



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

**Birgit Nordby**  
[Uten tittel]

PPU – Teater  
Dans 2017

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

[www.khioda.no](http://www.khioda.no)  
[khioda@khio.no](mailto:khioda@khio.no)

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.

# Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning  
Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen  
Emnekode:  
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk  
Kandidatnummer: 991037

Dato for innlevering: **16.05 2015 kl. 09.00**

**Emnekode: PPTPE og PPTFD**

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>PROBLEMSTILLING</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>IMPROVISASJON</b> .....	<b>4</b>
<b>3.1</b>	<b>Tre retninger: Copeau, Tsjekhov og Viewpoints</b> .....	<b>5</b>
3.1.1	Transformasjon gjennom dyr.....	6
3.1.2	Bilde og forestillingsevne.....	7
3.1.3	Grunnleggende øvelser.....	8
<b>4</b>	<b>DEWEY- ERFARING OG REFLEKSJON</b> .....	<b>9</b>
<b>5</b>	<b>PRAKSISUNDERVISNING I IMPROVISASJON I VIDEREGÅENDE SKOLE</b> .....	<b>9</b>
<b>5.1</b>	<b>Praksisstedet</b> .....	<b>9</b>
<b>5.2</b>	<b>Den didaktiske relasjonsmodell</b> .....	<b>9</b>
5.2.1	Rammefaktorer.....	10
5.2.2	Læreforutsetninger hos elevene.....	10
5.2.3	Læringsaktiviteter.....	11
5.2.4	Mål.....	13
5.2.5	Vurdering.....	13
5.2.6	Innhold.....	14
<b>6</b>	<b>KONKRETE EKSEMPLER FRA UNDERVISNINGEN</b> .....	<b>14</b>
<b>6.1</b>	<b>Bevegelse (Vg1)</b> .....	<b>14</b>
<b>6.2</b>	<b>Teater og Bevegelse – Copeau (Vg2)</b> .....	<b>16</b>
<b>6.3</b>	<b>Teater og Bevegelse – Viewpoints (Vg2)</b> .....	<b>17</b>
<b>6.4</b>	<b>Drama for dansere (Vg1)</b> .....	<b>18</b>
<b>7</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>19</b>
<b>7.1</b>	<b>Erfaringer i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen</b> .....	<b>19</b>
7.1.1	Elevforutsetninger:.....	19
7.1.2	Arbeidsmåte og innhold:.....	20
<b>7.2</b>	<b>Improvisasjon knyttet opp mot ulike metodiske retninger</b> .....	<b>20</b>
<b>7.3</b>	<b>Erfaringer med ulike arbeidsmåter: refleksjon og mesterlære</b> .....	<b>20</b>
<b>7.4</b>	<b>Mulige utfordringer</b> .....	<b>21</b>
<b>8</b>	<b>KONKLUSJON:</b> .....	<b>22</b>
<b>9</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>23</b>

**”WE DO NOT KNOW HOW HIGH WE ARE, TILL WE ARE ASKED TO RISE; AND THEN IF WE ARE TRUE TO PLAN, OUR STATURES TOUCH THE SKIES” (EMILY DICKINSON, UKJENT ÅR).**

”Improvisation is a fundamental way of working that opens up new and unexpected horizons for the student” (Saint-Denis, 1982, s. 83).

## **1 Innledning**

Gjennom 20 års praksis har improvisasjon blitt en essensiell måte for meg å jobbe på som skuespiller og pedagog. I all hovedvekt har min undervisning gjennom mange år vært bygd på improvisasjon hentet fra ulike tradisjoner og metoder. Jeg ser på arbeid gjennom improvisasjon som sentralt for en skapende prosess fordi den igangsetter oppfinnsomhet, fantasi og forestillingsevne. Ut fra min erfaring har utøvere stort utbytte av å lære og erfare skapende prosesser der de selv er med på å utvikle innholdet. Gjennom denne medskapningen utvikles materiale som er personlig, overraskende og fantasifulle. For å utvikle skapende arbeid kommer improvisasjon inn som et nøkkelelement. I denne oppgaven vil jeg se på hvordan jeg som lærer kan legge opp undervisning i improvisasjon som kan utvikle fantasi hos ungdom.

Jeg vil ta utgangspunkt i konkrete øvelser innenfor improvisasjon for å se hvordan de kan bidra til å utvikle elevenes skapende evner og fantasi. Disse øvelsene er ved sitt innhold egnet til å utvikle fantasi. Jeg vil videre presisere hva jeg legger i begrepene improvisasjon og fantasi. Dette vil jeg knytte til improvisasjon ut fra ulike sentrale metodiske retninger og gi en kort kontekst av disse. I metodene er øvelser som tar i bruk bevegelse, bilder og sanser sentrale for å utvikle fantasi. Fokuset mitt i denne oppgaven blir på øvelser som har en kroppslig inngang til å improvisere.

I oppgavens praktiske del tar jeg utgangspunkt i undervisningen og erfaringer med å jobbe gjennom improvisasjon med ungdom på en dramalinje på en videregående skole. Denne praksiserfaringen knytter jeg til den didaktiske relasjonsmodellen. Ved å bruke relasjonsmodellen plasserer jeg improvisasjon og fantasi i en didaktisk ramme som gir en helhetlig oversikt over de ulike sidene som er med på å forme undervisningen på en videregående skole. Den modellen har vært et sentralt verktøy for meg i praksis for å planlegge, gjennomføre og evaluere egen undervisning (Lyngsnes og Rismark, 2007). Jeg vil videre kort presentere John Dewey sine teorier om erfaring. Elevenes egen erfaring, samt refleksjon rundt denne har vært sentral for meg i praksis for å skape undervisning som utvikler fantasi.

I oppgavens siste del drøfter jeg mine erfaringer fra praksis opp mot den didaktiske relasjonsmodellen og begreper hentet herfra, samt metodiske retninger. Avslutningsvis vil jeg gi et svar på problemstillingen i oppgaven.

## 2 Problemstilling

Det oppleves som sentralt å si noe om hvordan jeg som lærer kan legge til rette for undervisning som setter i gang skapende prosessene hos eleven. Problemstillingen blir derfor:

Hvordan kan jeg tilrettelegge for undervisning i improvisasjon som bidrar til å utvikle fantasi hos elever på en dramalinje på videregående skole?

## 3 Improvisasjon

Improvisasjon er et begrep som blir brukt på mange måter og innenfor ulike fag.

”Ordet kommer fra det latinske ordet *improvisio* som betyr det som ikke er sett før” (Karlsen i Steinsholt og Sommero, 2006, s. 242). Det er vanskelig å finne en endelig definisjon av improvisasjon, fordi det blir brukt på forskjellige måter innenfor ulike metoder og retninger. Men jeg har valgt en fra boka *Improvisation in Drama, Theatre og Performance* som jeg mener er dekkende: ”Improvisation is not just a style or an acting technique; it is a dynamic principle operating in many different spheres, an independent and transformative way of being, knowing and doing” (Frost og Yarrow, 2016, s. 3). Her blir improvisasjon beskrevet ikke bare som en teknikk, men som et ”dynamisk prinsipp” som er selvstendig og forvandlende. Ut fra denne definisjonen tolker jeg improvisasjon som en selvstendig måte å erfare verden på.

Pedagogen Kjetil Steinsholdt knytter improvisasjon til øyeblikket, og hevder at ”Improvisasjon blir knyttet til det som skjer her og nå, og som rett og slett hører øyeblikket til. En slik nærhet, eller et slik ’øyeblikk’ har noe med å gjøre ’at noe skjer’; vi føler at noe skjer samtidig som vi ikke riktig vet hva det er” (Steinsholdt og Sommero, 2006, s. 25). Steinsholdt vektlegger det uforutsette ved improvisasjon, og det som ikke er planlagt. Hvis jeg tar utgangspunkt i improvisasjon med betydningen av det ”som ikke er sett før”, vil jeg videre støtte meg til Karlsens tanker om hva undervisningen kan ha som mål. “Det fanger det grunnleggende aspekt ved at improvisasjon skal utfordre undervisningen til å åpne seg for det

som ennå ikke er- men som kan bli til” (Karlsen i Steinsholt og Sommero, 2006, s. 242).

Hva kreves så av undervisningen i improvisasjon for at elever skal være åpne og tilstede for det ”som kan bli til”? Jeg mener øvelser som tar utgangspunkt i elevenes fantasi kan skape dette uforutsette. Fantasi bidrar til å sette kroppen og sanseapparatet i gang ved å utvikle sider hos skuespilleren som åpenhet, tilstedeværelse, mot og lekenhet. Dette er i min erfaring sentrale aspekter for å utvikle improvisasjon. Å igangsette fantasi er derfor utgangspunkt for min undervisning i improvisasjon og for denne oppgaven.

Hva legger jeg i begrepet fantasi? Fantasi stammer fra det greske ordet ”forestilling” og kan bety ”det å forestille seg noe som ikke er foreliggende eller sanselig nærværende. Fantasi er en samlebetegnelse for all forestillingsvirksomhet som synes mer bestemt av personens indre sjelsliv enn av den konkret foreliggende ytre realitet” (snl.no). Jeg vil i min bruk av begrepet fantasi knytte det både til det som ikke er sanselig nærværende, og til all forestillingsvirksomhet knyttet til en persons indre sjelsliv. For meg er utvikling av fantasi sentralt for den skapende utøver, og jeg er enig i påstanden om at ”fantasien er en forutsetning for all skapende virksomhet” (snl.no).

Steinsholdt og Sommero hevder at improvisasjon som kommuniserer, krever forberedelser, ferdigheter og øving (Steinsholt og Sommero, 2006). Jeg støtter meg til denne påstanden når jeg skal se på hvordan jeg best kan legge opp undervisningen i improvisasjon. Jeg mener at ved å jobbe med improvisasjon blir elever kjent med seg selv og verden rundt seg på en oppdagende måte. Den engelske pedagogen Michel Saint-Denis hevder at elever finner skuespillerkunstens essens nettopp gjennom improvisasjon.

”Through improvisation the student discovers for himself the true essence, the real substance of acting. It is here that he will find the relationship between the reality of his own inner life, both intellectual and emotional, and its physical expression, the means through which he can convey this reality to others. He must, as it were, first discover himself, then bring to the surface what was covered” (Saint-Denis, 1982, s.146).

### **3.1 Tre retninger: Copeau, Tsjekhov og Viewpoints**

Når det gjelder øvelser som utvikler elevenes fantasi blir valg av innhold viktig.

Improvisasjonsmaterialet jeg tar utgangspunkt i for prakisdelen av oppgaven, er hentet hovedsaklig fra tre ulike retninger. For disse retningene er utvikling av fantasi viktig, og de har til felles at de bruker improvisasjon som arbeidsmåte. De ser på improvisasjon som en selvstendig aktivitet, som ikke har som

mål å støtte opp for eller utvikle annet materiale.

- I tradisjonen fra Copeau jobber jeg med observasjon og transformasjon med utgangspunkt i dyr.
- Fra Michael Tsjekhovs øvelser tar jeg i bruk energi, fantasi og bilder.
- I Viewpoints teknikk er fysiske grunnøvelser, ensembletrening og lytting sentralt.

Felles for disse skuespillermetodene er at de har en fysisk inngang til materialet, og tar utgangspunkt i å jobbe gjennom og utvikle kroppen, som er skuespillerens instrumentet. Lenard Petit hevder at kroppen som instrument krever trening, utvikling og konsentrert oppmerksomhet. (Petit, 2007). Ved å ”becoming aware of the body as an instrument leads us to become sensible and sensitized to movement” (Petit, 2010, s. 6). Øvelsene jeg bruker innenfor improvisasjon for å utvikle fantasi tar utgangspunkt i bevegelse, sanseøvelser og bilder. Av grunnleggende ferdigheter som blir utviklet gjennom øvelsene er blant annet konsentrasjon, spontanitet, tilstedværelse, transformasjon og observasjon.

### **3.1.1 Transformasjon gjennom dyr**

*”The development of the student’s faculties of physical expression is of immense importance. To learn how to think, how to speak, with the body and the whole being, how to invent a physical alphabet of a physical language and how to communicate this language to others, is the truly creative part of the art of the actor”* (St. Denis, 1982, s.147).

Jaques Copeau (1879-1949) var en franske pedagog, og en forgjenger for improvisasjon slik den har blitt utviklet i moderne tid. Han er en sentral figur for retningen innenfor improvisasjon som utvikler den skapende utøveren. For ham var øvelser som utviklet fantasi vesentlig for en skapende prosess og skuespillerens trening. Copeau var med på å fornye teatret i Frankrike, som han i sin tid mente var blitt overfladisk og kommersielt. Han ønsket å skape et teater som var ”simple but inventive...with honest and imaginative acting” (Evans, 2006, s.8). For Copeau var improvisasjon og skuespillerens arbeid kjernen i teatret, og det var viktig for ham at elevene skulle ”discover for themselves, within themselves, what acting consists of” (Evans, 2006, s.125). Copeau sier i 1916: ”Improvisation is an art that has to be learned...The art of improvising is not just a gift. It is acquired and perfected by study...” (Frost and Yarrow, 2016, s.19). Copeau utfordret allerede for 100 år siden ideen om at improvisasjon først og fremst skulle brukes som en del av utviklingen eller støtte til ferdig materiale. For ham var ferdighetene man utviklet gjennom improvisasjon i seg selv viktige for å gjøre skuespilleren til en skapende og selvstendig utøver.

De fysiske ferdighetene Copeau utviklet gjennom improvisasjon tok blant annet utgangspunkt i

observasjon og fysisk transformasjon ved bruk av dyr. I dette arbeidet fanges essensen ved ulike dyr gjennom sansearbeid og arbeid med vekt og tempo. For Copeau er dyr både tydelige og fysiske, noe som gjør at de er godt egnet til å utvikle blant annet elevenes forestillingsevne: "...learning about character through the imaginative exploration of mind and body, based on strong external stimulus-encouraging selflessness, transformation, close observation, respect for the source, and imaginative play" (Evans, 2006, s.131).

For Copeau var også lytting, avspenning og stillhet sentrale i den skapende prosessen. "The departure point of expressivity: the state of rest, of calm, of relaxation, of silence or of simplicity...this affects spoken interpretation as well as an action...An actor must know how to be silent, to listen, to respond, to stay still, to begin an action, to develop it and to return to silence and immobility" (Frost og Yarrow, 2016, s.17). Copeau hevder at arbeid uten ord er sentralt i den skapende prosess, og dette er jeg enig i. Mange grunnleggende øvelser går derfor ut på å utvikle kroppens sanseapparat.

### **3.1.2 Bilde og forestillingsevne**

"The use of imagination and the image gives the actor a freedom to reach beyond his personality" (Petit, Lenard, 2010, s. 20).

Michael Tsjechov er en sentral pedagog innenfor teaterarbeid som har fantasi som utgangspunkt for sin skuespillermetode. "Tsjechov starter med å oppfordre skuespilleren til å ha tillitt til sin fantasi, å utvide sin persepsjon" (Stene, 2016 s.170). Han søker å vekke og inspirere fantasien og den skapende utøver gjennom øvelser som tar i bruk bevegelse og bilder. Tsjechovs metode er psykofysisk, det vil si at fysisk bevegelse setter i gang de indre psykologiske prosesser. Målet med treningen er å "develop the two powers of concentration and imagination in tandem" (Petit, 2010, s.15). Gjennom energi blir skuespillerens fantasi og skaperevne igangsatt. Jobben til skuespilleren er å "...transform personal experience into a universal and recognizable form of expression that has the ability to change something in the spectator...The actor looks at the essence of things. In the essence are found the building blocks from which he can recreate the world of the character" (Petit, 2007, s.9).

Øvelser hos Tsjechov utvikler sanseapparatet, og tar ofte utgangspunkt i å involvere hele kroppen gjennom arbeid med ulike bevegelseskvaliteter. Dette åpner utøveren for å være tilgjengelig for sin fantasi, energi og forestillingsevne. Et eksempel på dette er jobbing med grunnelementene som med hver sin kvalitet setter i gang ulike energier i skuespilleren. (Stene, 2011, *Rushprint*).



### **3.1.3 Grunnleggende øvelser**

”Through Viewpoints training, we learn to listen with the whole body, the entire being”  
(Bogart og Landau, 2014, s. 32).

#### **3.1.3.1 Viewpoints**

Det finnes ni grunnprinsipper rundt bevegelse i tid og rom som danner utgangspunktet for den fysiske teatermetoden Viewpoints, som er utviklet av Anne Bogart og Tina Landau (Bogart og Landau, 2014). Ifølge Bogart og Landau er øvelser innen ensembletrening, konsentrasjon og lytting sentrale for å skape bevegelsesmateriale og samarbeid hos utøvere. Disse øvelsene gir et felles språk som skaper rammer og refleksjon rundt utvikling av bevegelse gjennom improvisasjon. Viewpoints er relevant i forhold til utvikling av bevegelsesmateriale og utforskende arbeid i gruppe. Metoden gir tydelige rammer for å utvikle sanser, variasjon og utøverens fantasi gjennom bevegelse.

#### **3.1.3.2 Keith Johnstone og metode for fysiske handlinger**

I praksis har jeg også hentet materiale fra Keith Johnstones impro øvelser og Stanislavskijs metode for fysiske handlinger. Johnstone utvikler kroppen, karakter og tekst blant annet gjennom improvisasjon rundt statusøvelser. Å jobbe med kjennetegn på høy og lav status er lekbetont og setter med enkle midler i gang fantasi og kroppslig uttrykk. Keith Johnstone sier om statusarbeid: ”Once the status has become automatic, as it is in life, it’s possible to improvise complex scenes with no preparation at all. The status exercises are really crutches to support the actor so that instinctual systems can operate” (Johnstone, 1984, s.46). Her er jeg inne på det lekbetonte aspektet ved improvisasjon, som er et område jeg kunne skrevet mye om, men som jeg ikke av plasshensyn får gjort i denne oppgaven.

#### **3.1.3.3 Handlende analyse**

Innenfor Stanislavskijs metode for fysiske handlinger forsøker skuespilleren først og fremst å finne et fysisk uttrykk for det indre livet. Sammenhengen mellom kroppen og det underbevisste er sentral. Improvisasjon blir ”brukt aktivt som en måte å finne scenisk handling, vekke skuespillerens natur og trene sensitiviteten til kroppens språk” (Tønnesen, 2007, s. 9). Tyra Tønnesen er en norsk instruktør som har forsket på denne improvisasjonsmåten, og har brukt den blant annet for å utvikle skuespillerens skapende arbeid i utvikling av forestillinger.

## 4 Dewey- erfaring og refleksjon

For å kunne lære av erfaringer er også refleksjon sentralt, hevder filosofen John Dewey. For Dewey er erfaringen det grunnleggende, og han var opptatt av de praktiske fagene og erfaringene som ligger i disse. Problemløsning, hvor eleven blir satt i aktivitet for å løse problemet, er sentralt for Dewey. Hvilken situasjon du er i og hvilket problem du har gir ulike aktiviteter du kan løse problemet gjennom. Hvordan bruke Dewey i forhold til improvisasjon for å utvikle fantasi? Dewey bruker begrepet opplevelse som en viktig faktor i erfaringen, at man tar utgangspunkt i en opplevelse man har hatt. Ved å reflektere rundt opplevelser kan man skape sammenheng, utvikle innhold og være med på å påvirke handlingen videre. (John Dewey, 1958). Alt dette er grunnleggende for å utvikle improvisasjon. Som lærere jobber vi med en ”reflective activity”, som innbefatter alt som berører undervisningen av planlegging, selve undervisningen samt verdiene vi legger til grunn for valgene vi tar (Lyngsnes og Rismark, 2007).

## 5 Praksisundervisning i improvisasjon i videregående skole

### 5.1 Praksisstedet

Jeg hadde praksis i PPU på en dramalinje på en videregående skole. Her fikk jeg undervist mange ulike elevgrupper og brukt et bredt spekter av improvisasjonsøvelser. På denne dramalinjen er vektlegging av bevegelse sentral, og elevene hadde en del grunnleggende ferdigheter innenfor bevegelse da jeg startet min praksis der. Konsentrasjon, entusiasme og refleksjon var også til stede i elevgruppene på alle trinn, og dette skapte et godt utgangspunkt for å jobbe med improvisasjon og utvikling av fantasi.

Teaterpedagogen Lenard Petit uttrykker at ”concentration is the key activity in realizing anything of value” (Petit, 2007, s. 20), og dette fikk jeg erfaring med her.

### 5.2 Den didaktiske relasjonsmodell.

For å knytte min praksis i videregående skole til teori vil jeg bruke den didaktiske relasjonsmodellen. Denne modellen gir ifølge Lyngsnes og Rismark ”lærere en forståelsesramme og et redskap de kan ta i bruk for å planlegge, analysere og forbedre sin undervisning” (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 78). De vanligste didaktiske kategoriene innenfor modellen er ifølge Lyngsnes og Rismark rammefaktorer, elev/læreforutsetninger, læringsaktiviteter, mål, vurdering og innhold (Lyngsnes og Rismark, 2007). Som nevnt tidligere belyser modellen ulike sider ved undervisningen og hvordan de gjensidig påvirker hverandre. Jeg vil her gjøre rede for de ulike kategoriene og sider ved disse jeg opplevde som relevant

for undervisning i improvisasjon. Jeg legger i oppgaven vekt på kategoriene elevforutsetninger, innhold og læringsaktiviteter, da de oppleves som sentrale for improvisasjon og utvikling av fantasi hos elever. Jeg opplevde at ved å ta utgangspunkt i denne modellen kunne undervisningen min få tydelige rammer som fremmet utforskende arbeid.

### **5.2.1 Rammefaktorer**

Lyngsnes og Rismark definerer rammefaktorer som ”mange forhold som på ulikt vis begrenser eller muliggjør undervisningen og læringen” (Lyngsnes og Rismark, 2010, s. 85). Rammefaktorer utgjør en bred didaktisk kategori som kan omfatte mye forskjellig som tid, lærebøker, læreplaner, undervisningsrom og læreren. Jeg vil her legge vekt på et par som jeg mener er sentrale for undervisningen i improvisasjon.

Læreren er i seg selv en viktig rammefaktor som både tolker og styrer ut ifra de gitte rammefaktorene. ”Lærerens kunnskaper, holdninger, kreativitet og innsats er mest avgjørende for hvordan undervisningen blir, og hva slags erfaringer og læringsutbytte elevene blir sittende igjen med” ifølge Lyngsnes og Rismark (Lyngsnes og Rismark, 2010, s. 85). Lærerens bakgrunn og kompetanse er altså vesentlig for hva slags læring som skjer for elevene. Som utøver har jeg stor praktisk erfaring fra faget improvisasjon, og denne kompetansen er sentral for meg å ta i bruk i undervisningen. Det er derfor viktig at jeg er bevisst min egen kompetanse for å kunne ta den i bruk.

Tid var en rammefaktor som spilte inn på undervisningen min i form av valg av innhold og arbeidsmåter. Jeg hadde de ulike klassene kun et par ganger, noe som gjorde at jeg måtte velge avsluttende øvelser til hver time istedenfor å lage et undervisningsopplegg som kunne utvikles over tid.

### **5.2.2 Læreforutsetninger hos elevene**

Det er viktig å kjenne bakgrunnen og kunnskapene til elevene for å planlegge undervisningen i improvisasjon. Ifølge Lyngsnes og Rismark trenger lærere bred kunnskap om elevene, deres interesser og evner for å kunne planlegge på en kreativ og fleksibel måte (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Elevenes psykologi er en del av deres læreforutsetninger. Elevene jeg underviste i praksisperioden var i alderen 16-18 år. Jeg mener at kunnskap om psykologi er et viktig bakteppe å ha med inn i undervisningen, og jeg tenker dette er særlig relevant i møtet med ungdom. Eric Erikson er en utviklingspsykolog som er kjent for sin ”stadie-teori”. Denne teorien går ut på at mennesket er i ulike

stadier gjennom livet og at hvert stadium representerer en ”krise” som enten blir løst eller som gir varige traumer. Perioden på videregående skole med alderen fra 16-18 år er den første fasen som voksen i Eriksons stadietenkning. I denne alderen er isolasjon eller samhold det springende punktet, og temaene vennskap og kjærlighet er sentrale. (Woolfolk, 2014). I ungdomstiden er det mye som skjer på mange områder - sosialt, hormonelt og faglig. Medier og unge selv hevder at de opplever et prestasjonspress på skolen, og følelsen av å skulle lykkes på mange områder. Jeg opplevde at kunnskap om utviklingspsykologi for denne alderen gjorde det lettere for meg å skape undervisning ut fra deres elevforutsetninger og interesser.

Siden forestillingsevnen varierer fra individ til individ er den uløselig knyttet til ens egen person. Det er derfor sentralt for undervisning i improvisasjon å være interessert og ha kunnskap om elevene og deres livsverden. Jeg mener et godt samspill mellom elev og lærer er en forutsetning for den typen utforskende undervisningsformer som improvisasjon er. Lyngsnes og Rismark skriver at ”Måten lærere møter elever på, blir avgjørende, og på den måten blir samspillet vesentlig for hvilke læreforutsetninger elever stiller med til enhver tid” (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 83). Godt samspill skaper et rom hvor den enkelte har mot til å tørre å by på seg selv. Spontanitet er et grunnleggende premisser for å utvikle improvisasjon og forestillingsevne. (Stene, 2015).

I alderen 16-18 år er opplevelsen av tillit og trygghet grunnleggende for å skape samhold.

Ensembletrening og gruppearbeid blir derfor viktige arbeidsmåter. Ut fra dette tenker jeg at det å møte elevene med stor aksept samt å skape trygge og tydelige rammer blir viktige forutsetninger for undervisning i improvisasjon.

Elevenes ferdigheter og holdninger er også sentrale læringsforutsetninger som det er viktig å ha kunnskap om for å legge undervisningen på et riktig nivå og for å utvikle elevenes holdninger.

### **5.2.3 Læringsaktiviteter**

Læringsaktiviteter er den aktivitet som skjer i timen. ”Læringsaktiviten omfatter både læreres undervisning og elevenes arbeid” (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 98). Improvisasjon er i seg selv en utforskende læringsaktivitet. For å legge til rette for å utvikle fantasi gjennom improvisasjon brukte jeg varierte læringsaktiviteter hvor elevene jobbet selvstendig, i par og i gruppe. Oppbyggingen, selve dramaturgien, av læringsaktivitetene ble viktige for meg i undervisningen av improvisasjon. Jeg fikk gjennom praksis erfare at å skape en god dramaturgi i timene er viktig for å få til flyt og progresjon i

utvikling av fantasi. Her er det også viktig at øvelsene blir introdusert og bygget opp på en måte som ikke er for vanskelig.

Gjennom gruppearbeid blir elevene ytterligere kjent og trygge på hverandre. I følge Askland og Sataøen er det også viktig at elever får mulighet til å samhandle med en veiviser (Askland og Sataøen, 2013). Dette blir spesielt aktuelt i improvisasjon hvor læreren legger til rette for rammer som gjør at elevene kan være utforskende i arbeidet sitt. For å skape trygghet brukte jeg læringsaktiviteter som legger opp til samarbeid gjennom lytte og sanseøvelser.

En annen arbeidsmåte jeg brukte mye var å være veileder for elevene. Dette er en viktig arbeidsmåte innenfor den sosiokulturelle teori. I denne teorien er blant annet lærerens kunnskap om hvor eleven er i sitt aktuelle utviklingsnivå sentralt for å skape videre læring. Dette kan gjøres ved å skape ”læringsstillaser” for eleven. Stillasbygging er et kjernebegrep innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, med Jerome Bruner som en sentral teoretiker. Med utgangspunkt i stillasbygging kan læreren veilede og assistere eleven i sin læringsprosess ved å ”skape stillaser” gjennom ulike læringsaktiviteter.

Gjennom praksis ble refleksjon viktig for meg fordi den flyttet fokuset over på elevenes egne opplevelser og læring. Refleksjon er en læringsmåte som kan skje i forkant, underveis og i etterkant av undervisning. Og, på denne måten er refleksjon også med på å skape rammene for undervisningen, og dermed arbeidsmåter som velges. (Lyngnes og Rismark, 2007).

Modellæring er en læringsaktivitet som til tider ble aktuell for meg i praksis. Den går ut på at læreren viser hvordan noe kan gjøres gjennom å selv være et eksempel. ”I læring av praktiske ferdigheter vil lærere kunne fungere som modell for elevene. Mennesket lærer ny adferd gjennom å observere andre; ved å observere modeller formes ideer om hvordan ny adferd kan utføres” (Lyngnes og Rismark, 2007, s. 105). Jeg opplevde at modellære var med på å forløse noe hos både elevene og meg selv. Gjennom å se hvordan jeg gjorde det, knyttet de dette bildet bedre til sin egen jobbing.

Flere elementer er viktige for at modellæring skal fungere. Den krever først oppmerksom observasjon av lærerens aktivitet, dernest at eleven må huske aktiviteten og til slutt utføre denne aktiviteten selv. I en slik læringsprosess vil det være behov for tilbakemelding underveis. I modellære er øvelse, tilbakemelding og veiledning nødvendig før en behersker en ny ferdighet. Motivasjon er et annet element i modellæring som må være på plass for å gå gjennom de nødvendige stegene i denne prosessen. (Lyngnes og Rismark, 2007).

## 5.2.4 Mål

Til hver klasse foreligger det læreplaner som undervisningen skal legges opp etter og det finnes kompetansemål for all undervisning. Disse kompetansemålene danner igjen grunnlaget for valg av innhold, og elevene vurderes ut fra i hvilken grad de har oppnådd kompetansemålene. Det er elevens læring som står i sentrum for disse målene, som også beskriver hva eleven skal mestre etter avsluttet opplæring på de ulike trinnene. Det er overordnede mål for undervisningen på de ulike trinnene som går på grunntrening, skapende arbeid og utøvende arbeid. Jeg opplevde kompetansemålene som romslige fordi de ga meg frihet til å velge innhold hvor jeg kunne vektlegge arbeid som jeg hadde solid kompetanse på.

Det er mye diskusjon rundt mål og hvordan de skal formuleres i estetiske fag. Det er også mye diskusjon om hvordan man skal vektlegge kvantitative og kvalitative mål. Innenfor dramafag er noen mål konkrete og faktaorienterte med et kvantitativt kunnskapsinnhold, og blir betraktet som lukkede mål. De er ”presise og entydige og tolkes likt av alle” (Lyngsnes og Rismark, 2007, s 94). Kvalitativ kunnskap, som det legges stor vekt på i estetisk læring, vil ikke alltid kunne fanges ved presise og entydige mål. Her er det mer prosessen som styrer læringen, og målene skapes i større grad underveis. I min praksis var målene i læreplanene for drama kompetansemål hvor eleven ”skal kunne...”.

Å kun ha slike kunnskapsmål innenfor improvisasjon mener jeg kan stenge for de kvalitative og utforskende prosessene improvisasjon stiller krav til. Slik læring er vanskelig å måle, fordi vi ikke kan planlegge alt som kan skje i denne ”øyeblikkskunsten”. For improvisasjon vil prosessmål være mer sentrale, ved at det for eksempel er et mål å få utforskningen eller gruppearbeidet til å fungere.

I arbeid med fantasi er det viktig at jeg som lærer vet hva jeg vil med valg av øvelser i undervisningen. Det er også viktig at jeg har en bevissthet rundt målet, men den trenger ikke alltid være uttalt til elevene. Ved at jeg har et mål med undervisningen kan jeg enklere gi tilbakemeldinger til elevene, og være konkret. Det var i praksis skjerpene for meg å konkretisere hva de ulike øvelsene innen fantasi inneholder av ferdigheter som jeg vil at elevene skal trene på, utforske og utvikle. Å formulere ferdigheter på ulike nivåer er også med å bidra til å skape en god oppbygning i improvisasjon.

## 5.2.5 Vurdering

I skolen er vurdering av elevene i dramafaget basert på i hvilken grad de har oppnådd kompetansemålene i læreplanen. Det finnes to ulike former for vurdering i skolen, den summative og

den formative vurderingen. En summativ vurdering er den vurderingen som skjer underveis i undervisningsløpet og som skal støtte og veilede elevene i det de må jobbe med. En formativ vurdering er en sluttvurdering, og blir satt i forhold til en spesifikk testsituasjon hvor det kun er måloppnåelsen i denne som blir vurdert.

Spørsmålet i forhold til improvisasjon er hvordan skal man vurdere denne typen utforskende arbeid? Vurdering av improvisasjon er gjenstand for stor debatt, men jeg vil avgrense det her av hensyn til oppgavens lengde. Det finnes kriterier i improvisasjon som kan brukes som målestokk for skapende arbeid. Her vil det være å bryte ned vurderingssituasjoner til ulike mål i forhold til kriterier som er laget for måloppnåelse. Et eksempel er kunnskapstrappa til Bloom som i praksis et nyttig verktøy for meg for å lage og vurdere en refleksjonsoppgave for elever i faget Drama for dansere. Her ble tre nivåer for måloppnåelse brukt som kriterier for vurdering. Det første var å gjengi kunnskaper, det andre var anvendelse av kunnskap i ulike sammenhenger og det tredje (og høyeste) var nyskaping med bakgrunn i tilegnet kunnskap (Lyngsnes og Rismark, 2014). For å ta i bruk disse vurderingskriteriene er det viktig at læreren er tydelig i forhold til hvilket nivå de har laget målene.

## **5.2.6 Innhold**

Innhold henger sammen med mål og er det som skal fylle undervisningen (Lyngsnes og Rismark, 2012). Innholdet for undervisning i skolen blir valgt ut fra kompetansemål i læreplanen, elevenes læreforutsetninger og lærerens bakgrunn. For meg ble innhold også valgt ut fra øvelser som utvikler elevenes evne til improvisasjon og fantasi. I det følgende diskuterer jeg noen konkrete eksempler fra praksisundervisningen og knytter disse til konkrete kompetansemål fra læreplanen. Jeg underviste i klassene Bevegelse, Teater og Bevegelse 1 og 2 samt Drama for dansere.

## **6 Konkrete eksempler fra undervisningen**

### **6.1 Bevegelse (Vg1)**

Kompetansemål for timen: Utforske og reflektere over egne bevegelsesmuligheter og anvende dem i skapende arbeid. (Udir).

Timen startet med en enkel bevegelsesoppvarming basert på å sende en valgt bevegelse i ring hvor hele kroppen er involvert. Videre jobbet vi med å gjøre den samme bevegelsen i ulike størrelser. Her ble

elevenes refleksjon interessant. En elev sa: ”Det var som om man sendte energi ut av kroppen ved å gjøre den større.” Dette er akkurat det Tsjekhov beskriver i sitt grunnleggende begrep utstråling, som er et sentralt prinsipp i hans metode. Jeg gjorde elevene oppmerksomme på hva Lenard Petit sier om dette:

The inner work of acting, the knowledge, the feelings, the actions must in the end come out to touch the audience. Whatever is living within us can be sent out in an energetic wave. Radiating is an activity that will accompany an actor who is inspired. It can also come as a result of willing it. It produces pleasure for the actor to do and for the audience to witness. It simply is a sending out beyond the body what is alive within the body. It touches the audience because it actually goes out to them (Petit, 2010, s 21).

Her beskriver Lenard Petit hvordan den energien og de følelsene vi som skuespillere er fylt med gjør at vi kan dele en opplevelse med publikum.

Videre i timen jobbet vi med en ”skift-øvelse” hvor elevene jobber i par med å lede den andres bevegelse. Her mistet noen elever fokus, fordi de opplevde at bevegelsene ble like og repetitive. Etter en refleksjonsrunde, kom de mer på banen ved å aktivt involvere flere deler av kroppen og jobbe med ulike størrelser. De fant større variasjon i bevegelsene og en elev uttrykte at forskjellige størrelser ”vekker ulike følelser i kroppen.”

Vi jobbet så med å en ball-øvelse ved å sende en ball i en ring ”som om” den var glovarm, og med letthet i kroppen. Bildet på den glovarme ballen satte i gang elevenes kropp og fantasi. De ble straks fysisk engasjerte og involvert i øvelsen. Her ble sanseapparatet deres vekket. ”As student artists we are taught to imagine and then to cross the threshold of our daily lives into the world of creative artists,” sier Lenard Petit (Petit, 2010, s. 19). Vi ser her hvordan et enkelt bilde knyttet til begrepet ”som om” setter i gang det psykofysiske arbeidet og fantasien til skuespilleren. ”Som om” tilsvarer Stanislavskijs begrep ”det magiske hvis”, og ble et sentralt verktøy for å påvirke kroppen og fantasien.

I hoveddelen av timen jobbet vi med en improvisasjon knyttet til kroppens tre ulike sentre: Tanke, vilje og følesenteret. Hos Lenard Petit er disse sentrene representert ved tre bilder i form av en pinne, en ball og et slør. Hvert av disse bildene har en form som er fysisk og konkret som elevene skal se for seg. De ulike bildene skal etterhvert integreres i skuespillerens kropp ved at eleven ”blir til” og identifiserer seg kroppslig med bildet gjennom en transformasjon. Øvelsen varieres ved at bildene innenfor det samme senteret skifter, slik at en tannpirker ga for eksempel en helt annen bevegelseskvalitet enn en tømmerstokk.



Hvert menneske, hver karakter som skal fremstilles, har et av disse stedene som utgangspunkt. For noen starter impulsen med en følelse, som beveger seg til tanken, for så å komme til uttrykk gjennom viljen. For andre kan det være stikk motsatt (Stene, 2011, s.172).

Elevene ga seg hen til improvisasjon med konsentrasjon og engasjement etter at de hadde transformert seg til de ulike bildene. Denne improvisasjonen var basert på at de jobbet fritt med enkle fysiske handlinger og kontakt med hverandre. Det skapt ulike gruppekonstellasjoner og variert rombruk ut fra hvilket bilde de jobbet med. Bildene satte i gang bevegelse, tekst og stemmebruk som ikke var planlagt og de hadde med seg lettheten fra begynnelsen av timen. Uten å planlegge på forhånd tok elevene i bruk sin fantasi, og ut fra den ble de også involvert med sin psykologi. Elevene reflekterte i etterkant av øvelsen over at de ble påvirket på måter som overrasket dem og som var spennende.

Min erfaring fra denne klassen er at jeg kunne lagt opp dramaturgien bedre. Klassen kunne fungert bedre hvis jeg hadde latt elevene jobbe med bevegelse i rommet ut fra de ulike sentrene, før de knyttet det til et bilde. Dette var et eksempel på hvordan en oppbygging kan bidra til bedre flyt i timen ved å skape et bedre læringsstillas ut fra deres elevforutsetninger.

## 6.2 Teater og Bevegelse – Copeau (Vg2)

Kompetansemål for timen: Å bruke musikk og natur som inspirasjonskilde. (Udir).

Denne timen hadde hovedvekt på å jobbe med improvisasjon rundt Copeau sitt arbeid med dyr. Klassen startet med å jobbe i ulike tempo i rommet, med vekt på et høyt tempo for å få dem varme. Etterhvert gikk de over til å jobbe med et kontrasterende ytre og indre tempo. Tempo er sentralt for dyrearbeidet, og var et fint utgangspunkt for å bygge opp denne timen.

Som en videre del av klassen jobbet vi med bruk av aktiv observasjon gjennom å se et filmklipp av et ekorn. Elevene fikk her en observasjonsoppgave der de skulle være spesifikke ved å observere dyrets ytre og indre tempoet, bruk av sanser samt dyrets form.

Etter filmen hadde vi en fri refleksjonsrunde rundt det sentrale ved ekorn ut fra vekt, tempo, sanser og form. Elevene jobbet videre på gulvet med å gå fysisk inn i oppgaven, og improvisere ut fra kvalitetene de konkret hadde observert. Her jobbet de med stor fantasi, energi og glede. I løpet av timen var de klare for å jobbe med enkle aktiviteter som ekorn foretar seg, slik som spising og klatring. De ble delt inn i

par, og jobbet sammen rundt det å skape en enkel liten scene. Vi hadde på slutten av timen en kort fremvisning av disse små scenene.

Min erfaring fra denne timen er at det er nok å jobbe med utforskning av bevegelse og sanser ut fra observasjon og danne et fysisk grunnlag på dette. Å jobbe med scener kom for tidlig inn i denne prosessen, og førte til et ytre fokus på prestasjon heller enn at den indre prosessen og utforskningen kom i sentrum.

### 6.3 Teater og Bevegelse – Viewpoints (Vg2)

Kompetansemål for timen: Formidle uttrykk gjennom bevegelse og handling og vurdere virkningen. (Udir).

I Teater og Bevegelse med Vg2 tok jeg utgangspunkt i øvelser innenfor Viewpoints.

Vi jobbet med øvelser rundt letthet og tempo i rommet. Etter hvert introduserte vi begrepet kinestetisk respons, som er den mest sentrale viewpointen og går ut på at all bevegelse skjer som en impulsiv respons til noe utenfor deg. Begrepet ”soft fokus” er også viktig, og betyr at blikket ikke er fiksert på et punkt, men at det er åpent, mykt og tar til seg informasjon fra hele rommet.

Viewpoints metoden legger nettopp opp til fysisk ensembletrening ut ifra at kroppen lytter og tar imot impulser i gruppe. ”Listening involves the entire body in relation to the ever-changing world around us. In viewpoints training, one learns to listen with the entire body. Kinesthetic response is your spontaneous physical reaction to movement outside yourself. Put your focus on other bodies in the space, and let your stops and starts be determined by them” (Bogart og Landau, 2014, s. 33).

Elevene ble introdusert for to ulike topografier, eller gulvmønstre, en annen viewpoint. Her jobbet de i grupper i oppsatte topografier i form av baner eller rutenett. Dette ga tydelige rammer for bevegelsene deres. I refleksjonsrunden etter timen sa en elev ”at det å ha mønstre på gulvet gjorde det lettere å lytte til de andre”. De uttrykte også at lytting gjennom soft fokus opplevdes som frigjørende ved at det involverte hele kroppen på en ny måte og at ”ting skjedde” uten at de hadde planlagt det. Her er vi inne i kjernen på hva improvisasjon er.

## 6.4 Drama for dansere (Vg1)

Kompetansemål for timen: Å utvikle improvisasjon til scenisk form med utgangspunkt i ulike typer materialer, temaer og tekster. (Udir).

I denne timen tok jeg utgangspunkt i grunnøvelser, da det er dansernes første år med dramaundervisning. Vi startet med å utforske enkle bevegelser rundt motsetningsparet åpen og lukket kropp. Her kjente elevene hvordan kroppen deres og rommet forandret seg kun ved enkle bevegelser. De opplevde at disse kroppsbevegelsene ga ulike karaktertrekk. På bakgrunn av dette utviklet vi ulike stater gjennom øvelser med ulik status i både kropp og stemme. De fikk etterhvert temaer for korte improvisasjoner som de jobbet med.

Min erfaring fra denne timen er at jeg kunne ha knyttet øvelsene videre til Tsjekhovs øvelser rundt åpen og lukket kropp. Lenard Petit hevder at dette er det grunnleggende prinsippet til Tsjekhovs metode. Ved å bruke Tsjekhov kunne jeg ha involvert elevenes fantasi i enda større grad. Jeg erfarte ut fra denne timen hvordan ulike improvisasjonsmetoder kan bygges på hverandre, og slik danne grunnlaget for undervisning som får en bedre og mer interessant oppbygging.

En annen øvelse med Drama for dansere var å jobbe med de grunnleggende begrepene mål, omstendighet og hindring innenfor metode for handlende analyse av Stanislavskij. Vi knyttet disse til en kort tekst som elevene fikk utdelt. Her jobbet de i par på gulvet med å skape en improvisasjon ut fra tekst og analyse.

Her ble min erfaring at den fysiske teksten og kompliserte begreper kommer i veien for improvisasjon. Det ble for vanskelig for dem å knytte begrepene til improvisasjon, når de samtidig hadde den fysiske teksten med seg. Jeg skulle ha tatt teksten bort fra elevene idet de startet improvisasjonen. Slik kunne jeg ha frigjort deres impulser og forenklet oppgaven til et mer passende nivå ut fra deres nærmeste utviklingszone. Istedenfor endte de opp med å fokusere på å lære replikker med teksten i hånden, og det kom i veien for å bruke deres egen forestillingsevne.

## 7 Drøfting

### 7.1 Erfaringer i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen.

Jeg har trukket fram erfaringer fra praksis som forholder seg til forskjellige dimensjoner av den didaktiske relasjonsmodellen. De største ulikhetene i disse erfaringene var gitt av elevenes læringsforutsetninger i form av holdninger og ferdigheter, valg av innhold og læringsaktiviteter.

#### 7.1.1 Elevforutsetninger:

Læringsprosessene i elevgruppene foregikk ulikt, og jeg opplevde at dette var mye på grunn av ulike holdninger. Holdningene viste seg å være overraskende viktig for å skape et godt arbeidsklima for utvikling av fantasi. De gruppene som hadde jobbet mye med positive holdninger til improvisasjon og samarbeid opplevde det mer spennende å jobbe med dette. Og jeg tenker at det er spesielt viktig å jobbe med holdninger i forhold til arbeidsmåten improvisasjon der det utforskende aspektet og samarbeid er sentralt. Holdninger er også med på å skape trygghet, og det er nødvendig for å tørre ”å være i øyeblikket”.

I videregående skole opplever jeg at det er stort fokus på den enkelte elevs prestasjoner og individuelle vurderinger. Dette kan bidra til å gjøre dramaundervisning utfordrende, fordi det krever gruppearbeid og samarbeid. Improvisasjon handler om å jobbe tett på hverandre og fantasi utvikles ofte sammen og ut fra personlig materiale. Derfor er det viktig med respekt både for hverandre og for rommet man jobber i så det er klart til å være et sted der ”det uforutsette” kan skje. Konsentrasjon er grunnleggende for å jobbe med skapende arbeid, og her tenker jeg det krever rom det er mulig å konsentrere seg i. Å skape gode arbeidsholdninger blir derfor et viktig fokus for å tilrettelegge improvisasjon og utvikling av fantasi hos elever.

Den viktigste erfaringen fra praksis ble for meg å ta utgangspunkt i elevforutsetningene. Jeg opplevde det i starten vanskelig å lage det riktige nivået på undervisningen, og det var først da jeg jobbet mer gjennom elevenes erfaring og refleksjon at jeg klarte ta utgangspunkt i elevene. Ved å ta utgangspunkt i elevforutsetningene og elevene, både som gruppe og individuelt, kunne jeg skape undervisning på alle nivåer. Her fant jeg en måte å jobbe med grunnleggende ferdigheter som bidro til å åpne og utvikle sansesystemet, og på den måte utvikle fantasi.

### **7.1.2 Arbeidsmåte og innhold:**

Improvisasjon fungerte som arbeidsmåte i alle timene. Men den var mest vellykket for å utvikle fantasi i i undervisningen der sanseøvelser og psykofysisk bevegelse var en igangsetter. Et eksempel på dette var når elevene fikk i oppgave å være en pinne eller et dyr og gikk inn og prøvde å være dette. De brukte kroppen i denne transformasjon og det frigjorde fantasien. Jeg tenker at studiet av et dyr frigjorde fantasien fordi det er et rikt materiale som vi har et forhold til, en tydelig erfaring med og som også er konkret. Det å se filmer av dyr kan bidra til å vekke opplevelser for elever som de kan bruke til å skape egne erfaringer i improvisasjoner. I elevgruppene der grunnleggende fysiske ferdigheter og holdninger var godt etablert, var det også lettere å utvikle fantasi.

### **7.2 Improvisasjon knyttet opp mot ulike metodiske retninger.**

Jeg kan si meg enig med Tyra Tønnesen, som har jobbet med å undersøke tekst i improvisasjonsarbeid gjennom sitt stipendiatprosjekt ”Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste”. Her hevder hun at ”manus har ingenting i en improvisasjon å gjøre. Man leter først og fremst i kroppens språk, handlingenes språk, taktikker for å påvirke partner, påvirkning fra omstendighetene og gjennom objekter, plassering i rom, bevegelser og posisjon” (Tønnesen 2009, s. 65). Jeg vil hevde at bruk av improvisasjon i dramaundervisning setter i gang elevens fantasi på en mer intuitiv måte enn ved for eksempel bruk av Stanislavskijs handlende analyse. I undervisningen med drama for dansere, ble det vanskelig for elevene å frigjøre fantasien når de jobbet med et manus i hånden og på forhånd hadde analysert scenen gjennom flere nye begreper.

På den andre siden har jeg gjennom tidligere erfaring med ungdom i kulturskolen opplevd at de synes det er lettere å komme inn i materialet ved å ta utgangspunkt i en enkel analyse. Her kan man skape en god grunnøvelse med enkle analysebegreper til å starte med som man knytter til en improvisasjon enten uten tekst eller ved improvisert tekst. I min tidligere erfaring med å undervise på Kulturskolen opplevde jeg at det var vanskeligere å jobbe med bevegelse, lytting og spontanitet. Ut fra dette tolker jeg at for å jobbe med improvisasjon som utvikler fantasi så må en del grunnleggende fysiske ferdigheter være utviklet. Dette er i hovedsak ferdigheter som innbefatter grunntrening rundt bevegelse, sanseøvelser og enkle fantasiøvelser tilpasset nivå.

### **7.3 Erfaringer med ulike arbeidsmåter: refleksjon og mesterlære**

Jeg vil her se på to ulike arbeidsmåter og drøfte hvordan de fungerte i forhold til hverandre. Elevene fikk utbytte av at jeg som lærer jobbet gjennom modellære, hvor jeg underviste gjennom å vise eksempler. På den ene side ble de inspirert og aktivert av å observere. På den andre side er jeg ikke like sikker på hvor mye de lærte av prosessen når vi jobbet gjennom mesterlære. Mine erfaringer tyder på at de ikke blir like aktive når læreren viser, og kan oppleve at de ikke strekker til. De gangene jeg opplevde at mesterlære fungerte best var når vi jobbet med refleksjon etter en øvelse, og elevene ut fra refleksjon utforsket materialet selvstendig. Her kunne jeg ta en veilederrolle i stedet for den rene mesterrollen.

Ved jobbing gjennom refleksjon ble elevenes læringsprosesser satt igagn. Med utgangspunkt i Deweys erfaringsbegreper vil jeg hevde at erfaringen til hver enkelt elev er sentral, og at den er viktigere å ta utgangspunkt i enn hva jeg som lærer kan vise gjennom mesterlære. Det er gjennom deres egen opplevelse og refleksjon at vi kan bli kjent med deres erfaring. Det ble en viktig oppdagelse for meg i hvor stor grad elevens erfaring muliggjorde undervisning som utvikler fantasi og skapende arbeid. Gjennom refleksjon kan vi ta utgangspunkt i hver enkelt elev, og hennes eller hans individuelle fantasi. Her er min erfaring fra praksis at improvisasjon kan være en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i, og kan utforske, erfaringer.

Jeg ble etterhvert i praksis bedre til å bruke erfaringer som oppsto til å skape læring og reflektere rundt denne. Refleksjonen i etterkant av undervisning satte i gang varierte arbeidsmåter som samarbeid, selvstendig jobbing, gruppearbeid og veiledning fra lærer.

#### **7.4 Mulige utfordringer**

Samhold er sentralt i ungdomsalderen, og et godt samspill er derfor viktig i kontakten mellom lærer og elev. Jeg mener at hvis det ikke ”spilles på lag” eller blir skapt et godt samspill vil eleven kunne føle seg isolert og utenfor. Faren vil da være at eleven trekker seg unna, og ikke blir en del av fellesskapet i klassen eller i en større sammenheng i samfunnet forøvrig. Forskning hevder at det er viktigere å se på samspillet mellom lærer og elev, enn å finne den riktige metoden (Lyngsnes og Rismark, 2007). Samhold og samarbeid er også svært viktig for å skape teater, og å være trygg på andre; dette er et premiss for å ha mot til å tørre ”det uforutsette” i improvisasjon.

Improvisasjon er en utforskende læringsaktivitet, men i motsetning til hva som kan være en oppfatning blant flere, stiller den store krav til tydelige rammer og struktur. Hvis det formidles usikkerhet i rammene rundt oppgaven kan det lett forplante seg en usikkerhet inn i innholdet i øvelsen. Et innhold

kan også være en vei inn i en improvisasjon ved at det gir rammer og struktur, og dette kan fungere såfremt eleven bidrar ut ifra egne forutsetninger. Improvisasjon trenger på den ene siden flyt og åpenhet til ”det uforutsette”, men også rammer og struktur rundt oppgaven.

## 8 Konklusjon:

I denne oppgaven har jeg sett på hvordan jeg kan tilrettelegge for undervisning i improvisasjon som bidrar til å utvikle fantasi hos elever på dramalinjen på en videregående skole.

Å ta utgangspunktet i elevene påvirker valg av innhold, arbeidsmåter og mål med undervisningen. Her er improvisasjon spesielt godt egnet som arbeidsmåte, ved at eleven blir en medskaper av innholdet. Dette er i henhold til blant annet filosofen John Dewey og det psykofysiske arbeidet til blant annet Michael Tsjechov. Øvelser rundt fantasi er med på å engasjere elevene til å være skapende i øyeblikket. Her er vi inne på kjernen av det vi ønsker med improvisasjon, å være åpne for at det uforutsette kan skje (Karlsen i Steinsholt og Sommero, 2006).

Oppbyggingen av øvelsene er sentral for å skape flyt i timene, og der oppbyggingen av timene ble utviklet ut fra elevenes refleksjon ble den best. Denne oppbyggingen må tilrettelegges for nivået til elevene og ikke starte for komplisert. Her kan heller øvelsen bygges gradvis opp. For å skape et godt grunnlag hos elever i dramafaget mener jeg vi må starte med øvelser som setter i gang energi, styrker konsentrasjon og åpner sansene. I dramafaget blir derfor øvelser rundt bilder og fantasi sentrale for å gjøre dette. Det er viktig å starte med å jobbe med grunnleggende øvelser, slik at det skapes trygghet, ferdigheter og mestring rundt dette. Her er holdninger til arbeidet også viktig for å skape den konsentrasjonen som trengs for å utvikle fantasi.

Når elevene står såpass fritt til å skape innholdet i improvisasjoner, blir det å ha tydelige rammer rundt øvelsene viktig. En god forberedelse hvor læreren er bevisst sitt mål med undervisningen blir her viktig. Jeg vil også hevde at antall elever er sentralt for hvordan undervisning i improvisasjon blir lagt opp, og for hvilke arbeidsmåter som blir tatt i bruk.

Min største oppdagelse fra praksis er hvordan fokuset må flytte seg fra det innholdet jeg kan undervise til læringen som skjer i eleven. Det er deres erfaringer av fantasi som blir sentrale. Det vil ikke si at jeg må kunne mindre om innholdet, men jeg må være oppmerksom på hvordan elevene tar til seg innholdet og hvordan vi gjennom samarbeid klarer å viderutvikle dette.

## **I hvilken grad klarte jeg å tilrettelegge for undervisning i improvisasjon som bidro til å utvikle fantasi hos eleven?**

Som beskrevet i introduksjonen, støtter jeg påstanden om at ”fantasien er en forutsetning for all skapende virksomhet” (snl.no), og har søkt å finne gode metoder for å utvikle dette med elever i videregående skole. Gjennom egen erfaring og tilbakemelding fra elevenes refleksjon, har jeg observert at flere av metodene jeg har brukt har bidratt til å oppnå dette målet hos elevene. Samtidig avhenger resultatet av høy bevissthet om hvordan læreren tilrettelegger for å utvikle fantasi. Praksiserfaringen viser at trygge rammer tilpasset nivå, tydelig oppbygging av timen, valg av godt tilrettelagte sansøvelser, og en god refleksjonsprosess er sentrale. Når disse faktorene var på plass, opplevde jeg gjennom elevenes improvisasjoner at ”noe uforutsett skjedde” - noe knyttet til det som skjedde der og da, og som rett og slett hørte øyeblikket til (Steinsholdt, 2006).

For å knytte fantasi til det større bilde innenfor teater vil jeg avslutte med Suzanne Ostens ord: ”Teatret gir oss en mulighet til å leve oss inn i nye situasjoner og forstå andre mennesker. Fantasien hjelper oss å håndtere våre egne følelser og utvikle vår empati. Teatret gir oss mulighet til å forstå virkeligheten.”

(fra intervju med Suzanne Osten i Sandberg, 2011, s.11).

## **9 Litteraturliste**

Askland, Leif og Sataøen, Svein Ole (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Gyldendal norsk forlag.

Bogart, Anne og Landau, Tina (2014). *The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition*. London: Nick Hern Books.

Dewey, John (1934). *Art as Experience*. Capricorn Books.

Evans, Mark (2006). *Jaques Copeau*. Routledge Performance Practitioners.

Frost, Anthony og Yarrow, Ralph (2016). *Improvisation in Drama, Theatre and Performance*. London, New York, NY: Palgrave.

Johnstone, Keith. (1984). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Methuen Drama.



Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit (2007). Didaktisk arbeid. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (2009). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Gyldendal.

Petit, Lenard (2010). *The Michael Chekhov Handbook: For the Actor*. Routledge.

Sandberg, Eva Lotta. "Humanist og debattant." Intervju med Suzanne Osten i *stikkordet* nr. 3, 2011. Norsk Skuespillerforbund.

St. Denis, Michel (1982). *Training for the Theatre*. Theatre Art Books, New York/London, Heinemann.

Steinsholdt, Kjetil og Sommero, Henning (2006). *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. N.W.Damn & Søn AS.

Stene, Øystein (2011) [www.rushprint.no/2011/07/a-skape-fra-et-hoyere-ego/](http://www.rushprint.no/2011/07/a-skape-fra-et-hoyere-ego/)

Stene, Øystein (2015). *Skuespillerkunsten*. Universitetsforlaget.

Tønnesen, Tyra (2009). Stipendiatprosjekt "Planlagt intuisjon, bevisste veier til det ubevisste". Oslo.

Woolfolk, Anita (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nett:

Hjemmeside, Store Norske Leksikon: [www.snl.no](http://www.snl.no)

Hjemmeside, Utdanningsdirektoratet. (2015) <https://www.udir.no/lareplaner>

<https://www.udir.no/kl06/MDD2-01/Hele/Kompetansemaal/bevegelse>

<https://www.udir.no/kl06/MDD2-01/Hele/Kompetansemaal/teater-og-bevegelse-1>

<https://www.udir.no/kl06/MDD2-01/Hele/Kompetansemaal/musikk>, dans-og-drama

<https://www.udir.no/kl06/MDD2-01/Hele/Kompetansemaal/teater-og-bevegelse-2>

