vi har en kort relativt uformell prat. Det kan være for å høre om noen har gjort noe gøy i friminuttet, eller rydde opp i en diskusjon før vi starter. Deretter forklarer jeg kort hva vi skal jobbe med. Så starter oppvarmingen.

O = Oppvarming

I oppvarmingen er det fokus på spontanitet, lek, tilstedeværelse i rommet og bevissthet på de andre i gruppa, samt fokus på å få kroppen i gang. Oppvarmingen skal bidra til en interaktiv holdning til de andre i rommet. Det vil være nødvendig å være lydhør ovenfor de andre. (Johnstone, K., 1997, s. 26). I denne runden har jeg valgt å legge mindre vekt på stemmeoppvarming da gruppen ble mindre, man kan si jeg har valgt å ikke fokusere på det. Hensikten er å tune inn gruppen mot det å samarbeide og samspille. Kjennetegn er lek, latter, fellesskapet og ikke være redd for å feile.

K = Konsentrasjon

I denne fasen har vi fokus på å rette konsentrasjonen mot en oppgave, en øvelse, eller en medelev. Det kan være øvelser der alle i rommet deltar samtidig om samme oppgave.

Konsentrasjon vil elevene behøve senere i timen når man skal jobbe narrativt, der man både skal lytte, huske element i en fortelling og samspille. Økt konsentrasjon vil være en støtte i den kroppslige utfoldelse (performative) ved mimearbeid. Slik oppnår man større kontroll over kropp og kan samtidig jobbe verbalt narrativt uten å tenke for mye. Kjentegn på dette er øving på turtaking, som også er viktig for å kommunisere, og å øve evnen til å huske elementer som senere kan brukes i gjeninnføring.

T = Teknikk

Teknikk er hoveddelen i workshopen. Vi har fokus på øvelser som gir et erfaringsrom for narrativ og performativ trening. For å komme hit vil det være nødvendig med oppvarming- og konsentrasjonsdelen for å åpne opp for spontanitet og fri assosiasjon. Her øves narrativ og performative uttrykk som akseptering, kroppslig erfaring, interaksjon og late som om-lek. Her handler det om å slippe seg løs. Mellom hver teknikk eller øvelse reflekterer gruppen sammen om hvordan øvelsen fungerer. Dette gjør vi for å lære å sette ord på opplevelsene og erverve ny kunnskap. Hver øvelse avsluttes med en kort visning ved et par elever. Hyppige visninger gjør det mer ufarlig å bidra.

A = Avrunding (avrunding med respons)

Her er det fokus på en kort oppsummering av workshopen. ”Hva har vi gjort i dag?” I denne avrundingsfasen går vi kort gjennom hva vi har jobbet med, og har åpning for tilbakemelding i form av spontane refleksjoner vedrørende timen. Jeg takker elevene for innsatsen og alle sine bidrag som har gjort dette til en felles opplevelse.

Friminutt/ pusterom

Impro-performance har en varighet på ca. 50 minutter. Etter dette har gruppen 5 minutter friminutt.

V = Vurdering

Etter et kort friminutt møtes deltakerne på stolene sine i halvsirkel. Vurderingen har jeg lagt opp som noen spørsmål, nærmest som en *intervjuguide* (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 51). Eksempel på spørsmål kan være ”Hva har vært inspirerende/ gøy for deg i dag?” og ”Var det noe som du opplevde som vanskelig? Og hva kan det skyldes?” Elevene får dele det de opplever som viktig, og dette blir også en måte å avslutte timen på. Ingen skal gå ut av rommet og føle at de har gjort noe dumt, eller dummet seg ut.

Kjennetegn ved vurderingen er at elevene tar denne seriøst og viser evne både til refleksjon over innhold og også evne til forståelse og refleksjon over de andre. Dette er en evne Ulvund (2013) beskriver som narrativ kompetanse. ”Comprehension and reflections on self and other” (Ulvund, 2013, s. 63). Den totale varigheten på *Impro-performance* er ca. 60 minutter men den kan tilpasses ulike formål, målgruppe og tema.



3.4.4. utfordringer med modellen

Modellen kan resultere i at man blir opphengt i hvor man er i modellen til enhver tid, i den forstand at man ikke opplever frihet som leder. I så fall blir modellen bare til hinder. Den opprinnelige modellen hadde avrundning mot slutten, men dette erfarte jeg ikke fungerte for elever på mellomtrinnet, så dette endret jeg på. I dette prosjektet har jeg tatt utgangspunkt i modellen og gjort tilpasninger for å møte målgruppen og for å reflektere og lære av arbeidet. Denne tilpasningen har kun vært mulig gjennom en *reflekterende praktiker*-holdning.

3.4.5. Interaktivitet i Johnstone-tradisjon

I min form legger jeg til rette for refleksjon. Johnstone bryter noe med dette. Han ønsker ikke at øvingene skal inneholde for mye diskusjon, men ha hovedvekt på det performative og da selve spillet. Som improvisatør har jeg opplevd at om improvisasjon kun dreier seg om å diskutere, da glemmer man fort essensen ved det å improvisere. Man blir lettere selvkritisk, analytisk og spontanitet kan forsvinne. Samtidig er samtaler og refleksjon viktig for samholdet i en gruppe og det kan gi en felles forståelse. Slik kan man få en felles plattform. Johnstones interaktive betraktninger handler mest om relasjonen mellom scene og sal, og ofte profesjonelle skuespillere. Mitt arbeide omhandler relasjonen mellom meg som kunstpedagog og elever på mellomtrinnet som deltakerne. Jeg opplever denne interaktive dramaturgiske formen som egnet for målgruppen.

3.5. Yrkesrollen teaching artist

Jeg definerer min forskerrolle i dette kunstpedagogiske forskningsprosjektet til å være en reflekterende undervisende kunstner, teaching artist. Begrepet låner jeg fra ”The Reflexive Teaching Artist. Collected Wisdom from the Drama/ Theatre Field” (Dawson og Kelin, 2014). Redaktørene skriver med utgangspunkt i egen og andres praksis som kunstnere i pedagogisk virksomhet. De har bakgrunn som undervisende kunstnere og reflekterende undervisende kunstnere.

Teaching artist har flere ulike beskrivelser som for eksempel: ”Artists who teach. Teaching with great artistry” og ”Teaching about art or through art or with art or using art to teach, explore and/ or reflect on nonart topics” (Dawson og Kelin, 2014, s. 5). Slik vil det være viktig at teaching artist har ferdigheter og kunnskap både i undervisning og i den aktuelle

kunstformen. Det brukes også ulike beskrivelser på hva teaching artist gjør som blant annet ”kunsten å undervise”, ”å undervise kunstnerisk”, ”kunst-inspirert undervisning” (Dawson og Kelin, 2014, s.6). Betydningen går i samme retning og målet er å inspirere og guide deltakerne til å oppdage sin egen inspirasjon. Dawson og Kelin gjør rede for at teaching artist blir brukt i ulike sammenhenger, deriblant profesjonelle teater, kunstorganisasjoner, universitet, fengsel, museum og skoler, slik mitt arbeid belyser (Dawson og Kelin, 2014).

Dawson og Kelin argumenter for at teaching artist-rollen kan fungere som en bro til kunsten (Dawson og Kelin, 2014). Rollen er en viktig bidragsyter nettopp for å gjøre kunsten tilgjengelig, og kan bidra til en forståelse for hvordan kunsten henger sammen. I arbeidet kan jeg gi inspirasjon og verktøy for hvordan for eksempel elever kan uttrykke seg selv gjennom improvisasjon som kunstuttrykk. Dawson og Kelin argumenterer for at ”drama/ theatre Teaching artist” er viktig for skolen som institusjon ved å inspirere, gi lyst til å øve, undersøke, forstå og det å sette pris på teater (Dawson og Kelin, 2014, s. 7). Samtidig viser de til endringer i utdanningsreformer i USA der kunstbaserte uttrykk som kreativitet og forestillingsevne har blitt mer akseptert. Læreplanverket for Kunnskapsløftet Grunnskolen har ”kreative evner” som et område for læring (Saabye, 2014, s. 7). Kreativitet er en grunnleggende kompetanse i improvisatorisk arbeid. Det har sammenheng med det å slippe fantasien løs, bruke ideene som kommer og slik skape nytt materiale gjennom samspill. Rollen teaching artist er et viktig bidrag ved at det kan guide elevene til videre utforskning, eksperimentering og nytenkning rundt begrepet kreativitet. Forestillingsevne som performativt begrep kan jeg gi eksempler på som teaching artist gjennom spill. Ved å legge til begrepet *reflekterende* til teaching artist omfatter rollen også forskningsaspektet: å reflektere over praksis og se den i lys av teoretiske perspektiver.

3.5.1. Teaching artist som inspirasjon

Reflekterende teaching artist må ha pedagogisk ferdighet, evne til å tenke akademisk og samtidig vite hvordan han/hun anvender sin kunstneriske kompetanse. Det handler om bevisstgjøring over eget arbeid. Dawson og Kelin (2014) trekker frem evnen til å observere, reflektere, improvisere og skape som nødvendige verktøy. ”The drama/ theatre learning experience becomes a crucial link in the education of the whole child” (Dawson og Kelin, 2014, s. 8). Jeg hadde en del erfaring med å bruke meg selv i improvisert spill i undervisning

før dette forskningsprosjektet. Enkelte ganger kom lærere bort til meg etter undervisning og gav uttrykk for at dette var inspirerende. Det hendte lærere noterte øvelser jeg brukte, for å gjenta disse senere i undervisning. Jeg har også opplevd å høre at elever som har vansker med å finne seg til rette i klasserommet, har lyktes i improvisasjonsundervisningen. Dette har av og til vært faglig svake elever. Undervisningen legger ikke vekt på prestasjon, og det kan være en av årsakene til at elever opplever mestring. *Impro-performance* blir nærmest en frisone, akkurat som man kan oppleve frihetsfølelse i leken og det spennende samspill med medelever.

Dawson og Kelin (2014) viser til Eric Booth og hans tilnærming ved at man legger mye av seg selv i arbeidet og at det kunstneriske og pedagogiske uttrykket er en stor del av identiteten. ”80% of a Teaching Artist’s success is based on who they are” (Dawson og Kelin, 2014, s. 14). Booth oppfordrer til å tenke på en favorittlærer man har hatt. Jeg husker godt min favorittlærer fra 6. klasse ved barneskolen. Han vil jeg beskrive som leken, glad, uredd og interaktiv. Jeg ser at han har vært identitetsskapende for meg i min utvikling, i tillegg til tonkler. Dette kan sees i sammenheng med det Johnstone beskriver som improkompetanse; å tørre å være seg selv i arbeidet (Johnstone, K., 1999, s. 340).

3.5.2. Pedagog-teaterimprovisatøren i teaching artist

Dawson og Kelin bruker begrepet ”teaching artist” og det gjør jeg også i dette prosjektet. Deres plassering av at ”the practioner needs to be skilled and/or conversant in both teaching and artistry” har overføringsverdi til min lederstil. (Dawson og Kelin, 2014, s. 10). For å belyse og plassere meg selv som teaching artist i *Impro-performance*, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en modell av Dawson og Kelin. Modellen definerer begrepet ”teaching artist” bestående av både ”Educator” som jeg definerer som utdanner, lærer eller helst pedagog. ”Artist” definerer jeg som kunstneren, eller her teaterimprovisatør.

EDUCATOR < Teaching Artist Work > ARTIST

Figur 1: The Teaching Artist Spectrum (Dawson og Kelin, 2014, s. 11).

Dawson og Kelin beskriver senter, midt på linjen, som *kjernen i arbeidet* til teaching artist og at optimalt sett er det på midten man skal være for å kunne være både educator og artist.

Å finne sin optimale form er en undersøkende prosess som avhenger av deltakere, kontekst og kunstneren selv. Hvor godt man kjenner en gruppe deltakere, eller ikke, vil ha innvirkning på hvor man befinner seg i modellen. Deltakernes forutsetninger er også en faktor. Om man jobber med en gruppe som er nybegynnere i impro, eller en gruppe med erfaring, vil ha betydning for hvor man er i modellen, og hva man vektlegger som viktig. Dawson og Kelin tenker midten av modellen som "drama/ theatre learning experience" i det smale rommet mellom "educator" og "artist". Jeg ser sammenhengen mellom dette og min intensjon om *Impro-performance* som *erfaringsrom* og arena for læring. Jeg avgrenser og bruker "educator" i modellen til venstre som det å undervise der jeg er meg selv som pedagog og *ikke-spillende*. Jeg er læreren i mer tradisjonell forstand. Til høyre i modellen er "artist" hvor jeg definerer improvisasjon som kunstuttrykk. Det vil si meg selv som spillende/agerende alene, eller med medelev(er). Det jeg finner interessant med denne modellen er blant annet hvordan jeg selv har beveget meg langs modellen, både mot høyre og venstre i prosessen.

3.6. Et lekent erfaringsrom

Begrepet *erfaringsrom* definerer jeg her som en arena for aktivitet, erfaring og refleksjon. Det handler om å lære gjennom praksis og å reflektere over praksis. Å få trening i å fokusere mot et tema, oppgave, eller situasjon og gjennom det oppnå utvikling og læring. Å få erfaring i å presentere noe for medelever. I *erfaringsrom* legger jeg også betydningen av å dele erfaringer man har fra før, gjøre nye erfaringer gjennom nye verktøy og slik oppnå perspektiver. Det handler om opplevelser og bruk av sanser og følelser. Refleksjon i form av dialog og egenrefleksjon gjør at opplevelsen omdannes til en erfaring. Erfaringsrommet må være organisert i tid og rom slik at opplevelsen ikke blir for flyktig, men blir bearbeidet og avsluttet.

Når erfaringsrommet er en improworkshop fokuseres det på erfaringer med utgangspunkt i kropp, stemme, samspill og muntlig formidling. Workshop-formen legger til rette for at erfaringene utvikles både individuelt og som felles opplevelser. Personlige erfaringer knyttes til deltagelsen. Samtidig er det sosiale og opplevelsen av et fellesskap viktig i dette rommet. I betydningen lekent erfaringsrom vektlegger jeg bruk av humor, rom for å feile og øvelser som ser ut til å skape positive opplevelser for elevene. Som teaching artist gjør jeg også selv

mange erfaringer i dette erfaringsrommet. Jeg reflekterer videre over mine erfaringer i kapittel 5, analyse.

3.6.1. Lek som væren og form

Som grunnlag for min improworkshop forutsettes en grunnleggende lek-kompetanse. Denne kompetansen er fundamentet. Jeg trekker frem noen lek-kompetansebegrep som basis:

- samspill og samarbeid
- kreativitet
- glede og humor
- turtaking
- prosessrelatert læring
- evnen til *å late som om*
- å kunne slippe seg løs

Jeg vil utdype noen av begrepene som jeg bruker som lek-kompetanse. Begrepet *lek* kan ha mange betydninger og blir tolket på ulike måter. Jeg lar meg inspirere av Ole Fredrik Lillemyr³, og Faith Gabrielle Guss⁴, Guss skriver blant annet om leken som ”bare lek”, i betydningen ikke alvor, og beskriver late-som-lek som et fritt rom (Guss, 2015, s. 23). I leken kan man være seg selv, men man kan også innta en annen rolle. Leken kjennetegnes ofte ved at den er frivillig, lystbetont, glimt av glede, engasjement og kreativitet. Leken er ofte et samspill mellom flere. For å kunne leke, må den lekende ha noen grunnleggende ferdigheter. *Lek-kompetanse* handler om å gi og ta, såkalt turtaking. Det handler om å komme med forslag og innspill og at disse følges opp av lekekameraten eller medeleven. *Lek-kompetanse* er evnen til å late som om, evne til å glemme virkeligheten og kaste seg ut i noe man av og til ikke vet hvor ender, og at denne reisen er et mål i seg selv. Deltageren er den aktivt spillende og lekende.

Guss setter lek og improvisasjon i sammenheng ved at hun vektlegger iakttagelse og bevissthet om medlekernes innspill, og hun refererer til Johnstone (1987) når hun skriver: ”Iakttageraspektet er grunnleggende i god improvisasjon hvis medlekerne skal kunne gripe

³ Professor ved Dronning Mauds Minne Høgskolen for barnehagelærerutdanning

⁴ Teaterinstruktør, forsker og førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo

fatt i og bygge videre på de andres innspill, og være i et vedvarende samspill” (Guss, 2015, s. 44). Dette kan knyttes til både tilstedeværelse og aksepteringsbegrepet hos Johnstone. Ved å akseptere en medspillers forslag, eller innspill i lek, er man i et interaktivt dialogforhold. Man er i et gi og ta- forhold. Leken har ofte en åpen og fleksibel dramaturgisk form. Den har ikke alltid en klar begynnelse og slutt, og barn kan også gå ut av rollen i leken for å forklare eller nesten instruere hverandre. Å instruere kan man gjøre som teaching artist, også som veiledning. I Impro-performance er det et mål å skape større struktur i sekvenser som utspiller seg på gulvet. Det er et poeng å skape en tydeligere ramme enn man ofte finner i barns lek i det daglige, og her spiller øvelsene en viktig rolle.

”Leken er en prosess og en sinnsstemning. Når vi hengir oss til den, slipper vi vår dagligdagse mentalitet og kan eksistere i en annen virkelighet, som vi selv forestiller oss, iscenesetter og opptrer i (Guss, 2015, s. 31). Leken handler dermed om å glemme tid sted og rom og bare la seg drive med. Dette har forbindelse til akseperingstenkning i *Johnstone-tradisjonen*. Ved at man sier ”ja”, kan spennende ting skje.

Lillemyr skriver om ulike typer lek. Blant annet sansemotorisk lek, rollelek, regellek og bevegelseslek (Lillemyr, 2011, s.43). I *Impro-performance* gjenkjenner vi elementer og kvaliteter fra disse. Her får elevene stimulert sanser gjennom lekbetonte øvelser og erfaring med ulike roller i spill. Regellek og kroppslig erfaring skjer gjennom oppvarmingsøvelser og teknikker som gir rom for utfoldelse.



Guss lar seg inspirere av Hans Georg Gadamer når hun beskriver leken som ”frem- og tilbake-bevegelse” (Guss, 2015, s. 26). Man sender impulser til hverandre, man mottar impulsen, og sender en ny impuls. Dette er kjennetegn i både lek og improvisasjon. Frem- og tilbake-bevegelsen kan også gå mellom aktører og observatører ved at man blir engasjert og revet med i det som skjer. Når man er i lekemodus kan spennende ting skje i samspillet med andre og man får brukt seg på en annen måte enn i aktivitet som ikke er lek. Lillemyr ser leken som en arena for problemløsning, utvikling av intellektet og sosial trening. Det at elevene får fysisk-motorisk erfaring kan styrke selvfølelsen (Lillemyr, 2012, s. 39). I lek er alt lov og man blir ikke vurdert. Slik blir lek viktig for barnets selvoppfatning og tar bort prestasjonspress. Lillemyr beskriver lek som en lavrisiko-situasjon siden det bare er ”på lek” (Lillemyr, 2012, s. 33). Det kan også forklare at elever som ellers blir sett på som ”beskjedne” elever, glemmer seg i timene og slipper seg løs.



Nils Braanaas (2008) peker på leken som grunnleggende for skapende virksomhet: ”Barn og voksne er mest skapende når de leker. Mennesker som ikke kan leke, kan heller ikke være skapende og oppleve dette som meningsfylt i tilværelsen” (Braanaas, 2008, s. 293). Dette samsvarer med Keith Johnstone og hans motivasjon for å begynne å jobbe med improvisasjon: Å spille scener ut i stedet for å diskutere seg fram til innholdet og at det resulterte i inspirerte skuespillere.

3.7. Kompetanse-begrepet

Kompetanse defineres her som å kunne noe, eller å være i stand til å utføre en gitt oppgave. Begrepet kommer fra det franske ordet *competent* og fra juridisk latin *competens*. Det kan også bety å stemme overens med noe, eller sammen prøve å oppnå noe. I *Impro-performance* ser jeg tettere på to kompetanseområder. Dette er ikke lett målbart, men jeg skal gjøre rede for elevenes og mine erfaringer i prosessen og utviklingen av det ferdige produkt. Vigdis Aune beskriver et vidt kompetansebegrep i sin bok *Teater med barn og unge*:

”Kompetanse er et vidt begrep. Det omfatter faglig kunnskap, og praktiske ferdigheter, samt holdninger og verdier som begrunner og leder planlegging, gjennomføring og vurdering” (Aune, 2013, s 51).

For at elevene skal lære noe, eller erverve kompetanse, vil jeg som leder stille godt forberedt til en workshop. Samtidig vil det være nødvendig å være tilpasningsdyktig for å imøtekomme en gruppes forutsetninger. Jeg erfarer at fokuset på lek og lekbetonte øvelser er en inngang til læring. Som leder vil jeg ved sekvenser gå inn i spill med deltakerne.

Aune knytter kompetanse til kvalitet, og bruker begrepene *absolutt* og *relativt* i forhold til kvalitet i teaterarbeid med barn og unge. ”Et absolutt kvalitetsbegrep forstår kompetanse i relasjon til noen godt innarbeidede standarder som fungerer som ideal for hva som er godt arbeid. Et relativt kvalitetsbegrep forstår kompetansen i forhold til kontekst, egenart ved praksis og deltakere” (Aune, 2013, s. 51). Aune gjør rede for at kompetanse med et relativt kvalitetsbegrep har en mer åpen og søkende karakter. Dette handler om adaptasjon av *Johnstone-tradisjonen* til målgruppen mellomtrinnet. Det har likhetstrekk med *Impro-performance* som prosjektet, da det kunstpedagogiske ikke alltid er like lett målbart. Målet er ikke her at elevene skal føle prestasjonspress og være *dyktige* i improvisasjon, men at rammene for kroppslig og verbal kommunikasjon legges til rette for erfaring. Kvaliteten vurderes ikke bare i forhold til teori og metode hos Johnstone, men i forhold til en målgruppes formidlede erfaringer og mine opplevelser i den praktiske undersøkelsen. Kvaliteten er relativ og vurderes, for å finne ut om undervisningsformen fungerer som en *åpning* av et lekent *erfaringsrom* for to kompetansefelt: performativ og narrativ kompetanse.

I *Impro-performance* ser jeg på to kompetansebegrep, narrativ og performativ kompetanse

3.7.1. Performativ kompetanse

Begrepet performance kan ha mange betydninger i ulike sammenhenger og trenger en avklaring i arbeidet med performativ kompetanse. I plassering av begrepet performance i denne oppgaven vil jeg støtte meg til Rickhard Schechner (1977). Schechner anvender begrep som ”here and now” som i dette arbeidet vil være tilstedeværelse og det skjer gjennom interaksjon i øyeblikket. Han vektlegger det å være seg selv og kunne spille roller, og ”to fool around”. Det oversetter jeg med det å være leken og slippe seg løs gjennom kroppslig og verbalt samspill (Schechner, 1977, s. 218).

Jeg tar utgangspunkt i Marit Ulvund sin definisjon av narrativ og performativ kompetanse (Ulvund, 2013, s. 62). Her har jeg gjort noen avgrensninger, og også utfylt enkelte begrep for å tilpasse det improvisatoriske arbeidet.

I performativ kompetanse vil jeg fokusere på:

- fysiske uttrykksmåter (kropp og stemme)
- kroppslig forståelse og bruk av forestillingsevne
- improvisasjon (spontanitet, uoriginalitet, akseptering)
- interaksjon ved deltagelse i en kommunikativ handling (samspillsforståelse, dialog)



3.7.2. Narrativ kompetanse

Narrativ som begrep stammer fra det latinske ordet *gnarus* som betyr å ha kunnskap eller kjennskap til noe. *Et narrativ* er et muntlig eller skriftlig uttrykk som representerer hendelser,

og hendelsene som er ordnet i tid- eller i teaterfaget, i en dramaturgisk sammenheng. Narrativ kompetanse kan defineres som å kunne formidle en fortelling, en historie eller en handlingsrekke til noen. I Johnstone-tradisjonen beskrives det som storytelling. Man kan også definere narrativ kompetanse som det å oppfatte, tolke og respondere på fortellinger. Slik blir tilstedeværelse som improkompetanse viktig, for å kunne oppfatte og bidra til videre samspill. Narrativ er ofte knyttet til at noen forteller noe, en relasjon mellom sender og mottaker. I improworkshopen er elevene både sendere og mottakere, og impulser går frem og tilbake i spill og refleksjoner (Johnstone, K., 1999).

I *Impro-performance* settes fokus mot det å formidle, og evnen til refleksjon. Narrativ kompetanse utvikles i en interaktiv form nettopp ved den dynamiske, spontane bevegelsen mellom inntrykk og uttrykk; en åpen og ikke forberedt holdning er helt grunnleggende og en del av kompetansen. Professor ved Høgskolen i Vestfold, Liv Gjems, beskriver det narrative hos barn slik: "Barns spontane presentasjoner av en hendelse som skal skje, skjer eller har skjedd. Hendelsene kan barn ha erfart eller hørt om. Barn kan presentere hendelsene alene eller i samarbeid med voksne og eventuelt andre barn" (Gjems, 2007, s. 74).

I narrativ kompetanse vil jeg fokusere på:

- forstå dramatiske element som rom og tid
- rekkefølge (gjeninnføring, dramaturgi og plattform)
- fri assosiering og fantasi
- forståelse og refleksjon omkring seg selv og den annen.

(Ulvund, 2013, s. 63).

3.7.3. Plattform som narrativ ramme

En plattform forteller oss hvem, eller hva historien handler om. Hvor foregår handlingen? Hva er relasjonen mellom to på scenen? En plattform er et utgangspunkt som gir svar på disse spørsmålene. I *Impro-performance* blir dette definert for å skape en felles forståelse og ramme for øvelsene. Noen ganger er det tilstrekkelig med bare å ha en tittel, andre ganger holder det med en relasjon. Ved å definere en tittel på forhånd vil det gi elevene et fokus å jobbe mot og det vil kunne rette oppmerksomheten inn mot et utgangspunkt. Målet er å beholde lekenheten

i samspillet, men fjerne seg fra frileken og mer en retningsstyrt form. Det er sjelden erfarne improvisatører går på scenen uten noen som helst plattform, men det skjer av og til.

3.7.4. Gjeninnføring

Gjeninnføring (reincorporation) er en narrativ og dramaturgisk ferdighet. Gjeninnføring er å bruke elementer som er etablert tidligere i historien, og ta disse frem på et senere tidspunkt i fortellingen. Dette binder historien sammen og tar den videre (Frost og Yarrow, 1990, s. 177). Dette gir historien en helhet, flyt og mening. Improvisatøren viser evne til oversikt og det å tørre å stole på fortellingen uten å tenke at han eller hun må trekke inn nye element for å virke kreativ. Det er et mål at elevene får en opplevelse av at deres ideer er gode nok, og at å gjenta tidligere etablerte element styrker samspillet. Handlinger som gjentas skaper sammenheng for eleven og medelevene som ser på. Gjeninnføring skaper også glede og engasjement i samspillet.

3.7.5. Circles of expectation

En annen narrativ ferdighet er å jobbe mot det Keith Johnstone beskriver som ”circles of expectation”. Dette handler om å si og gjøre det mest opplagte ut fra hva historien handler om, eller hvor den finner sted. Hvis fortellingen foregår på et legekantor vil det være veldig sannsynlig og tenke at der jobber en lege. Kanskje kan man tenke seg en legestol, en seng for en pasient og en pc. ”The players who stay within the circle seem the most original” (Johnstone, K., 1999, s. 79). Dette bidrar til å skape en ramme for elevene. Likevel er det viktig for meg å poengtere at deltakerne må få muligheten til å ”utfordre” ferdigheten. Det kan gjøres ved å etablere en plattform først og element som passer inn. Deretter kan de slippe den frie fantasien løs og da kan det være det dukker opp figurer eller gjenstander som egentlig ikke har noen tilknytning til det opprinnelige. Så blir det elevenes oppgave å knytte dette sammen. Til slutt kan man sammen reflektere over hva som skjer når nye element trekkes inn i en handling.

3.8. Å knytte performativitet og narrativitet gjennom lek

Utfordringene ligger i det å gå fra den frie assosiative leken og inn i en sammenheng der det narrative, fortellertekniske og kroppslige spill er mer dramaturgisk oppbygd som en fortelling. Det er her leken møter det performative og narrative i mitt arbeid. Det jeg gjør for å

imøtekomme denne utfordringen er å ta utgangspunkt i ”late-som leken” der alt er lov. Så knyttes dette til en fellesopplevelse gjennom kroppslig erfaring og utfoldelse. Dette kan eksempelvis være oppvarmingsøvelser som får kroppen i gang. Til slutt legger jeg det narrative i arbeidet med øvelser som ser ut til å inspirere gruppen. Elementer som *plattform* og *gjeninnføring* vil knytte leken med de to kompetanseområdene. Disse elementene bidrar til å skape sammenheng i en fortelling, eller scenisk uttrykk. Det skapes gjenkjennelse og for elevene som improvisatører vil det være et mål at dette kan gjøre arbeidet enda mer meningsfylt.

3.9. Kunnskapsløftet

I ”Læreplanverket for Kunnskapsløftet Grunnskolen” skal elevene ha som mål å mestre ”muntlige ferdigheter”. I dette prosjektet er muntlige ferdigheter en narrativ egenskap som del av den frie assosiasjon. Muntlige ferdigheter vil kunne være til nytte senere i livet, i alle sammenhenger. Kunnskapsløftet sier også noe om lærerens oppgave: ”Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelsesevne som vedholder de unges lyst til å komme videre.” (Saabye, 2014, s. 14). Et erfaringsrom som fremmer utvikling må ledes derfor ut fra to forhold: Å jobbe med å skape en trygg og leken atmosfære.

Gjennom det å formidle en historie, en fortelling eller et scenisk uttrykk kan elevene oppleve glede og engasjement. Narrativ trening stimulerer til økt kreativitet og kan utvikle empati, øke forståelsen av omgivelsene og øke selvtillit. Et barn som ikke får fortelle ”sin historie” kan i verste fall bli traumatisert, apatisk eller få andre bivirkninger. Mennesket har et grunnleggende behov for å bli sett og hørt, og motta respons. Gjennom narrativ synlighet kan stille og beskjedne elever blomstre opp gjennom mestring.

3.10. Skolen, mellomtrinnslevne og lek

”Alle har sin egenverdi også når de ikke er vellykket under opplæringen” (Saabye, 2014, s. 14). *Impro-performance* utdanner ikke dyktige improvisatører, men elevene blir presentert et erfaringsrom der de kan oppnå erfaringer og positive opplevelser som kan styrke og inspirere i videre skolegang. Opplevelser knyttet til samspill og lekende læring. Dette skjer i en ramme der prøving og feiling er tillatt, og ingen karakterer settes her. De første skoleårene har mer element av lek i seg. Derfor blir dette et viktig bidrag som en læringsarena når elevene

kommer til mellomtrinnet og har gått fire år i grunnskolen. Elever på 5. trinn i alderen 9-10 år ser ut til å ha mye av lek-kulturen i seg.

Braanaas (2008) beskriver ”skapende virksomhet” som to motpoler der ”den ene drar i retning av strukturering og samling av skapende impulser og ideer; den andre trekker motsatt mot en oppløsning av faste forestillinger og spredning av energi og konsentrasjon” (Braanaas, 2014, s. 294). En workshop som dette jobber ikke mot et endelig produkt og prosessen for elevene blir viktig. Dette skiller seg fra teaterundervisning som ofte er mer produktrettet. Utfordringen vil være hvordan elevene vil oppfatte en workshop, og hvordan dette kan passe inn i skolen. Innhold og form ser likevel ut til å inspirere målgruppen til utfoldelse. Dette belyser jeg i kapittel 5, analysen. Dramaturgiske hjelpemiddel fra improvisasjonen som for eksempel gjeninnføring og plattform, bidrar til å samle retning på det Braanaas beskriver som ”skapende virksomhet” (Braanaas, 2008).

Guss (2015) referer til kulturteoretikeren Roger Callois og begrepene *paidia* som betyr fri, ubundet lek. På engelsk under navnet *play*. Den andre typen lek er *ludus* som beskrives som regeltek, på engelsk *game* (Guss, 2015, s. 28). Impro-performance er bygget rundt en voksenstyrt modell med en *ludus-struktur*. Den har tydelige øvelser som retter fokus i en gitt retning, eller felles fokus. I selve innholdet av øvelsene er det stort rom for kreativitet. Øvelsene kjennetegnes av en leken form, elevene gis rom for utløp av fantasi, fri assosiasjon og samspill. Frihet til å fylle øvelsen med innhold i form av narrativ og performativt uttrykk. Leken er et fristed der fantasien og kreativiteten kan få fritt spillerom og samtidig en arena for læring. Det å tørre å gjøre feil, og ikke jage etter å prestere, kjenne på frihet og verdien av fellesskapet. Guss er opptatt av hvordan *paidia* eller *ludus* åpner opp eller lukker for barns spontane innspill. Hun ser *ludus* som handlingsbegrensende rom på grunn av reglene og mindre rom for nyskaping og mener at lek som struktureres bør kalles *ludus* som ”spill” (Guss, 2015, s. 29). Min opplevelse i møtet med elevene er ofte at øvelsene og rammen på disse skaper trygghet og en felles forståelse.

For meg som leder kan en utfordring være å kjenne at man jobber med samme øvelse mange ganger. En øvelse skal være til veiledning og samling av fokus. Ved å eksperimentere med ulike øvelser, finner man ut hva som appellerer til deltakerne. Samtidig erfarer man som kunstpedagog hva man opplever som gode øvelser. Det er viktig å ha en holdning av

reflekterende praktiker når leken settes i en klar ramme som dette. Hvis man blir for opptatt av å gjøre teknikken riktig, vil man miste evnen til å leke og være tilstede. Lillemyr kommenterer ”barnet sin sosiale og kommunikative kompetanse” som utvikles i leken, og sier at det kan være en styrke i det å vokse seg inn i samfunnet (Lillemyr, 2012, s. 36).

3.10.1. Prosjektets betydning for eleven på mellomtrinnet

I dette avsnittet tar jeg utgangspunkt i Ivar Frønes (2002) og prøver å se sammenhenger med hans observasjoner knyttet til mitt arbeide. Frønes beskriver barn i 8- 10 års alderen som at de har evne til selvrefleksjon selv om evnen til selvforståelse ennå er svakt utviklet (Frønes, 2002, s. 26). Mitt arbeid handler om å sette seg selv i spill. Performativitet er en form for selvframstilling. Deltakerne deltar aktivt gjennom kropp og stemme. Det første jeg vektlegger er samspillet på gulvet. Deretter trekker jeg inn refleksjon når elevene har gjort seg noen erfaringer og blitt trygge. Refleksjon kan være en vei til selvforståelse. Elevene får trening i å si hvordan det oppleves å være i det ”improvisatoriske landskapet” der man ikke vet hvor handlingen ender. Gjennom å sette ord på opplevelser finner man ut hva som skaper et godt samspill. Dette skjer gjennom trening på akseptering.

Frønes (2002) beskriver barn som opptatt av nærhet, likhet og fellesskap. Her er det en sammenheng med begreper fra improvisasjon. Impro handler om interaksjon og samspill som kan beskrives som nærhet. Man deler opplevelser og er skapende sammen. I en gruppe er alle like viktige, og skal bli møtt med respekt. I improvisasjon er fellesskapet viktig for en gruppe, uavhengig av alder og bakgrunn. Det handler ikke om å vinne, men om å gjøre hverandre gode gjennom samspill og dialog. Sosial trening kan styrke vennskap. Frønes vektlegger det at vennskap må vedlikeholdes aktivt og at gjensidigheten gjør at et vennskap kan vare (Frønes, 2002). I dette arbeidet er ikke poenget å finne bedre løsninger enn medeleven, men små visninger i klasserommet kan inspirere til videre utforskning.

Jeg vil se om elevene har utviklet seg gjennom en serie workshop, og på hvilken måte de har ervervet holdninger, ferdigheter og erfaringer. Her har jeg gjort noen avgrensninger slik at jeg får frem viktige funn. Det har vært min rolle å tilpasse begrepene slik at de har blitt forståelig, oppklarende og at de vil kunne bidra til å samle fokus hos elevene. Vi har sammen diskutert og reflektert, og erfart hvordan de aktuelle øvelsene har bidratt til utvikling og læring.

4. Metode

4.1. "Vår Frues Folk"- min første erfaring som forsker

Våren 2014 fikk jeg for første gang erfaring med kunstbasert forskning gjennom masterstudiet ved NTNU og faget "Kunstbaserte metoder i drama og teater." Kunstbasert forskning kjennetegnes ved at det kunstneriske arbeidet i den skapende prosessen og i formidlingen settes i fokus. Her er forskeren utøver og samtidig reflekterende over egen handlinger. Den forskende er skaper, utøver og reflekterende, og er den som gjør tilpasninger underveis i prosessen. Eksamensformen var å komme fram til en endelig forestilling "*Vår Frues Folk*". Den ferdige formidlingen ble utviklet ved hjelp av intervjuer, transkripsjoner, monologarbeid og arbeid med sang, blant annet. Refleksjonsnotat ble en måte å samle egenopplevelser underveis i prosessen. Jeg opplevde det som inspirerende å skrive usensurerte notat, det få alle tanker nedskrevet. Visninger med respons ble også en reflekterende arbeidsform. Det var en ny og spennende måte for meg å bruke sanseapparatet som verktøy i prosessen. Jeg opplevde en bevissthet og skjerpet holdning til syn, hørsel, lukt og det taktile.

Denne erfaringen hadde jeg god bruk for da jeg skulle i gang med dette kunstbaserte prosjektet; en reflekterende, skapende og utøvende rolle. "*Vår Frues Folk*" var et forskningsprosjekt kjennetegnet gjennom møter mellom mennesker, meg som student og mennesker i et marginalisert miljø. Utviklingen av form og refleksjon rundt *Impro-performance* har blitt til i møtet mellom meg som kunstpedagog og elever på mellomtrinnet.

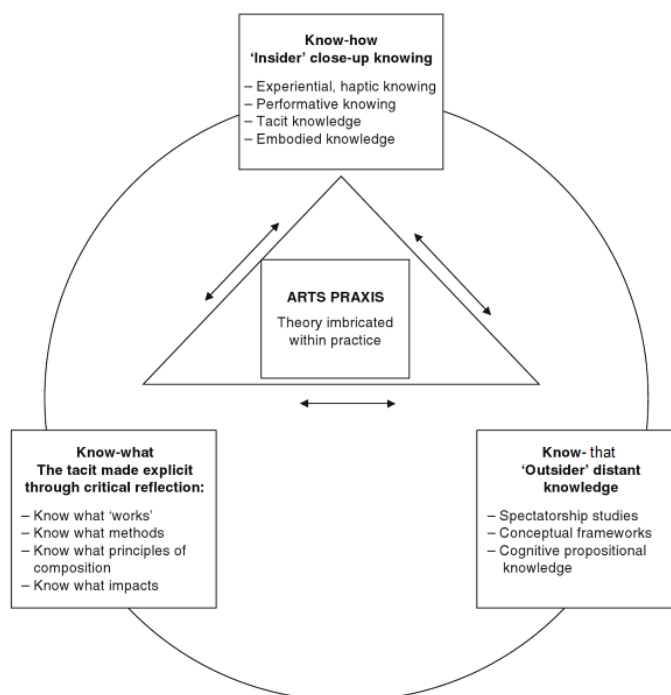
4.1.1. Praksisbasert forskning

Kunstbasert forskning omtales ofte i samme forbindelse som betegnelsen praksisbasert forskning. Praksisbasert forskningstradisjon har røtter tilbake i Finland fra midten på 1980-tallet, og det var også en retning i England på samme tid. (Nelson, 2013, s. 11). Robin Nelson¹ har gjort et viktig bidrag for å gjøre denne type forskning gyldig i akademiske kretser. Han bruker begrepet "practice as research" (PaR). (Nelson, 2013, s. 8). Det ligger i begrepet at forskningen har utgangspunkt i det praktiske arbeidet og gjennom utprøving og refleksjon er målet å oppnå kunnskap. Samtidig åpner Nelson opp for at kunnskapen ikke nødvendigvis er absolutt til enhver tid, og han argumenterer for at det er et kjennetegn ved praksisbasert forskning. Det opereres med andre benevnelser som *praksisledet forskning* skriver Nelson, og at det har samme betydning. Jeg anvender begrepet praksisbasert forskning i denne oppgaven.

Nelson gjør rede for at praksisbasert forskning blir benyttet i mange ulike kunstarter. Ulike begrep kan ha ulik betydning avhengig av situasjonen (Nelson, 2013, s. 36). For eksempel vil ordet *rytme* ha en annen betydning i et musikkstykke sammenlignet med *rytme* i en improworkshop. Nelson legger stor vekt på det å ‘praktisere’ seg gjennom et forskningsspørsmål, i stedet for å ‘tenke’ seg gjennom en hendelse, et musikkstykke, en dans eller en forestilling (Nelson, 2013, s. 10). Dette er noe av kjernen i denne type forskning. Dette kan også ses i sammenheng med *Johnstone-tradisjonen*, når det gjelder å spille ut i stedet for å diskutere seg fram til et innhold. Dette var en av grunnene til at Johnstone begynte å utvikle sin form for improvisasjon. Johnstone argumenterte for at det som kunne spilles, skulle spilles, og at forfattergruppen ved Royal Court Theatre ikke skulle være en «snakkebutikk» (Johnstone, K., 1987, s. 25).

4.1.2. *Impro-performance* som praksisbasert forskning

Jeg har tatt utgangspunkt i Nelsons modell «Modes of knowing: multi- mode epistemological model for PaR¹» (Nelson, 2013, s.37), ved å se mitt prosjekt som praksisbasert forskning. Her vil jeg trekke frem noen begrep fra modellen, og ser disse i sammenheng med mitt arbeide.



Figur nr. 2: *Modes of knowing: multi- mode epistemological model for PaR* (Nelson, 2013).

Det Nelson beskriver som "Arts praxis" i modellen blir i dette tilfelle de to kompetansefeltene jeg har forsket på gjennom praksis: narrativ og performativ kompetanse. Jeg skal med prosjektet vise til relevant teori ut fra det praktiske arbeidet og funn som kan gi kunnskap. Prosessen er en viktig vei til ny kunnskap og "praxis" er variasjonen mellom praksis og refleksjon. Kunnskapen kommer gjennom egen utprøving, det Nelson beskriver som "embodied knowledge". Jeg oversetter det som kunnskap ervervet gjennom kroppslig erfaring, og kunnskapen kan kjennes mer på kroppen.

"Know-how, 'Insider' close-up knowing" oversetter jeg som det å ha kunnskap om *hvordan noe fungerer*, blant annet det Nelson beskriver som "tacit knowledge", taus kunnskap. Det omhandler det at jeg gjennom det praktiske arbeidet skal kunne sette ord på min tause kunnskap og gjennom det få ny kunnskap, for til slutt å kunne dele denne kunnskapen. Jeg vil gi noen eksempler på min "know-how" fra før og ny ervervet gjennom "arts praxis". For det første har jeg etter hvert etablert en måte å være på i rommet som voksenrolle og leder. Jeg har kort presentert meg selv og tema for workshopen. Det jeg har opplevd gjennom arbeidet er en utvikling av meg selv som leder. En evne til å gi klarere beskjeder uten for hardt fokus på disiplin. Resultatet blir mer fokuserte elever. Nelson bruker begrepet "performative knowing" og min adferd er et eksempel på det. Det performative har hele veien vært viktig generelt i mitt arbeide med impro, og det å ha en interaktiv holdning til omgivelsene. Jeg opplever å ha kommet lengere i min "know-how" knyttet til det performative.

Jeg har alltid vært godt forberedt, men ikke i like stor grad tenkt igjennom: "*Hva er det jeg vil med workshopen? Hva er det jeg vil formidle og lære bort? Hvordan bygge opp en workshop for å nå målene?*" Etter dette prosjektet har jeg reflektert og fått mulighet til å sette ord på noe av denne tause kunnskapen og gjort den uttalt, såkalt "explicit knowledge" (Nelson, 2013, s. 38). Jeg vil gi et praktisk eksempel fra prosessen. Ved en skole glemte jeg oppvarming og gikk direkte på øvelser som krevde at man var forberedt på spontanitet. Etter timen skjønnte jeg i større grad sammenhengen mellom oppvarming som en forberedelse til improarbeidet. Elevene var rett og slett ikke forberedt og "varmet opp" og det gav seg utslag i nøling og at assosieringer stoppet opp.

Gjennom prosessen og kroppslig erfaring fikk jeg økt kunnskap om betydningen av rammer, embodied knowledge som Nelson kaller det. "Performative knowing og embodied knowledge" er relevante begrep i prosjektet og kan sees i sammenheng med Marit Ulvund sin definisjon av performativ kompetanse (Ulvund, 2013, s. 136). Erfaringene og kunnskapen har kommet frem gjennom kroppslig aktivitet. Blant annet har det å observere at 10-åringers lek ofte er kroppslig aktivitet i friminuttene, for så å se hvordan kroppslig aktivitet fungerer i en impro workshop, vært inspirerende. Nelson beskriver i "know-how" at man kan ha et "element of playfulness" i prosessen. Jeg oversetter det med *lekenhet*. Det at jeg får en mer faglig tyngde gjennom kritisk refleksjon og praksis, gjør at jeg ser potensialet i større grad for å variere og presentere nye øvelser. Det kan bidra til opprettholdelse av *lekenhet* (Nelson, 2013, s. 45).

I "Know-that", oversetter jeg conceptual frameworks som det konseptuelle rammeverk. I mitt tilfelle vil det si min kunnskap om narrativitet og performativitet knyttet til teori. Det jeg visste fra før, og det jeg har satt meg inn i etter hvert som "arts praxis" har skapt funn. Gjennom prosjektet har jeg fått utvidet mitt spekter og forhold til lek i møtet med 10-11 åringer. Teori fra blant annet Guss og Johnstone har vært viktige bidragsytere. Gjennom Guss har jeg fått noen nye innfallsvinkler på leken som jeg kan se som viktige for mitt prosjekt, blant annet begrepene *paidia* og *ludus*. Johnstone's fokus på tilstedeværelse og spontanitet har vært nyttig i møtet med elevene. Marit Ulvund har vært viktig for begrepsavklaring av narrativ og performativ kompetanse. I den forbindelse har jeg fått trening i å tilpasse begrep og gjøre disse relevant for en improworkshop.

"Know-what" sier noe om hva som fungerer, og hva som ikke fungerer gjennom kritisk refleksjon. "Critical reflection- pausing, standing back and thinking about what you are doing" (Nelson, 2013, s. 44). I mitt tilfelle har det vært gjennom ulike refleksjonsmetoder som jeg vil nå gi eksempler på. Gjennom refleksjonsnotat fikk jeg dokumentert min spontane opplevelse etter en workshop. Både element jeg syntes fungerte og det som ikke fungerte. Slik kunne jeg bruke refleksjonen og tilpasse undervisningen i den retning jeg ønsket. Av og til spilte jeg inn lydopptak på mobilen. Nelson bruker begrepene "know what methods" og "principles of composition". Underveis har jeg gjort erfaringer i forhold til hvordan jeg skulle presentere øvelser, og utviklet dette videre til små demonstrasjoner da det igjen så ut til å

fenge elevenes konsentrasjon. I forhold til ”composition” ble arbeid med OKTAV- modellen og adaptasjon av denne en vesentlig del av fokuset. Jeg opplever å ha kommet nærmere det Nelson kaller ”what works.” *Hva får en improworkshop til å fungere?* Der har jeg taust kunnskap på området, men gjennom praksisledet forskning har jeg kommet tettere på å se sammenhengen teori gjennom praksis.

Jeg opplever å se tydeligere linjer mellom narrativitet og performativitet. Jeg ser nytten av å utarbeide gode rammer for improundervisningen. I min erfaring som pedagogisk leder i barnehage dukker ofte spørsmålet opp: *”Hvordan gjøre et rom attraktivt for lek?”* I barnehagesammenheng kan det være et rom som er ryddig og innbydende, men også at det er et rom der barna vet de kan leke i fred. En bevisst voksen vil kunne verne leken og ivareta leken. I dette prosjektet har et av de tilbakevendende spørsmålene vært *”Hvordan skape en god ramme for lek, spontanitet og utfoldelse?”* I *Impro-performance* har jeg opplevd hvor frustrerende det er å bli avbrutt av at andre kommer inn i rommet mens man jobber. Viktigheten av avklaringer bidrar til en god ramme. Arbeidet har gitt meg mulighet til å prøve å sette ord på min tauste kunnskap slik at det ikke bare blir *noe jeg gjør*, men det jeg gjør er gjennomtenkt av en grunn fordi jeg vet hva som fungerer. Møtene med veileder bidro til avklaring av mål og refleksjon rundt rammen for undervisningen.

4.2. Reflekterende praktiker

For å definere begrepet har jeg tatt utgangspunkt i Philip Taylor og hans *Researching Drama and Arts Education. Paradigms and Possibilities* (Taylor, 1996). Taylor beskriver det slik: *”the reflective practitioner stance demands a discovery of self, a recognition of how one interacts with others, and how others read and are read by this interaction”* (Taylor, 1996, s. 27). Jeg oversetter og tolker dette som at man som reflekterende praktiker skal kunne se hvordan man fungerer, erkjenne hvordan man omgås andre, eller hvordan kommunisere med andre. Til slutt hvordan andre tolker, og hvordan andre tolker praktikerens innspill. Taylor legger vekt på at den reflekterende praktiker skal være interessert og opptatt av å dokumentere den tauste kunnskap, forstå taust kunnskap og også kjent kunnskap. Slik kan man reflektere gjennom handling.

Dawson og Kelin setter reflekterende praksis og teaching artist i sammenheng. Forfatterne refererer til Donald Schön (1987) og tre begrep Schön opererer med (Dawson og Kelin, 2014, s. 29). ”Knowing-in Action.” ligger på *hva, hvordan og hvorfor-* planet. Dette er trening, erfaring og ferdigheter teaching artist har opparbeidet og som påvirker valg og handling. ”Reflection-on-Action” er refleksjon man gjør i etterkant for å forbedre arbeidet. Det kan ofte ha en uformell, spontan form, men denne er allikevel viktig, og jeg opplever ofte *embodied experience*, kroppslig erfaring som et viktig bidrag og noe man skal lytte til som reflekterende praktiker. Det er nesten så jeg vil beskrive det som ”magefølelsen” og den kan gi nyttig kunnskap for veien videre. ”Reflection-in-Action” beskrives som refleksjon som skjer ‘in the moment’, *i nuet*, eller i øyeblikket. Det vil si øyeblikk der refleksjon oppstår mens man utøver. Dette er uplanlagte øyeblikk som oppstår gjennom innspill fra deltakere, eller man opplever det for sin egen del som teaching artist for eksempel (Dawson og Kelin, 2014).

4.2.1. Reflekterende praktiker i *Impro-performance*

Som reflekterende praktiker har jeg reflektert rundt min rolle som kunstpedagog i møtet med elevene på mellomtrinnet: ”*Hvordan formidle det jeg opplever som viktig?*”, ”*Hvordan skape en interaktiv dramaturgi i relasjon til elevene og mellom elevene?*” I *Impro-performance* har jeg prøvd ut øvelser, adaptasjon av OKTAV- modellen og sett på i hvilken grad teaching-artist kan bidra til å åpne opp for engasjement, utvikling og læring i en improworkshop. Gjennom det praktiske arbeidet har jeg fått erfaringer og jeg har vurdert resultat for å finne ut hvordan ta ut potensialet i workshopen og gjøre det til et erfaringsrom. Andre aktuelle spørsmål som reflekterende praktiker har vært: ”*Hvordan skape en god ramme for improvisasjon?*”, ”*Hva slags øvelser stimulerer fokusområdene lek, narrativ og performativ kompetanse?*” Samtaler og diskusjoner med veileder har vært en arena for refleksjon. Dialogen med elevene i timene har også gitt meg innspill og tanker om veien videre. Jeg skrev refleksjonsnotat og gjorde lydopptak som jeg i etterkant gikk igjennom.

Ved et improkurs i Bodø⁵ tok jeg utgangspunkt i OKTAV- modellen. Etter en øvelse reflekterte vi sammen og en av deltakerne foreslo å gjøre samme øvelse, men uten øyekontakt, rygg mot rygg. To voksne hadde i forkant fortalt en historie sammen ved å prøve å snakke samtidig som ”en stemme”. Det viste seg at det ble vanskeligere å ikke kunne se

⁵ Improvisasjonskurs for Hålogaland Amatørteaterselskap (HATS)

hverandre, men det var spennende å prøve ut. Bakgrunnen var at vi diskuterte hvilke sanser som er viktige når man improviserer. Slik oppstod interaktiv dramaturgi og refleksjon gjennom praksis.

4.3. Forprosjektet, en utprøvende fase av innhold og struktur.

I utvikling av *Impro-performance* har jeg eksperimentert, utforsket og evaluert underveis. Dette fikk jeg muligheten til ved ni ulike skoler i 6. trinn gjennom samarbeidet med Levanger Den Kulturelle Skolesekken (DKS) høsten 2014. Jeg avgrensner perioden september som forprosjektet. Fasen ble viktig for å gjøre avgrensninger og valg av metoder for å jobbe med narrativ og performativ kompetanse. I starten av prosessen testet jeg ut arbeid med ord, musikk som impuls og til slutt arbeid med gjenstand. Tilpasning av OKTAV- modellen og utvikling av lederskapet teaching artist kjennetegnet perioden. Arbeidet ved Halsan barneskole i oktober-november definerer jeg som hovedprosjektet. Denne bestod av 7 workshoper i 5. trinn, derav 3 workshoper i ene gruppa og 4 workshoper i gruppa som deltok i praktiskeksamen 25.11.2014. Avgrensninger og funn knyttet til prosessen gjøres rede for i kapittel 5, analyse.

Kapittel 5. Analyse

5.1. Avgrensninger av virkemiddel

Jeg gjorde et valg ved å gå bort fra rekvisitt, skrevne ord og musikk som virkemiddel. Johnstone bruker rekvisitter i flere av sine formater og enkelte teknikker der ord er skrevet på lapper fra publikum. Dette er ikke spesifikke kjennetegn ved hans form for improvisasjonslære og heller ikke nødvendig for impro, etter min erfaring. Jeg opplever sjelden at rekvisitten er momentet som gjør en historie i impro god. Musikk kan være stemningsskapende i fortellinger som virkemiddel i en forestilling. I workshopen valgte jeg det bort og redegjør for dette i analysen. Elevene så ut til å være ”oppglødd” i parøvelser, dette ble et fokus i siste fase. Arbeid med egen kropp i rommet og muntlig formidling skulle vise seg å bli viktig framover. Valg knyttet til rom, tidsaspekter, bruk av stoler og gruppestørrelse belyses i denne delen. Her gis eksempler på øvelser som gir gode narrative og performative erfaringer.

5.2. Tydeligere voksenrolle

Ved en workshop spurte jeg to lærerstudenter om de kunne gjøre noen notater mens jeg jobbet med en gruppe. Lærerstudentene mente elevene hadde mer respekt for kontaktlærer enn for meg. Lærerstudentene observerte enkelte elever mindre sjenerte i workshopen enn i klasserommet ellers, at enkelte elever gav mer av seg selv. Med tanke på struktur utarbeidet vi noen regler blant annet ved at ”en snakker om gangen” ved refleksjon i plenum. Når leder forklarer en øvelse, da har jeg ordet. Et behov for en tydelig voksenrolle og samtidig ivareta spontanitet og kroppslig utfoldelse, det krever tilstedeværelse og refleksjon. Skolen som institusjon har også behov for struktur. Det har vært en god lærdom i samarbeidet med Den Kulturelle Skolesekken i Levanger.

5.3. Ivaretagelse av det narrative

Begrepet narrativ har jeg knyttet til Keith Johnstone tradisjon og ”storytelling”, som her defineres som ulike former for historiefortelling. I defineringen av mine fokusområder har jeg tilpasset begrep etter Marit Ulvund sin definisjon av kompetansebegrepet. Her har dramaturgiske element som rom og tid, rekkefølge og gjeninnføring vært sentralt. Fri

assosiering satt i en øvelse og fantasi som inngang til det å skape har vært metoden. Forståelse og refleksjon omkring seg selv og den annen har foregått gjennom samtale og vurdering.

Liv Gjems beskriver det narrative hos barn som "Barns spontane presentasjoner av en hendelse som skal skje, skjer eller har skjedd" (Gjems, 2007, s. 74). Her har det narrative vært knyttet til fantasi og ikke selverfarte opplevelser. Av og til ble elever inspirert til å fortelle egenopplevde opplevelser også. Det har ikke vært utgangspunktet i arbeidet, men likevel interessant å se hvordan formen inspirerer. Jeg vil nå belyse hvordan organisatoriske forhold knyttet til rom, tid og gruppe og ser det i sammenheng med mine funn.

5.3.1. Rom

For gjennomføring av impro-workshop med denne aldersgruppen anbefaler jeg å bruke et stort, ryddet klasserom. Dette fordi det gir fokus om å skape, fortelle og lytte til fortellinger. Resultatet blir elever som i større grad fester oppmerksomheten til øvelsene og dermed oppnår økt læring. Det blir lettere for meg å jobbe med rom og tid som narrativ kompetanse med bedre rammer. Jeg opplever sterkere tilknytning til det Nelson kaller "conceptual framework" med bedre rom. Begreper som spontanitet, akseptering, lytting og turtaking får større plass i undervisningen (Nelson, 2013, s. 37).

Spesialrom som datarom og gymsal skaper forventninger til aktiviteter man vanligvis gjør i slike rom. Om rommene er for små, oppleves det mindre konstruktivt ved at hver enkelt elev får mindre handlingsrom. Et lite rom gjør det også mer krevende å lytte til medspiller hvis de blir for tett på hverandre. Rom med glassvegger, eller store vinduer uten gardiner er ikke egnet. Glassvegger inn mot fellesområde fører til tap av konsentrasjon, reservasjon i spill, eller at enkelte «tar helt av» for å vise seg, men det tjener ikke workshopen. Et rom uten forstyrrelse er nødvendig. En workshop er et rom der man opplever og deler. Opplevelsen av fellesskap er sterk og da skal man verne om dette. Her kan jeg se sammenheng med den voksnes rolle og ivaretagelse av leken. Ved at jeg verner rommet for gruppen går elevene mer inn i øvelsene, holder fokus, og det skapes bedre flyt i undervisningen. Hvis andre elever fikk tilgang til rommet for å hente utstyr samtidig vi jobbet, kunne elevene bli avbrutt. Etter at jeg ble tydeligere på å kreve rommet, bedret dette seg. Slik er det utfordrende å holde en workshop i grunnskolen der mange barn oppholder seg, men også lærerikt.

Det anbefales stoler i halvsirkel inntil vegg, og faste plasser. Slik skapes trygghet, struktur og forutsigbarhet. Undervisningen kommer tidligere i gang. Skifter mellom demonstrasjon, felles øvelse og visning blir mer effektiv. Forståelse og refleksjon omkring seg selv og den annen har vært et narrativt kompetanseområde i prosjektet. Med stolene får man definert de ulike fasene og dette gis mer plass for meningsutveksling. Min opplevelse er at flere elever har vokst gjennom refleksjon og at dette blir et eksempel på interaktiv dramaturgi. Kort refleksjon gir rom for læring og elevene får trening i å sette ord på opplevelsen, eller sin tause kunnskap. Det har en verdi når elever får oppmuntring av hverandre gjennom tilbakemelding som ”*Det var gøy når du fortalte. Jeg så det for meg!*”

Tidlig i fasen hadde jeg brukt mye tid på at elever skulle finne *sin plass* i en halvsirkel på gulvet. Gutter spesielt kunne bruke noe tid på å komme til ro, eller finne seg til rette. Elevene slet med å følge med på visninger og var heller mer opptatt av å ligge i fanget til sidemannen. Kritisk refleksjon og utprøving gjorde det mulig å ta inn faste stoler, og det bidro til å løfte workshopen. Formasjonen halvsirkel samler oppmerksomheten mot fortellinger som blir spilt og fortalt.

5.3.2. Tid

Når jeg har undervist for Levanger DKS tidligere, har jeg selv definert workshopen til 45 minutter, altså en vanlig skoletime. Det har mange ganger vært praktisk for skolene at jeg har fulgt vanlig dagsrytme. Det jeg fant ut gjennom prosessen er at workshopen gjerne kan strekkes til 60 minutter med 5 minutters friminutt inkludert. Kvaliteten i undervisningen øker med mer tid til rådighet. Jeg opplever elevene som fokusert, engasjert og i større grad medvirkende gjennom interaktiv dramaturgi.

Det kan virke som at jeg som leder øker tilstedeværelse og finner en større ro. Dette tror jeg påvirker elevene positivt. *Tilstedeværelse* som begrep er en sentral del av ”conceptual framework” og en forutsetning for å kunne jobbe med narrative begrep som plattform, gjeninnføring og refleksjon over det man har spilt (Nelson, 2013, s. 37). Disse begrepene får større rom med utvidelse av tidsaspektet. I slutfasen hadde jeg 90 minutters undervisning for

elevene. Jeg opplevde strekket litt for langt for enkelte elever. Derfor kortet jeg ned noe, men brukte litt av tiden til klargjøring av rom og samtale i plenum før selve workshopen.

Ut fra de erfaringene jeg har gjort, ser jeg mer positivt på å kunne utvide til 90 minutter, kanskje ved å legge inn en litt lengre pause. Slik får elevene enda større erfaring med å tenke lengre varighet i en fortelling. Jeg erfarer det som fullt mulig å undervise 60 minutter i strekk for mellomtrinnet uten pause. Allikevel opplevde elevene et kort friminutt som et positivt avbrekk. De kom sterkt og klart inn for den siste felles vurderingen i plenum.

5.3.3. Gruppe

For mellomtrinnet er 10 elever i gruppen godt egnet. Jeg får god tid til hver enkelt elev, og det blir lettere å følge opp og veilede i historiefortelling enn om det var flere elever.

Elevkommentarer som *"Jeg synes det er lettere å finne på nå"* eller *"jeg tenker ikke, det bare kommer av seg selv"* var tilbakemeldinger jeg fikk med mindre gruppe. Jo flere man er i et rom, jo mer energi skapes. Energi er inspirerende, men med store grupper kan min kapasitet gå på å samle gruppens fokus. For elevene sin del kan store grupper oppleves kaotisk og alle bruker masse stemme på å høre hva medspilleren sier. I startfasen hadde jeg timer med grupper på inntil 25 elever. Timene kunne bære preg av kaos, støy og vansker med å skape god dialog. Da blir også læring vanskelig å legge til rette for.

Jeg fant ut at en blanding med gutter og jenter i samme gruppe er bra. Gjennom undervisningen har jeg ofte opplevd jenter på 5. trinn som mer modne og konsentrerte enn enkelte gutter, og slik har jenter bidratt til fokus. Samtidig har mange av guttene en iboende lekenhet i møte med øvelsene. Dette virker engasjerende på jenter og skaper god dynamikk. Generelt har jenter reflektert mer enn guttene, men at dette har motivert guttene til økt refleksjon. På bakgrunn av dette ble kombinasjon av begge kjønn naturlig. Under oppsummeringen med elevene etter siste workshop kom det frem at *"nå leker vi mer sammen, gutter og jenter."* Dette et perspektiv jeg ønsker ta med meg videre, nemlig det at *Impro-performance* og de felles opplevelsene det gir, kan bidra til et inkluderende klasse miljø.

5.3.4. Øvelser

Jeg fant ut at parøvelser fungerer best for denne aldersgruppen når det gjelder å utvikle narrativ kompetanse. Mange av øvelsene gir trening i det å lytte og samarbeide, for eksempel øvelsen der de fullfører hverandres setninger viser seg å være motiverende.

Øvelsen: ”Fullføre setninger”. Parøvelse.

Definer tittel på historien. Den ene begynner å fortelle. Den andre kan ta over når som helst. Midt i et ord, eller midt i en setning. Turtaking og veksling mellom å fortelle.

I denne øvelsen vil gjeninnføring være med å styrke fortellingen. Her får de fritt spillerom til å skape en historie etter at tittelen er definert. Dette ser ut til å inspirere til bruk av fantasi, og setter et fokus. Øvelsen gir rom for fri assosiering som narrativ kompetanse. Det virker som om øvelsen binder det assosiative sammen og gir en retning. Det som er positivt med øvelsen ”Fullføre setninger” er at om elevene kommer i god flyt, er dette en narrativ øvelse som kan strekke seg i tid. Vi har opplevd mange magiske øyeblikk gjennom denne øvelsen der elever har brukt fantasien og brukt det de har lært om å gi rom for hverandre. Jeg har brukt denne flere ganger i workshopsammenheng for voksne. Også her gir deltakere uttrykk for ønske om repetisjon. Øvelsen har potensiale og er bygd rundt lek, akseptering og samspill. Øvelsen er også fin som teaching artist med medelev til demonstrasjon. Da kan jeg ha et overordnet fokus mot gjeninnføring for å skape struktur og sammenheng.

”Giving Presents” er også en øvelse som ble godt mottatt av elevene og som kan strekkes i forløp.

Øvelsen: ”Giving Presents”. Parøvelse.

Elevene bytter på å ha bursdag. Den som har bursdag later som han/hun ordner det fint i huset sitt (mimearbeid). En medelev ringer/banker på døra og kommer med gave. Gaven pakkes opp og den som får tingen bruker den første ideen som vedkommende får i definisjonen av gjenstanden. Øvelsen avsluttes med at gjesten må finne på en grunn for å måtte gå.

(Johnstone, K., 1999, s. 58).

”Giving Presents” har klare elementer av lek, rom for spontanitet og fantasi. Så snart deltakerne er i gang, skapes små univers av narrative fortellinger spredt i rommet. Øvelsen kan minne om *frem- og tilbake-bevegelsen* i leken, som Guss beskriver (Guss, 2015, s. 26). En elev kommer med en gave (bud/impuls), som blir mottatt (respons), man åpner gaven (ny impuls/reaksjon), og slik går det frem og tilbake. Det har vært fascinerende å observere elevene i dette samspillet. Jeg opplever øvelsen som en ramme for samspill og at elevene har et iboende ønske om å delta aktivt. Denne øvelsen kombinerer både det verbale samspillet og kroppslig erfaring i rommet. Det fine med parøvelser er at man er to, man trenger ikke stå alene på scenen. Som improvisatør kjenner jeg større inspirasjon ved samspill med en eller to andre. Jo flere improvisatører sammen, desto større krav er det til den enkelte i forhold til lytting. Slik ser jeg at parøvelser kan være et fint grunnlag i første møte med improarbeid.

I utprøvningsfasen testet jeg ut øvelser jeg ikke syntes fungerte, og som jeg valgte bort. For eksempel ble utforsking av gjenstand/rekvisitt bare som en intervjusituasjon ved at jeg spurte spørsmål, og eleven svarte. Enkelte elever hadde mye å fortelle, mens andre trengte mer oppfølging i for av oppfølgende spørsmål. En av grunnene til at jeg gikk bort fra øvelsen var at hele klasser ble sittende som publikummere og dette gav mindre narrativ trening. På dette tidspunktet hadde jeg kun 45 minutter til disposisjon i en klasse. Fortelling på rekke med fire elever ble også for mange i samme øvelse, og elevene slet med å holde tråden i fortellingen. Her er det slik at en person sitter foran de som forteller, og peker på den som skal fortelle. Man må følge med, og fortsette historien akkurat der den er om fingeren peker på deg. Øvelsen gir narrativ øvelse, men kombinerer ikke performativ erfaring i rommet som var et mål for meg. Man står bare og forteller, men likevel har øvelsen potensiale og det kan godt være jeg tar den opp igjen.

I arbeid med *ord* som inspirasjon opplevde jeg mindre engasjement fra elevene sin side. Det ble skrevet ord på tavla og disse hadde ingen sammenheng med hverandre. Historiene ble veldig knyttet til de ordene som stod på tavla, og det så ut til å bremse fantasien. Elevene ble stående å se på tavla i stedet for å spille ut innholdet. Elevene virket mindre oppglødde her enn i parøvelser. Etter disse avgrensningene fokuserte jeg mer i retning spontan fortellerglede og bruk av det fysiske rom. Dette handler om responsen fra elevene, der de gav uttrykk for at ”*det var godt å røre på seg*” og at ”*det var godt å være fri*”. Den frie assosiering og

spontanitet fungerte bedre med en overordnet tittel og virket mer organisk enn bruk av ord på tavle. Det å definere tittel så ut til å samle fokuset for elevene.

I en speilingsøvelse der to elever står mot hverandre får de trening i bevegelse og samspillstrening. Dette skjer gjennom bruk av kropp, tilstedeværelse og konsentrasjon. Målet er å bevege seg så likt som mulig i langsomt tempo. Det ble spilt instrumentalmusikk samtidig. Likevel bestemte jeg meg for å ikke jobbe videre med øvelsen. Hvis jeg skulle gjort det, måtte jeg ha valgt bort noe annet. Øvelsen er fin som avveksling, men i dette arbeidet ivaretok den ikke det narrative som jeg ønsket. Dette er en øvelse som krever tid og modning. Om man legger på musikk, får bevegelsene form som dans og setter slik kropp i en estetisk ramme. Den kan nok skape assosiasjoner hos observatørene og slik ha en narrativ funksjon, men ble ikke med denne gangen.

Et generelt funn er at parøvelser fungerer best for målgruppen. Rom for repetisjon av narrative øvelser gir historiene større flyt ved at elevene kjenner igjen formen. Elevene ser ut til å ha glede av repetisjon og det har heller bidratt til trygghet, engasjement og en positiv gjenkjennelse.

5.4. Ivaretagelse av det performative

Leken og lekens tilstedeværelse danner grunnlaget for mitt arbeid med narrativ og performativ kompetanse. Slik står leken som overordnet begrep og forutsetning for arbeidet. Jeg vil forsøke å oppsummere hvilke lekferdigheter jeg har tatt utgangspunkt i. Samspill og samarbeid skjer gjennom alle øvelser. Kreativitet, glede og humor erfares gjennom spill og demonstrasjoner, men også som lekbetonte oppvarmingsøvelser. Deltagelse i et fellesskap er også ofte knyttet til glede. Turtaking skjer i spill, men også som del av refleksjon. Læring gjennom prosess skjer i lek, og ved deltagelse her. Lek handler om å sette virkeligheten til siden for en begrenset periode, og å *late som om*-leken har slik forankring i alle faser av OKTAV-modellen, der man har en rolle eller der fantasien får utløp. Refleksjon skiller seg fra dette.

Det jeg legger til grunn for impro-kompetanse har utgangspunkt i Johnstone-tradisjonen (Johnstone, K., 1999). Det at deltagelse kjennetegnes ved at deltagerne har glede av

fortellingene de er en del av. At man tar vare på hverandre på scenen (klasserommet som scene/ teaterlokale) og det å la seg endre i spill. Impro-kompetanse handler om å bruke den første ide og innse at den er god nok, at man ikke trenger å anstrenge seg for å komme opp med noe *smartere*. Impro kompetanse handler også om å være seg selv i spill. I det legger jeg det å tørre å sette seg i spill, både kropp og stemme, uten å tenke at man må ha en spesiell karakter for å bære det sceniske. Kompetanse handler om ferdighet, holdning og verdi (Aune, 2013, s. 51), noe jeg har utdypet i kapittel 3 Workshop som erfaringsrom. En slik kompetanse oppnås gjennom å praktisere og reflektere: gjøre, skape, formidle og respondere. I performativ kompetanse fokuserer jeg på utvikling og erfaring med fysiske uttrykksmåter og bruk av forestillingsevne, erfaring med improvisasjon, samspillsforståelse og dialog. Jeg drøfter betydningen av ytre rammer i form av tid, rom og gruppestørrelse og betydningen av ulike øvelser. Jeg gjør en oppsummering av yrkesrollen teaching artist og adaptasjon av OKTAV-modellen for utvikling av performativ kompetanse behandles til slutt i analysen. Her vil jeg gå nærmere inn på noen av de performative kompetansebegrepene og se hvordan de har kommet til uttrykk gjennom prosessen.

5.4.1. Et rom for performativ utfoldelse

Forutsetningene for å jobbe med fysiske uttrykksmåter og forestillingsevne blir bedre ved at rommet blir gjort klart som et rom for fysisk utfoldelse. Jeg knytter fysiske uttrykksmåter til kroppslig utfoldelse i ulike øvelser fra Johnstone-tradisjonen, og fra oppvarmingsøvelser og bevegelsesleker som jeg har lært i andre sammenhenger. Med større gulvplass til rådighet, kan elevene utfolde seg i større grad, og det uten å forstyrre andre. Det blir lettere å jobbe med elevenes forestillingsevne når hver enkelt får mer plass og det gir bedre vilkår for å kunne mime en aktivitet og holde fokus. *"Det var artig å røre på seg"* uttaler en elev i 5. trinn spontant etter den første timen med tilrettelagt rom. Jeg merker at et tilrettelagt rom gir meg som leder økt motivasjon og inspirasjon, og det igjen øker min lekne tilnærming til gruppa. Rommets utforming er avgjørende for denne målgruppen. I startfasen kunne det være masse stoler og pulter i rommet tilgjengelig, og i tillegg gjenstander tilhørende utelek. Det var en tendens til at elever satte seg på, eller krøp inn under bord og stoler. Å fjerne gjenstander som ikke hører til i improvisasjonsundervisningen bidrar til å finne fokus og sparer tid. Jeg måtte motivere elevene til å komme ut på gulvet og argumenterte med at det er lettere å komme i gang når kroppen også er med. Dette handler om å anvende min *know-how* i forhold til

improvisasjon og bevegelse (Nelson, 2013, s. 37). Å jobbe med improvisasjon med utgangspunkt i *Johnstone-tradisjonen* innebærer aktiv bruk av kropp. Da opplever aktøren at man i større grad er en del av fortellingen. Min egen erfaring som utøver tilsier at det styrker forestillingsevnen og at innholdet kommer mer av seg selv, uten at man trenger tenke for mye.

Med tanke på performativ ivaretagelse er etablering av stoler en fordel. Undervisning kommer mer effektivt i gang. Man oppnår et tydelig skille mellom spill og refleksjon over spill. Faste sitteplasser skaper forutsigbarhet for denne målgruppen, men samtidig lukkes muligheten for å sitte sammen med andre underveis. Hvilket kan være fin variasjon og relasjonsskapende. Resultatet av stoler til hver elev blir en tydelig *frem- og tilbake-bevegelse* som Faith Gabrielle Guss skriver om som kjennetegn i leken. (Guss, 2015, s. 26). Sekvensene i workshopen kommer sterkere fram og det blir lettere å fokusere. Overgangen mellom spill og samling går mer effektivt. Formasjonen av stoler gir deltakerne følelsen av en liten publikumsgruppe, uten at det setter fokus på å prestere. Som leder blir det lettere for meg å snakke om det å være godt publikum for hverandre, og motivere hverandre til å tørre å bidra.

Det anbefales et rom med tette vegger og ikke skillevegg til naborom der annen undervisning eller aktivitet foregår. Det vil resultere i at man må dempe stemmen i workshopen, og det reduserer det performative erfaringsgrunnlaget. Bruk av gymsal anbefales ikke. Gymsal er og blir et stort rom for grovmotorisk aktivitet, og det innbyr til løping. Det er definitivt mer krevende å undervise impro i en gymsal enn i et godt egnet klasserom. Som leder må man bruke mer stemme for å bli hørt og det er krevende, og tyngre, å få oppmerksomhet. Undervisningen får et lettere konkurransepreg når man jobber i gymsal, og dette arbeidet har ingenting med konkurranse å gjøre. Man kan jobbe med performativitet i form av bevegelse i rommet, men å knytte dette videre til narrativitet opplever jeg krevende. Elevene inntar rollen som mer høylytt og mindre sensitiv i samspill.

Jeg har fått mulighet til å jobbe videre med erfaringen med tilrettelagt rom gjennom workshops både i Sør-Trøndelag, Troms og Finnmark i etterkant av *Impro-performance*. Et tilrettelagt rom gir ingen garanti for å lykkes i impro-workshopen, men det gir en definert ramme som kan være stimulerende for det improvisatoriske arbeidet.

”Det var lettere å komme på ting da vi fikk røre på oss” (Elev i 5. trinn).

5.4.2. Tid til performativ utfoldelse

Jeg opplever det positivt å utvide undervisningen fra 45 minutter til 60 minutter. Et ekstra kvarter gir en dramaturgisk fleksibilitet i workshopen. Er elevene er inspirerte og konsentrerte, kan en øvelse strekke ut i tid. Med utvidelse opplever jeg et lavere stressmoment og bedre tid til refleksjon med en gruppe, og slik kan man øke hverandres kompetanse. Et ekstra kvarter gjør at de ulike fasene av workshopen får mer form, og elevene får mer trening i å spille for, og med, hverandre.

Erfaringen med 60 minutter workshop stemmer ofte med erfaringer fra kurs med voksne. Når økten nærmer seg 60 minutter trenger enkelte en pause. Improvisasjon er et fag hvor man er fullt og helt tilstede gjennom bruk av kropp, stemme og samspill. Det blir nesten som en altopplukende god lek. Det i seg selv er positivt, men man trenger også pusterom. Jeg anbefaler at en workshop varer i ca. 60 minutter totalt, inkludert 5 minutter friminutt. Dersom en bruker 90 minutt må pausen forlenges noe. Jeg har gjort erfaringer med barn og voksne der jeg kan ha inntil 5 timer om dagen med improoundervisning. Dette har så langt vært utenfor skolesystemet. Da anbefaler jeg intervaller på inntil 60 minutter med en utvidet pause midt på dagen.

Ved Halsan barneskole hadde jeg totalt syv workshop: tre workshop i den ene gruppa og fire inkludert eksamen i den andre gruppa i en periode på to måneder. En serie på tre-fire workshop gir større utbytte med tanke på elevenes performative erfaring. En kan gå mer i dybden med performative begrep som spontanitet, akseptering, uoriginalitet og samspillsforståelse. I det legger jeg at det tar mer enn 45 minutter å lære å improvisere. Mengdetrening utvider både praktisk kunnskap og forståelsen av samspill. Muligheten for repetisjon gir en interaktiv holdning til deltakerne over tid. Ved at de kan komme med innspill på øvelser, opplever jeg at det skaper engasjement og motivasjon i en gruppe. Ved at jeg treffer gruppa flere ganger, lærer jeg navn og en tettere relasjon skaper trygghet. Elevene virker mer fokusert på hverandre og er dermed mer åpen for samspill. Det kan se ut som tilstedeværelsen og evne til lytting er bedre når man har flere dager til rådighet. Jeg kunne introdusere øvelser, repetere og reflektere. Vi kunne ta opp igjen oppvarmingsøvelser som de

likte spesielt godt og dette ble også en måte å ivareta leken på. Det er viktig å være bevisst leken om man skal jobbe med samme gruppe over en periode.

Utvidelse av tid kombinert med et tilrettelagt rom peker i en retning av større utbytte av det jeg har definert som performativ kompetanse. Som utøver kan jeg oppleve å ha gjort samme øvelse mange ganger, men det skjer alltid noe nytt i samspillet med andre og gjennom repetisjon. Jeg opplever at elevene våger å bruke både kropp og stemme mer mot slutten av workshopserien. De virker tryggere og flere av elevene tar seg bedre tid i samspillet. Det gir mulighet til å jobbe mer med rytme i improvisasjonen, i og med at vi har flere møter. En 60 minutter lang workshop gir en grunnleggende introduksjon til improvisasjonsarbeid. En serie workshop gir et utvidet læringsutbytte.

5.4.3. En gruppe å utfolde seg i

Jeg anbefaler en gruppe på maksimalt 10 elever i arbeidet med performativ kompetanse. Da kan jeg være mer tilstede med hver enkelt for veiledning og oppfølging. Et interessant funn er at elever setter ord på hvordan prosjektet har overføringsverdi til det lekende samværet i friminuttene og forteller at *klassen nå leker mer på tvers av kjønn og at alle leker mer sammen*. Dette gir mening når også Lillemyr skriver ”i leken utvikles vennsksrelasjoner og følelse av sosial og kulturell tilhørighet som er viktig for læring” (Lillemyr, 2012, s. 70). En av intensjonene med improvisasjon handler om å se potensialet i medspilleren eller medeleven. Det handler om å se hva den andre trenger. Improvisasjon skal øve og inspirere til samspill. Utveksling av spontanitet, lek, latter og fantasi knytter elever sterkere sammen. En forutsetning for dette er et trygt erfaringsrom uten fokus på prestasjon. *Impro-performance* har aldri vært et «antimobbeprogram» for grunnskolen. Allikevel er det et interessant funn at arbeid med improvisasjon som estetisk fag, kan utvikle tidligere etablerte relasjoner og at det kan skape nye relasjoner og styrke fellesskapet i en klasse for en kortere eller lengre periode.

Å leke kjennetegnes ofte som å være i en prosess, og det betones at målet ikke er det viktige. I teorikapittelet gjør jeg kort rede for begrepene *paidia* som betyr fri, ubundet lek. På engelsk beskrives dette som *play*. Den andre lekvarianten er *ludus* som beskrives som regellek, på engelsk *game* (Guss, 2015, s. 28). *Impro-performance* er bygd på en struktur rundt *ludus*. Workshopen er en struktur i form av adaptert OKTAV-modell. Slik kan det virke forvirrende

når jeg bruker leken inn mot improvisasjon der både det narrative som fortelling og performativet står sterkt. Det jeg har gjort er å innta en *leken* holdning. Jeg har prøvd å *møte elevene der de er* og latt meg inspirere. Jeg har i disse månedene opplevd barn med en ustoppelig fantasi der alt er mulig, og mitt bidrag har vært å sette denne fantasien i en kontekst gjennom struktur, og å lære gjennom det. Johnstone beskriver en god improvisatør som en som kan få folk både til å le og gråte. Da må man la seg rive med. (Johnstone, K., 1999, s. 341). Her ser jeg en sammenheng mellom lek-kompetanse og det å slippe seg løs.

Jeg vil prøve å sammenfatte betydningen av rom, utvidelse av workshop til 60 minutter, antall ganger samt gruppe på ca. 10 elever bestående av gutter og jenter. Disse faktorene har bidratt til å utvide erfaringsrommet av fysiske uttrykksmåter, kroppslig forståelse og forestillingsevne. Med en serie workshoper kan jeg også i større grad gå i dybden i begrep som spontanitet, bruk av den første idé og akseptering. Repetisjon av øvelser og møter over tid skaper en tettere relasjon som styrker samspill og samspillsforståelse.

5.4.4. Øvelser

Først vil jeg gjøre rede for generelle trekk ved øvelser som har fungert godt for målgruppen og som fremmer performativ utfoldelse, og gir jeg noen eksempler på disse. Parøvelser ser ut til å treffe målgruppen, og gjerne øvelser der både kropp og stemme er en del av det performative uttrykket. Elevene virker oppglødde og engasjerte i pararbeid. Dette fungerer godt i både store grupper og mindre grupper. Det virker som om de blir motiverte av å spille med hverandre. Johnstone finner at voksne ofte har lavere terskel og kan føle seg mislykket om de ikke lykkes med øvelsen ved første forsøk (Johnstone, K., 1999, s. 63). Det kan jeg også oppleve, men det er oftest i sammenhenger med voksne deltakere. Ved at man plasserer skylden på seg selv som leder om noe går galt, vil det ta bort prestasjonspress. Jeg erfarer at barn ofte er mer uredde i sin framstilling. De diskuterer mindre enn voksne før de setter i gang en øvelse. Jeg prøvde øvelser der de jobbet en og en. For eksempel peke på gjenstander i rommet og benevne med annet navn. I oppvarmingsøvelser fungerer det, men jeg opplever at det fungerer best i korte strekk. Elevene viser stort engasjement i samspill med en medelev.

I øvelser med grupper på flere enn to, utviklet det seg til mer frilek. I det legger jeg prosesstanken mer enn å utarbeide en historie med innledning, midtdel og avslutning. Ettersom frilek ikke var en del av prosjektet, valgte jeg øvelser som knyttet strukturen i større grad. Parøvelser virket oversiktlige og gav en klar ramme som samlet elevens fokus, knyttet struktur og tilstedeværelse med medspilleren. Dersom en har mer tid til disposisjon kunne jeg presentert øvelser der de improviserer flere sammen, men som en *grunnpakke* opplever jeg pararbeid konstruktivt.

5.4.5. Øvelser som fremmer performativitet

Flere øvelser har en form der man er kroppslig i bevegelse og i verbalt samspill. Øvelsen "Giving presents" beskrev jeg som narrativ egnet, men den øver også forestillingseven gjennom mimeøvelse. En gang observerte jeg to elever, der den ene eleven som gjest uttaler: *"Nå er romskipet mitt ferdig, så jeg må gå og hente det."*

Øvelsen: "Hva gjør du?". Parøvelse.

Den ene eleven starter med å mime hvilken som helst aktivitet. For eksempel det å spille fotball. Den andre eleven spør "Hva gjør du?" Eleven fortsetter å mime aktiviteten og sier en helt annen aktivitet. For eksempel "Jeg fisker" Den andre eleven begynner å fiske helt til han får spørsmålet "Hva gjør du?" og sier da noe annet enn å fiske. Slik går øvelsen frem og tilbake.

Elevene får erfaringer med fysiske uttrykk og trening i forestillingsevne gjennom mimearbeidet. De får også erfaringer med samspill og det å være spontane ved å bruke den første idé. Deltakerne får erfaringer med å gi hverandre tid til å etablere aktiviteten. Det performative uttrykket får et løft ved at den som for eksempel skal «bake kake», blir gitt tid før de går videre. Dette hadde overføringsverdi til turtaking i leken. Samspillet får et gi og ta-forhold. Elevene får trening i å gi rom, og samtidig øvelse i å ta rom.

Statusøvelser:

Øvelser med vekt på status styrker den performative kompetansen. Statusarbeid gir erfaring med samspill og tilstedeværelse. Elevene får teste ut sin kapasitet og hvordan stemmen kan øke eller senke status. Spesielt i pararbeid ser det ut til å fungere godt. Høystatus var mest

inspirerende for dem, og gjerne i samspill med meg. Elevene virket til stede i øyeblikket, akkurat som Johnstone skriver om i forhold til status (Johnstone, K., 1987, s. 34). Jeg innledet med en generell statusøvelse der alle skulle gå rundt i rommet som høystatus og deretter lavstatus. Dette fungerte dårlig, fordi alle gikk rundt og lite skjedde. Da vi satte opp situasjoner med to aktører fikk vi større effekt og vi så tydeligere ulikhetene mellom høy og lav status.

Akseptering:

Øvelser med fokus på akseptering har en funksjon i utvikling av performativ kompetanse også på mellomtrinnet. I tillegg kan det se ut som barn på mellomtrinnet har akseptering mer iboende ennå og helt naturlig som en del av leken. Jeg har tidligere av og til opplevd 7. trinn som mer tilbakeholdne, og 5. trinn i større grad *lekne* og åpne. Det er ikke slik at 7. trinn *ikke* er *lekne*, men at det er en forskjell vil jeg kunne påstå etter å ha undervist i flere år. Jeg har opplevd i workshop-sammenhenger at voksne i større grad trenger å *komme tilbake* til det å si ”ja” fremfor ”nei”. Det kan ha sammenheng med ønske om kontroll, eller redsel for å feile. Desto viktigere er det å poengtere at her finnes ikke noe rett og galt. Det gjelder uansett aldersgruppe. Det handler om å gi slipp på kontroll, og akseptering er et grunnleggende element for at en historie skal gå fremover. Johnstone sier det fins ”ja-mennesker” og ”nei-mennesker” og man kan trene opp den ene typen til å oppføre seg som den andre (Johnstone, K., 1987, s. 101). Guss setter evne til iakttagelse i leken i sammenheng med improvisasjon. I lek improviseres fortellinger frem sammen, det gjøres her i klasserommet, og hun refererer her til Johnstone (Guss, 2015, s. 44). Trening i akseptering vil være med på å gjøre spillet mer lystbetont og det øker inspirasjonen. Elever uttalte: *”Man blir mer glad når den andre sier ”ja” og da blir det artigere etterpå.”*

Øvelse: ”Ja, og.” Parøvelse

Den ene elevene foreslår en aktivitet. For eksempel: ”Skal vi sykle?” Medspilleren følger opp med noe relatert til dette. For eksempel: ”Ja, og så kan vi sykle opp den bakken.” ”Ja, og så kan vi trække hardt på pedalene for å komme opp.” Ja, og...”

Slik fortsetter øvelsen gjennom kroppslig erfaring og stemmebruk.

Johnstone understreker at uoriginalitet er sentralt. Her erfarte vi at det lurt å bare komme med helt vanlige forslag, jfr. Johnstone og originalitet (Johnstone, K., 1987, s. 95) og ikke vente på at et bedre forslag skal komme, men bruke den første ide, og det er som oftest den som fungerer best. Så kan de mer absurde innslagene komme etter hvert når man har en plattform som fundament og da oppleves mer naturlig å bryte rutinen. Øvelsen har likheter med øvelsen ”Yes-But” (Johnstone, K., 1999, s. 190).

Jeg testet også ut rekvisitt som inspirasjon til det performative, for eksempel et skrujern og en veske. Etter tur fikk en elev fortelle *sin historie* knyttet til rekvisitten. Rekvisitt som inspirasjon var ikke spesielt inspirerende. Jeg opplevde ingen performativ utvikling. Øvelsen kan fungere bedre som om parøvelse. Det kan være vurderingsbart ved en senere anledning. Slik opplevde jeg mer utbytte av å jobbe med bruk av forestillingsevne og ”late som” uten å ha en gjenstand fysisk tilgjengelig. Det gjorde at vi kunne raskt gå fra det ene universet til et annet, noe som også kjennetegner lek, ved at alt er mulig.

5.5. Adaptasjon av OKTAV-modellen

En inngang til performativ og narrativ kompetanse.

En adaptert versjon av OKTAV-modellen blir en åpning og en god ramme for utvikling av performativ og narrativ kompetanse. En fast struktur som utgangspunkt samler fokus. I en workshopsammenheng er det mest hensiktsmessig å starte med relativt korte historier, for så å utvide dette når deltakerne har lært seg grunnleggende ferdigheter. Som oftest vil en plattform som definerer ”*Hvor er vi?*”, ”*Hva er tittelen på historien?*” eller ”*Hva er tema?*” være et samlende fokus uansett erfaring. Den adapterte modellen har en rekke kjennetegn som styrker utvikling av de to kompetanseområdene:

Oppvarmingen har et lekent preg og skal gi anledning for fri assosiering og åpne opp for spontanitet. Det er viktig at elevene senker spenningsnivået og slik legger jeg vekt på at det er lov å gjøre feil. Oppvarmingen er en måte å samle oss som gruppe, den etablerer fellesskapsfølelsen. Øvelsene i oppvarmingen vil variere. Kommer elevene fra en gymtime kan de trenge én type oppvarming. For eksempel å sitte to elever sammen og plukke gjenstander fra en hånd. Den første idé brukes, de får åpnet for fri assosiasjon og samspillsfølelse. Kommer de rett fra klasserommet er ofte behovet for fysisk bevegelse større.

Ved en skole glemte jeg oppvarming, og elevene var rett og slett ikke klare til å improvisere. Det ble en vekker for meg: oppvarming av både kropp og sinn er viktig. Det bidrar til fri assosiasjon og åpning av spontanitet og interaksjon.

Oppvarmingsøvelse: Stå i sirkel. Banke forsiktig nedover armer og bein. Strekke kroppen i været. Late som man tar frem en stor tyggis fra et nattbord. Gjøre store munnbevegelser og gjerne legge en lyd til.

Konsentrasjonsdelen etablerer fokus mot samarbeid og det å se hva de andre gjør, og like viktig kan det være å roe ned tempoet i kroppen. Er man roligere, vil man være mer åpen for innspill.

Konsentrasjonsøvelse: "Når jeg drar til..." Definer et reisemål. Stå i en halvsirkelformasjon slik at man ser hverandre. En elev på ytterste rekke sier for eksempel "Når jeg drar til månen tar jeg med meg kompasset mitt." Neste elev i rekken gjentar; "Når jeg drar til månen tar jeg med meg kompasset mitt" og legger inn et nytt element. For eksempel "...og jeg tar med hunden min." Alle deltar i samme sekvens, eller vi deler i to grupper avhengig av antall elever.

Øvelsen gir trening i fysiske uttrykksmåter gjennom å mime, den gir rom for fri assosiasjon og den skaper et felles fokus. Den gir erfaring med rekkefølge og gjeninnføring. Dette har overføringsverdi til teknikkdelen der man skal jobbe med historier.

Teknikkdelen er hoveddel og har tre faser: demonstrasjon, øvelser og korte visninger. Teknikkdelen introduseres med en kort muntlig forklaring men i hovedsak gjennom solospill som teaching artist, eller spill med medelev. Gjennom ulike teknikker får elevene praktisk erfaring med narrativ og performativ trening. Hovedvekten av øvelsene er fra Johnstone-tradisjonen, men jeg supplerer også med andre øvelser. I demonstrasjonen får elevene et inntrykk av hvordan øvelsen fungerer. Det gjør at de lettere kommer i gang selv når de skal jobbe.

Teknikk: Parøvelsen "Word-at-a-Time" På norsk med betegnelsen "Ett og ett ord."

Tittel defineres først. To elever jobber sammen. Historien blir til ved at man sier et ord hver av gangen (Johnstone, K., 1999, s. 131).

Teknikken er mye brukt i improforestillinger for barn og voksne. Det er en narrativ øvelse, men også performativ da jeg oppfordrer elevene til å jobbe med fysiske uttryksmåter samtidig. Det ser ut til å hjelpe forestillingsevnen og samspillet. I denne øvelsen går jeg inn som teaching artist som en demonstrasjon med en medelev. Øvelsen kobler lekaspekter som øvelse i turtaking og samarbeid. Jeg prøvde ut øvelsen sittende i sirkel med rundt 10 elever, men det ble da mer krevende å holde tråden i fortellingen på grunn av antallet. Jeg gikk tilbake til pararbeidet og da virket de mer til stede og "inne i fortellingen." Teknikkdelen avrundes med at en eller flere elever improviserer for de andre, som utgjør publikum. Dette synliggjør kompetanseområdene og gir mestringsfølelse. "Jeg tør å stå foran klassen nå mer enn før" (elev 5. trinn). Teknikkdelen kan gjerne avsluttes med en felles øvelse. Øvelsen "Pølse i brød" er en oppvarmingsøvelse som knytter fysiske uttryksmåter, lek og samspill og har vært en favoritt på mellomtrinnet. Det viktigste i avrundingen er ikke hva man gjør, men at det gjøres sammen som en ivaretagelse av fellesskapet.

Avrundingsdelen avslutter det praktiske arbeidet på gulvet. Her takker jeg for innsatsen. Umiddelbare tilbakemeldinger fra meg kommer her. For eksempel: "I dag har dere jobbet godt gjennom samarbeidet. Dere har gitt av dere selv gjennom spillet og støttet hverandres fantasi."

Kort friminutt. Alle går ut av klasserommet.

I *Vurderingsdelen* utveksles erfaringer. Å sitte i en halvsirkel gir en struktur. Modellens V-for vurdering inngår i den modifiserte modellen i flere sekvenser. Både her, men også etter hver øvelse som en oppsummering. Refleksjon er en del av disse sekvensene. Vurderingen kan være i form av små spørsmål som: "Er det noen som vil fortelle hva dere fikk i gaven?" eller "Hvordan var den øvelsen sammenlignet med den andre øvelsen?" og da referere til to øvelser med noe samme form. Dette åpner opp for interaktiv dramaturgi, men bare relativt kort mellom øvelsene, og med klar styring fra meg om hvem som har ordet. Blir avbrekkene

mellom øvelser for lange, kan elever miste konsentrasjonen, spesielt i store grupper. Johnstone er opptatt av at arbeidet ikke skal være en ”snakkebutikk” (Johnstone, K., 1987, s. 25) og det er et godt bilde på verdien ved en improworkshop ved at hovedfokuset skal ligge på det praktiske på gulvet. Vurderingen etter et kort friminutt kunne vare ca. 5 minutter og en kombinasjon mellom sluttvurdering, eller sluttrefleksjon : ”Hva opplever du å ha lært i dag? eller ”Opplevde du noe som spesielt vanskelig?”, ”Hva var lett for deg?”, ”Hva kunne du tenke deg å jobbe videre med?” Vurderingen blir en sekvens der elevene får sette ord på sine kroppsliggjorte erfaringer og performative kunnskap, elevenes know-how. (Nelson, 2013, s. 37). Vurdering og refleksjon gjør kompetansen synlig. Den tause kunnskapen i gruppa gjøres uttalt og kan slik gi elevene utvidet meningsdannelse.

Helt til slutt kan man stå i sirkel og holde hverandres hender. Et lett håndtrykk sendes rundt fra meg og tilbake til meg. Dette ritualet avrunder *Impro-performance*.

OKTAV-modellen fungerte som et utkast til ramme. Gjennom prøving, feiling og refleksjon kom jeg fram til en form som møtte målgruppen. En form som gjør workshopen til et bedre erfaringsrom og læringsarena. Fasene i workshopen er like viktige, og skaper en helhet. Lengden på fasene tilpasses den tiden man har til rådighet. Om engasjementet er stort, og elevene jobber godt, kan man strekke øvelser i tid. En modell skal ikke være en begrensning som tar bort spontanitet, lek og fortellerglede. Jeg opplever at modellen bidrar til økt struktur, mer spill og økt meningsdannelse. Man drar ut på en reise sammen, man opplever ting, man kommer tilbake fra reisen og kan dele erfaringene.

5.6. Lederkompetanse: teaching artist

En inngang til performativ og narrativ kompetanse.

Gjennom prosessen har jeg blitt tydeligere i rollen som tilrettelegger av en workshop. Jeg bruker mer tid på å gjøre klart rom og strekker workshopen til 60 minutter fordi jeg ser at elevene har utbytte av det. Som teaching artist har jeg fått større oversikt over strekket i workshopen og OKTAV-modellen som strukturskapende element. Samtidig går jeg mer bevisst inn med min egen profesjonelle kunstneriske lekenhet ved at jeg bruker min improvisasjonserfaring mer i spill. Dette ser ut til å rette fokus mot samspill. Det inspirerer elevene og gir en performativ inngang til hva øvelsen kan være, en slags guide. Jeg bruker

begrepet *teaching artist*, og kunne like gjerne kalt det *reflexive teaching artist*. Det handler om vekslning mellom refleksjon og praksis, eller “praxis”, som Helen Nicholson beskriver, og i denne væren skapes ny innsikt og teoretiske aspekter gjennom det praktiske (Nicholson, 2005, s. 39).

Som improartist går jeg direkte inn i øvelser og spiller. Enten som meg selv, eller som en karakter. Det bidrar til å senke lærer- elev forholdet i status. Sik blir jeg mer en del av gruppa, selv om jeg er lederen. Dette ufarliggjør spill med leder og åpner for lek og samspill. Ved at jeg viser trygghet i arbeidet, vil dette kunne spre seg i en gruppe. I stedet for å snakke ferdighetene, spiller jeg ferdighetene. Jeg kan trekke inn improkompetanse som gjeninnføring og det styrker en plattform. *Artist*-delen har fått utvidet plass underveis og gir modellen en *leken* form.

I *teaching*-delen er jeg mer læreren, og dette kommer til uttrykk i samtaler og refleksjon, og gjennom å skape felles regler i klasserommet. Likevel er både *teaching*- og *artist*-delen viktig og er med å knytte undervisningen sammen. Jeg opplever artistrollen som en ivaretagelse av lek, fantasi, kreativitet og kroppslig uttrykk. *Teaching*-delen bidrar til økt struktur og felles forståelse, og slik utfyller de hverandre. Det er vanskelig å skille begrepene fra hverandre, og det er glidende overganger. *Teaching artist* har funksjon både der jeg gjør soloscener, og øvelser med medelev. Jeg erfarer også at jeg ikke bør spille hele tiden, men i enkelte sekvenser. Enkelte elever ser ut til å holde fokus lenger i samspill med *teaching artist* i fortellinger. Som kunstpedagog og *teaching artist* gir fortrolighet med modellen en større forståelse av eget repertoar og hvordan det kan brukes til å dynamisere arbeidet. Om man blir for låst til modellen, eller ikke viser evne til å ta inn nye øvelser, vil man miste inspirasjon.

5.6.1. Teaching artist-eksempler

I den ene workshopen gikk jeg inn som *teaching artist* i lavstatus i parøvelse med en elev. Resten av klassen var publikum. For å øke status til eleven, må jeg vise evne til å senke min egen status. Det kan være gjennom kroppsspråk, stemmebruk eller fravær av blikkontakt. Resultatet blir at eleven fremstår som viktig, dyktig og kunnskapsrik. Hadde jeg hatt mer tid til rådighet ville jeg jobbet mer med statusnyanser og statusskift. Johnstone trekker fram evne til endring og statusskift som del av kompetansen hos gode improvisatører (Johnstone, K.,

1999, s. 341). Å spille høystatus så ut til å være mest inspirerende for elevene, det å kunne bestemme over meg, og bare kjøre på i spillet. Jeg ser sammenheng med leken og det å *slippe seg løs*. Resultatet er tryggere elever som vet hva de mestrer etter å ha testet ytterpunktene i en trygg ramme. ”Du har sparken.”⁶ ble en klassiker i arbeidet, og går ut på at jeg er sjefen på en arbeidsplass og to elever er ansatte. Øvelsen har likhetstrekk med Johnstone- øvelsen ”Spasms” (Johnstone, K., 1999, s. 314).

Teknikk: ”Du har sparken.” Jeg er sjefen på en arbeidsplass. To elever er ansatte. Det er en helt vanlig dag på jobben. Aktørene kommuniserer gjennom fysisk utfoldelse og dialog. De ansatte gjør grimaser til sjefen. Den som blir oppdaget, mister jobben, og erstattes av ny elev.

Øvelsen har stor grad av lek og humor der de får fritt spillerom for både kropp, stemme og fysiske uttrykksmåter. Dette er ikke den sterkeste historiefortellingsøvelsen, men et fristed som gir elevene handlingsrom for å slippe seg løs. Jeg opplevde øyeblikk der stille, forsiktige elever ”glemte seg” og gav alt. Lillemyr beskriver det å ”glemme seg” i lek, og at det er et særtrekk ved lek som fenomen (Lillemyr, 2012, s. 32).

Teknikk: Soloscene ”What comes next?” eller ”Hva skjer så?”

En aktør foran gruppa. Definer hvor aktøren befinner seg. Aktøren kan selv komme med ønsker, for eksempel på et bibliotek. Aktøren later som om han/ hun er i et bibliotek. Hvem? spør deretter ”Hva skjer så?” Gruppen kommer med innspill. Aktøren kan si ”Nope” om forslaget ikke passer, og nye forslag kommer. Liker aktøren forslaget, fortsetter spillet til det igjen spørres ”Hva skjer så?” (Johnstone, K., 1999, s. 134).

Jeg prøvde ut denne øvelsen flere ganger i prosessen ved at jeg var skuespilleren i en gitt situasjon og elevene kom med innspill på hva som skulle skje videre. Øvelsen gir både narrativ og performativ erfaring. Her settes både kropp, stemme og forestillingsevne i fokus. Man får trening i *spacework*, det vil si å jobbe fysisk ved å definere rommet og gjenstander i rommet gjennom å mime. Samtidig er man i en interaksjon med gruppa i hele prosessen. Jeg kan spørre om en aktivitet å starte med, og innspill kan være: ”Du sitter og drikker kaffe.” Så

⁶ ”Du har sparken” ble spilt på skoleturné for Alta DKS med gruppen *Powerimpro* høst 2014. I ”Den magiske eventyrboka” en improvisert forestilling for 1.- 4. trinn.

later jeg som det, inntil jeg spør igjen: ”Hva skjer så?” hvorpå en elev kanskje sier ”Du henter litt mer kaffe.” Poenget med øvelsen er å starte med positive innspill. Vi etablerer en rutine, for deretter å bryte rutinen, og noe vil skje. Elevene får trening i uoriginalitet, altså å komme med innspill som bidrar til å etablere en plattform ved hjelp av circles of expectation. Jeg viser at det å si det mest opplagte styrker det performative.

Som teaching artist har jeg *funnet meg selv* i større grad som kunstpedagog. Jeg har videreutviklet mine undervisnings- og spillferdigheter gjennom disse øvelsene. Jeg kan spørre meg hva som kommer først: ”*Er det kunstnerens forståelse av hvordan rammene må være for at spillet skal være en erfaringsarena eller er det lærerens forståelse?*” Det jeg opplever er at det er glidende overgang, og det henger sammen. Jeg opplever min erfaring som førskolelærer som bidragsytende her, til det å lage gode rammer og gode vilkår for leken. Jeg går inn som læreren til å begynne med for å sette rammene med rommet, det gjør jeg ikke som kunstner. Jeg har opparbeidet både taus og praktisk kunnskap som kunstner, både som utøvende og som reflekterende, spesielt i denne sammenhengen. Summen av erfaringene mine som kunstner og lærer i relasjon til den didaktiske tankegangen ved OKTAV, danner forståelsen av hva som er et godt erfaringsrom. I selve gjennomføringen får jeg da utført min ”know what works” på bakgrunn av refleksjon. Jeg kan bruke min tause kunnskap som jeg har opparbeidet gjennom praktisk arbeid på mellomtrinnet, min ”know how”. Jeg kan gjennom teaching artist sette ord på kunnskapen gjennom spill, kritisk refleksjon og samtaler med elevene. Det er en måte å utøve min know what, som her kan bety hva som fungerer. Jeg erfarer at teaching artist fungerer godt i sekvenser der jeg demonstrerer, eller spiller med elever (Nelson, 2013, s. 37).

Jeg tror at en av grunnene til at teaching artist fungerer, er at jeg gjennom spill får anledning til å sette ord på, og utøve min ”know how” som både ”performative knowing” og ”embodied knowledge”. Dette blir en visuell performativ inngang for elevene, og det fungerer bedre enn at jeg bare skal stå på siden og fortelle om øvelsen. Som reflekterende ”artist” kan jeg relatere til utfordringer som elevene møter ettersom jeg ofte har opplevd lignende selv. En elev kunne si: ”Det var slitsomt å spille mot en som blokkerte”, ”det fungerte best når jeg ikke planla” eller ”ved blokkering ble du skuffet, og da hun aksepterte ble du glad, og det skjedde mer.” Dette er noe jeg kan relatere meg til på bakgrunn av egen praxis, en veksling mellom utøvelse og refleksjon. Her handler det ikke om å prestere, men å gjøre seg erfaringer og få opplevelser

gjennom undervisningen. Elevenes tilbakemeldinger peker i retning av at teaching artist har inspirert, motivert og konkretisert improvisasjonsfaget.

Som kunstpedagog bør man reflektere over ”Hva er det denne gruppen trenger? Hva har de behov for?” Det skal man være bevisst uansett hvilken sammenheng man utøver faget i. Dawson og Kelin definerer ferdigheten improvisasjon som viktig for teaching artist, og det har jeg fått jobbet med (Dawson og Kelin, 2014). Som teaching artist kan jeg gi praktiske eksempler på det å bruke rommet. Jeg kan jobbe med egen tilstedeværelse i spill og kropp i spill. Underveis har jeg observert at elever har gitt mer av seg selv på grunn av at jeg har deltatt aktivt, og flere har våget å uttrykke seg ved kropp og stemme i større grad. Jeg ser også at jeg ikke skal spille hele tiden, det gjør at jeg kan miste noe oversikten over gruppa, og enkeltelevers behov. Ved at jeg også er observatør eller mer *educator*, blir dette en god rytme, og en måte å holde struktur på. I tillegg kan jeg da vurdere hvorvidt jeg skal holde på planen, eller gjøre justeringer.

Jeg oppdaget etterhvert en mer organisk tilnærming til begrepet teaching artist. Med det mener jeg en mer naturlig variasjon mellom *educator* og *artist*.

EDUCATOR

< *Teaching Artist Work* >

ARTIST

Figur 3: The Teaching Artist Spectrum (Dawson og Kelin, 2014, s. 11).

I startfasen befant jeg ofte mer mot venstre i figuren. I disse timene var jeg kun 45 minutter i hver klasse og behovet for å komme hurtig i gang var nødvendig. Jeg brukte meg selv i liten grad som artist til å begynne med. Timene gikk i stor grad på å få oppmerksomhet og fokus, da gruppene var store. Etter hvert i workshopserien brukte jeg meg selv mer og mer i spill, og jeg gjorde det mer bevisst gjennom demonstrasjonene og det å spille hele fortellinger sammen med elever. Det er åpenbart at det å undervise mindre gruppe gjorde at jeg kunne innta artistrollen i større grad. Lydnivået i klassen ble mer behagelig og mindre stressrelatert enn i de største gruppene i gymsal. I sistnevnte settinger ble jeg mer ”educator” og ble mindre inspirert selv for å spille. Mange improvisatører i spill samtidig, i samme fortelling, kan skape kaos og svekke muligheten for lytting og akseptering. Det kan jeg si på bakgrunn av egen erfaring.

Erfaringen min så langt for målgruppen mellomtrinnet, er at teaching artist egner seg best i soloscener eller med en eller to elever. Dette kan videreutvikles til å involvere flere og samtidig strekke et forløp i tid.

5.7. Ivaretagelse av leken

Enkelte elever klarer å sette ord på opplevelsene og reflektere over disse, mens andre klarer det ikke i samme grad. Dialog åpner for selvrefleksjon. Det jeg også ser, er at ved å dele opplevelser skapes engasjement i en gruppe. Slik styrkes fellesskapet blant deltakerne. Barn lærer gjennom modeller. Eldre barn blir modeller for yngre barn. Frønes (2002) vektlegger betydningen og viktigheten å omgås jevnaldrende, og at det skjer utveksling og læring i disse møtene. I Impro-performance er det et mål at elevene skal få erfaring med å utveksle narrative og performative uttrykk. De spiller med hverandre og er hverandres publikum. Som teaching artist kan jeg være modell for målgruppen. Frønes skriver om ”*helheten i omgivelsene*” og at det har betydning for læring (Frønes, 2002, s. 34). For meg betyr det rammene for undervisningen, og hvorvidt de legger grunnlag for læringsutveksling gjennom en meningsfylt lek. Ved et tydelig lederskap kan læring øke. I dette ligger også glede og humor. Ved at jeg har en *leken* inngang til øvelsene, tar dette bort prestasjonspress og det åpner opp for både glede og humor gjennom utløp av fantasi.

I arbeidet legger jeg vekt på at elevene skal få positive opplevelser gjennom improvisasjon, og at de skal oppleve mestring. ”*Den som føler at man mestrer ting, blir motivert for å søke seg videre, den som føler at man aldri mestrer noe, motiveres for å trekke seg unna*” (Frønes, 2002, s. 51). Det jeg opplever med *Impro-performance* er motiverte barn som vil, som søker nye utfordringer og gjennom dette lærer. Frønes refererer til studier av vennskap som forteller at barn og unge legger vekt på gjensidighet, sosial nærhet og utvikling av relasjon gjennom samtale (Frønes, 2002). Dette kan jeg se i sammenheng med mitt arbeid. Her utvikles relasjoner gjennom samspill, og man får fellesopplevelser gjennom fantasi og utfoldelse.

Kapittel 6. Konklusjon og veien videre

6.1. Konklusjon

En OKTAV-modell er et godt utgangspunkt for gjennomføringen av en workshop. En modell som dette kan tilpasses ulike målgrupper ved at den er fleksibel, og slik kan man gjøre tilpasninger. Den kan legges til rette for mellomtrinnet, som her, men også med tanke på voksne og mer erfarne innen faget. En serie workshop skaper enda større muligheter for deltakerne. Tidsramme for en workshop kan tilpasses en gruppe. Refleksjon over arbeidet utvider læringspotensialet for deltakerne ved at kunnskap oppstår og deles. Improvisasjon er trening i kommunikasjon og tilstedeværelse, og har slik overføringsverdi til mange ulike yrker. En improworkshop krever et egnet og avskjermet rom som gir mulighet for lek og læring. Repetisjon av øvelser skaper gjenkjennelse og vil gjøre at man tør å utfolde seg mer. Mange av improvisasjonsøvelsene i *Johnstone-tradisjonen* skaper relasjoner og samhold i en gruppe. *Impro-performance* motiverer, engasjerer og gir en opplevelse av mestring. Parøvelser inspirerer elever på mellomtrinnet og skaper engasjement og fokus. Mange av øvelsene som er beskrevet, er godt egnet for voksne også. Teaching artist kombinerer egen utøvelse og pedagogikk og inspirerer både kunstpedagog og deltakere. Rammer og struktur i dette arbeidet har bidratt til å skape en workshop som erfaringsrom for narrativ og performativ utvikling.

6.2. Veien videre

I prosessen har jeg lært å se mer sammenhenger mellom praksis og teori. Jeg har fått en utvidet forståelse og betydningen av rammer for en workshop, uavhengig av målgruppe. Det jeg har lært i dette arbeidet ønsker jeg å ta med meg i videre utvikling av workshop og undervisning. Min utvikling av teaching artist har vært en stor inspirasjon og kommer til å være et fokus for meg framover. Med bakgrunnen fra improvisasjon har jeg fått mulighet til å bidra i utvikling av rollespill for ulike yrkesgrupper der dialog og samspill er tema, og dette ser jeg på som en potensiell læringsarena. Jeg håper min bakgrunn som improvisatør, og dette prosjektet, kan bli brukt i møte med grupper og institusjoner der teater og improvisasjon er tema. Et mål videre er å etablere et samarbeid med Den Kulturelle Skolesekken og ta denne kunnskapen med til kommende elever på mellomtrinnet slik at flere elever kan få oppleve glede og læring gjennom å skape historier. *Impro-performance* vil kunne fremstå som både forarbeid og etterarbeid kombinert med improvisert forestilling med utøvende improvisatører.



Takk til Halsan barneskole og 5. trinn høsten 2014.

Kilder

Litteraturliste

- Aune, V. (2013). *Teater med barn og unge. En studie av Barne- og ungdomsteatret ved Rogaland Teater*. Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Bial, H. (2007). *The Performance Studies Reader. Edited by Henry Bial*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York.
- Braanaas, N. (2008). *Dramapedagogisk Historie og Teori*. 5 utgave. Tapir Akademisk Forlag.
- Dawson, K. Og Kelin, II, D. A (2014). *The Reflexive Teaching Artist. Collected Wisdom from the Drama/ Theatre Field*. Intellect, The University of Chicago Press. Chicago.
- Frost, A. og Yarrow, R. (2007). *Improvisation in drama. Second edition*. Palgrave Macmillan.
- Frønes, I. (2002). "De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning." Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS,
- Gadamer, H.- G. (1960/ 1996). *Truth and Method* (Second, Revised Edition). New York: Continuum.
- Gjems, L. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Fagbokforlaget.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser 1. Lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm AS. Livonia Print SIA, Latvia 2015.
- Johnston, C. (2005). *House of games. Making theatre from everyday life*. London: Nick Hern Books Limited.
- Johnston, C. (2006). *The improvisation game. Discovering the secrets of spontaneous performance*. Cromwell Press Group, Trowbridge, Wilts.
- Johnstone, K. (1987). *Improvisation og teater*. København: Hans Reitzels Forlag,
- Johnstone, K. (1997). *Improvisation og Teatersport™ Nye spil og øvelser til træning og kamp*. Forlaget DRAMA. Fredriksberg Bogtrykkeri, Gråsten.
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. London: Faber and Faber Limited.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O.F. (2012). *Lek på alvor*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, H. (2005). *Applied drama. The gift of theatre*. Palgrave Macmillan. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, England.
- Saabye, M. (Red). (2014). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Salinsky og Frances- White. (2010). *The Improv Handbook. The Ultimate Guide to Improvising in Comedy, Theatre, and Beyond*. The Continuum International Publishing Group Inc. 80 Maiden Lane, New York, NY 10038.
- Schechner, R. (1977/ 1988). *Performance Theory*. New York: Routledge.
- Rasmussen, B. og Gürgens Gjørum, R. (Red). (2012). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Taylor, P. (1996). *Researching Drama and Arts Education. Paradigms and Possibilities*. London: The Falmer Press.
- Turner, C. And Berndt, S. K. (2008). *Dramaturgy and performance*. Palgrave Macmillan. CPA Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne.
- Ulvund, M. (2013). *Echo Theatre. From Experience to Performance*. Trondheim: NTNU-trykk.

Andre kilder

<http://www.khio.no/Norsk/>

<http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-artikkel/-/kl-artikkel-2014-medvirknig-hovik-og-nagel><http://www.periskop.no/barneteater-ut-av-blindsonen/>

Vedlegg

Vedlegg 1. Lisa Nagel og Lise Hovik (2014)

Vedlegg 2. Samarbeidsavtale.

Vedlegg 3. Skriv til foreldre.

Vedlegg 4. Refleksjonsnotat.

Vedlegg 5. Diplom Halsan barneskole.

Vedlegg 6. Eksamensoppsett 25.11.2014.

Vedlegg 7. Elevkommentarer.

Vedlegg nr 1. Lisa Nagel og Lise Hovik (2014)

Dramaturgiske former	Barn	Utøvere
1. Lukket dramatisk verk-orientert form	Stille absorbert betraktning Et innhold som spiller på barnets medskapende fantasi. Noen barn vil kanskje forsøke å medvirke gjennom kommentarer og tilrop.	Full kunstnerisk kontroll Kan lytte og merke, men ikke reagere på barns innspill monologisk
2. Lukket fortellende barneteaterform	Deltakelse gjennom verbale tilbud Barna blir spurt om råd eller hjelp fra scenen og bidrar med verbale innspill.	Utvelgende funksjon Selektivt lyttende dilemma omkring hva som skal følges opp og ikke
3. Lukket styrt aktiviserende deltakelse	Deltakelse gjennom speiling av sceniske handlinger Barna blir bedt om å gjøre bevegelser eller lyder fra tilskuerplass	Instruerende funksjon Må inspirere og oppmuntre, men få dilemmaer
4. Åpent deltakende installasjons- eller vandreteaterkonsept	Fysisk eller scenografisk interaksjon Barna inviteres inn i det sceniske univers, og fyller en forutbestemt fysisk eller romlig rolle	Manipulerende funksjon Dilemma og uforutsigbarhet omkring hva som skal følges opp og ikke
5. Åpen, inviterende, dialogisk interaktiv form	Dialogisk interaksjon Barna inviteres til dialogiske innspill og eventuelt fysisk deltakelse i det sceniske univers, under utøvernes tydelige ledelse	Pedagogisk funksjon Leder og støtter barna i spillet dialogisk dramapedagogisk kompetanse
6. Åpen improviserende interaktiv form	Medskapende deltakelse Barna er romlig og kroppslig involvert i medskapende handlinger som aktiviserer både fantasi, følelser og intellekt. Barnas lek-kompetanser blir aktivisert.	Lyttende og improviserende funksjon Fysisk improvisasjonskompetanse risikosone ift kaoserfaringer dramapedagogisk kompetanse

Vedlegg nr 2. Samarbeidsavtale

Samarbeidsavtale i masterprosjektet "Impro- performance" ved Halsan skole 5. Trinn.

Denne avtalen gjelder samarbeid mellom følgende organisasjoner/partner:

1. Sveinung Næss. Masterstudent i drama/ teater ved NTNU, Trondheim.
2. Nina Stjernen. Avdelingsleder 5.- 7. trinn Halsan barneskole.
3. John Von Heimburg. Kontaktlærer 5. trinn.
4. Vigdis Aune. Førsteamanuensis ved drama/ teater NTNU. Veileder
5. Tone Volden Rostad: Koordinator DKS Levanger.

Avtalen gjelder samarbeid om planlegging, gjennomføring og rapportering for følgende masterprosjekt:

Utvikling av "Impro- performance", en workshop i meningsfull lek for elever på mellomtrinn i grunnskole.

Mål for samarbeidet:

Skape et *erfæringsrom* for elevene med fokus på lek, kommunikasjon, samarbeid, fellesskap, spontanitet og historiefortelling.
Lek- kompetanse
Performativ kompetanse
Narrativ kompetanse

Ansvarsfordeling – planlegging og gjennomføring av prosjektet:

Sveinung Næss: Dramapedagog og kunstnerisk ansvarlig for undervisning i perioden.
Nina Stjernen: Gir beskjed om endringer på avtalte undervisningstimer senest dagen før.
John Von Heimburg: Kontaktlærer. Rom ansvarlig
Vigdis Aune: veileder studenten i prosessen mot eksamen, og vår 2015.
Tone Volden Rostad: koordinator DKS Levanger. Kontaktperson i forprosjektet for 6. trinn

Samarbeidsavtalens varighet:

20.10- 25.11.2014.

Informasjonsplikt

Alle parter forplikter seg til å informere de andre om alle forhold som kan ha innvirkning på gjennomføringen av masterprosjektet.

Signatur, part 1	<i>Sveinung Næss</i>
Signatur, part 2	<i>Nina Stjernen</i>
Signatur, part 3	<i>John v. Heimburg</i>
Signatur, part 4	<i>Vigdis Aune</i>
Signatur, part 5	

Vedlegg 3. Skriv til foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet **”Impro-performance” 5. trinn på Halsan barneskole.**

Bakgrunn og formål

Dette er et masterstudieprosjekt ved student Sveinung Næss som for tiden går andre og siste år ved master i drama/ teater, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim. Sveinung Næss har siden 1999 jobbet med improvisasjonsteater som skuespiller og kursholder og i tillegg utarbeidet faget ”Improskole” for DKS Levanger. Dette har han jobbet med siden 2007.

Formålet med prosjektet er å lage en workshop for mellomtrinnet på grunnskolen der elevene deltar aktivt i øvelser på gulvet. Målet er å lage et *erfaringsrom* for elevene der lek/ samspill/ samarbeid/ kreativitet/ utforskning av improvisasjonsfaget og historiefortelling er sentrale begreper.

Prosjektet utvikles i samarbeid med Levanger DKS ved Tone Volden Rostad, administrasjon Halsan barneskole ved Nina Stjernen, kontaktlærer John Von Heimburg og NTNU ved førsteamanuensis og veileder, Vigdis Aune.

Det er ønskelig med et samarbeid med dette trinn og Halsan skole da Sveinung Næss har jobbet der tidligere og improvisasjon er lite utprøvd og forsket på for denne aldersgruppen. Det har også vært en god kommunikasjon i mange år med kulturkontakt Guri Gunnes ved Halsan barneskole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Elevene deltar aktivt i utviklingen av workshopen gjennom de praktiske øvelsene på gulvet og samtaler/ intervju i gruppe.

Det er ønskelig å bruke foto, video og lydopptak under prosessen, eksamen og eventuelle intervju/ workshop på et senere tidspunkt. Eksamen vil være i et klasserom på Halsan med intern og ekstern sensor tilstede tirsdag 25. november kl 11.30

Total varighet er 14 undervisningstimer. Der klassen deles i to grupper. 7 timer på hver gruppe.

Eksempler på øvelser elevene får delta i:

- samarbeide to elever sammen: lage en historie der de vekselvis forteller (turtaking)

- samarbeide to elever sammen: late som den ene har bursdag. Den andre kommer på besøk med en gave. (mimer at man holder en gave) Den som får gaven åpner opp pakken og bruker den første ideen han/ hun får. For eksempel: ”Tusen takk for den fine bærplukkeren/ vasen/ traktoren” Eller hva som helst. Målet er å bruke den første ideen, og at det er godt nok.

- samarbeide to elever sammen: øve på akseptering. Den ene foreslår en aktivitet, og den andre tilføyer ”Ja, og...” For eksempel: A: ”Blir du med på kino?” B: ”Ja, og så kan vi kjøpe litt godteri først.” A: ”Ja, og så kan vi betale med pengene vi fikk fra mor.” B: ”Ja, og så kan vi gå opp trappene til kinosalen.” osv... Det handler om å lytte og spinne videre på det medeleven sier. Til slutt blir det nesten en historie av det.

- samtaler i plenum vedrørende øvelsene. Elevenes opplevelse av øvelsen. Gir forskningsmateriale.

- oppvarmingsleker med god stemning og humor.

Hva skjer med informasjonen om klassen/ enkeltelever?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli brukt navn på eleven i masteroppgave, eller annet materiale som blir publisert i etterkant av arbeidet.

Deltakerne vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Det er allikevel ikke snakk om portrettbilder, men bilder og materiale som viser elever i samspill og eller individuelt arbeid. For eksempel foto av en elev som mimer at han/ hun åpner en gave.

Enkelte foto kan brukes i materiale som distribueres gjennom DKS og levanger kommune.

Prosjektet skal etter planen avsluttes med eksamen 25. november kl. 11.30

Etter dette skal Sveinung Næss jobbe videre med materialet fram mot juni 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. I tilfelle, vil alle opplysninger bli anonymisert. Ved opptak av foto og levende bilder vil en unngå å dokumentere elever som har reservert seg fra å delta.

Dersom du/ dere har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med

Prosjektleder/ masterstudent: Sveinung Næss

Mobil: 95733050

Mail: sveinung.naess@gmail.com

eller

Veileder: Vigdis Aune

Mail: vigdis.aune@ntnu.no

klipp-----

svarseddel

Samtykke til deltakelse i masterstudien ”Impro-performance” 5. trinn

Elevens navn:.....

Vi har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signert av foresatte, dato)

Jeg samtykker til at vår sønn/ datter deltar i undervisningstimene

Jeg samtykker til at foto/ videomateriale kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt.

Leveres kontaktlærer innen mandag 3. november.

Vedlegg 4. Refleksjonsnotat

28 dager til eksamen. Hvor er jeg i prosessen?

Momenter å reflektere rundt:

- Øvelsene:
- OKTAV tenkning:
- Rommet:
- Impulser til elevene?
- Hvordan legge til rette for lek og samtidig historieformidling?
- Improviserende musiker?
- Voksenrollen

”Jeg gleder meg til i dag. Hvor skal vi møte?” J. 5. trinn.

Det som ofte skjer, er at jeg har satt opp for mange øvelser og at jeg da ikke rekker å gå gjennom alle. Det skjer ganske ofte. Jeg tror jeg er litt redd for å ikke ha noe stoff/ materiale, men så langt har ikke dette vært noe problem. Jeg har også repetert noen øvelser, og ingen har gitt uttrykk for misnøye på det så langt. Heller tvert imot. Elevene ser ut til å ha utbytte av nettopp det å repetere, og at det skaper trygghet. Jeg ser også at jeg skal sette av mer tid til refleksjon og tilbakemelding mellom hver øvelse, og at det fungerer bedre enn å ta alt det til slutt. Mens elevene ennå har det i kroppen. Body!! Jeg tenker også at disse korte tilbakemeldingene kan være oppklarende/ inspirerende og skjerpene for de andre elevene som har vært observatører. Det vi lærer underveis kan vi dra nytte av i resten av workshopen.

Jeg må snart ta stilling til hva skal jeg trekke inn av elementer. I undervisningen så langt har jeg kun jobbet med improvisasjon uten rekvisitter/ bilder/ setninger.

Jeg opplever veldig ofte at elevene viser engasjement når jeg går inn i spill. Dette ønsker jeg å bruke som et virkemiddel. Variasjonen mellom observatør/ instruktør og teaching artist. Keith Johnstone er opptatt av det å gjøre feil. Samtidig prøver jeg ikke å gjøre meg dårlig når jeg setter meg selv i spill.

Jeg vurderer å ha 8 elever på eksamen og ikke 11 slik det ligger an til nå. Dette for at de får spilt mer, og da mindre ventetid. Noen av øvelsene er 1- 2 elever i spill om gangen.

Jeg prøver også å dele gruppa i to der jeg ser det blir noe venting. Hvem skal spille, hvem dropper jeg? Det jeg tenker er noen elever som er trygge og som kontaktlærer tenker kan

mestre eksamenssituasjonen. Så langt har det kun vært to voksne på den siste workshop og disse har hatt rolle som observatører. Ellers så har jeg innført stor i halvsirkel som elevene setter seg mellom hver *visning*. Jeg vurderer også om de skal ha faste plasser. Dette for å skape forutsigbarhet og bruke mindre tid på å komme til ro. Da kan jeg plassere annenhver gutt/ jente (etter innspill) eller slik at de aktive guttene ikke trenger å sitte helt sammen. Jeg opplever også i denne settingen en annen voksenrolle enn jeg vanligvis har når jeg kommer i en klasse og er en skoletime, og ferdig med det. Elevene er her mer husvarm og enkelte er ikke redd for å ta plass og kommentere. Så blir det opp til meg å finne ut hvordan jeg skal møte disse utfordringene slik at de skjønner hvem som har timen, og hvor fokus skal være. Dette trenger ikke å handle om utprøving av meg, men kanskje tonen mellom enkelte i gruppa. Et eksempel var ei jente som skulle forklare noe og brukte ordet *lissom* i annenhver setning nesten. Det ble kommentert av en av guttene, og da sa jeg at vi snakker alle forskjellig, og det er helt ok.

Mye handler om prosess og at ting endrer seg underveis. Helt siden starten av masterprosjektet har jeg vært klar på å ha workshopen i et klasserom. Skolen har et amfirom, men jeg tror ikke jeg har lyst til å ha det der. Det er noe med klasserommet som fungerer, og det er her elevene hører til. Da vil jeg heller ved hjelp av enkle virkemidler prøve å endre det rommet til et nytt univers i sekvenser. For eksempel meget enkel lyssetting eller sorte bakvegger.

28.10.14

DIPLOM FOR DELTAGELSE I IMPRO- PERFORMANCE



Tildeles..... i 5. trinn.

Dramapedagog og masterstudent
drama/teater: Sveinung Næss
Dato: 16.12.2014

Impro- performance er et samarbeidsprosjekt
mellom Institutt for kunst- og medievitenskap ved
NTNU, Levanger DKS og Halsan barneskole

Vedlegg 6. Eksamensoppsett

Impro-performance eksamen 25.11.14

Fokus

- lek og opplev glede ved å fortelle og få utfoldelse i rommet
- demonstrasjon trenger ikke spille helt ut, men også markere
- god stemning smitter

Oppvarming:

- riste litt. banke Varme opp kroppen. Strekk i været.
- stemmeoppvarming: tygge tyggis samtidig som stemmen ruller.

Konsentrasjon

- ”Når jeg drar til jupiter”
- ”Et og et ord.” 1. Demonstrasjon med elev, 2. Felles alle, 3. Visning av to elever. Parvis. Øve på å lytte. Start gjerne med ”Det var en gang...” Jobb fysisk.

Teknikk

- ”Hva gjør du?”. 1. Demo med elev. 2. Felles 3. Visning
Den ene mimer en aktivitet. Den andre spør ”Hva gjør du?” Svar med noe annet enn det du gjør. Øvelse i å ikke planlegge, og bruke det første ideen som dukker opp.
- Gi gaver. Tenk gjerne bursdag. 1. Demo med elev 2. Felles 3. Visning
Den som får gaven definerer hva det er i pakken. Ikke planlegg. Den som gir, begrunner etterpå hvorfor han kjøpte akkurat denne gaven. Bruk hele rommet. Ring på døren til en du ser er ledig i rommet. Plenum etterpå: Hva fikk du?
- Historie: Fullføre setninger. 1. Demo med elev 2. Felles 3. Visning
- ”Du har sparken!” Fokus på lek og performativitet.

Avrundning i sirkel og 5 minutter pause ute.

Vurdering etter pausen

Vedlegg 7. Elevkommentarer

”Det er veldig gøy å improvisere. Slipper å huske det.”

Samtale mellom meg og elev om speilingsøvelse: Elev: ”Vi måtte finne ut sammen hva vi skulle gjøre, uten å snakke med hverandre.” Sveinung: ”Var det vanskelig?” Elev: ”Det var litt vanskelig, men det var ingen som bestemte, så det ble ikke vanskelig, fordi vi ble jo enig.” Etter en øvelse med mime og arbeid med et fiktivt tannhjul, der hver elev fikk i oppgave å definere et tannhjul foran seg, og prøve å vri på dette. ”Jeg synes det var enklere å snurre på stort tannhjul. Da fikk jeg liksom mer effekt av det. Det var kjedelig å gjøre det lille.”

Etter en speilingsøvelse: ”Plutselig gjorde hun en kjemperar bevegelse, og da måtte jeg flire.” Om blokkering av forslag: ”Det er vanskelig å si ja til: Har du lyst til å banke opp kompisen din?”

En elev setter egne ord på hva akseptering er: ”Hvis du, på en måte, spør meg om noenting, og jeg sier ja. Da aksepterer jeg det.”

En elev setter egne ord på hva blokkering kunne være: ”Han var liksom sur. Han brydde seg ikke, og du ble skuffet.”

”Jeg synes det var gøy med bursdagsgreia. Ingen regler. Bare finne på.”

”Jeg synes det var artig å gjøre hva man ville. Man trenger ikke gjøre en spesiell ting, men kan bare gjøre hva man vil.”

”Jeg synes det var artig å bruke fantasien og finne på underveis.”

”Nå er jeg ikke så redd for å vente. Jeg kan si hva som helst, på en måte.”

”Begrensningen på hva gaven kunne være var ingenting.”

”Så får du en gave. Du vet ikke hva det er, og så blir det plutselig så artig.”

”Skal jeg først velge bort en øvelse, så må det bli den med å sende grimaser i sirkel.”

To elever sammen assosierte ord. Den ene koblet dette til performative: ”Hvis jeg sier traktor, kan han jo bare begynne å kjøre traktor.” dermed hadde de lagt seg en ny øvelse.

”Det var artig å akseptere. De andre ble gladere. Han smilte og kunden ble mer glad.”

Vi snakket om begrepet akseptering og hva det kan være: ”Akseptere at du er eneste jente i et selskap, og ingen vil leke med deg.”

En elev reflektere etter å ha jobbet med øvelsen et og et ord- fortelling: ”Å bare starte noe helt vanlig, så ble det til noe uvanlig.”