KUNSTHØGSKOLEN I OSLO
OSLO NATIONAL ACADEMY OF THE ARTS

Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Heidi Kristiansen
Samspill mellom bevisstgjøring og fysisk erfaring i teatrets læringsprosesser

PPU – Teater
Teaterhøgskolen 2012

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

PPU Teater

Khio

Scenefakultet

Eksamensoppgave 2011/2012

Samspill mellom bevisstgjøring og fysisk erfaring i teatrets læringsprosesser

Innlevert av Heidi Kristiansen

Innhold

1.Innledning og problemstilling

2. Teoridel:
2.1. Læring og kunnskap
2. 2 Kroppens kunnskap
2. 3 Geir Kaufmanns tre ulike mentale prosesser

2. 4 Dewey og den erfaringsbaserte kunnskapen

2. 5 Fenomenologien

2. 6 Sosiokulturelle læringsteorier

3. Teaterets læringsprosesser
3. 1 Mitt pedagogiske utgangspunkt: Nysgjerrigheten på teatrets språk

3. 2 Kjennetegn ved teaterets læringsprosesser

3. 3 Underbevissthet, kreativitet, improvisasjon i skapende prosesser

4. Kunsten og skolens forhold til metoder og verbal refleksjon; en motsatt dualisme
4 .1 Resultatorienteringens konsekvenser for dramafagene i dagens videregående skole
4. 2 Kunstens skepsis til språket og metodene

5. Læringsdialogen i teatrets læringsprosesser: Beskrivelser av praksis sett i sammenheng med tidligere beskrevne teorier
5. 1. Læringsdialogen i teatrets læringsprosesser

5. 2 Hvilke mål kan læringsdialogen ha?

5. 3 Beskrivelse av praksis: egenvurdering i spillsituasjon som gi kjennskap til egne parametere.

5. 4 Beskrivelse av praksis: utvikling av forståelsen av et scenisk språk

6. Resultater av verbal refleksjon i erfaringsbaserte læringsprosesser
6. 1 Bevisstgjøring av taus kunnskap

6. 2 Kan bevisstgjøringen bli en felle?

6. 3 Lærerens rolle i dialogen

6. 4 Forslag til læringssløyfe

7. Avslutning
7. 1 Gjentakelse av problemstillingen
7. 2 Forslag til læringssløyfe som veksler mellom fysisk skapelsesprosess og bevisst refleksjon

1. Innledning

«Det er en drøm! Jeg vil drømme den videre!» (Nietzsche 1993)

Som 12-åring snublet jeg over Hamsuns «Victoria» i mormors bokhylle. Jeg slukte ordene, dukket fortumlet ned i lidenskapen. Da norsklæreren på videregående skole lærte oss å forstå Hamsun, ved å dissekere ham inn i et oppstivet, forklarende pappskjema, forsvant opplevelsen, luktene, emosjonenes påvirkningskraft. Jeg satt ribbet tilbake. Norskfaget var en tyv. I møtet mellom kunsten og utdannelsen kan mange oppleve at analysene og metodene ødelegger mysteriet og opplevelsen.

Senere i livet har en av min største gleder vært å lære teaterets og kroppens språk. Ettersom utøvelsen av teaterfaget tar i bruk menneskets ulike erkjennelsesveier som; følelse, sansning, handling og analyse, mener jeg at faget innebærer unike muligheter til arbeidsprosesser hvor både kroppen og hodet, intuisjonen og analysen er involvert. I denne oppgaven vil jeg se nærmere på ulike syn på forbindelsene mellom kropp, intuisjon, refleksjon og språk i teatrets læringsprosesser.

Hvordan kan jeg som teaterpedagog presentere elevene for analytiske metoder og faglig refleksjon, og samtidig ivareta og stimulerer deres tilgang til egen indre kreativitet og erfaringsverdenen?

Utgangspunktet for oppgaven er subjektivt og sansebasert. Jeg opplever en sterk lengsel etter kroppslig tilstedeværelse i elevene jeg møter. En lengsel etter å få være i opplevelsen, erfaringsbasert kunnskap, barndommens opplevelse av jeget og av lekens indre motivasjon. Kanskje skyldes det at vi i stor grad opplever oss selv sett utenfra, sett av andre? Livet filtreres gjennom kameralinsens blikk og dataskjermens publisering. Den etterfølgende vurderingen av hendelsen er blitt viktigere enn tilstedeværelsen. Den erfaringsbaserte, kroppsligsituerte kunnskapen taper terreng i samfunnet og skoleverket.

Læringsdialogen har vært en essensiell del av min teaterutdannelse og er det i min praksis som teaterpedagog. Samtidig opplever jeg skuespillere og elever som *bare gjør* uten å kunne, eller ville, sette ord på det de gjør i praksis. Finnes det det læringsrom språket ikke kan nå inn i?

2.1. Læring og kunnskap

Læring er erfaringsbaserte endringer i menneskets kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Imsen 2005). Pedagogens oppgave er å legge til rette for disse endringene. Elevsyn og kunnskapssyn er

veiledende for pedagogens arbeidsmetoder og resultat. Eleven som absorberer kunnskap, en utenforliggende objektiv sannhet, og eleven som skaper seg nyttige erfaringer for å bygge sin egen virkelighetsforståelse, er utgangspunktet for ulike læringsprosesser og produkter. Jeg vil senere i oppgaven se på hvordan ulike læringssyn vil gi utslag for teaterets læringsprosesser.

Kunnskap kan teoretisk deles i tre ulike former, med linjer tilbake til Aristoteles. Han snakket om *epistémé* eller påstandskunnskap, det vil si fakta og teori, kunnskap om «hva». *Techne* kalte han ferdighetskunnskapen, praktisk, teknisk kunnskap, praksisteorien. *Phronesis* betegner fortrolighetskunnskapen, intuisjon og helhetskunnskap (Handal & Lauvås 2000, Duesund 2001, Haraldsen 2012). Historisk har det foregått en filosofisk-teoretiske diskurs med omdreiningspunkt i skillet mellom teoretisk kunnskap, *epistémé*, og praktisk kunnskap, som omfatter både *techne* og *phronesis*. Det utvikles en dualisme mellom kunnskap om hva: forbundet med hodet, tankene og ånden, og kunnskap om hvordan som forbindes med kroppen og bevegelsen (ibid). Estetiske læringsprosesser har tradisjon for å bygge bro over denne dualismen (Haraldsen 2012).

2. 2 Kroppens kunnskap

«Vi vet mer enn vi kan si» (Polanyi 1966)

Medisineren, kjemikeren og vitenskapsmannen Michael Polanyi (1891-1974) gikk fra en karriere innen naturvitenskapen over til filosofien (ibid). Polanyi forklarer denne overgangen med at all læring skjer med utgangspunkt i noe vi allerede har lært, at vi derfor må stole på en dimensjon av ubegrunnet, innforstått kunnskap. Her av kommer uttrykket «taus kunnskap». I følge Polanyi hviler all læring, også abstrakte teorier, på erfaringsbasert kunnskap. Den tause kunnskapen ligger ikke registrert i en objektiv kunnskapsbase, den er avhengig av individuelle bærere og er kontekstuell (Handal & Lauvås 2000). Polanyi finner konkrete bevis for at vi kan vite mer en vi kan si. Mennesket opererer på indre aktivitet som vi er ute av stand til å kontrollere, eller til og med ute av stand til å registrere i seg selv (Polanyi 1966). Han finner konkrete bevis for den uartikulerte kunnskapen i forsøk utført av psykologene Lazarus og Mc Cleary. Forsøkspersoner ble under et stort antall meningsløse stavelser utsatt for støt ved noen bestemte stavelser. Etterhvert begynte personene å vise fysiske tegn til å forvente støt ved «støtstavelsene». De var derimot ikke i stand til å identifisere hvilke stavelser som førte til støt. Polanyi beskriver hvordan vi etterhvert som vi bruker et redskap, finner mening i trykket mellom hånden og redskapet. Et eksempel på dette er hvordan vi i blinde kan føle oss frem med en stokk eller en sonde (ibid). En

logisk relasjon mellom vår kropp og verden, der erfaringen ikke er tilgjengelig for den artikulerte bevisstheten, er i følge Polanyi utgangspunktet for all kunnskap, både praktisk og teoretisk. Påstanden jeg vil ta med meg fra Polanyi over til teaterets læringsprosesser er: Kroppen har sin egen kunnskap, den vet mer en vi kan sette ord på!

2. 3 Geir Kaufmanns tre ulike mentale prosesser

Som Aristoteles, deler professor i organisasjonspsykologi Geir Kaufmann deler tenkningen i tre typer. Hans kategorier er rasjonell-analytisk, heuristisk-intuitiv og kreativ-innovativ tenkning (Kaufmann 2006). Den rasjonell-analytiske tenkningen er bevisst, formulert, kontrollert, systematisk og forstyrer annen mental aktivitet. Den foregår ofte ovenfra og ned; fra abstrakte, logiske regler til det konkrete plan (ibid). Den heuristisk innovative tenkningen er automatisert informasjonsbehandling, eller snarveier basert på skjønn og intuisjon. Den er uten formulert hensikt. Den foregår utenfor bevisstheten og forstyrer derfor ikke andre mentale prosesser slik at de kan foregå parallelt. Den kreativ-innovative tenkningen skiller seg fra den heuristisk-intuitive ved at den finner nye veier. Kreativ-innovativ tenkning dreier seg om å skape og håndtere nyhet. I boken «Hva er kreativitet?» forsøker Kaufmann å konkretisere fenomenet kreativitet. Slik jeg forstår det er målet med konkretiseringen å kunne legge til rette for kreative prosesser i bedrifts- og organisasjonsstruktur. Kaufmanns bakgrunnsmateriale omhandler alt fra moderne hjerneforskning til studier av genialitet og depresjon. I følge Kaufmann strides forskerne om hvorvidt kreativ tenkning har prosesser som skiller seg fra annen problemløsning (ibid). Det blir dessverre for omfattende for denne oppgaven å gi et fullstendig bilde av hva kreativitet er, og hvordan den fungerer. Jeg kommer vil skrive mer om kreativitet når vi kommer til teaterets læringsprosesser, men nøyer meg i denne omgang med å sitere Kaufmann i at kreativ tenkning ofte oppfattes som anti-logisk og går på tvers av det allment aksepterte og tradisjonelt vedtatte(ibid). I tillegg er kreativ tenkning ofte forbundet med ubevisste, intuitive prosesser. Man fritas fra den målrettede problemløsningen, slik at man ser verden fra andre, uventede synsvinkler (ibid). Risikotoleranse og idétid er viktige komponenter for å fremme kreative prosesser. Jeg vil senere i oppgaven synliggjøre hvordan disse særtrekkene ved kreativ-innovativ tenkning er essensielle i teatrets læringsprosesser samt utkrystallisere læringsrammer som tilrettelegger for kreativitet og nyskapning.

Teatrets læringsprosesser inkluderer alle Kaufmanns kategorier. Denne oppgaven tar særlig for seg aspektene ved faget som befatter seg med heuristisk-intuitiv og kreativ-innovativ tenkning.

Jeg ser fellestrekk mellom Polanyis tause kunnskap og Geir Kaufmanns heuristisk-intuitive tenkning. En mulig nyanse er at Kaufmanns heuristisk-intuitive tenkning: «en overlevelses strategi for et informasjonsbehandlings-system med sterkt begrenset kapasitet» i større grad betegner en prosess som går *fra bevisst analyse* av en samling erfaringer, *til automatiserte prosesser*. Kaufmann nevner språkets læringsprosess som eksempel på en slik prosess. Slik jeg forstår Polanyis tause kunnskap foregår erfaringskoblingen her i en mer kroppslig bevissthet. Polanyi deler den tause kunnskapen inn i to ledd: støt-stavelsen og støtet, årsak og virkning. Fordi konsentrasjonen vår er konsentrert om støtet/virkningen blir kunnskapen om sammenhengen underforstått. (Ibid.) Senere i oppgaven vil jeg beskrive hvordan en del av skuespillertreningen går ut på å spore de intuitive reaksjonenes årsak og sammenheng og å sette ord på dette. Dette kan neste ligne på en reversering av den integreringen Kaufmann beskriver i heuristisk-intuitiv tenkning.

2. 4 Dewey og den erfaringsbaserte kunnskapen

«A fylle hodet som en utklippsbok med det og det andre emnet, betraktet som en ferdig, avsluttet sak, er ikke å tenke. A betrakte den mulige fremtidige *betydningen* av det som skjer, er å tenke» (Dewey 1916, s. 61).

Den pragmatiske reformpedagogen John Dewey (1859-1952) mener, i likhet med Polanyi, at all læring er erfaringsbasert og lanserer uttrykket «learning by doing». Men for Dewey holder det ikke med å handle, erfaringene fra praksis må i etterkant reflekteres over for å knyttes sammen i bevisste kognitive strukturer (Haraldsen 2012). Dewey fremmer induktive prosesser som har utgangspunkt i individuell praktisk erfaring, fremfor prosesser som har utgangspunkt i en presentasjon av et overordnet teoretisk prinsipp. Elevens opplevelse kommer alltid først, læringen har alltid grunnlag i erfaring. Dewey var opptatt av at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling i en samfunnsmessig kontekst og at den ikke kan løsrives fra denne (Dyste 2001). Læringssituasjonen bør derfor ligne mest mulig på det virkelige livet.

2. 5 Fenomenologien

Den franske filosofen og psykologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) står for et alternativ til den tradisjonelle dualismen mellom kropp og forstand (Duesund 2001). I følge Merleau-Ponty *er* vi vår kropp, kroppen er ikke noe forstanden *har*. Det er gjennom kroppen vi erfarer og forstår verden. Kroppen er både handlende subjekt og mottagende objekt (Haraldsen 2012). Vi kan gripe vår egen hånd, i nøyaktig samme stund *er* vi hånden som blir grepet. Forholdet mellom kropp og

tanke er sirkulært og sammensatt (Duesund 2001). Dette individuelle, sirkulære subjekt og objekt-forholdet har en dobbeltgjenger i vårt forhold til *den andre* og verden. Kroppens bevegelighet i rommet gjør det mulig for oss å oppfatte en ting fra flere perspektiver. Ut fra denne evnen til å bevege oss og se forandring, kan vi erfare meg-selv-her. Gjennom empati oppfatter vi en annens kropp som et annet subjekt. Slik fungerer kroppen som grunnlag for perspektivtakning og konstitusjonen av intersubjektivitet.

2. 6 Sosiokulturelle læringsteorier

De sosiokulturelle læringsteoriene har røtter i en russisk pedagogikktradisjon presentert av Lev Vygotsky(1896-1934) og Mikhail Bakhtin (1895-1975). Teoriene har mange fellestrekk med Deweys pragmatisme; kunnskap konstrueres gjennom praktisk aktivitet. De sosiokulturelle læringsteoriene legger økt vekt på det kulturelt felleskap og språkets rolle i læringsprosessene (Dysthe 2001). Språket er et tegnsystem med mange funksjoner. Gunn Imsen og Lev Vygotsky er enige om språkets to hovedfunksjoner; *kommunikasjonen* mennesker i mellom, meddelelse, dialog og samspill og *en individuell funksjon som redskap for tenkning og læring* (Imsen 2005). Vygotsky betrakter språket som et sosialt fenomen; symbolske redskaper som overfører samfunnets felles kulturarv til individet (ibid). Men barn utvikler i førskolealderen et egosentrisk språk hvor de snakker høyt med seg selv. Ofte sier de det de gjør. Det ytre språket har til hensikt å planlegge og styre tankene. I førskolealder går den ytre talen over i en indre, lydløs tale som beholder den kontrollerende funksjonen over barnets tanker og handlinger og slik danner fundamentet for menneskets bevissthetsliv (Solerød 2005).

Den amerikanske psykologen Jerome S. Bruner (1915-) inspireres av Lev Vygotskys ideer. Han deler språk-kodingen inn i tre ulike representasjonsnivåer som går fra konkrete til mer arbstrakte symboler, fra handlingsrettet via visuell til verbal koding. Bruner er opptatt av at elevene i et utdanningsforløp bør presenteres for de samme begrepene, prinsippene og fenomenene om og om igjen, på et stadig høyere nivå, i en spriralmodel. I denne spiralen, formet av fagets struktur, bygger ny kunnskap på eksisterende kunnskap (Solerød 2005).

I følge Vygotsky foregår læring i den proksimale utviklingssonen; rommet mellom det oppnådde kompetanseområdet; det et individ kan klare å gjøre alene, og det individet kan gjøre sammen med andre mer kompetente veiledere, foreksempel læreren eller en klassekamerat som har forsått mer. Forskjellen i de to aktørenes forståelse er en betingelse for læring. Det sosiale samspillet i undervisningssituasjonen er svært viktig for læringsprosessene. Elevenes utvikling er avhengig av

samfunnets evne til å gi dem symbolske redskaper (ibid). En viktig oppgave for den sosiokulturelt inspirerte pedagogen er å utvikle praktiske sosiale erfaringer som barna videre kan formidle gjennom språk. Slik får de en erfaringsbasert forståelse av relevante vitenskapelige begreper (Solerød 2005). Jeg vil senere i oppgaven se på veien fra refleksjon tilbake til praksis, og læringssløyfer med en stadig veksling mellom praksis og refleksjon i teatrets læringsprosesser.

3. Hva kjennetegner teaterets læringsprosesser?

3.1 Utgangspunktet for min nysgjerrighet på teatrets språk

«But miming is a fundamental human action, a childhood action: children mime the world in order to get to know it and to prepare themselves to live in it. Theatre is a game which merely extend this action in different ways.» (Lecoq 2000, s.22)

Før jeg går løs på denne delen av oppgaven ser jeg det hensiktsmessig å jeg klargjøre utgangspunktet for min teaterforståelse. Jeg er utdannet innen en mimetisk, det vil si etterlignende kunsttradisjon. Det eneste jeg legger i dette er at kunsten på en eller annen måte forholder seg til virkeligheten, en virkelighet som omfatter vårt indre liv, våre drømmer og forestillinger. *Kunsten henter sin næring i virkeligheten, i erfaringen, og har til hensikt å gi noe tilbake til virkeligheten.* Dette handler overhodet ikke om formmessig realisme, men et utgangspunkt for hvordan jeg opplever kunst og for de læringsprosessene jeg setter i gang. Hvordan jeg leser og produserer mening. For meg er teateret som en kunstform det virkelige livs optimale speil og samtale partner. Mitt utgangspunkt for å møte teaterelevene er en undersøkelse av: Hvilken virkelighet lever vi i? Og: Hva vil *de* si i, og hvordan vil de kommunisere med, denne virkeligheten? Spørsmålene blir i samspill med elevene utgangspunkt for observasjon, undersøkelse og forming av et scenisk språk som har til hensikt å kommunisere fysisk, emosjonelt og mentalt.

3. 2 Kjennetegn ved teaterets læringsprosesser

De praktisk-estetiske utdannelsene kjennetegnes ved at de ligger i skjæringspunktet mellom kunst og akademia, mellom teori og praksis (Haraldsen 2012). Kunstopplæring og kunstutdanning baserer seg på en sterk mesterlære-tradisjon (Dyste 2001). Dette vil si at teaterpedagogens kunnskap ofte har grunnlag i en individuell praksis i et profesjonelt fagmiljø. Min erfaring er at arbeidsmetodene til den enkelte teaterpedagog i stor grad formes av dette. På denne måten er det samsvar mellom teatretslæringsprosesser og Deweys teori om at læringsprosessen bør ligne mest mulig på det virkelige arbeidslivet. Ettersom hvorvidt den enkelte teaterpedagogen har formet en bevisst prakisteori, gjerne i møtet med en pedagogisk utdannelse, vil kunnskapen være mer eller

mindre taus.

Et fellestrekk for de utøvende kunstartene er at de innebærer spesifikk trening av sanseregistret. - Å lære og se. -Å lære og lytte. Teaterets læringsprosesser involverer menneskets vidtfavnende evner; analytiske, praktiske, visuelle, musikalske, kommunikative, spatiale, kroppslige, emosjonelle, intuitive og strategiske i dynamisk samspill.
Skuespilleren må forholde seg til et forløp der hun kjenner fortid og fremtid, men det er evnen til å være tilstede i det umiddelbare øyeblikket som fanger og holder publikums oppmerksomhet. Mye av skuespillertreningen handler om å igjenskape det levde livs spontane reaksjoner i kontrollert form.

Teater er en kollektiv kunstart med kommunikasjon og formidling som arbeidsmåte og mål. Teatrets sluttprodukt er svært sjelden noe en person har skapt alene. Ulike individer med ulike evner bidrar til å skape et felles resultat. Det kan være problematisk å skille de individuelle prestasjonen fra hverandre.

I teatrets læringsprosesser arbeider eleven, og læreren i et dynamisk samspill. Vi skal senere i oppgave se nærmere på hvordan elevene, og læreren, bruker hverandre som rollemodeller, og gir tilbakemeldinger til hverandre.

I de praktisk-estetiske fagene kan ulike læringssyn i ytterste konsekvens resultere i reproduserende kopiister, eller skapende autonome kunstnere i kontakt med det nåværende samfunnets krefter og menneskenes åndelige liv. Jens Bjørneboe har påpekt hvordan teatret med sin publikumsavhengighet, i større grad enn de andre kunstartene, er bundet opp til kommersielle markedskrefter. Jeg vil nå se nærmere på hvilke krefter som settes i gang i den skapende, kreative delen av teatrets læringsprosesser.

3. 3 Underbevissthet, kreativitet, improvisasjon i skapende prosesser

"Det rystende, det bedøvende, det uventede, det der river jorden bort under tilskuerenes fødder og fører ham med sig til andre egne hvor han aldri har været, men som han kender gennem sine anelser og sine drømme" (Stanislavskij 1951)

Underbevisstheten er en psykologisk betegnelse for medfødte instinkter, tanker og følelser i menneskesinnet, ikke-bevisste minner og opplevelser vi ikke kontrollerer, kan forklare logisk, eller har språk på (Imsen 2005). Moderne psykologi er kritisk til begrepet fordi ordet under gir

assosiasjoner til et konkret, fysisk sted, og begrepet "det ubevisste" brukes i stedet (Tønnesen 2009). I utdanningssammenheng kan det være ønskelig å avmystifisere begrepet og knytte det til hverdagens indre liv, våre forestillinger og drømmer. Kreative prosesser består ikke bare av verbal diskusjon og kalde analyser, vi må inn i de personlige, ulogiske kildene, inn i kroppens kunnskap. Jeg vil påstå at et fellestrekk ved de aller fleste kunstutdannelser er at de på en eller annen måte forsøker å få kontakt med denne kilden. «Det ubevisste er assosiasjoner en kan øse av, det er erfaringer som er mer ekte og uventede enn en selv er klar over, det er impulser vi ikke bevisst kan redegjøre for og styre, men som utgjør et kreativt potensial og som ligger i kroppen mer enn i hodet.» (Tønnessen 2009, s. 29).

Ordet improvisasjon stammer fra det latinske ordet improviso som betyr uforutsett, eller bedre "ikke før sett"(ibid). Det er mange fellestrekk mellom forutsetninger, mål og prosess i improvisasjon og Kaufmanns kreativ-innovative tenkning. I teatersammenheng brukes improvisasjon på ulike måter, felles for alle formene, er at de alle aktiviserer og benytter seg av ubevisstheten og intuisjonen (ibid). Improvisasjonen kan gi en direkte tilgang til kroppens erfaringer, det ubevisste, det som ikke er filtrert og kontrollert av fornuften og språket. *«Planlagt intuisjon, bevisste veier til skuespillerens underbevissthet»* er tittelen på Tyra Tønnessens doktoravhandling. Tittelen henspiller på ønsket om å kontrollere det ukontrollerbare. En del av kunstpedagogens arbeid er å tilrettelegge for at elevene finner trygge veier inn og ut av ubevisstheten. Som i de sosiokulturelle teoriene kan språket ha en essensiell rolle som brobygger mellom ubevissthet og bevissthet, mellom handling og tanke. Jeg vil senere i oppgaven skissere hvordan teaterpedagogen kan skape læringssløyfer hvor elevene veksler mellom kroppslig intuisjon og verbal refleksjon og analyse.

4. Kunsten og skolens forhold til metode og verbal refleksjon; en motsatt dualisme

4 . 1 Resultatorienteringens konsekvenser for dramafagene i dagens videregående skole

«En ensidig vekt på kunnskap og ferdighet er i virkeligheten å utdanne til dumhet og tankeløshet; ironisk nok avler det nettopp de egenskaper ved menneskesinnet som kunstnere og kunstmiljøet ønsker å motvirke» (Kruse 1995, s. 29)

Bjørn Kruses er professor i komposisjon ved Norges Musikkhøgskole. Utsagnet synlig gjør en tanke om at det offentlige skoleverket med overfokus på de to første kunnskaps kategoriene (Aristoteles´; techne og phronesis, og Kaufmanns analytisk-rasjonell og heuristisk-intuitiv) kveler

den tredje (epistémé og kreativ-innovativ) som befatter seg med kreativiteten og nyskapningen. Keith Johnstone regnes av mange som improvisasjonens far. Han presenterer i bøkene og metodene sine en lignende tanke; den målrettede redselen for å svare feil, og ønsket om å svare riktig, som formes av 12 års skolegang, dreper barnets kreativitet og skaper stillesittende ensidighet (Johnstone 1987). Den kommersielle kopierings kulturen jeg påpekte i del fire henger ofte sammen med en ren ferdighetstrening som heller ikke fremme nyskapning og kreativitet i fagfeltet.

Det er i dagspressen daglige innspill i skoledebatten. Media har fortalt oss at PISA-undersøkelsene har synliggjort at Norge skårer dårligere enn land vi ønsker å sammenligne oss med (Kjærnsli 2010). De internasjonale testene har i de siste årene ført til en klar dreining mot en resultatorientert målstruktur (ibid). Det verbale språket står sterkt i dagens norske samfunn, noe som gjenspeiles i skoleverket. Norskfaget utgjør i seg selv tre av standpunktkarakterene på vitnemålet til norske videregåendeskoleelever. I tillegg kommer B- og C-språk, samt det skriftlige og muntlige språkets relevans i undervisning og testing av de andre fagene. Det kan se ut som om det meste av handling og praktisk erfaring i dag må omsettes til språkligform før den kan vurderes. Finnes det en plass til den intuitive, fysiske kunnskapen og dens prosesser i det norske skoleverket? Hva med elevene som ikke kan sette ord på det de gjør? Har intuisjon og kroppslig opplevelse egenverdi? Kan denne måles i et karaktersystem?

Gjennom formuleringen av kompetansemålene blir evnen til refleksjon og til å sette ord på det du gjør, utslagsgivende for måloppnåelse og standpunktkarakter også i de praktisk-estetiske fagene. Eksempelvis starter omlag halvparten av kompetansemålene for de praktiske teaterfagene i videregående skole med verb som henspiller på verbale reflekterende sider hos eleven. Det handler om å: gjøre rede for, drøfte, presentere og vurdere (Utdanningsdirektoratet 2012). Min undervisningserfaring viser at det kan være enklere å finne allment målbare vurderingskriterier for refleksjon enn for fysisk tilstedeværelse og formidlingsevne. Skriftlige innleveringer og muntlig refleksjon, eller den individuelle samtaledelen av eksamen, kan få store utslag på karakterene også i de få praktiske fagene vi har. En annen konsekvens av resultatorienteringen jeg mener å se er en dreining bort fra sosiokulturelle aspektene i teaterfaget. Metoder for individuelt arbeid som monolog og fortellerteater har fått økt plass i fagplaner, undervisning og på de årlige samlingene til Landslaget for Drama i Skolen. Ofte argumenterer kollegaer med at dette gjør karaktersettingen mer rettferdig enn gruppeprosesser.

4. 2 Kunstens skepsis til språket og metodene

«Kan vi forklare en Beethoven sonate?» (Wittgenstein 2005)

Den russiske teaterpedagogen Irina Malochevskaja beskriver i sin bok «Regiskolen» teatermiljøets skepsis til *skolen* og den vitenskapelige metoden. Hun møter ofte et bakstreversk teatermiljø der konfliktene ikke oppstår mellom de ulike skolene, men i hvorvidt teaterkunsten i det hele tatt trenger en skole (Malochevskaja 2002). «Ordet «regiskole» vekker selv i dag protester. Mange har påpekt at en begavet regissør godt kan skape gode forestillinger uten å ha gått på en skole. De mener at det å være regissør er noe man er født til, og at ingen skole i verden kan rede en ubegavet regissør» (Malochevskaja 2002).

Kunsten kan gjennom sin tendens til å unndra seg logikken, sin streben etter å forbli noe gåtefullt, beskyldes for en romantisering som fører til stillstand. Når kunsten unndrar seg argumentasjon og innsyn forhindrer den at det stilles spørsmål ved praksis (Handal & Lauvås 2000). I utdannelsessituasjoner kan denne tendensen opprettholde hierarkier og kunnskap som har befestet seg i mesterlære tradisjoner. På denne måten fastholdes og overføres kunnskap, metoder med opphøyd status, som ikke nødvendigvis har noe å tilføre i tradisjonens og institusjonens konserverende natur.

I del 4 har jeg forsøkt å synliggjøre en tendens til motsatt dualisme hvor kunsten unndrar seg språket og skolen krever språk. Teaterpedagogen arbeider i dette skjæringsfeltet.

5. Læringsdialogen i teatrets læringsprosesser: Beskrivelser av praksis sett i sammenheng med tidligere beskrevne teorier

5. 1. Læringsdialogen i teatrets læringsprosesser

Teaterpedagogen jobber kontinuerlig med å synliggjøre den sceniske bevegelsens språk. Sammen med elevene skaper vi et felles tegnsystem bestående av scenisk handling, indre opplevelser og tolkning. I utviklingen av den felles forståelsen er læringsdialogen essensiell. Det verbale språket er det mest presise verktøy mennesket har utviklet for å klargjøre og kryss-sjekke våre indre subjektive opplevelser av fysiske, visuelle, auditive og somatiske tegn. Innen vårt fagområde finnes et fagspråk med faguttrykk som gjør denne kryss-sjekkingen enda mer presis. Læringsdialogen brukes i Dewey og Bruners ånd til å etablere en forbindelse mellom elevenes

erfaringer og faguttrykkene.

Elevene setter ord på det de gjør og på det de føler, mens de gjør, eller i etterkant. De som er *i* handlingen, får respons fra de som *ser*. Gjennom den verbale samtalen får elevene innblikk i korrespondansen mellom sine handlinger og opphevelser og det publikum opplever. Å finne sammenhenger mellom den personlige opplevelsen og de andres opplevelse er nødvendig for kunstneren. Vekslingen i perspektiv: *aktør / seer, i / utenfra* og den delende dialogen i mellom opplevelsene gjør de praktiske erfaringene til felleseie. - Neste gang er det din tur til å bli sett.

Jeg mener vi hovedsakelig kan dele læringsdialogen i 3 ulike former, eller type situasjoner der teaterpedagogen gjennom språket bevisstgjør elevene:

- Korte verbale tilbakemeldinger, spørsmål og refleksjoner som blir gjort under arbeid, mens elevene er i aksjon.
- Samtalen etter en visning av en mer eller mindre gjennomarbeidet scenisk materiale/improvisasjon. Læringsdialogen ligner på en scenisk situasjon med publikum og scene med utøvere. Læreren veksler mellom å la utøver og publikum snakke.
- Gruppesamtalen; lengre refleksjoner og analyser av arbeidsmetode, gruppeprosess, dramaturgi o.l. Den sceniske handlingen avsluttes og klassen sitter ofte i sirkel slik at alle ser hverandre. Lærer eller elever kan også vise fysisk, eller tegne for å få fram sine meninger. Til lengre analyser kan man benytte seg av en White Board, bord og stoler.

5. 2 Hvilke mål kan læringsdialogen ha?

- Styrke minnet. Registrering av kunnskap.
- Gjenoppfrisking og repetisjon. I begynnelsen av timen, kalle tilbake forrige undervisningstime som utgangspunkt for videre arbeid.
- Kvalitetssikring av forrige undervisningsledd. Pedagogen får med elevenes egne ord økt innblikk i deres forståelse av det vi gjorde på gulvet.
- Korte innspill under praktisk arbeid som trekker frem enkelte elevers praktiske arbeid som konkrete eksempler, slik at disse gir klar retning eller skape diversitet i gruppens videre arbeid. Elevene går inn og gir praktiske forslag til løsninger. Gulvet holdes varmt.
- Egenvurdering og beskrivelse av fysiske og emosjonelle reaksjoner som fører til kjennskap til eget instrument og egne parametere.
- Bringe indre opplevelser til bevisstheten. Utvikling av forståelsen av et scenisk språk. Innsikt i betydningen av egne sceniske handlinger.

Jeg vil videre i oppgave hovedsakelig konsentrere meg om de to siste punktene.

5. 3 Beskrivelse av praksis; Egenvurdering og beskrivelse av fysiske og emosjonelle reaksjoner som fører til kjennskap til eget instrument og egne parametere.

Som sagt innledningsvis lever vi i en tid der mange er svært skjermet for fysiske erfaringer. Elevene trenger tid til å bli kjent med sin egen kropp, til å få kontakt med følelsene sine. Som eksemplet under viser vet kroppen ofte mer om følelsene enn hodet.

Eksemplet jeg bruker er hentet fra en workshop med Helene Steens på Solbakken folkehøgskole. Øvelse: En og en elev står foran klassen og kjenner på hvordan det er å få klassen fulle oppmerksomhet. Eleven beskriver hva han opplever mens han er *i* det:

Læreren: «Hva opplever du?»
Eleven: «Det er greit, jeg liker det ganske godt.»
Læren: «Hva kjenner du i kroppen din?»
Eleven: « Jeg føler meg bra.»
Læreren:«Hva skjer i beina dine»
Eleven: «De skjelver..»

Ordene er delaktige i prosessen som gjør eleven klar over hva som skjer i kroppen og øker på denne måten den fysiske tilstedeværelsen. Læringsdialogen er her en form for ikke-kvalitativ egenvurdering som hjelper oss å bli kjent med vårt eget instrument og dets register. Som Vygotsky sier kan ordene styre tanken og lede konsentrasjonen til kroppen. Denne teknikken har lang tradisjon i yoga. Ofte jobber pedagogen med en gruppe elever og guider verbalt deres bevissthet inn i sin egen kropp. Gjennom vekslingen mellom praksis, observasjon og refleksjon opparbeider elevene en økende kjennskap til sin kropp og sine parametere: energinivå, volum, tid osv. Observasjon, perspektivtakning og verbale tilbakemeldinger en viktig del av konkretiseringsprosessen av abstrakte faglige uttrykk. Det viktige er at eleven selv har en følelse av når han er i kontakt med instrumentet sitt, når hun kommuniserer, når timingen hans er riktig.

5. 4 Beskrivelse av praksis; utvikling av forståelsen av et scenisk språk

Det jeg som pedagog ønsker å oppnå i denne improvisasjonen er at elevene lytter og reagerer på hverandre. At de kjenner forskjellen på hvilke impulser som kommer som en reaksjon i kroppen

ut i fra rommet og situasjonen, og hvilke impulser som starter som en tenkt ide i hodet. For at dette skal kunne skje jobber elevene nettopp uten ord. Improvisasjoner som denne er grunnlag for etableringen av en felles forståelse av et scenisk, fysisk språk og gir mulighet til å etablere fysisk erfaringsbasert forståelse av sceniske hovedprinsipper. Jeg er på utkikk etter improvisasjoner som avslører våre handlingers språk for elevene.

Improvisasjons oppgave. «Det psykologiske møtet /Ventingen»:
Du har mottatt en invitasjon til et selskap hos en eldre kvinne du nettopp har blitt kjent med. Kvinnen bor på vestkanten i en fasjonabel leilighet. Ved ankomst lurer du på om dette virkelig er riktig adresse. Tjeneren som tar jakken din sier: «Ja visst, det er her» og viser deg inn i en enorm dagligstue med en tilhørende veranda.
Læreren beskriver og viser leiligheten på scenen. Det er fem elever som har fått samme invitasjon, den fine damen vil selvfølgelig aldri komme.

Den første eleven kommer inn igjennom ei dør. Hvordan kommer han inn gjennom døra? Hva forteller dette om personens forhold til rommet?
Utøver A kommer inn og går direkte til cocktail bordet og skjenker seg et glass champagne.
Læreren: «Hvem er denne personen?»
Elevene: «Han er tørst.» «Høy selvtillit»
Læreren:«Har denne personen vært her før?»
Elevene: «Ja»
Læreren: « Hvordan ser dere det?»
Elevene: «Han vet hvor bordet er.» «Han ser seg ikke rundt i rommet.» «Han lurer ikke på om det er noen andre i rommet.»
Læreren: «Hvor stort er rommet?
Elevene: «Vi vet ikke.»

Scenen kan selvfølgelig ta en rekke andre vendinger, det viktige er at vi kommenterer det vi ser og hva det forteller oss. Eller som Dewey kanskje ville sagt *hva vi gjør* og dets *betydning*. Et grunnleggende prinsipp, en fysisk lov for teatret elevene får fysisk, erfaringsbasert innblikk i her er: skuespilleren vet mye karakteren ikke vet. Denne delen av teatrets læringsdialog har mye felles med Lev Vygotsys teorier om stillasbygging og proksimal læringssone(Solerød 2005). Med utgangspunkt i elevenes erfaringer, observasjoner og daglige språk introdusere læreren

faguttrykk. På denne måten blir de faglige begrepene forankret i virkeligheten og egne erfaringer. En slik læringssløyfe kan gå fra erfaring til læringsdialog, teori og visuelle forklaringsmodeller tilbake til egen praksis. Kunnskapen bygges lagvis, og utvider seg ved hvert møte med dramatiske situasjoner og kan minne om Bruners spiral prinsipp.

Min erfaring er at den største utfordringen som kommer når elevene skal inn i selvstendige skapende prosesser, er at elevene sensurerer seg selv. Dette gjør at de blir sittende å snakke om og diskutere ideer i stedet for å gå raskt på gulvet og prøve ut ideene sine. Det skapende mennesket ser seg selv utenfra og vurderer den mulige suksessen eller feilaktigheten i sine fremtidige handlinger og setter seg fast i refleksjonen. Jeg tror det er lurt å skape en lav terskel for improvisasjon slik at elevene lærer å gå raskt inn i den fysiske utprøvningen og produserer mye scenisk materiale. Pedagogen etablerer at de ulike forslagene ikke er feil, de forteller bare forskjellige historier. Entreen i forslaget ovenfor er absolutt mulig. Men hvis vi ønsker å etablere situasjonen: en enorme, luksuriøs leilighet hvor du er fremmed, ærbødig gjest for publikum, ville det vært hensiktsmessig å la denne karakteren komme senere i stykket. Vi får første oppleve hva, hvordan og om ideene kommuniserer når de blir spilt ut på gulvet. Teateret lever i den fysiske situasjonen ikke i analysen, de verbale ideene eller et manuskript.

Det praktiske skapende teatermennesket trenes i å bli ekspert i menneskelige handlinger, deres årsak og virkning. I tillegg til å forholde seg til virkingen i oss selv og medspiller, øves vi i evnen til å se virkningen av samspillet i publikum. Evnen til perspektivtakning og å se sammenhenger utvides ytterligere. For den trenede utøver er denne prosessen i enkelte situasjoner noe hun vil holde som en hemmelighet for seg selv, andre ganger har hun behov for å dele intensjonene sine med regissør eller med spiller for å oppnå den tilsiktede effekten. I utdannelsessituasjonen er det helt nødvendig at elever, sammen med læreren, ut i fra erfaringer de sammen gjør og observerer, setter språk på det de erfarer for å utvikle denne kunnskapen.

Jeg vil si at John Deweys beskrivelse av tenkningens funksjon: «et bevisst forsøk på å oppdage spesifikke forbindelser mellom det vi gjør og konsekvensene av det, slik at det dannes en sammenheng.», og denne refleksjonens videre virkning: «utvidelsen av vår innsikt gjør at vi kan forutse ting nøyaktigere og mer utfyllende» (Dewey 1916) svært presist beskriver målsettingen i læringsdialogen i denne delen av teatrets læringsprosess. Vi kan ikke bare handle, vi kan heller ikke bare beskrive. Det må foregå en bevisst refleksjon i forhold til virkningen av våre

handlinger.

6. Resultater av verbal refleksjon i erfaringsbaserte læringsprosesser

6. 1 Bevisstgjøring av taus kunnskap

«Vi kan skjelne mellom to betydningsaspekter ved kunnskap om «hvordan». Det å utføre en aktivitet og det å redegjøre for hvordan man har utført en aktivitet, er to forskjellige ting» (Duesund 2001, s. 101)

Tidligere i oppgaven har jeg stilt spørsmålstegn ved utdanningens, og da særlig den videregående skoles, tendens til å vektlegge verbal refleksjon i erfaringsbaserte læringsprosesser. En erfaring som argumenterer for den verbale refleksjonens plass i læringsprosessen, er at jeg selv opplever at elever og skuespillere som ikke kan sette ord på det de gjør ofte stagnerer. De gjentar seg selv og kommuniserer i virkeligheten ikke. Mønstret er en lukket sirkel ute av stand til å ta inn nye impulser. Jeg mener å se en parallell i Handal og Lauvås´ beskrivelse av tradisjonens konserverende natur i min oppgaves tidligere beskrivelse av kunstens skepsis til språket. Kan analyse og refleksjon føre til videre utforsking og kreativitet?

I det jeg gjenkaller handlingsforløpene mine på det mentale planet, i en indre gjennomgang, trer de frem i en annen form. Jeg benytter meg av andre sanser. Jeg kan lettere stilisere bevegelsen, dele bevegelsen opp i sine ulike vesens deler. Enkelte deler av et handlingsforløp jeg utførte på scenen står klart fremfor meg og jeg kan se og arbeide med dem på en annen måte enn når jeg er i bevegelsen. Ofte bruker jeg indre eller ytre tale for å gå igjennom hendelsen, slik kan jeg holde den fast i bevisstheten og lenke den sammen med en annen hendelse. En annen teknikk er å visuelt tegne opp de ulike delene av en bevegelse, et handlingsforløp eller en dramaturgi. Avstanden til handlingen gir meg muligheten til å bryte den opp, eller *betrakte* den fra en annen vinkel. I det jeg går tilbake til *å være i* bevegelsen, kan jeg bevisst eller ubevisst ta med meg disse betraktningene inn *i* bevegelsen. Den verbale, mentale eller visuelle igjennomlevelsen av et scenisk forløp kan gi oss muligheten til å få oversikt og dermed ta andre valg enn vi ville ha gjort hvis vi hele tiden var *i* handlingen. For å se sammenhengene i våre fysiske og emosjonelle handlinger plukker vi dem fra hverandre og ser på deres enkelte bestanddeler, igjenlever og observerer i detalj. - Hva gjør vi egentlig når vi går? - Hvordan beveger jeg øynene når jeg er sjalu? - Hvordan reagerer kroppen min på sjalu-øyne?

Teatrets læringsprosessers innebærer fin trening av kroppens sanseregister. I samspill med bevisstgjøring, analyse og refleksjon kan utøverne bli i stand til å registrere den underforståtte kunnskapen vi blant annet tidligere fant i Kaufmanns heuristisk-intuitive tenkning. Vi foretar en form for reversering av automatiseringsprosessen. Teatrets læringsprosesser trener elevene i å bringe til bevisstheten og sette ord på det kroppen vet. En del taus kunnskap kan artikuleres! Når vi artikulerer og drar den ubevisste kunnskapen frem i bevisstheten i en refleksjonsfase, vil det med stor sannsynlighet skje noe i aksjonsfasen. Å sette ord på praksis, teoretisk kunnskap og refleksjon har gjort at man har kunnet forbedre teknikker og prestasjoner i praksis (Duesund 2001). Observasjonen og kjennskapen til det vi faktisk gjør i den automatiserte eller intuitive handlingen, gjør oss i stand til å variere og utvide vårt register, slik at vi kan gå tilbake til praksis med ny kunnskap og å skape nytt.

6. 2 Integrering av bevisstgjøringen

«Når et menneske beveger seg med stor ferdighet beveger det seg ikke bare med letthet og rytme, men også med fornuft. En handling er fornuftig eller ettertenksom hvis den handlende «tenker» på hva hun gjør mens hun gjør det.» (Duesund 2001)

Dr. scient. i spesialpedagogikk, Liv Duesund beskriver bevegelsen som en integrasjon av det subjektive og det objektive, den fysiske og den reflekterende aktiviteten flyter sammen (Duesund 2001). En lignende symbiose finner vi hos Bjørn Kruse i hans begrep «intuitiv refleksjon» (Kruse 1995). Kruses beskriver intuitive avgjørelser musikalske utøvere tar under improvisasjon. Spontane avgjørelser i øyeblikket som forbundet med fortid og fremtid. Det du skaper i nået er forbundet med det du skapte i forrige øyeblikk, og henger igjen sammen med det neste. Med bakgrunn i teoriene til blant andre Polanyi, Kruses og Duesunds teorier og observasjoner mener jeg å se at jeg i teaterundervisningen skiller klart mellom to typer refleksjon: den vi gjør når vi er *i*, og den vi gjør når trer ut av det handlende og observerer arbeidet vårt *utenfra*. - De øyeblikkelige avgjørelsene utøveren tar *i* aksjonen og den refleksjonen vi gjør når vi går ned fra scenekanten og går dialog med medspiller, manuskriptet eller oss selv. Kruse beskriver hjerneaktiviteten til den øvede improvisatoren som internalisert i den grad at tanken ikke er bevisst. Refleksjonene og analysen er gjort i forkant, slik at utøveren igjen kan slippe refleksjonen og vie maksimal oppmerksomheten til øyeblikkets tilstedeværelse og valget som foregår her og nå. Min påstand er at improvisasjonsutøveren gjennom repetitivt heuristisk-

intuitivt arbeid kan få kontakt med underbevisstheten og kreativ-innovative krefter.

Skuespillertreningen innebærer bevisst trening av intuitive fysiske reaksjons evner. Evner til å lytte og svare impulsivt på våre bevegelsers møte med verden. Som i livet, har utøveren i den sceniske handlingens øyeblikk ikke tid til å gå veien om en bevisst analyse. Derfor er at viktig å ha gjort grundig forarbeid, slik at grunnleggende fysiske mønstret ligger parat. Handlingsanalysen er integrert i kroppen slik at utøveren igjen kan reagere spontant og intuitivt. Skuespillere påpeker at bevisstgjøringen kan bli liggende i veien for dem slik at de ikke klarer å reagere spontant og levende. Jeg har ofte sett elever som tenker så mye at de mister kontakten med egen kropp, medspiller eller publikum. Refleksjonen kan bli et hinder for videre handling. Goro Tronsmo er et eksempel på en teaterregissør som bevisst velger å bruke uskolerte skuespillere. Særlig innen film er dette en velbrukt metode. Mange mener dette skaper et annet liv, en annen autensitet. Bevisstheten kan komme i veien for den skolerte skuespilleren og forme en kunstig teatralitet. «Aldrig var man så god som första gongen man sökte scenskolan» sa en svensk skuespillervenn av meg en gang.

Regissøren og koreografen har tidligere hatt rollen som blikket utenfra, den som former. Mye tyder på at vi i en lang prosess har jobbet oss mot en scenisk utøver som er mer autonom, som er med og bevisst former verket. Et eksempel som understrekker denne utviklingen i fagfeltet er Stockholms Dramatiska Högskolas etterutdanning: «den atonoma skådespelaren». Å skrive søknader, formulere og begrunne arbeidet sitt er i dag en nødvendig kunnskap for de fleste kunstnere, også for flere og flere skuespillere. Vi trenger læringsprosesser som gjør veksling mellom å reflektere og å slippe refleksjonen til en naturlig del av skapende prosesser.

6. 3 Lærerens rolle i dialogen

Lecoq beskriver en observasjonssituasjon der elevene sanser det han skal formulere: «While I am observing I sense the students anticipating what i shall say. My job is to articulate the observation, but it must be shared by all» (Lecoq 2000, s. 19). Jeg har selv opplevd denne prosessen. Det kjennes ut som om læreren setter ord på nøyaktig det jeg ser og føler når jeg ser en improvisasjon, slik at brikkene faller på plass. Jeg opplever at det *finnes* fysiske lover for hvordan bevegelse forteller på scenen. En formulering jeg ofte hører blant pedagoger og regissører i denne tradisjonen, blant annet meg selv er: *«Jeg får elevene til å tro at mine ideer er deres egne.»* Igjen

mener jeg vi kan se sterke likhetstrekk mellom teaterets læringsprosesser og sosiokulturelle læringsteori.

I teaterets læringsprosesser jobber pedagogen svært tett på elevene i deres proksimale utviklingssone. Det kan sees på som et faremoment at denne formen for symbiose mellom lærer og elev kan være svært ubevisst formende. Gunn Imsen påpeker en lignende fare for overstyring i Vygostkys verbale mediering: «Hva om det ikke er selvstendighet som utvikles, men tvert imot underdanige og etterplaprende papegøyer?» (Imsen 2005). Kunstpedagoger lærer elevene å se. Elevenes blikk vil med stor sannsynlighet bli preget av vårt kunstneriske ståsted. Det er derfor viktig at pedagogen er bevisst dette og tydeliggjør sitt ståsted og åpner for diversitet. I læringsprosesser som fører fram til sceniske produkter opplever jeg at elevenes arbeid og mitt eget flyter sammen. Jeg minner meg om å se på meg selv og spørre: Er kunnskapen jeg presenterer gitt eller konstrueres den i elevene? Er kunnskapen min en stivnet fasit, eller er den fortsatt dynamisk? Er det et bestemt uttrykk, eller form jeg er ute etter? Hvor åpen er jeg for at elevene kan fornye min kunnskap?

Malochevskaja argumenterer både for og i mot den objektive sannheten i kunstutdannelsen. Hennes hovedsynspunkt er at læreren må være konsekvent. Vi må presentere et alfabet (Malochevskaja 2002). Jeg forstår dette som at pedagogen i undervisningen må presentere eleven for noen svar, noen regler. Jeg er enig; Dette er pedagogens ansvar. Samtidig åpner Malochevskaja for et dynamisk samspill mellom skolens naturlover for scenisk handling og eleven. Den subjektive kunstnerens, møte med metodene der: «De objektive verdiene i skolens undervisningsopplegg settes på harde prøver» (Malochevskaja 2002).

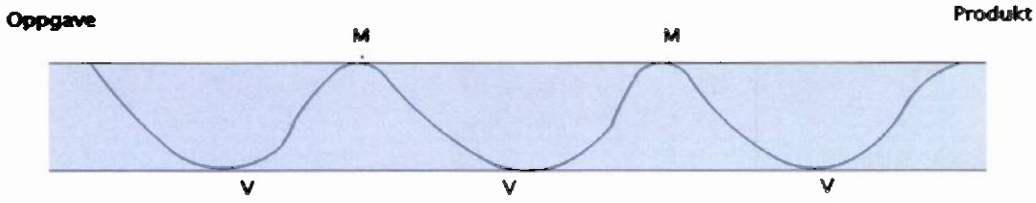
7. Avslutning

7. 1 Gjentakelse av problemstillingen

Hvordan kan jeg som teaterpedagog presentere elevene for analytiske metoder og faglig refleksjon, og samtidig ivareta og stimulerer deres tilgang til egen indre kreativitet og erfaringsverdenen?

7. 2 Forslag til læringssløyfe som veksler mellom fysisk skapelsesprosess og bevisst refleksjon

Gjennom denne oppgaven mener jeg å ha gjort det klart at alle teaterpedagoger bevisst eller ubevisst er med å forme forbindelsene mellom kropp og tanke, erfaring og refleksjon i elevene sine. Jeg har påvist to typer refleksjon i kunnskap om «hvordan» en som foregår når vi er *i aktiviteten*, som samsvarer med Bjørn Kruses *intuitive refleksjon*, og en som foregår i det *ser arbeidet* utenfra. Jeg foreslår denne modellen for læringsprosess mot eget scenisk materiale, hvor teaterpedagogen veksler med å gå inn og ut av elevens eget arbeid. I begynnelsen får eleven en oppgave, det kan være alt fra et manus, et bilde, en setning eller et rom. Det kan være gitt av meg eller formet av elevene selv. Med og uten meg jobber elevene i læringssløyfer som veksler mellom fysisk skapende arbeid på golvet og refleksjon i dialog.



På den ene siden av kurven introduserer jeg elevene for metoder, eller sansebasert arbeid. Målet i M´ene å skape frigjørende, inspirerende brudd i deres forming. Dette er gjerne kroppslige eller visuelle metoder, fortellerteknikker, dramaturgiske grep, arbeid med rekvisitter, lys eller musikk, som stimulerer dem til videre handling og utforskning. De kan selv velge å bruke materialet som

skapes, eller å anvende metoden inn i sin produksjon. Jeg kan overlevere metoden helt løsrevet fra deres sceniske produksjon, eller jeg kan invitere elementer fra deres produksjon f.eks. karakterene inn i et arbeid som ligger ved siden av deres sceniske fortelling. Den andre delen av undervisningen, V´ ene, er visninger hvor vi i samarbeid setter ord på det vi ser på scenen. Til å begynne med forsøker vi å frigjøre oss så mye som mulig fra kvalitetskrav og tanken om en ferdig produkt. Vi prøver å beskrive helt konkret hva vi ser og hvordan dette virker på oss. Ved å bruke hverandre som *seere* får elevene et jomfruelig blikk inn på det de har skapt. Elevene kan også selv melde inn hva de konkret vil ha tilbakemelding på.

Med språket som bindeledd skaper elevene sine egne veier mellom underbevisstheten og bevisstheten, improvisasjonen og analysen. Selv opplever jeg dette som synapser i hjernen som styrkes ved at vi går disse læringssløyfene, kropp - språk, kropp - språk. Elevene henter opp sitt personlige materiale, sine særegne, intuitive ideer i sin underbevissthet og lærer å bevisst forme disse til sceniske uttrykk som kommuniserer med andre. Læringsdialogen hjelper elevene til å være mer bevisste på sine veier inn til sine indre kilder, slik at de senere gå veiene alene uten lærerens hjelp.

Jeg har i gjennom skrivingen av denne oppgaven sett hvor lett det er å la seg forføre av ordet. Refleksjonen har ledet meg inn i et innfløkt landskap der det viktigste mangler. Min kjærlighet til teatrets språk ligger den fenomenologiske opplevelsen. Perspektivtakningen og forståelsen av *den andre* foregår i teaterets læringsprosesser hovedsakelig ikke verbalt. I teaterfagene er kommunikasjon i høyeste grad en fenomenologisk erfaring. Den fenomenologiske perspektivtakningen gir oss en tilhørighet i verden og menneskeheten gjennom kroppen. Å bruke sansene mot hverandre, å bevege seg i samspill med hverandre gir opplevelser ordet ikke kan gripe til fulle. For den reflekterte teaterpedagogen, eleven og utøveren, kan utfordringen bli å klare å slippe selvbevisstheten og gå tilbake inn i kroppen, det somatiske og ubevisste for videre utforskning i dette landskapets premisser. Ved hjelp av kunnskap om dette og læringssløyfer som tar oss inn og ut av bevissthet, og sansning kan vi hjelpe elevene, og oss selv til å ikke bli sittende fast i bevisstgjørings-fella. Refleksjonen over det vi gjør har sin plass i teaterets læringsprosesser. Men det er ikke i refleksjonen kunsten lever. Refleksjonen må fores tilbake til kroppen og fordøyes i det underbevisste. Jeg tror vi kan ha like stor tillit til det ubevisste som det uttalte i skapende prosesser.

Artikulasjonen av taus kunnskap og somatiske opplevelser gjør oss i stand til å ta bevisste valg og utvide vårt register som pedagoger og utøvere. Essensen i det sceniske språket befatter alle menneskets sanser og vil alltid være større enn det talte språket. Det verbale språket er det mest presise verktøy mennesket har utviklet for å kryss-sjekke våre indre opplevelser av fysiske, visuelle, auditive og somatiske tegn.

Jeg mener at om vi ser på kunsten som et dynamisk, kreativ og levende, må praktisk-estetiske utdannelser ha rom for å stille spørsmål ved vedtatt kunnskap; reglenes validitet stilles til forhandling og elevene skaper nye strukturer, nytt språk. I læringsprosessen konstrueres kunnskapen på ny. Kunstpedagogen gir av sin eksisterende kunnskap, men er også i kontinuerlig utvikling. Dette krever selvinnsikt og fleksibilitet. Kunnskapen konstrueres på nytt hver gang den møter elevene i undervisningssituasjonen, slik kan metodene holdes levende.

Litteraturliste:

Bjørneboe J. (2003) *Om Brecht og om teater*, Pax

Dewey J. (1916) «Erfaring og tenkning» i Dale, E. L, red. (1999). *Skolens undervisning og barnets utvikling, Klassiske tekster*, Ad Notam Gyldendal

Duesund L S. (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*, Gyldendal Norsk Forlag AS

Dysthe O. (2001) *Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring*. I Dysthe, O (red) *Dialog, samspell og læring*. Abstrakt forlag

Imsen G.(2005). *Elevens Verden – innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget, Oslo

Johnstone K. (1987) *Improvisation og teater*. Hans Reitzels forlag

Haraldsen H. M. (2012) *Veiledning i kunstopplæring og kunstutdanning*. Kunsthøgskolen i Oslo

Kaufmann G. (2006) *Hva er kreativitet?*, Universitetsforlaget

Kjærslie M. : http://www.pisa.no/pdf/publikasjoner/Paa_rett_spor.pdf , Lest 06.05.2012

Kruse B. (1995) *Felles kunstspråk, felles kunstforståelse*. Artikkel i «Kunstfagene til begjær eller besvær» Utgitt av Fellesrådet for kunstfagene i skolen (FKS) Tell forlag

Lecoq J.(2000) *The moving body*. Methuen Publishing Limited

Malochevskaja I. (2002) *Regiskolen*. Tell forlag as

Nietzsche F. (1993) *Tragediens fødsel*. Pax

Polanyi. M. (2000). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus forlag.

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Stanislavskij K. *Skuespillerens ydre teknikk*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck 1951

Tønnesen T. http://www.khio.no/filestore/Nykritiskrefleksjonpdf.pdf , lest: 05.05.2012

Utdanningsdirektoratet:
http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=26222&v=5&s=2&kmsid=26257, Lest 08.05.2012

Vygotsky L. (1978) «Interaksjon mellom læring og utvikling» i Dale, E. L, red. (1999). *Skolens undervisning og barnets utvikling, Klassiske tekster*, Ad Notam Gyldendal

Wittgenstein L. (2005): *Om visshet*. Cappelen Akademisk