

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Teater

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning scenekunst

Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen

Emnekode: PPU803 (teater)

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 240014

Fordypning (dans/teater/musikkteater) Teater

Dato for innlevering: **16.05. 2024 kl. 09.00**

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	4
1.1 Bakgrunn for tema	4
1.2 Problemstilling/ konkret forskningsspørsmål	5
1.3 Framgangsmåte	5
2. Teori og relatert forskning	6
2.1 Jacques Lecoq	6
Lecoqs utdanningsforløp - <i>Le voyage</i>	6
Lecoqs filosofi - <i>Tout bouge</i>	7
2.2 Læringsteori om motivasjon, mestringsforventning og selvverd	8
Motivasjon.....	8
Mestringsforventning	8
Selvverd.....	9
2.3 Erkjennelse basert på tanke versus kropp.....	9
2.4 Folkehelse og livsmestring	10
Stress og press blant unge i dag	10
Ungdataundersøkelsen.....	11
2.5 Relevante prosjekter.....	11
Lecoqs metode brukt på medisinstudenter	11
Andre erfaringer med bruk av Lecoq i dramaundervisning.....	12
2.6 Forskjeller på Stanislavskij og Lecoq sine skuespillerteknikker	13
3. Metode og forskningsprosjekt.....	15
3.1 Mini-intervensjon.....	15
3.2 Didaktisk tilpasning	15
3.3 Oppvarming	16
3.4 Dyr.....	16
3.5 Klovn.....	17
4. Resultater fra FOU-prosjekt.....	18
Oppvarming	18
Dyr	18
Klovn.....	18
4.1 Samlet vurdering.....	19
5. Drøfting.....	20
5.1 Positive og negative utfall ved bruk av Lecoq-pedagogikken.....	20
5.2 Tilnærming gjennom tanke versus kropp – drøfting.....	22

6. Avslutning.....	26
6.1 Kan denne metoden bidra til bedre folkehelse og livsmestring?	26
6.2 Konklusjon.....	27
Litteraturliste.....	28

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

«Du?» Jeg kikket opp på eleven som kom bort til meg like etter teatertimen. «Tusen takk. Du fikk meg til å huske hvorfor jeg elsker teater. I dag har jeg faktisk hatt det gøy», sa eleven til meg. Og det hadde ikke vært noe spesielt ved det hvis det ikke var for at jeg visste at denne eleven holder seg hjemme fra skolen på grunn av Tourettes-anfall, at hun alltid føler hun henger etter i forhold til de andre, og sjeldent får til noen ting. At hun alltid går i svart for å virke mystisk og skremmende for å beskytte seg. Men i dag hadde hun hatt det gøy. Ingen anfall, ikke noe behov for å gjemme seg eller beskytte seg. Hun var ikke reflektert nok til å egentlig skjønne hva vi hadde gjort eller hvorfor. Men hun kjente at hun hadde det bra etterpå. Og da de andre elevene gikk til neste time løp hun etter og sa «Hei! Vent på meg!» og hun sa det med et smil, for i dag var hun på ballen!

Kunnskapsløftet 2020, overordnet del, herunder, folkehelse og livsmestring, uttaler:

«Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. (...) Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Udir.no, 2020)

Målet er godt, men veien til realisering er utfordrende.

Ungdataundersøkelsen, utført av NOVA, kartlegger hvert år elever fra 4.klasse til 3.klasse videregående sine levekår (Kilde). Undersøkelsen fra 2022 forteller at 7% av alle barn og unge oppgir at de sjeldent eller aldri har følt seg glad i løpet av den siste uka. 16% har sjelden eller aldri følt seg engasjert, 21% har sjelden eller aldri hatt masse energi, 24% har sjelden eller aldri vært optimistisk, 20% har sjelden eller aldri har følt at de har mestret ting.

Ingen av livets utfordringer hadde forsvunnet for denne eleven etter en og en halvtime med fysisk teaterundervisning, men styrken til å ta fatt på dagen var aktivert, og i mange tilfeller tror jeg livsmestring kan være så enkelt. Det er i hvert fall ikke skadelig å ha det litt bra inni seg. Men ingenting i dette er verken enkelt eller tilfeldig hvis vi bryter det ned. Hva skjer i mennesket når vi aktiverer oss selv til fysisk utfoldelse? I denne oppgaven skal jeg dykke ned

i dette teamet og se på hvordan fysisk teater at bidra til å realisere Kunnskapsløftet 2020 sitt mål om folkehelse og livsmestring.

1.2 Problemstilling/ konkret forskningsspørsmål

Basert på dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan Lecoqs metode for fysisk teater bidra til å realisere LK 20 sitt mål om folkehelse og livsmestring?

1.3 Framgangsmåte

Da jeg var utplassert i praksis på en videregående skole fikk jeg mulighet til å teste ut en del av Lecoqs metoder. Jeg gjennomførte en mini-intervensjon på 3.klasse drama vgs, med forskjellig Lecoq-metoder. Resultatene av dette utgjør kjernen i denne oppgaven.

For å underbygge mine funn vil jeg gå igjennom hovedpunktene i Lecoqs metoder. Jeg vil også se på hvilke pedagogiske læringsteorier det kan være naturlig å sette disse metodene inn i rammen av når de skal brukes i videregående skole. Jeg vil plassere Lecoqs metode i et filosofisk læringsperspektiv, og jeg vil se på annen forskning og andre prosjekter som er relevant for min undersøkelse.

Deretter vil jeg foreta en drøfting av forskjellige utfall ved bruk av metoden, sett i lys av læringsteori og didaktikk, i forhold til filosofisk læringsperspektiv og i forhold til om denne metoden kan ha noen innvirkning på folkehelse og livsmestring i skolen.

2. Teori og relatert forskning

2.1 Jacques Lecoq

Jacques Lecoq (1921 – 1999) var en fransk teaterkunstner som utviklet sin egen unike teaterpedagogikk gjennom hans erfaring med sport og fysioterapi (Murphy, 2017, s. 327). Han utviklet pantomime-sjangeren til å bli et kunstnerisk verktøy for levendegjøring og kroppsliggjøring av verden og dens bevegelser. Han reiste rundt og samlet gamle teatertradisjoner som japansk Noh-teater og italiensk Commedia del arte, og videre utviklet disse sjangrene til å bli det han kalte skuespillerens utdannende reise, «Le voyage». I 1956 åpnet Lecoq sin egen skole som heter L'École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq, oversatt blir det Jacques Lecoq internasjonale teaterskole (Lecoq, 2009, s. 9). Skolen ligger nå i Avignon i Frankrike, og er en toårig teaterutdanning.

En liknende Lecoq-utdanning finnes også i Norge. Selv er jeg utdannet ved den norske Lecoq-skolen, også kalt Teater Nord. Mye av denne informasjonen er hentet ifra egen utdanning, med kompetanse gikk praktisk og muntlig. Det finnes lite litteratur som beskriver pedagogikkens fulle innhold, ettersom det var et poeng for Lecoq at læren skulle være autentisk og opplevd. Likevel bestemte han seg til slutt for å skrive ned hele utdanningsreisen i boken *The Moving Body* (2009).

Lecoqs utdanningsforløp - *Le voyage*

Lecoq-skolen har sitt helt egne pedagogiske forløp som inneholder tre parallelle reiser som sammen danner et fellesskap av ulike læringsmetoder. Disse tre parallelle undervisningsreisene er bevegelsesarbeid, improvisasjon og egenproduksjon (Lecoq, 2009). Utdanningen deles opp i ulike perioder der skuespillerne undervises i, og utforsker ulike teknikker. Alle disse teknikkene blir utforsket gjennom bevegelsestrening, improvisasjon og egenproduksjon.

Det første året baserer seg på utforskning av sammenhengen mellom verdens bevegelser og den bevegende kroppen. Den viktigste og mest fundamentale treningen de gjør er nøytral maske og miming.

Nøytral maske består i å spille ut store situasjoner med en maske som har et så nøytralt og åpent uttrykk at skuespilleren må kommunisere gjennom kroppen i stedet for med ord og ansiktsuttrykk. Dette er også en nyttig øvelse for å bli bevisst egne ubevisste faktorer i kroppsspråket. Disse faktene kan være med på å gjøre skuespilleren forknytt og stiv, noe som

er hemmende for en god formidling og kommunikasjon. Nøytral maske gir trening i tilstedeværelse og åpen og tydelig kommunikasjon.

Miming handler om å gjenoppdage verden og dens bevegelser ved å spille rom og situasjoner uten hjelp fra objekters naturlige tyngdekraft og tekstur. Å spille at en holder et objekt som ikke er der, vil sette skuespilleren i en situasjon der hen må gjenoppdage bevegelsene med full bevissthet rundt det mennesker ellers ubevisst tar for gitt.

Senere fortsetter elevene med teknikker innenfor spill, elementer, dyr, materialer, farger og ulike maskesjangre.

Det andre året er mer skaperrettet og fokuserer på å bruke de grunnleggende teknikkene fra første året til å lage produksjoner innenfor sjangrene: gestisk teater, melodrama, *commedia del arte*, buffon, tragedie og klovn.

I disse to årene bevegges skuespilleren gjennom en reise fra de allmenne lover om bevegelse og dynamikk til det individuelle og performative. Lecoqs skole fokuserer på å utdanne den bevegende og skapende kunstner som søker det som enda ikke er blitt skapt fremfor å spille ut gamle nedskrevne manus. Etter endt utdanning skal skuespilleren kunne bevege et helt rom og bevege et helt publikum.

Lecoqs filosofi - *Tout bouge*

Lecoqs grunnfilosofi baserer seg på setningen: «tout bouge», som oversatt blir «alt beveger seg», men en mer presis oversettelse vil være: «alt er bevegelse». Med dette menes at bevegelse er mer enn kun et menneske som løfter en arm. Det er dynamikken mellom inntrykk og reaksjoner. Hvordan vi påvirkes av hva vi møter, og hvordan det speiles tilbake ut i verden gjennom mennesket. Lecoq sier i sin bok, *The moving body*, «*Det er ingen reaksjon uten en motreaksjon*» (Lecoq, 2009, s.94) og «*Bevegelse er kontinuerlig, den stopper aldri*» (Lecoq, 2009, s.94). Med det mener han at alt er i konstant bevegelse, både i det fysiske og i det mellommenneskelige, i en endeløs harmoni der noe bevegges og noe annet bevegges som reaksjon på bevegelsen. Vi møter verden og hverandre og blir beveget av de møtene. Det handler om dynamikken mellom kaos og harmoni. Den evige bevegelse. «*Tout bouge, moi aussi!*» (*alt beveger seg... det gjør også jeg!*) (Lecoq, 2009, s.187).

2.2 Læringsteori om motivasjon, mestringsforventning og selververd

I videregående skole vil det være nødvendig å sette Lecoqs metode inn i en ramme av pedagogiske læringsteorier. Jeg har vurdert følgende teorier som relevante å kjenne til for at undervisningen skal bli vellykket.

Motivasjon

Ordet *å motivere* har sin opprinnelse fra latin og betyr *å bevege* (Svartdal, 2011, sitert i Berg, et al., 2019, s 74). Dette er interessant sett i sammenheng med Lecoqs ord «tout bouge». All bevegelse er skapende. Lar vi oss bevege skapes motivasjon for at noe skjer. I følge Deci og Ryan (2002) er motivasjon det å bli beveget til å gjøre noe.

Mestringsforventning

Albert Bandura benytter betegnelsen «self-efficacy» og «mastery expectations» som vi på norsk kan oversette med mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 117).

Forventningen om å mestre er basert på de fem informasjonskildene: tidligere erfaring, observasjon av andre, støtte og oppmuntring fra andre, emosjonelle forhold knyttet til handlinger eller resultater og personens tolkning av sine prestasjoner (Bandura, 1977, i Berg, et al. 2019, s 73).

Mestringsforventning har betydning for tankemønster, følelse, motivasjon og adferd og er avgjørende for hvordan vi oppfatter ulike situasjoner (Bandura, 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 118). Forskning viser at det er sammenheng mellom elevens mestringsforventning og ulike indikatorer for motivasjon, for eksempel interesse og glede ved aktivitetene (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 119). Det er også påvist sammenheng mellom mestringsforventning og emosjoner. Depresjon og angst er for eksempel forbundet med lav mestringsforventning (DeMaurio og Jennings, 2016, i Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 119).

Autentiske mestringserfaringer betraktes som den viktigste kilden til forventning om mestring (Bandura, 1997, i Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 120). Mestringserfaringer forsterker forventningen om å klare oppgaven og erfaringer med å mislykkes svekker forventningen. Særlig er erfaringer med å mislykkes uheldig tidlig i prosessen (Bandura, 1986, i Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 121).

Vi kan skille mellom reell mestring og opplevd mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 121). Den reelle mestringen er objektiv og kan registreres for eksempel i en test eller av en observatør, mens den opplevde mestringen er en subjektiv opplevelse eleven har.

Kriterier for mestring kan være relative eller absolutte. Relative kriterier kan ha sterk sammenheng med sammenlikning ettersom relativ vurdering gjøres ut ifra et annet eksisterende nivå, ofte den «flinkeste» i klassen. Absolutte kriterier derimot, har én mal som en hel gruppe kan oppnå uavhengig av hverandre. Skal alle elevene oppnå mestring må faget være tilpasset hver enkelt elevs nivå og optimale læringsmetode.

Selvverd

Selvverd er en subjektiv vurdering eller følelse av å ha verdi og trenger ikke å reflektere personens objektive egenskaper og talenter (Orth & Robins, 2014, i Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 92). Selvverd har en klar sammenheng med mental helse og livskvalitet. Personer som har lavt selvverd har, sammenlignet med andre grupper, flere symptomer på sviktende mental helse (Ferris et al., 2012, Kuster et al., 2012, Orth & Robins, 2014, Treniewski et al., 2006, sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2023, s.94). Forskning viser at personer med lavt selvverd også har mer av fysiske symptomer som hodepine, magesmerter, depresjon, angst, stress og selvmordstanker, mens personer med høyt selvverd har bedre fysisk og mental helse og lettere for å knytte nære relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2023, s. 94).

2.3 Erkjennelse basert på tanke versus kropp

Filosofen Descartes (1596-1650) har gitt oss forståelsen av at det eksisterer en todeling mellom kropp og hjerne (Østern et. al., 2021, s 33), der hjernen huser det tenkende jeg. Denne forståelsen betegnes som dualisme.

I nyere tid har vi fått filosofer som Merleau-Ponty (1909-1961), som er opptatt av kroppens betydning for den menneskelige bevissthet.

I pedagogikken faller denne forståelsen inn under begrepet kroppslig læring, eller på engelsk «embodied learning». Med dette begrepet kan vi forstå en pedagogisk tilnærming «som fokuserer på ikke-mentale faktorer i læringen, og som signaliserer viktigheten av kropp og følelser» (Paniagua & Instance 2018, i Østern et al., 2021, s. 32).

Det som kjennetegner Merleau-Pontys filosofi er at den er fenomenologisk. Fenomenologi handler om å studere ting slik de oppfattes og erfares (Netland & Hovd, 2024). I fenomenologi ser man på tingens essens. Altså hva den kan eller tingenes egenskap. Det er dette som definerer tingen. Der Descartes sier «jeg er» sier Merleau-Ponty «jeg kan». Det er

hva du kan som definerer hvem du er. Merleau-Pontys fenomenologi handler om erkjennelse gjennom kroppen. Descartes plasser erkjennelsesbevisstheten i hjernen og gjør den til subjektet. Kroppen vår og omgivelsene blir da objektet, det som observeres, og dermed noe som er atskilt fra hodet. Merleau-Ponty mener at vår erkjennelsesbevissthet opererer mellom subjektet og objektet i en stadig bevegelse. På denne måten innlemmes vi i en helhet i kroppen vår og i verden rundt oss. (Merleau-Ponty, 2013, i Overthink Podcast, 2022). Lecoqs tilnærming til teaterfaget er inspirert av Merleau-Pontys filosofi (Mirodan, 2016, s. 198). Lecoq uttrykker denne helheten som mennesket virker i som «le jeu». Med dette mener han det store samspillet mellom mennesket og dets omgivelser (Mirodan, 2016, s. 224).

Det er de seneste tiårene gjort funn som kan bekrefte Merleau-Pontys teorier og Lecoqs praksis av dem. Det er blant annet gjort forskning som tyder på at motoriske prosesser i kroppen «kan vekke emosjoner, heller enn, som man før har trodd, at det er emosjonene som vekker de motoriske responsene» (Hayes & Tipper, 2014, s. 70, i Mirodan, 2016, s. 201). Et annet interessant funn er såkalte speilnevroner, som aktiveres hos den som ser på at en annen gjør noe med kroppen sin, altså en hermeeffekt (Mirodan, 2016, s. 202).

2.4 Folkehelse og livsmestring

Under vil jeg referere til en del forskning gjort rundt temaet.

Stress og press blant unge i dag

Forskningsprosjektet «Stress og press blant unge i dag», ble utført av NOVA i 2017 til 2018. Her rapporteres det at de fleste norske tenåringer har det bra. De opplever å ha god psykisk og fysisk helse, stor grad av trygghet og er fornøyd med familie og sosialt miljø. Likevel viser undersøkelsene at en god del sliter med ulike former for psykiske helseutfordringer. Det kan handle om tristhet, nedstemthet og bekymringer. Noen sitter med følelsen av at alt er et slit og en god del har problemer med å få sove.

Resultatene viser at de psykiske plagene har vært økende i perioden gjennom ungdomsskolen og videregående skole, og at de er høyest på slutten av videregående. Det har også vært en svak økning i perioden 2011-2018. I denne undersøkelsen framgår ikke data for de siste årene med pandemi.

Mange ungdommer knytter de psykiske helseplagene opp mot stress. De oppgir at de opplever stresset i følelsene sine, tankene og kroppen. I følelsene kjennes stresset intenst og konstant.

Utsagn som blir brukt for å beskrive dette er: «Som en klump i halsen», «som om jeg er på gråten hele tiden», «jeg blir sliten og lei meg, trøtt og demotivert», «du føler at du hele tiden må gjøre noe, eller at du ikke får gjort det du skal.» I kroppen beskrives stresset som uro eller dirring, spenninger eller direkte smerter.

De psykiske helseplagene er kartlagt å komme fra forhold som skolestress og kroppspress. Stress og press i forbindelse med skole, dreier seg om et vedvarende prestasjonspress, opplevelsen av å aldri få fri fra krav, og om en bekymring for framtidig utdannings- og karrieremuligheter. Det er flest jenter som sliter med denne typen press. Kroppspress oppleves både av jenter og gutter, men det er mer tabubelagt å snakke om.

13 % prosent av ungdommene svarer at de ofte eller svært ofte har problemer med å takle press (Eriksen et al., 2017).

Ungdataundersøkelsen

Ungdataundersøkelsen fra 2022 viser at to av tre barn og unge forteller at de er fornøyd med egen helse. I 2022 brukte 19% av elevene smertestillende tabletter på ukentlig basis. I tredje videregående opplevde 50% av jentene og 20% av guttene hodepine mange ganger eller daglig i løpet av siste måned. Det har de siste ti årene vært en økning av andelen som er plaget av hodepine. For andre fysiske smerter var tallene henholdsvis 48% og 23% for den samme aldersgruppen.

Når det gjelder psykiske plager oppgir så mange som 14% at de har følt på at alt er et slit, 12 % oppgir å ha hatt søvnproblemer og 10 % at de har følt seg ulykkelig, trist eller deprimert (Ungdata, 2020).

2.5 Relevante prosjekter

Lecoqs metode brukt på medisinstudenter

«The performing medicine project» er et undervisningsopplegg som bruker teknikker fra kunsthøgskolen til å undervise medisinstudenter og helsearbeidere i ferdigheter som er relevant for deres kliniske praksis. Lecoqs metode står sentralt i opplegget.

Bakgrunnen for at prosjektet ble utviklet var en av grunnleggernes litt sjokkerende møte med leger og sykehus mens hun gikk på Lecoq-utdanningen. «Selv om legene konstant hadde med pasientenes kropp å gjøre, virket de svært frakoblet sin egen kropp, og helt ubevisst på hvilken påvirkning deres kroppsspråk hadde på meg» (Mirodan, 2016, s. 217).

Ved nærmere undersøkelser av medisinstudiet fant hun at erfaringen med å være kropp ikke var tilstede i medisinstudiet. Kroppen ble sett på som et fremmed og distansert påheng til sinnet. Den ble delt opp og kategorisert og betraktet som et instrument som trengte reparasjon.

Dette inspirerte henne til å lage et omfattende undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i en fenomenologisk kroppslig tilnærming til erkjennelse av kroppen og omverdenen.

Målsettingen med opplegget var å hjelpe studentene til å utvikle bedre psykisk tilstedeværelse, utholdenhet, motstandsdyktighet, ro, samarbeid, likevekt, konsentrasjon, stemmebruk, å se, lytte og observere, timing, selvtillit og fleksibilitet og verdsettelse av forskjellighet.

En bevisstgjøring innen disse feltene har vist seg å være viktig både i forhold til pasienter, kolleger og arbeidsmiljø. Det har også bedret studentenes egen helse, i det de har oppdagat at de selv kan gå inn i kroppen og ta vekk spenninger som setter seg der (Mirodan, 2016, s. 217 - 225).

I stedet for å gå inn og øve på spesielle situasjoner ble fokus lagt på å øve inn en fundamental trygghet i kroppsspråket som gav et vennlig og trygt møte med pasienten og som kunne brukes i alle situasjoner (Mirodan, 2016, s. 218). Medisinstudentene trente bevisstgjøring av kroppsspråk gjennom blant annet nøytral maske og miming. De trente også på tydelig og rolig tale for å kunne gi klare beskjeder.

Prosjektet er britisk og har nå vært i gang siden 1995. Det har et bredt samarbeid med mange utdanningsinstitusjoner innen helse og medisin. Prosjektet samarbeider også med ulike forskningsinstitutter og har fått flere priser for sitt arbeid (Clod Ensemble, u.å.).

Andre erfaringer med bruk av Lecoq i dramaundervisning

I Australia har man gjort en del erfaringer med bruk av Lecoq i dramaundervisningen i ungdomsskole og videregående (Everett, 2008). Her trekkes blant annet fram at elevene på

disse alderstrinnene har problemer med å bruke den psykologiske tilnærmingen til skuespill som Stanislavskij grunnla. Denne handler om å fremkalle en tidligere erfart følelse når man skal uttrykke tilsvarende på scenen. Dette innebærer at eleven både har evne til å sette seg inn i følelsen som ligger i det psykologiske dramaet og har den erfaringsbakgrunn som kreves for å kunne gjøre det. Dette har ikke så unge elever. Derfor kan det være enklere å framkalle en emosjon gjennom en ytre stimuli. Her er det trukket fram eksemplet med å identifisere seg med silke når man skal spille den svært komplekse karakteren Blanche i «A streetcar named desire» av Tennessee Williams (Everett, 2008, s.78).

En vanlig forenkling er å si at Stanislavskijs psykologiske tilnærming er «innenifra og ut» og Lecoqs fysiske tilnærming er «utenifra og inn». Erfaringene fra Australia forteller at en utenifra og inn- tilnærming vil være nyttig for en ungdom fordi den setter eleven i aktivitet og lek før spillets dype alvor settes i fokus. Den handler om å spille ut, i stedet for å grave seg inn og ned (Everett, 2008, s.78).

2.6 Forskjeller på Stanislavskij og Lecoq sine skuespillerteknikker

Stanislavskij og Lecoq blir ofte omtalt som to motpoler i skuespillerverden. Hovedforskjellen er at Stanislavskijs metode er teorifokusert og Lecoqs metode er praksisfokusert. Lynn Everett (2008) beskriver i sin artikkel «Moving Bodies», hvordan Stanislavskij-teknikken har utviklet seg til å bli en teknikk der sinnet er separert fra kroppen. Den hører dermed inn under begrepet cartesisk dualisme. Lecoq sorterer, som vi har vært inne på, under fenomenologisk tilnærming gjennom kroppen.

Stanislavskijs teknikk innebærer å ta for seg karakteren som skal spilles gjennom å kartlegge ulike motivasjoner og stengsler, altså karakterens indre liv, gjennom bruk av tanken, deretter skrive en rollefabel og så gå inn i egne følelsesminner som kan ligne karakterens følelserfaringer. Når rollefabelen er skrevet, skuespillerens følelsesminne er assosiert og teksten er pugget, er skuespilleren klar for å øve på scenen (HATS, u.å).

I teatertreningen til Lecoq, vil skuespilleren kartlegge karakterens indre liv og energi og assosiere den med ulike fysiske uttrykk som skuespilleren tester ut på scenen. Lecoq-skuespilleren spør seg også alle spørsmålene som en Stanislavskij-skuespiller gjør, men forskjellen er at Lecoq-skuespilleren går tidligere på gulvet og stiller seg disse spørsmålene

under den fysiske utforskningen. Lecoq-skuespilleren går også på gulvet før manus er lært, slik at det fysiske spillet kan utforskes uten å bli styrt av replikker (Lecoq, 2009).

Det ligger altså en del mer teoretisk planlegging ved arbeidsbordet i en Stanislavskij-tilnærming og mer lek og fysisk utforskning i en Lecoq-tilnærming.

3. Metode og forskningsprosjekt

Her skal jeg gå igjennom type forskning, didaktisk tilpasning og prosjektets faglige innhold.

3.1 Mini-intervensjon

I en periode på seks uker gjorde jeg et forskningsprosjekt i form av en mini-intervensjon på en videregående skole. Her fulgte jeg én dramaklasse svært tett i de praktiske fagene teaterproduksjon og teaterproduksjon fordypning, også kalt TEP, og én annen dramaklasse i teorifaget Drama og samfunn, også kalt DS. Begge klassene var 3.klasse drama. DS-klassen var flere elever og jeg møtte dem to ganger i uken i undervisningstimer på 1,5 time om gangen. TEP-klassen fulgte jeg hver dag gjennom hele dagen, også på opplegg utenfor ordinær skoletid. TEP-klassen gjennomførte også en forestillingsperiode med syv etterfølgende forestillinger. Forskningsprosjektet hadde som hensikt og finne ut om elever på dramalinjen i videregående skole kan dra nytte av å bruke noen av Lecoqs skuespillerteknikker for å utvikle sin mestringsforventning. Dette er en litt snevrere problemstilling enn den som ligger i denne oppgaven, men resultatene fra undersøkelsen viste potensiale til å endre målsettingen, slik at den nå omfatter folkehelse og livsmestring.

Gjennom denne forskningsperioden testet jeg ut virkningen av tre temaer innenfor Lecoqs skuespillertrening. *Oppvarming*, *dyrearbeid* og *klovn*. Oppvarmingen testet jeg både på DS-klassen og TEP-klassen. Dyr og klovn testet jeg bare på TEP-klassen.

3.2 Didaktisk tilpasning

Lecoqs øvelser er beregnet på voksne profesjonelle skuespillere, med den hensikt å utvikle dem til skapende skuespillere. Min hensikt var å gi ungdommer en positiv erfaring med lek og mestring slik at de kan utvikle en mestringsforventning som kan ha positive effekter på flere områder av livet deres.

Etttersom både målgruppe og mål er ulikt her, gjorde jeg noen didaktiske tilpasninger. Blant annet justerte jeg mange av øvelsene til å inkludere mer lek i større grupper, slik at alle elevene var i aktivitet samtidig. Dette var for å passe på at de ikke ble passive og kjedet seg, men også at de ikke skulle få tid til å se eller føle seg sett av andre. Jeg forklarte i forkant av hver øvelse at arbeidet vi gjør handler om felles utforskning og ikke prestasjon og talent.

Ettersom ungdommer kan ha tendens til å ha lavere selvtillit og være mer kritisk selvbevisst enn voksne skuespillere anså jeg dette som viktige forutsetninger å klargjøre før begynnelsen av hver øvelse og prosjektet i seg selv. Fremfor individuell prestasjon ble «fellesskap, utforskning og opplevelse» overskriften til de seks ukene. Sammen beveget vi oss selv og beveget hverandre.

3.3 Oppvarming

Oppvarmingen gikk ut på at vi sammen gjorde beveger på de store leddene i kroppen, én etter én fra bunnen/føttene til toppen/nakken. For hver bevegelse så vi først på motorikken til bevegelsen, så la vi til en dynamikk, hvor vi lekte med tyngdekraften, deretter la vi på en dramatik, der vi satt bevegelsen i en kontekst. Eksempelvis svingte vi enkelt på armen, så lekte vi med dynamikken som oppstår når tyngdekraften slår inn på vei ned og kraften og løftet som skjer på vei opp, så satte vi det i en kontekst der vi mimet at vi kastet ball, med samme bevegelse. For hver bevegelse gikk vi gjennom motorikk, dynamikk og dramatik. I tillegg utforsket vi forskjellene mellom å ta stor og liten plass i rommet ved å kjenne på vår egen personlige boble i møtet med andres visuelle boble. Vi jobbet med trygghet og pust inne i vår egen boble og kjente på hvordan vi aktivt kunne holde rommet i konsentrasjon sammen ved å visualisere et lys inne i oss selv. Etter oppvarmingen fikk alle elevene utdelt en spørreundersøkelse hvor hensikten var å kartlegge virkningen av oppvarmingen. Denne øvelsen ble gjort én gang med DS-klassen og fire ganger med TEP-klassen.

DS-klassen bestod av 30 elever og rommet var fylt av pulter og stoler, ettersom Drama og samfunn er et teorifag. Virkningen av øvelsene for DS-klassen ble kartlagt av et avkryssningsspørreskjema, med muligheter for å legge til ekstra kommentarer.

TEP-klassen bestod av 15 elever og rommet var et åpent dramarom ettersom teaterproduksjon er et praktisk fag. TEP-klassen gjennomførte kartlegging av øvelsenes virkning via et avkryssningsspørreskjema, et reflekterende spørreskjema og ett gruppeintervju.

3.4 Dyr

I fire av ukene jeg tilbragte på den videregående skolen jobbet klassen med å sette opp en forestilling, der de spilte dyr. I denne perioden jobbet vi med dyr etter Lecoq-metode. Her ble elevene utfordret på å bli mer ekspressive med kroppene sine enn de noen gang hadde vært

før. Dette gjorde vi ved bruk av Lecoqs tre hovedpilarer bevegelsesarbeid, improvisasjon og egenproduksjon. Egenproduksjonen, altså det skapende arbeidet, var i dette tilfellet forestillingen deres. Hovedvekten ble lagt på bevegelsesaspektet og skaperprosessen. Bevegelsesarbeidet gikk ut på å sette fokus på teknikker for å ta vare på kroppen sin slik at den var varm og aktiv når vi jobbet, analysere og kreativt kopiere dyrebevegelser, og utforske ulike muligheter innenfor kroppsspråket som er utformet. Improvisasjon ble gjort gjennom ulike oppgaver slik at de kunne finne dyrets stemme, og ulike tempoendringer og kontraster i karakteren sin. 70,5 timer medgikk til dette arbeidet. Her inkluderes tiden som ble brukt på å spille syv forestillinger, fordi elevene fortsatte og jobbe og utforske karakterarbeidet sitt igjennom forestillingene. Nivået på den siste forestillingen var langt høyere enn på den første. Elevenes utbytte fra dette arbeidet ble kartlagt gjennom en spørreundersøkelse med åpne tekstbokser og et gruppeintervju.

3.5 Klovn

I de siste to ukene hadde jeg 10,5 klokke timer til rådighet for å undervise i klovn. Her brukte jeg også Lecoqs tre pedagogiske hovedpilarer: bevegelsesarbeid, improvisasjon og egenproduksjon. På grunn av kort undervisningstid valgte jeg å legge hovedfokus på improvisasjon fremfor bevegelsesarbeid og egenproduksjon, som de hadde gjort mye av i dyreperioden.

Elevene fikk i oppgave å leke seg fram til en klovnekarakter som de ville spille gjennom improvisasjon. Denne klovnekarakteren ble som deres andre personlighet som de tok frem i de neste improvisasjonsoppgavene. Arbeidet baserte seg på impulser og raske reaksjoner i improvisasjon, fremfor intellektuell og kontrollert planlegging, som de var mest vant med fra før, både i teaterfag og andre skolefag. Da elevene omsider hadde funnet trygghet i leken og klovnekarakterene sine, fikk de 20 minutter til å utforme en liten forestilling. Virkningen av dette klovnearbeidet ble også kartlagt ved en spørreundersøkelse med åpne tekstbokser og et gruppeintervju.

Alle elever som deltok i forskningsprosjektet fikk utdelt et samtykkeskjema, der de godkjente om deres deltakelse kunne brukes anonymt i prosjektet.

4. Resultater fra FOU-prosjekt

Resultatene fra oppvarmingsøvelsene var varierte, men i størst grad positive. De fleste elevene hadde fått utbytte i stor eller mellomstor grad. Noen merket ingen forskjell, men ingen følte seg verre etter oppvarmingen eller anså øvelsene som bortkastede.

Oppvarming

Ut ifra observasjon så jeg at virkningen ikke var like stor i DS-klassen som i TEP-klassen. Dette skyldtes nok at DS-klassen ikke fikk nok plass til å utføre øvelsene ordentlig og da blir heller ikke effekten den samme. 30 elever i et rom med pulter og stoler ble for trangt. Hvis denne øvelsen skal ha nok effekt til at den skal være verdt å gjøre i et klasserom før en teoritime må den gjennom justeringer som gjør at plass ikke blir en hemmende faktor.

Elevene fra teaterproduksjonsklassen hadde gode erfaringer. De fleste følte at de pustet bedre og var mer konsentrerte og mer på tilstede etter oppvarmingen. Noen synes øvelsene var fine men følte et behov for noe mer eksplosivt og fysisk utfordrende med fart. Ingen opplevde øvelsene som bortkastet og de reflekterte i etterkant over at de hadde lært mer om hvordan å ta plass i et rom, og bære rommet som en stor skuespiller og et stort og tilstedeværende menneske. En av elevene skrev dette om oppvarmingen på spørreundersøkelsen: *«Den har bidratt til en åpenhet og trygghet i meg selv når jeg skal gjøre noe nytt eller gå på scenen.»*

Dyr

Tilbakemeldingene var entusiastiske. Alle elevene hadde opplevd at de brøt tidligere barrierer for ekspressivitet. De følte seg tryggere i sin egen kropp etter å ha utfordret seg på å spille noe stort som var langt unna dem selv. En av tilbakemeldingene uttalte seg slik: *«Jeg har liksom dritet meg ut» så mye, at andre ting ikke virker så flaut eller ille lenger.*». En annen skrev: *«Jeg føler at å spille et dyr har gjort at jeg har blitt mer komfortabel i min egen kropp.»*

Klovn

Virkningen av klovnearbeidet viste seg å være enorme og overveldende. Alle elevene var entusiastiske for arbeidet og uttalte at de hadde fått gode verktøy til eksamen som snart skulle gjennomføres. Her siktet de både til faglig kompetanse som kan tas i bruk, men også holdninger til fag og arbeid. De uttalte at de hadde gjenoppdaget leken og gleden i teaterarbeidet. De hadde fått bedre kontakt med klassen sin gjennom øvelsene og blitt kjent med hverandre på nytt. De hadde oppnådd et større perspektiv på hva som var mulig for både dem og de andre i klassen. Tidligere hadde de følt på at alle alltid spilte de samme rollene i teaterarbeid og i livet generelt. Gjennom klovnearbeidet hadde de utforsket nye roller de aldri

hadde spilt før og funnet hele mennesker i klovnekarakterene deres. I dette oppdaget elevene også nye sider i seg selv, rent personlig. De opplevde at de hadde fått et større rolleforråd både for seg selv og i forhold til hele klassen. Mange uttalte også at de hadde blitt modigere til å improvisere og utforske uten å planlegge på forhånd. Elevene trakk også linje mellom teaterarbeidet og hvordan de hadde lært å stå i sårbare situasjoner ellers i livet også. Noen av svarene på spørreundersøkelsen lød slik: *«Jeg har som skuespiller lært å stå i en situasjon som er klein eller sårbar og å eie dette øyeblikket.» «Dette har vært ganske revolusjonærene arbeid for meg, fordi det har virkelig gjort meg tryggere på å improvisere og reagere.»*

4.1 Samlet vurdering

Elevene satt igjen med en økt følelse av trygghet og mestring som de kan ta med seg videre i livet på andre områder. De har erfart å bevege kroppen og leke i samspill uten å bli vurdert i form av at noe er bra eller dårlig, men heller interessant, med de etterfølgende spørsmålene: Hvorfor var dette interessant? Hva skjedde i oss?

Elevene har kjent glede i teaterperioden, på tross av andre personlige og skolerelaterte utfordringer. De har reflektert godt og nøye rundt egen vekst i perioden, og uttalte at de følte seg klare til å sette i gang med eksamen, med en ny giv. Elevene gikk mot eksamensperiode med en erfaring om at lek og glede, kan ta oss lenger enn bekymringsfullt alvor.

5. Drøfting

Basert på teori og eget FOU-prosjekt ser jeg på hvordan Lecoqs metoder for fysisk teater kan bidra til å realisere LK 20 sitt mål om bedre folkehelse og livsmestring. I det følgende vil jeg drøfte Lecoq-metodens mulige utfall basert på læringsteori og didaktikk. Deretter ser jeg på forskjellene mellom den cartesiske dualismen og den fenomenologiske tilnærmingen i undervisningssammenheng.

5.1 Positive og negative utfall ved bruk av Lecoq-pedagogikken

Selv om resultatene til dette forskningsprosjektet var overveldende positive er det ikke gitt at det er en formel som vil fungere hver gang. Det er mange faktorer å se på for å kartlegge akkurat hvorfor resultatet var positivt ved den videregående skolen de ble testet ut ved, men også hva som er trusler for at det ikke går like bra med andre grupper.

Dramaklassene som prosjektet ble gjennomført i var en sammensatt gjeng. Noen elever hadde allerede høyt selvverd og mestringsforventning, mens andre slet med prestasjonspress, stress og andre personlige utfordringer som forårsaket fravær fra skolen. Elevene var likevel enkle å jobbe med. De uttrykte fort at de ble positivt overasket over undervisningen og at de ønsket å gjøre sitt beste. Den største årsaken til at denne viljen oppstod er nok på grunn av oppmuntring og positive tilbakemeldinger fra meg som lærer. Når elevene forstod at de gjorde noe bra, ble videre arbeid overkommelig og dermed motiverende. Elevene uttrykte at de følte seg sett, og jeg som lærer passet på å alltid se alle. Hvis noen opplevde at de ikke hadde fått den tilbakemeldingen de trengte var de trygge på at de kunne komme og spørre og få et svar som beviste at eleven var sett. Det gav signaler om at det eleven legger inn av innsats betyr mye for både læreren og de andre i rommet. Elevene vokste på troen jeg som lærer viste at jeg hadde til dem. Jeg gav dem oppmuntring slik at de turte å gi mer og mer av seg selv, bli mer og mer uttrykksfull og dermed komme gradvis mer i kontakt med egen kropp. I sin iver etter å fortsette å utvikle seg, klarte elevene å legge bort både personlige utfordringer og intriger innad i gruppen, for en felles entusiasme for faget i seg selv. Elevene fant en harmoni sammen fordi alle følte på egen vekst, mestring og ekspressiv utfoldelse.

Selv har jeg tatt en bachelor i Lecoqs fysiske teater. Der var opplevelsen at øvelsene hadde god utviklende virkning for noen, mens andre opplevde at de ble brutt ned. Dette var ikke på grunn av øvelsene og teatertreningen i seg selv, men mest på grunn av lærernes brutale didaktikk.

På en Lecoq-skole innebærer en vanlig skoledag minst to timer improvisasjon. Der skal én og én elev gå opp foran klassen og vise hva eleven får til, for så å få en tilbakemelding som oppleves brutal og som et personlig angrep like mye som en faglig tilbakemelding. Det kan være sårbart å bevege kroppen sin foran et publikum for så å stå i skuddsonen etterpå og bli truffet i brystet med hver eneste tilbakemelding som er like sann som den er sårende. Dette er selvfølgelig ikke hensikten til Lecoq ut ifra litteraturen han selv har skrevet.

Tilbakemeldingene skal kun henspeile til fag, og det er også det lærerne ved denne skolen gjør, men i teater kan skillet mellom fag og person være mikroskopisk lite, og en usikker elev kan ta en brutal faglig tilbakemelding som et personangrep, eller oversette en tilbakemelding med «Du er dårlig.» Over tid opplevde flere elever at de mislyktes gang etter gang og utviklet en dårlig mestringsforventning. Det oppstod en frykt for å feile, og angst for å i det hele tatt prøve. Over tid vurderte flere elever seg som dårlige i et fag de tidligere hadde satt sin identitet i å være flinke i, og som betydde mye for dem. Med dette sank selververdet og flere elever utviklet depresjon, angst, utmattelse og spiseforstyrrelser. Noen uttrykte at de skulle ønske de aldri ble født fordi livet er et slit å leve og man får ikke til noen ting uansett.

I følge Bandura er det nettopp dette som skjer når elever ikke får emosjonell støtte til å føle mestring. Over tid kan selververdet svekkes og den psykiske helsen vil bli dårlig.

Som nevnt i teoridelen kan mestring deles opp i reell mestring og opplevd mestring. Læreren som kommer med tilbakemelding vil, for eleven, sitte inne med svaret på den reelle mestringen. Dette kan i stor grad overskygge den opplevde følelsen av mestring som eleven kanskje satt inne med, og dermed sette eleven ut av kontakt med et øyeblikk som føltes bra, fordi eleven ble såret av en tilbakemelding som opplevdes hard.

Teater er også et sårbart fag fordi de færreste vurderinger er absolutte. Elevene lærer på gulvet i samme rom og har full oversikt over hverandres prestasjoner og tilbakemeldinger. Derfor ender elevene med å vurdere seg selv relativt i forhold til de andre i klassen. Eleven kan også sitte inne med en frykt for at lærer også gjør det samme. Under min egen utdanning var det enkelte elever som opplevde at læreren hadde tydelig pekt ut hvem som var flinke og ikke. Dette gjorde at noen elever følte seg lite verdsatt og kjente på skam over å være dårlige.

Dette er svært utfordrende områder i en seriøs teaterutdanning, men vil ikke være relevant på samme måte hvis målet er å holde workshop for å utvikle personlige egenskaper eller ruste studenter for et yrke, slik det ble gjort i legestudentprosjektet.

Dette er likevel et eksempel på at fag er én ting, men formidleren av faget har makt til å definere utfallet i ekstremt stor grad. Derfor er det viktig å ta aktuelle læringsteorier i betraktning i tillegg til fagets innhold og filosofi. Uansett hva hensikten med teaterundervisningen er, så er det viktig å ta i betraktning hvor sårbart et menneske kan oppleve det å stå i et rom og bruke kroppen som uttrykksform. Negative mestringserfaringer kan i verste fall resultere i at eleven mister kontakt med kroppen sin, når det store overordnede målet egentlig er å få bedre kontakt med kroppen sin for å innta en holistisk forståelse av seg selv som et poetisk, fantastisk, vakkert og levende menneske.

5.2 Tilnærming gjennom tanke versus kropp – drøfting

Som nevnt i teoridelen står Stanislavskijs psykologiske skuespillerteknikker for en teoretisk og dualistisk tilnærming til faget, mens Lecoqs fysiske skuespillerteknikker har en kroppslig og fenomenologisk tilnærming.

Svakheten med lang tankeplanlegging, som Stanislavskij-teknikker har, er at praksis ikke alltid fungerer like bra som det gjorde i hodet og i fantasien. Og for mange tanker kan være mer hemmende enn spillbart, fordi skuespilleren blir tyngt av alt hen må konsentrere seg om, fremfor å være i øyeblikket.

Med Lecoqs metode arbeider man med tempo, rytme, tyngde og tekstur i bevegelseskvaliteten, noe som vil gi et mer aktivt og lekent spillerom, enn om eleven skal sette alt fokus på å kikke innover og se for seg at de er i avanserte, komplekse og ofte dystre situasjoner, noe som ofte også kan ende i et seigt og dødt tempo i spillet.

Lecoq-teknikken blir av mange Stanislavskij-skuespillere kritisert for å være for overfladisk. Den graver ikke ned i indre følelser og trekker heller ikke linker mellom skuespillerens private indre liv og karakterens private indre liv. Men en psykologisk tilnærming kan være både hjerteskjærende virkningsfull og hjerteskjærende ødeleggende for skuespillerens mentale helse.

Etter flere samtaler med videregående dramalærere har jeg forstått at det er et fellestrekk for ungdommer at de ønsker å gå inn i de store dramaene og leve seg inn i tunge følelser som skuespiller, men at ungdommen kan angre på oppgaven de har satt seg fore og ønske at de aldri begynte. Temaer som voldtekt og selvmord er særlig store dramaer som kan fenge en

ivrig ung skuespiller. Stanislavskijs teknikk krever at du assosierer deg med disse følelsene på et personlig plan. Ungdommer har lett for å assosiere seg med slike tema og gå dypt inn i det. Dette gjelder ikke bare i forhold til innøving av en rolle. På internett ser vi også dette fenomenet. For en ungdom kan dette rett og slett være skadelig psykisk. Assosiasjonen blir for tett, man blir for mye revet med, og det kan i verste fall føre til en psykisk nedtur. Det er ikke alltid hensiktsmessig å grave innover. I Lecoq brukes teknikker der skuespilleren assosierer seg med et objekt eller en substans som setter skuespilleren i en fysisk og psykisk tilstand. Skal du f.eks. spille en person som føler seg opprevet kan det å bruke litt tid på å rive i stykker papir framkalle det uttrykket kroppen trenger for å spille denne personen. Her har man tatt utgangspunkt i fenomenet å være opprevet. Det er en trygg innfallsvinkel. Man får kjenne litt på kroppen hvordan det føles, men man trenger ikke å dra inn sine personlige nederlag for å finne fram til dette uttrykket.

I FOU-prosjektet mitt stod dyrearbeidet sentralt. Her tok jeg tak i den fenomenologiske essensen i dyret. En av elevene skulle spille en sau, men hadde en gestalt som lignet mer på en gammel mann. Sammen måtte vi prøve se sauene slik den virkelig er. Ut ifra dette ble vi kjent med sauens personlighet og kroppsspråk. Sauen er for eksempel ikke et smart vesen. Den følger etter de andre så fremt den kan. Den er redd for det meste. Sauen er en tjukk klump med stive stilkebein, som gjør løpingen stiv og vanskelig. Alt dette lekte vi oss med og utforsket på gulvet. Vi brukte både kroppen og hodet, men i en helhetlig prosess, der tilnærmingen var fenomenologisk framfor teoretisk.

I klovneprosjektet var det klovnenes sårbarhet som stod i sentrum. Dersom elevene skulle ha begynt å hente fram følelsesminner om sin egen sårbarhet hadde nok dette raskt blitt en trist affære. I stedet lekte vi med ytre provokasjon og store uttrykk. Vi fokuserte mer på klovnenes hjertevarmende håp, og satte klovnen i situasjoner der karakteren møtte ytre provokasjoner som er gjenkjennbare for oss alle. Klovnenes kjennetegn er at den alltid prøver sitt beste ut ifra sine håp og drømmer, men møter ofte motgang som klovnen åpenhjertig håndterer. For å trene på dette fikk alle elevene i klassen utdelt flere situasjoner som de skulle spille ut. Etter hvert som de forstod at dette handlet mer om lek enn prestasjon begynte elevene å bli raske i reaksjonene. De handlet på impuls ut ifra en fiktiv rolle de hadde utarbeidet gjennom improvisasjon.

I starten kjentes det skummelt for elevene å ikke få muligheten til å planlegge alt på forhånd, men en del av oppgaven var å bygge på klovnenes personlighet i spill og lek. Dette gav

karakteren mer liv, og gjorde at elevene var mer tilstede og bragte morsomme situasjoner til liv ved å kose seg i øyeblikket.

Dette teaterarbeidet var annerledes enn det de var vant med. Elevene var vant med en mer teoretisk, tankestyrt tilnærming, men allerede etter første time hadde leken overrasket dem med både positive resultater og erfaringer.

Her ser vi paralleller til hvordan vi velger å takle de samme utfordringene i livet utenfor scenen. Vi kan planlegge og tenke og kanskje gå inn i vegring før vi gjør noe, for å oppdage at situasjonen er helt annerledes enn vi hadde tenkt oss, eller vi kan lage oss noen strategier og hoppe uti det og bruke hele vår tankemessige og kroppslige bevissthet til å stå situert i situasjonen. Ofte havner vi også spontant i situasjoner i livet der vi har null mulighet til å forberede oss. Da skader det ikke å ha trent litt på å kunne stå i kampens hete med raske reaksjoner og evne til å ta ting på sparket.

Gjennom hele skoleløpet settes det stort fokus på å formidle kunnskap på en tankebasert måte. Elevene drilles i å tenke abstrakt og lære terminologi og begreper. Studentene som deltok i «The performing medicine project» var så fikserte på den teoretiske siden av det kroppslige at de hadde glemt å ta hensyn til de signaler de mottok gjennom egen kropp og hadde heller ingen bevissthet rundt sitt eget kroppsspråk. Også i skolen ligger det en fare i at tilnærmingen til skolefagene blir for teoretisk og hodestyrt. I likhet med medisinstudentene vi har referert til kan også skoleelever føle på en frakoblethet i forhold til egen kropp og omgivelser. Dette vil igjen føre til at de ikke får den tryggheten et godt fotfeste i egen kropp og omgivelser gir. Ungdataundersøkelsene viser at problemer med psykiske utfordringer og skolevegring er betydelige, uten at de her har sett på om en slik årsakssammenheng ligger til grunn.

Begrepene estetiske fag og kroppslig læring har nå kommet inn i de siste læreplanene. Men som vi har sett i dramafaget kan tilnærmingen likevel være dualistisk. Også gymfaget kan lide under denne todelingen, fordi det er en fare for at det fokuseres for ensidig på det kroppslige aspektet uten at hodet er med. Det finnes mye forskning som viser at tilnæringsmåter som fokuserer på hele mennesket er virkningsfulle (Østern et al., 2021). Likevel blir undervisningen helst konsentrert gjennom den dualistiske tilnæringsmåten, der det er hodet som tenker, og kroppen sitter uvirksom.

Det er lett å tenke at hvis vi får inn litt mer gym og litt mer estetiske fag er jobben gjort. Gjennom denne oppgaven har jeg pekt på at å erkjenne seg selv gjennom egen kropp handler om mye mer. Det handler om å få en tilnærming til verden der man ikke er fremmedgjort,

utenfor, utrygg eller engstelig – å få et naturlig forhold til seg selv i verden. I sin mest essensielle form er det dette «The performing medicine project» går ut på. Å etablere en s nn trygghet er ogs a nødvendig for skoleelever. De skal ikke m tte leve i en tilstand der de forneker, prøver   holde pusten og stenger inntrykk og omgivelser ute.

6. Avslutning

6.1 Kan denne metoden bidra til bedre folkehelse og livsmestring?

Enhver skole inneholder et visst knippe med elever som stadig sier: «Samma det. Dette gidder jeg ikke. Nå er det nok.» Dette er ikke fordi de har tatt et bevisst standpunkt om å sette streken for urimelig mange og høye krav, for å beskytte seg selv. De bare gidder ikke. De kan oppleve å bli sett ned på fordi de ikke alltid prøver sitt beste. Oppgitte lærere kan se dem som late og nonsjalante.

Men så har vi de elevene som alltid prøver sitt beste på alle områder og i alle fag. De jobber og sliter og presser seg framover helt til kroppen en dag setter en strek for dem og sier stopp. Så får de kjeft fordi de har presset seg for langt, også må de bære bebreidelsen for det i tillegg. Så blir de tilslutt satt i tapergropa med diagnosen «flink-pike-syndrom», som er en betegnelse, ikke for de som er flinke, men for de som *ikke* er flinke, men bare prøver å følge alle andres råd og krav om hvordan de skal få det til. Så får de streng beskjed om å sette grenser og lytte til seg selv og kroppen sin, men det er ingen som kommer med noen hjelp i forhold til hvordan dette skal gjøres. I den grad tiltak settes inn dreier dette seg om terapeutiske samtaler hvor man graver seg ned i vonde følelser, noe som kan få eleven til å føle seg enda mer mislykket. Til syvende og sist er det den eleven som ble sett på som lat som har det best, fordi den eleven i hvert fall har energi igjen til å leve og være glad.

I lys av et slikt dramatisert hendelsesforløp, som Ungdata viser er vanlig, kan evnen til å sette streken for hvor langt man skal strekke seg være en positiv faktor for livsmestring.

LK20 har løftet fram folkehelse og livsmestring som et tverrfaglig satsningstema, men har ikke noen oppskrift på hvordan dette kan gjøres. Faktisk virker det som læreplanen har mindre og mindre oppskrifter på hva læreren skal gjøre i det hele tatt. Løser dette problemet?

Læreren står fritt til å tilnærme seg faget på den måten læreren vil, og velge dybdelæringstemaer selv. Her er det muligheter. Men å tilnærme seg faget på andre måter enn gjennom ord, tanker og begreper krever innsikt i en annen type tilnærming til faget, og en innsikt i menneskets ulike kvaliteter og ressurser. Dette er kanskje årsaken til at man ikke har sett de helt store forandringene på dette området så langt.

I FOU-prosjektet jeg gjennomførte kom det fram at dramaelevne hadde fått mer enn faglig utbytte fra teatertreningen. De hadde også fått et personlig utbytte. De hadde fått verktøy til å mestre ulike områder av livet og situasjoner som oppstår.

Bevegelsestreningen lærte elevene å stå trygt i rommet med et avspent og oppløftet kroppsspråk. De kunne bevege seg selv og hele rommet med verdig autoritet og tilstedeværelse.

Dyrearbeidet lærte elevene å bli trygge i egen kropp gjennom å utforske de store dimensjonene av hva kroppen kan uttrykke.

Klovnearbeidet lærte elevene å «stå i dritten» og kose seg med hvor morsomt det kan være å ikke vite hva man gjør. Livet består i praksis av improvisasjon og hvis vi styres av en frykt for å ikke vite hvor det neste steget skal tas, er frykten nærværende hvor enn vi er. En klovn koser seg med å ikke vite. Den tør å prøve sitt beste. Og den tør å vise kjærlighet til alt som går bra og alt som går dårlig.

Alt dette ble uttalt og skrevet fra elevene som hadde hatt denne teatertreningen. De var enige om at arbeidet hadde vært revolusjonerende for deres fundamentale trygghet og evne til lek og glede.

Dette er livsmestring på sitt beste. Det å godta at vi ikke kan alt, men likevel tørre å kose oss med å prøve.

6.2 Konklusjon

Gjennom det som er kommet fram i denne studien ser det ut til at utvalgte elementer fra Lecoq-metoden kan ha verdifulle bidrag å komme med, både i forhold til å forbedre elevenes psykiske og fysiske helse og livsmestring. Dette er under forutsetning av at undervisningen gjennomføres med tilpassede og reflekterte didaktiske virkemidler.

Litteraturliste

- Berg, A., Seljebø, M. E., Vold, L. B. (2019). *Kroppen som fundament for læring*. Universitetsforlaget.
- Clod Ensemble. (u.å.). *Performing Medicine*. Hentet 15. mai 2024 fra <https://www.clodensemble.com/learning/performing-medicine/>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom*. (NOVA rapport 6/17). Velferdsforskningsinstituttet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5115>
- Everett, L. (2008). Moving Bodies: Jacques Lecoq and Drama Education in Australia. *Drama Australia Journal*. 31(2), 73-82.
- Folkehelseinstituttet (2022, 11. mars). *De største utfordringene nå og i tiden fremover*. Hentet 15. mai 2024 fra <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-i-et-livsløpsperspektiv-helsedirektoratets-innspill-til-ny-folkehelsemelding/folkehelse-gjennom-livslopet-barn-og-unge/de-storste-utfordringene-na-og-i-tiden-fremover>
- HATS. (u.å.). *Stanislavskijs metode*. Hentet 13. mai 2024 fra <https://hats.no/teoripakke/side/stanislavskijs-metode>
- Lecoq, J. (2009). *The Moving Body*. Methuen Drama.
- Murphy, M. (2017). Enacting the Consequences of the Lecoq Pedagogy's Aesthetic Cognitive Foundation. *American Society for Theatre Research 2017*. 58(3), 327-347.
- Netland, T. & Hovd, S. (2024, 13. februar). *Fenomenologi*. Store norske leksikon. <https://snl.no/fenomenologi>
- Nilstun, C. (2021, 7. november). *Holisme*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/holisme>
- Overthink Podcast. (2022, 10. juni). *Merleau-Ponty, The Phenomenology of Perception* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=JFj8kWm_N-Y
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018), *Forskningsmetode for masterstudenter lærerutdanning* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Rambøl, T., Kjørven, M., Semmingsen, A. M., Wist, W. A., Gustavsen, H., Døhlen, G. & Grindheim, G. (2021). Bruk av sykehusklovner ved innledning av narkose hos barn. *NAForum 34* (3), 27, 3. https://www.sykehusklovnene.no/wp-content/uploads/sites/2/2021/12/Abstrakt-Guro-sider-fra-naforum_3_2021.pdf

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2023). *Skolen som læringsarena* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Ungdata. (2020, 23. januar) *Stress og press og psykiske plager blant unge*. Hentet fra <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Folkehelse og livsmestring (2.5.1). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 13. mai 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Willson, S. (2016). *The Routledge Companion to Jacques Lecoq*. Routledge.
- Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G. (2021). *Kroppslig læring*. Universitetsforlaget.