



Den teatrale kroppen – i spennet mellom disiplinering og lek

Kristine Storsve¹

OsloMet - Storbyuniversitetet

Sammendrag

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan utvalgte grunnlagsøvelser i drama- og teaterpraksis aktiviserer den teatrale kroppen i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen. Studien undersøker elevens erfaring og dramapedagogens egen praksis. Datamaterialet er fra forskningsprosjektet «Demokratiske og estetiske rom» som består av videoopptak av grunnlagsøvelser, elevintervjuer og forskerdagbok fra feltarbeid i to syvendeklasser. Begrepet *kroppsliggjort kompetanse* (Frambaugh-Kritzer et al., 2015) diskuteres, og Foucault og Gadamers teorier anvendes i perspektiver på den disiplinerte og den lekende kroppen. Studien viser at aktivisering av den teatrale kroppen innebærer trening i tilstedeværelse, samspill, respons og mottagelighet med kropp som *meningsskapende verktøy* og *kommunikativt formspråk*. Samtidig kan noen grunnlagsøvelser resultere i karikering av allerede stereotype ideer om rollekategorier. Videre gir grunnlagsøvelsens fiksjonelle ramme, gjennom «det teatrale blikket», elevene muligheter i «lekerommet» til å aktivisere den teatrale kroppen. Fokus på spontanitet og å redusere blokkeringer har betydning for å styrke elevenes *selvforvaltning*. Jeg ønsker å utvide diskursen og plassere drama- og teaterpraksis inn i et utvidet fysisk aktivitetsperspektiv.

Nøkkelord: dramapedagogikk, skole, kroppsliggjort kompetanse, meningsskapende verktøy, kommunikativt formspråk, stereotyp, selvforvaltning

¹ kristine.storsve@oslomet.no

Introduksjon

I denne artikkelen undersøkes hvordan utvalgte grunnlagsøvelser i drama- og teaterpraksis i skolen aktiviserer den teatrale kroppen gjennom kroppsliggjort kompetanse, i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen. Det er en stadig pågående og aktuell debatt om viktigheten av fysisk elevaktivitet i skolen. I denne sammenheng påpeker Gunn Engelsrud (2018) paradokset i skolen mellom sosialisert passivitet og tiltak for å motvirke passivitet. Hun beskriver «skolens behov for *kontroll og orden* med elevkroppen» og hvordan barna utsettes for to motstridende tendenser: «den [kroppen] skal både avlæres kroppslige 'uvaner' og den skal motvirke 'uvanen med å være passiv'». Jeg ønsker å utvide denne diskursen ved å knytte drama- og teaterfaget til problemstillinger omkring fysisk elevaktivitet og praktisk kompetanse i skolen (Bolton, 1981, Frambaugh-Kritzer et. al., 2015, Sæbø, 2016; Johnstone, 2007; Spolin, 1999; Heggstad, 1998).

Forskningsmetodologisk tilnærming

Med et knippe utvalgte drama- og teaterøvelser² som gir en innføring i sansemotoriske, improvisatoriske, fiksjonsskapende og samspillsorienterte aktiviteter, ville jeg danne grunnlag for en gruppe elever til å utvikle sine ferdigheter til å delta fysisk i en samskapende estetisk læreprosess. Sentralt i prosessen stod det å ta valg, skape innhold og utvikle et teatralt formspråk til en scenisk visning i samspill med meg som dramapedagog. Datamaterialet for studien er hentet fra et prosessorientert undervisningsprosjekt med åtte ulike grunnlagsøvelser med to klasser på 7. trinn. Prosjektet fikk tittelen «Demokratiske og estetiske rom».³ Praksisen ble gjennomført sammen med elever på tolv år uten drama- eller teaterfaglig erfaring.⁴ Grunnlagsøvelsene «Gå-måter», «Mime på stikkord», «Skyve imaginær vegg», «Ja-øvelser», «Være ting», «Lydmaskin/Lydkulisse», «Sende ball» og «Sende håndtrykk» ble valgt for å favne innføring i sansemotoriske, improvisatoriske, fiksjonsskapende og samspillsorienterte aktiviteter.⁵

² Jeg bruker betegnelsen «øvelse» slik vi blant annet finner det i Gavin Boltons (1981) klassifisering av dramatisk aktivitet.

³ Prosjektet er artikkelforfatterens PhD-prosjekt. Det er et praksisledet forskningsprosjekt, og elevene deltok i et «devising theatre»-prosjekt hvor demokratiske perspektiver står sentralt. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og har fulgt retningslinjene for informasjon og samtykkeinnhenting for deltakelse.

⁴ Undervisningen ble planlagt og gjennomført av artikkelforfatteren, som er utdannet dramapedagog.

⁵ Grunnlagsøvelsene blir redegjort for suksessivt i artikkelens «Diskusjon».

Min rolle som både dramapedagog og forsker bringer meg til en forskningsmetodologisk tilnærming der *den reflekterte praktiker* er sentral, og viser til dyptpløyende utforskning av situasjonen det reflekteres omkring (Taylor, 1996, s. 35). Teaterforskeren Philip Taylor argumenterer for at den utforskende og kritiske refleksjonen av et avgrenset tilfelle settes under lupen. Gjennom forskjellige innfallsvinkler søker jeg å få fram flertydighet i situasjonen, mer enn en årsakssammenheng og et svar for å løse et problem; «It is this multiplicity which is at the heart of reflective practitioner design» (Taylor, 1996, s. 36).

I prosjektundervisningen er det produsert empirisk materiale fra drama- og teaterpraksis med 43 elever på 7. trinn i til sammen 35 skoletimer ved to forskjellige skoler i Norge. I løpet av en uke på hver skole har de to elevgruppene deltatt i en «devising theatre»⁶-praksis, en arbeidsform der man i en samarbeidsgruppe skaper et eget kunstnerisk uttrykk eller forestilling gjennom en utforskende prosess (Heddon & Milling, 2006; Oddey, 1994). Forskningsprosjektet er initiert av forskeren, og de deltakende skolene og elevene har deltatt frivillig i drama- og teaterpraksis med sikte på å undersøke drama/teaterfaglige og demokratiske problemstillinger.

Forskningsprosjektet og min forskerrolle krever transparens, både med tanke på validitet og reliabilitet, men også for å ivareta det forskningsetiske. Spesielt når forskningsdeltakelsen involverer barn, kreves informert samtykke fra både foreldre/foresatte og eleven selv. Elevene var informert om at de deltok i et forskningsprosjekt gjennom å delta i drama- og teaterpraksisen. Det ble også lagt vekt på at deres deltakelse ville anonymiseres. Elevnavn som presenteres i denne studien, er derfor fiktive. Etiske betraktninger impliserer her også det å forvalte forskjellige roller i forskningsprosjektet. Det vil si at jeg er både dramapedagogen som gjennomfører undervisningen og forskeren som samler inn datamateriale gjennom deltakende observasjon, videoopptak og intervju. Intervjuene og videoopptakene transkriberes også av meg, dermed er det viktig at jeg synliggjør det datamaterialet jeg har fra flere perspektiver, og med slik transparens ivaretar forskningsetiske verdier.

Empirien favner dramapedagogen/forskerens planlagte grunnlagsøvelser (hva, hvordan, hvorfor), videoopptak, elevintervjuer og forskerdagbok.⁷ Dermed er elevenes uttalelser med på å utvide dramapedagogens selvrefleksive praksis.

⁶ En definisjon av begrepet «devised theatre» finnes i Oddey, 1994.

⁷ Forskningsprosjektet er gjennomført på to forskjellige skoler og refereres til som felt 1 og felt 2 i artikkelen.

Videoopptak supplerer den deltakende observasjonen med «utenfrablippet», og kan studeres om igjen i etterkant. Grunnlagsøvelsene⁸ beskrives dessuten empirisk før hvert punkt i analysen. Datamaterialet analyseres ved å se på den enkelte grunnlagsøvelse i lys av teoretiske begreper. Presentasjon av dramapedagogens undervisning i øvelsene belyser hensikt og hvordan den kroppslige aktiviteten fasiliteres. Videoopptak av elevenes deltakelse har blitt gjennomgått flere ganger, først som oversiktslesning som analyserer videoopptakene på et makronivå der alt som ses beskrives og deretter på mikronivå i lys av problemstillingen, slik Cohen et al. beskriver prosessen med å undersøke på detaljnivå etter først å ha skaffet seg et oversiktsbilde av et videomateriale (Cohen et al., 2011, s. 596). Forskerdagbok skrev jeg i etterkant av hver dag med elevene. På den måten fikk jeg reflektert over dagens hendelser, som blant annet arbeidet med grunnlagsøvelsene. I analysen har dette fungert som tekst fra den reflekterte praktiker i feltet og som datamateriale å studere i ettertid. Slik bidrar forskerdagboka «som et verktøy for systematisk refleksjon både før, under og etter feltarbeidet» (Aune, 2012, s. 110). Muligheten for triangulering har med videoopptak, forskerdagbok og elevintervjuer bidratt til flere perspektiver i analysen av hvordan utvalgte grunnlagsøvelser i drama- og teaterpraksis aktiviserer den teatrale kroppen i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen.

Prosjektet er preget av en hermeneutisk fortolkningsprosess der kunnskap ikke handler om å fremskaffe universelle sannheter, men å utvide våre horisonter og forståelse (Moses & Knutsen, 2012, s. 78). Å utvide sin horisont som forsker innebærer veksling mellom «nærlesning» av en situasjon, og å løfte blikket for å se det hele i en større sammenheng og fra ulike ståsteder. Som dramapedagog og reflektert praktiker inntar jeg en dialogisk posisjon for «[u]ten denne dialogen med noe som er utenfor en selv, vil det aldri oppstå noen sannhet, og når sannheten oppstår, er det gjennom det fellesskapet man har evnet å skape med et annet menneske eller kunstverk» (Gamlund et al., 2016, s. 55). Jeg fortolker i prosjektet hendelser og fenomener i den verden jeg er en del av, og inngår dermed selv i dialog og konstruksjon av den virkeligheten som fremkommer.

Teori

Begrepet *kroppslig læring* finner jeg i kunstpedagogisk forskning blant annet hos professor i dansepedagogikk Eeva Antilla (2019/2013) som synliggjør et bredt

⁸ «Gå-måter», «Mime på stikkord», «Skyve imaginær vegg», «Ja-øvelser», «Være ting», Lydmaskin og Lydkulisse», «Send ball», «Send håndtrykk»

perspektiv på læring og peker på en «kroppslig vending». Her er utgangspunktet at kunnskap blir til i og mellom mennesker, gjennom ikke-symbolske prosesser som sansninger, fornemmelser og følelser, og igangsettes når mennesket aktivt agerer i den sosiale og materielle verden (Anttila, 2019/2013, s. 49). Anttila peker også på hvordan kroppsbevissthet og sosial bevissthet henger sammen, blant annet ved at man legger merke til andres gester og bevegelser. Videre er kroppslige sansninger og affekt grunnlag for empati. Interaksjon ansikt til ansikt blir dermed sentralt der sansning og tolkning av uttrykk, sosiale gester og bevegelser forekommer samtidig som man produserer uttrykk og gester (2019/2013, s. 55). Hos Anttila favner begrepet kroppslig læring et helhetlig syn på kroppen, noe også dramaforsker Anton Franks (2015) ser som omdreiningspunkt i dramafaget. Et helhetlig syn på kroppslig tilstedeværelse og samspill er udelelig fra å tenke og føle. Det handler om den meningsskapende kroppens materialitet og plastisitet, dens foranderlighet gjennom handlinger og persepsjon (Franks, 2015, s. 313). Dette har implikasjoner for læringssituasjonen, noe som ifølge nyere utdanningsforskning innebærer «at relasjoner, stemninger, følelser og kommunikasjon mellom lærere og elever skapes på kroppslig vis og har direkte innvirkning på læring» (Østern et al., 2019, s. 51). På bakgrunn av disse tilnærmingene legger jeg til grunn et syn på kroppen og kroppslig læring som inkluderer motoriske, fysiologiske, affektive, emosjonelle og kognitive sider ved læring.

Den teatrale kroppen

Grunnlagsovelsene skulle bidra til elevenes kroppslige læring og aktivisere den teatrale kroppen gjennom å rette oppmerksomheten mot sanselighet, respons og tilstedeværelse. Teaterregissør og teoretiker Jerzey Grotowskis skuespillertrening favner det å aktivisere den teatrale kroppen som et helhetlig arbeid: «In a very tangible sense, the types of psychophysical work developed under Grotowski's direction allowed the actor to exercise not only his or her body, but also responsiveness and receptivity to contact» (Wolford, 2000, s. 205). Dette innebærer sanselighet overfor respons og mottakelighet til kroppslige indre impulser og tilstedeværelse i møte med partner i et samspill. Dette berører grunnleggende arbeid med den teatrale kroppen.

Også teaterforsker Colette Conroy (2010) setter søkelys på den håndgripelige og tilstedeværende kroppen og mener teatret er et sted vi kan studere kropper og utforske betydninger *i* og *med* kropper: «The shape, form, resonance and movement of the actor's body are used as creative elements within the art form» (Conroy, 2010, s. 13). Hun peker på kropper som elementer i teatret, og dermed kropper som verktøy og virkemiddel i skapende arbeid med det teatrale formspråket. Kroppen

forstås også som tekst, i betydningen meningsbærende utsagn (Conroy, 2010, s. 14). Det å betegne kroppen som tekst kan ses som å redusere kroppen til en kommunikasjonskanal som programmeres og sender ut forskjellige betydninger. Dermed trenger metaforen 'kroppen som tekst' en avklaring. Slik jeg forstår og anvender den i denne sammenhengen handler det om å begripe hvordan elevkroppen tilegner seg kompetanse og gjennom kroppslig læring bruker sin teatrale kropp. Conroys bidrag tilknyttet teater og kropp plasserer også utforskning og fortolkning i tråd med *væren i verden* som diskursive handlinger. Hun tar utgangspunkt i kroppen som en måte å se på relasjonen mellom individet og verden, og derfra få innsikt i motstridende eller kulturkonstituerende handle- og væremåter i verden (Conroy, 2010, s. 32). Med kroppen som omdreiningspunkt i drama- og teaterfaglig praksis er det dermed vesentlig å se nærmere på den teatrale kroppen, for som Conroy (2010) hevder:

In theatre bodies have to both exist and not exist. (...) They must have so many different possibilities to have the semiotic flexibility to enable us to develop an understanding of the different sorts of causal and poetic connections that theatre can possibly pose. It might be easier, or more productive, to ask whether bodies are *theatrical*. (Conroy, 2010, s. 74)

Hvorvidt kroppen er teatrale vil også omhandle på hvilken måte dramapedagogen aktiviserer elevenes teatrale kropp, og dermed elevkroppens mulighet til å anvende den teatrale kroppen i en meningsskapende og kommunikativ utforskning.

Begrepet *det teatrale*, finner vi også hos teaterviter Anne-Britt Gran (2004) som betrakter vår samtid «gjennom teatrale briller», og nyanserer og presiserer begrepet: «Det teatrale beskriver det teateraktige, det som minner om teatret eller det som gir assosiasjoner til teatret, skuespilleriet, iscenesettelsen, scenografien og det spektakulære» (Gran, 2004, s. 11). Gran peker på det teatrale som et relasjonelt fenomen, noe som innebærer at det alltid forholder seg til det ikke-teatrale. «Teatraliteten står videre alltid i en relasjon til blikket; den er avhengig av noen som ser på» (Gran, 2004, s. 12). Slik er også blikket en del av det å utforske og utvikle den teatrale kroppen gjennom kroppsliggjort kompetanse.

Kroppsliggjort kompetanse

I utdannings- og kunsthøgskoleforskningen Charlotte Frambaugh-Kritzer, Stephanie Buelow og Jamie Simpson Steele (2015) sin studie utforskes begrepet *kroppsliggjort kompetanse* (embodied literacy) i dans- og dramaundervisning. De definerer «embodied literacies» på to måter: «[1] it is a meaning-making tool across all

disciplines, [2]) it is one of the disciplinary literacies used in dance and drama as a specialized means for communicating ideas through the body» (Frambaugh-Kritzer et al., 2015, s. 69). Frambaugh-Kritzer et al. fremhever *kroppsliggjort kompetanse* i betydningen å bruke kroppen som meningsskapende verktøy og som kommunikativt formspråk. Studien tydeliggjør kroppen som omdreiningspunkt i drama- og teaterpedagogisk praksis, noe jeg mener underbygger at elever må aktivisere den teatrale kroppen for å kunne beherske den teatrale kroppen.

Drama- og teaterviter Ida Krøgholt (2018a, s. 17) fremhever det teatrale som tegn vi kan henvende oss med, få informasjon fra og bruke til å tolke hverandre. I sitt estetikkfaglige argument sier Krøgholt: «det kræver træning at arbejde med kompleks fortolkning – man skal opøve sin evne til sensibilitet både som analytiker og som sansende krop» (Krøgholt, 2018a, s. 21). Det handler om å være sansende overfor både kroppslige, språklige og analytiske impulser, evner som må øves på og styrkes for å anvendes. Ifølge Krøgholt kan man trene på estetisk fellesskap og kinestetisk empati gjennom deltakernes opplevelse av å bli sett, og veiledning som veksler mellom konsentrert kroppslig tilstedeværelse og å speile seg i hverandre (Krøgholt, 2018b, s. 169). Det Krøgholt beskriver kan også betegnes som ensembletrening og krever konsentrasjon og tilstedeværelse i samspill. Fasilitators «kommunikative systematik» er sentral. Krøgholt trekker frem tre områder det kan rettes oppmerksomhet mot; «deltakernes kroppslige selvforneelse, forestillingsevnen og den fælles resonansadfærd» (Krøgholt, 2018b, s. 171).

Den disiplinerte kroppen

I arbeidet med å aktivisere den teatrale kroppen og å utvikle kroppslig kompetanse ønsket jeg at elevene skulle utforske, beherske, fortolke og uttrykke seg kroppslig. Konsentrert tilstedeværelse og samspill krever disiplin. For å forstå hva begrepet disiplinering innebærer vender jeg meg til filosofen Michel Foucault som setter søkelys på hvordan metoder som bidrar til føyelige og nyttige kropper handler om å holde disiplin: «Føyelig er kroppen når den lar seg underkaste, bruke, forvandle og perfektionere.» (Foucault, 1977/2014, s. 122)

Gjennom forskjellige maktrelasjoner kan det å bearbeide kroppen, dens bevegelser, gester og holdninger gi en makt over den aktive kropp, og slik bidra til «å skape en relasjon som på én og samme tid gjør kroppen desto lydigere jo nyttigere den er, og omvendt.» (Foucault, 1977/2014, s. 123). Det handler om ulike disiplinerings- og maktstrategier, både i forhold til seg selv og i samspill med andre, noe også pedagogikkforskerne Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness (2016) påpeker i lys av Foucaults teorier. Gjennom disiplin tilknyttet samfunnets normer, autoritetspersoner

og samspill med individet bygges ulike former for makt som bidrar til å få et godt grep om kroppen. Dette er nye og unike maktformer fordi det er normalisering og ikke undertrykkelse som beleirer kroppen (Steinsholt & Ness, 2016, s. 267). Det er dermed vesentlig å gjenkjenne og gi oppmerksomhet til disse mer eller mindre subtile disiplineringstrategier av den aktive kroppen.

Angående Foucault og normativ kroppsliggjøring («normative embodiment»), peker filosofiforsker Maren Wehrle (2016) på problemet med disiplinierende teknikker:

The problem with the bodily techniques of *discipline*, then, is not that they are a form of ordering (embodiment of certain norms and rules), but that they are selective and exclusive, and thus the process of normalization itself is misrecognized. The problem is that this normalization masks itself as universal, natural order without any alternative. (Wehrle 2016, s. 69)

Dermed understrekes nødvendigheten av å kunne avdekke hvorvidt normaliseringen framstår som universell og uten alternativer. Selv om det moderne menneske, hos Foucault «er underkastet disiplinierende magtvidensintervensjon ved hvert skritt det tager, hver tanke det tænker» (Heede, 2002, s. 139), så er mennesket heller ikke underlagt makten som en enhetlig størrelse man ikke kan motsette seg, men fortøner seg mer som et område med varierte og mangfoldige styrkerelasjoner (Heede, 2002, s. 141). Motstanden finner vi dermed i Foucaults selvforvaltning, som «practices of the self» (Wehrle, 2016, s. 66), noe som innebærer å rette oppmerksomheten mot ens egen kropp og handlemåter, den føyelige kroppens væremåte, og slik bli mer selvrefleksiv omkring egen fremtreden.

Den lekende kroppen

Grunnlagsovelsene skulle også igangsette det kreative og skapende, og styrke elevenes samspill. Det lekende var for meg sentralt for å aktivisere elevene til å uttrykke seg med teatrale kropp. For å forstå begrepet *det lekende* anvender jeg filosofen Hans-Georg Gadamer's perspektiver. Gadamer peker på det lekende som sentralt i livet og dermed også i kunstnerisk virksomhet: (...) play is so elementary a function of human life that culture is quite inconceivable without this element. (Gadamer, 1986, s. 22)

Gadamer er opptatt av det bevegelige i lekens aktivitet som beskrives som fram- og tilbake bevegelser som ikke er knyttet til bestemte formål (Gadamer, 1986, s. 22). Både Faith Gabrielle Guss (2015) og Steinsholt og Ness (2016) bygger på Gadamer's observasjon av lekens vesen som nettopp «frem-og-tilbake-bevegelse» og at «leken

leker den som leker». Leken er «en aktivitet som finner sted i et 'resonansrom' mellom dem som leker og som rekker langt ut over hver enkelts bevissthet og/eller adferdsrepertoar» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 159). Det er lekens regler som fanger elevene, og med Gadamer (2010) kan vi forstå selve spillet som subjekt, fordi: «[s]pillet trollebinder den som spiller, det vikler ham inn i spillet, det holder ham i spill» (Gadamer, 2010, s. 137). Vi kan forstå spillet / leken som det strukturerende prinsipp, som elevene går inn i og blir oppslukt av, og dermed også styrker elevens tilstedeværelse og samspill.

Gadamer (2010) knytter spilloppgaver til spillets frihet: «I ballspillet gir barnet seg selv oppgaver, og disse oppgavene er spilloppgaver, ettersom spillets egentlige formål ikke er å løse disse oppgavene, men ordne og forme selve spillbevegelsen» (Gadamer, 2010, s. 138). Guss (2015) forklarer at «kaste ball-leken» igangsetter en impuls hos mottaker og de lekende «absorberes i denne rytmiske frem-og-tilbakestrukturen» (Guss, 2015, s. 27). Slik Steinsholt og Ness (2016) betegner det, kan vi se leken utfolde seg i et «lekerom hvor det finnes regler og grenser», og at «[b]arn leker dynamisk og kreativt med og innenfor lekerommet: Barna tilhører leken» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 162). Det er en vilje til å delta i en bestemt lek, og våre handlinger knyttes til denne lekens oppgaver. Gadamer (1986) peker dermed på en spesifikk kvalitet som kjennetegner det lekende menneske: «For the specifically human quality in our play is the self-discipline and order that we impose on our movements when playing, as if particular purposes were involved» (Gadamer, 1986, s. 23). Selvdisiplin i leken kan slik forstås som konsentrert engasjement og tilstedeværelse. Tilstedeværelse vil jeg også knytte til Guss (2015) sin inngang til lekpedagogikk «gjennom barnas sanselige måter å være i verden på og å oppdage verden på» (Guss, 2015, s. 28). Og det er hit vi må, som Guss sier: «for å se den undrende, kroppslige, rytmiske, musiske utforskningen, formgivningen og kommunikasjonen av indre forestillinger – som er den måten barna lærer både om seg selv, om omverdenen og om hverandre på» (Guss, 2015, s. 28). Dette berører også lekens kommunikative aspekt, et annet vesentlig poeng som Gadamer (1986) fremhever, fordi en tilskuer er mer enn en observatør og manifesteres i lekaktiviteten som en som bokstavelig talt «tar del» i leken (Gadamer, 1986, s. 24). Det handler om blikket, en dimensjon som også aktualiseres i forbindelse med det «teatrale blikket» (Gran 2004).

Begrepet *kroppslig læring* er her sentralt, med utgangspunktet i at kunnskap blir til i og mellom mennesker (Antilla, 2019/2013). Videre gir et teoretisk perspektiv på den teatrale kroppen en forståelse som blant annet handler om å utforske betydninger *i* og *med* kropper, og om kropper som verktøy og virkemiddel i skapende arbeid med

det teatrale formspråket (Conroy, 2010). Det dreier seg om en kroppsliggjort kompetanse i betydningen å bruke kroppen som meningsskapende verktøy og som kommunikativt formspråk (Frambaugh-Kritzer et al., 2015). Foucaults (1977/2014) teoretiske perspektiv på føyelige og nyttige kropper bidrar til å belyse mer eller mindre subtile disiplineringsstrategier av den aktive kroppen, sammen med hans begreper om selvforvaltning og en selvrefleksiv praksis. Gadamers (1986, 2010) teori om det bevegelige i lekens aktivitet er et viktig bidrag, som belyser hvordan lekens regler fanger elevene i fram- og tilbake bevegelser, hvordan vi kan forstå spillet/lekens strukturerende prinsipp, og lekens tilstedeværelse og samspill. Dette er sentrale bidrag for å forstå den teatrale, den disiplinerte og den lekende kroppen.

Diskusjon

Jeg vil nå undersøke hvordan åtte utvalgte grunnlagsøvelser aktiviserer den teatrale kroppen gjennom kroppsliggjort kompetanse i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen. Jeg har valgt å tematisere diskusjonen gjennom følgende temaer: 1. *kroppslig utforskning*, 2. *å være stereotyp eller universell*, 3. *å skyve en fiksjon*, 4. *selvforvaltning og selvdisciplin*, 5. *semiotisk fleksibilitet*, 6. *fiksjonell ramme og det teatrale blikk* og 7. *tilstedeværelse og samspill*.

Kroppslig utforskning

(...) det var jo, den der første dagen, når vi gikk rundt og lata som vi gikk på forskjellige steder. Det får en jo til å gjøre ting på en annerledes måte enn å bare komme på ideer liksom (...) det sier jo hvor mye man kan tenke seg, at man er en plass, at hvor kaldt det er og hvor varmt det er, kan gjøre så mye på hvordan man går, som egentlig er så enkelt, så kan det være så vanskelig, egentlig. At man som skuespill, skal få det til å se ut som man går i snø, eller kull. (Hilde, 12år)

Hilde reflekterer i intervjuet over om det er oppgaver og øvelser som har fått henne til å delta annerledes enn hun har gjort tidligere.⁹ Hildes refleksjon forteller, slik jeg fortolker det, hvordan hun kroppslig utforsker og aktiviserer den teatrale kroppen. I øvelsen «Gå-måter» introduserer dramapedagogen, steg for steg, handlinger som innebærer å aktivere kroppene til bevegelse. Elevene utforsker gå-måter ved å

⁹ Intervjuspørsmålet oppstår i intervjusamtalen etter innledende spørsmål fra en «ustrukturerte intervjuguide». Alle elevene ble innledningsvis spurt om å svare på hva de husket best fra dagene i prosjektet, hva de har lært, hvordan de ville forklart til andre hva de har gjort og hvilke metoder/oppgaver/øvelser som fungerte best for dem som måte å arbeide på.

bevege seg rundt i rommet, først med korte skritt, deretter med lange skritt, så med raske korte skritt, raske lange skritt osv. Øvelsens progresjon fokuserer på rytme, tempo og motsetninger som korte skritt kontra lange skritt. Deretter kombineres disse på kryss og tvers. Neste steg introduserer «Omgivelser til gå-måte». Elevene skal forestille seg forskjellige omgivelser etter stikkord fra lærer, de skulle for eksempel gå i «dyp snø», «høyt gress», «balansere høyt oppe», «glovarmt kull», «sterk medvind/motvind» osv. Elevene erfarte kroppslig å uttrykke seg kommunikativt under «gitte omstendigheter». Deretter fikk de stikkord til en rollefigur. De utforsket det å gå som om de var «gammel dame/mann», «forretningskvinne/mann», «basketballspiller», «5-åring» osv. Bortsett fra stikkordet fikk elevene ingen føringer angående hvordan de skulle gå og bevege seg i rommet. Her måtte de bruke sin forestillingsevne basert på egne assosiasjoner, observasjoner og erfaringer. Hildes utsagn viser at den teatrale kroppen aktiviseres slik Grotowskis skuespillertrening fokuserer på, ved å igangsette assosiasjoner og fantasi, og å delta i treningen med hele seg (Wolford, 2000, s. 205).

Øvelsens siste steg introduserte musikk som et stemningsskapende virkemiddel. Elevene beveget seg i rommet som blant annet «gamle damer/menn» (rollefigur) på «glattisen» (gitte omstendigheter) mens musikk med forskjellig tempo og stemning ble spilt. Halvparten av gruppen gjorde øvelsen og resten observerte. Deretter byttet gruppene. Øvelsen bidro med ytterligere meningsskapende verktøy elevene kan bruke til å produsere egne sceniske uttrykk. I elevintervjuene trekkes denne øvelsen fram av flere som noe de husker godt. De opplevde det som gøy, og omtaler den gjerne som: «da vi gikk rundt [som] gamle folk på isen» (Eva, 12 år) eller «når vi lekte de gamlingene på isen» (Sølvi, 12 år). Når jeg ser på videomaterialet¹⁰, ser jeg at elevene følger dramapedagogens instruksjon, og deltar fysisk i aktiviteten der elevene skal forestille seg å balansere over en smal stokk. Som dramapedagog følger jeg eleven tett med «sidecoaching», et begrep kjent fra Viola Spolin (1999) sitt praktiske teaterarbeid. «Sidecoaching» søker å unngå autoritære direktiver og vil gi rom for bevegelse, interaksjon og transformasjon (Spolin, 1999, s. 10). På den måten holder jeg eleven inne i aktiviteten. Jeg¹¹ gir instruksjon om neste omstendighet, «tynn og glatt is», og slik blir eleven stadig okkupert med nye arbeidsoppgaver i den kroppslige utforskningen. Halve gruppen opptre og resten observerer, samtidig som

¹⁰ Videooptak 16.11.2015, felt 2

¹¹ Dramapedagogen i videooptaket er artikkelforfatteren.

musikk avspilles. På videoopptaket¹² ser jeg at elevgruppen forblir i rollen som «gamle damer/menn på glattisen», og tilfører uttrykket litt forskjellig tempo og energi, inspirert av musikken og stemningen.¹³ Jeg ser også hvordan noen elever søker sammen i grupper, og etablerer en utforskning i samspill med hverandre. En «faller på glattisen» og spreller rundt på gulvet, han samspiller med omgivelsene i sin utforskning. Ei jente fanger oppmerksomheten på videoen, hun går rundt og ser ut til å være oppslukt av egen kroppslig utforskning. Samtidig forholder hun seg til omgivelsene, som synliggjøres når musikken skifter til raskere tempo. Musikken påvirker hvordan hun forholder seg til omgivelsen «glatt is», hun blir litt bråere og gjør små hopp.

Når jeg analyserer dette empiriske utsnittet forstår jeg musikken som et element som «leker med den lekende». Både medeleven, fiksjonelle omgivelser og musikken er elementer i spillet/leken, lik Gadamer's observasjon av spillet som trollbinder den spillende og holder han i spill (Gadamer, 2010, s. 137). Samtidig er det jeg som har makt til å gi føringer og påvirke kroppslig uttrykk, og slik gjennom dramapedagogisk undervisning utfordre og bidra til kroppslig utforskning gjennom ulike kontrasterende musikkvalg, for derved å aktivisere den lekende elevkroppen.

Det som også synliggjøres i dette utvalget er elevenes karikerte og stereotype framstillinger av rollefigurene. Elevkroppen aktiviseres gjennom det vi kan betegne som en oppskriftsmessig instruksjon. Selv om dramapedagogen ikke sier akkurat hvordan eleven skal reagere kroppslig og uttrykke seg, gir progresjonen og «lag-på-lag» øvelsen forholdsvis klare føringer om hva det kroppslige uttrykket skal inneholde. Øvelsen bidrar dermed til å konstituere en slags felles oppfatning av blant annet «gamle folk», hvordan de framstår og hvordan disse kan framstilles teatralt, som kommunikativt formspråk. Samtidig må vi huske at elevene utforsker egne kroppslige uttrykksmuligheter tilknyttet de ekspressive teatrale diskursive praksiser de har kjennskap til. Vi ser her hvordan disiplineringen, i henhold til Foucaults teori, fungerer som kroppslig sosialisering (habitualization) ved både å produsere normer gjennom konkrete erfaringer, og samtidig inkorporere eksisterende sosiale og kulturelle normer gjennom bevegelsesmåter, oppfatninger og påvirkning (Wehrle, 2016, s.62). Øvelsen synes å ha «virket» på elevene, slik at de gjennom egenaktivitet og utforskning har oppdaget, internalisert og befestet kulturelle koder.

¹² Videoopptak 16.11.2015, felt 2

¹³ I dette videoopptaket spilles først «O Sole Mio» (Nepolitan Mandolins), deretter «Give it Away» (Bjørn Berge en deltabluesversjon av Red Hot Chili Peppers' «Give It Away»).

Dette forekommer også i en form for samtidig «speiling» (Krøgholt, 2018) i medelevers utforskning. Her fører «speiling» til «kopiering» på en måte som konserverer det bestående, mer enn å utfordre og utforske noe nytt. Elevene får kroppslig erfaring med å fremstille rollefigurer i forskjellige fiksjonelle omgivelser, og aktiviserer på denne måten den teatrale kroppen. Samtidig ser vi at øvelsen synliggjør karikaturen og komiske framstillinger av allerede stereotype ideer om rollekategorier av blant annet «gamle damer» og «forretningskvinner». Dette bringer meg igjen til dramapedagogen og det ansvar som tilrettelegging av undervisning innebærer. Det krever kritisk selrefleksiv praksis som utforsker og tar nyskapende grep for å utfordre elever til blant annet å sprengte stereotype forestillinger.

Å være stereotyp eller universell

De lekene, når du sa, for eksempel, en kokk, og vi skulle snu oss og det første vi tenkte var inni hodet lissom. Det var gøy. (...) når de andre så på hva vi tenkte, så var det det vi kom først med i hjernen lissom. Det første vi kom på, og det er litt viktig på en måte, at vi ikke må tenke oss igjennom. (Alexandra, 12år)

I elevintervjuene trekkes øvelsen «Mime på stikkord»¹⁴ stadig fram som betydningsfull og lærerik for å lage teaterforestilling, som når Alexandra her reflekterer over hvilke metoder/oppgaver/øvelser som fungerte best for henne. I «Mime på stikkord» deles elevgruppen i to, halvparten gjennomfører aktiviteten og halvparten er observatører. Elevene står på rekke med ryggen til observatørene (publikum). Dramapedagogen instruerer elevene til å snu seg og «fryse» i statueposisjon, i et kroppslig uttrykk de assosierer med stikkordet fra læreren. Stikkord var blant annet «Operasanger», «Flørtete type», «Velkommen til bords», «Ballettdanser», «Vokalist i rockeband», «Vondt i magen» og «Kelner, kom hit». Øvelsen er improvisatorisk og elevene skal reagere spontant, på impuls, uten å planlegge. Øvelsen har klare rammer, men ikke noen instruksjon i hvordan elevene skal kroppsliggjøre sine uttrykk. Alle på rekken gjorde aktiviteten samtidig, og observatørene skulle reflektere over de kroppslige uttrykkene.

Refleksjonssamtalen ble gjort i plenum etter at alle elevene hadde vært både aktør og observatør. På videoopptak¹⁵ ser jeg elevgruppen som snur seg på gitt

¹⁴ Øvelsen er hentet fra Arne Engelstads (1989) arbeide med innledende øvelser til Augusto Boals teaterformer.

¹⁵ Videoopptak 07.07.2015, felt 1

kommando, og viser sin statue som blant annet «Operasanger». Alle elevene har tilsvarende uttrykk som er gjenkjennelige, preget av stereotypier og klisjéer. Videoen inneholder mye latter, noe jeg tolker som å handle om å se klassekamerater i uvante og komiske positurer. Likevel er ikke frysuttrykkene identiske, noe som også er interessant og humoristisk. Elevene kan ha forskjellig forhold til ordet/uttrykket, og den enkeltes trygghet i å lage store grimaser og evne til å spille ut billedliggjøringen av uttrykket har også innvirkning. Noen er sjenerte og tilbakeholdne i sitt uttrykk eller usikre på hvordan de skal uttrykke seg. Elevkroppen anvender altså gjenkjennelige stereotypier, men samtidig synliggjøres felles referanser og kulturelle koder. Dermed kan felles referanser fremstå som universelle, og utfordringen ligger i bevisstgjøringen omkring subtile normaliseringsstrategier. Som reflektert praktiker, vil jeg i lys av Foucaults diskurskritiske teori peke på hvordan dramapedagogens utvalg her henter frem gjenkjennelige uttrykk, som på den ene siden gir elevene et «felles språk», men like mye bidrar til å overføre og videreføre stereotypier istedenfor å bruke tid på å utfordre disse.

Øvelsen handler også om det spontane. Jørgen sier i intervju: «for der har du kort tid før du bestemmer deg hvordan du vil gjøre det. Da overtenkte du ikke, da bare gjør du det første som kommer i hodet ditt som har med det å gjøre» (Jørgen, 12år). Her aktiviseres det spontane, og det improvisatoriske hos eleven. Det kan minne om Grotowskis skuespillertrening som søker å forbedre mottakeligheten for impulser og fjerne blokkeringer:

(...) to enhance the actor's receptivity to impulse and to eradicate blockages, both physical and psychological, so that no obstruction might interfere between the germination of living impulse and its manifestation through physical action». (Wolford, 2000, s. 200)

Dette peker på hvor grunnleggende det er å utfordre blokkeringer for å aktivisere spontanitet i arbeidet med den teatrale kroppen. Selv om det språklig kan problematiseres hvordan Grotowskis begreper knyttet til skuespillertrening kan medføre en dualistisk forståelse av hva som skjer i læringsprosessen, velger jeg her å anvende begrepene til å forstå utforskningen og refleksjonen i arbeidet med kroppslig læring som aktiviserer den teatrale kroppen. Du rekker ikke å overtenke sier Jørgen, og det er denne frie impulsen i leken som grunnlagsøvelsen også berører.

Selv om øvelsens «regler» er at alle skal reagere på impuls, «fryse» i en gitt posisjon, er det her, som i andre improvisatoriske former, noen som ikke slipper taket

og stoler på seg selv. Videoopptak¹⁶ viser at noen titter på «naboen» og kopierer deres uttrykk eller «usynlig» lager like uttrykk. Dette synliggjør hvordan vi subtilt sosialiseres og innordner oss kulturelle koder, mer eller mindre bevisst. Videoopptak¹⁷ viser også veldig like uttrykk i elevenes frysposisjoner, selv om to av guttene benytter anledningen til å spille på store og karikerte uttrykk. Her kan vi forstå aktiviseringen av den teatrale kropp i relasjon til Grans (2004) «teatrale blikk», som avhenger av at noen ser på. En viktig del av øvelsen er å være observatør. Mina oppdager fra observatørposisjonen: «det med de statuene hvor du skulle forestille (...) og så, en, to, tre, og så snudde vi oss (...) fordi man kan se alle de forskjellige måtene de andre gjør det på» (Mina, 12 år). Mina observerer forskjellige fremstillinger hos medelevene, noe Emil også påpeker:

Jeg likte det statue-greiene (...) kan se på de andre hva dem gjør. For liksom den operasangeren, noen gjorde sånn (viser) og noen sånn (viser). Da så jeg flere uttrykk til hvordan dem gjorde det, og da tenkte jeg sånn kan jo jeg også gjøre for å finne ut mere ting og liksom. (Emil, 12år)

Både Mina og Emils observasjoner kan forstås i lys av Krøgholts (2018) «speilinger» og de tre områdene hun trekker fram som deltagerens *kroppslige selvforneelse*, *forestillingsevnen* og *felles resonansadferd* (2018, s. 171). Den kroppslige erfaringen og observasjonen fungerer som idébank for muligheter i hvordan å visualisere ekspressivt på scenen. Kroppslige uttrykksformer, fantasi og forestillingsevne og en form for avstemning tilknyttet felles referanser etableres. Det kan også forstås helt teknisk i den forstand at uttrykket blir tydelig og synlig for publikum, som *meningsskapende verktøy* og *kommunikativt formspråk*. Samtidig viser datamaterialet at øvelsen fremstiller stereotype og karikerte uttrykk og aktiviserer en parodisk teatral kropp.

I refleksjonssamtalen om sine observasjoner kommenterer Elise «statuene» som noe det «kan hende man har opplevd» (Elise, 12 år)¹⁸, og Katrine følger opp med: «det er noe som virker kjent» (Katrine, 12 år).¹⁹ Klassens kontaktlærer, som har observert begge gruppene, kommenterer at uttrykkene blir forskjellige og dermed viser mange muligheter. Her følger jeg som dramapedagog opp ved å ta tak i de

¹⁶ Videoopptak 07.09.2015, felt 1

¹⁷ Videoopptak 16.11.2015, felt 2

¹⁸ Videoopptak 07.09.2015, felt 1

¹⁹ Videoopptak 07.09.2015, felt 1

forskjellige kommentarene, og underbygge at øvelsen viser mange varianter av uttrykk, samtidig som den viser at vi har noen felles bilder, for eksempel av «kelner», som vi alle kjenner igjen. Dramapedagogen deltar i å oppsummere det øvelsen tar sikte på å lære elevene. Dette kan fortolkes og forstås på flere måter. På den ene siden kan jeg se dramapedagogen som hjelper elevene til å løfte blikket, for å oppdage sammenhenger og betydninger i det de erfarer, mens på den andre siden innebærer undervisningen også en fordekt agenda, idet klisjéene og stereotypiene som fremkommer er bearbejdede kropper, bevegelser og gester. Dermed stiller dette krav til dramapedagogens ansvar for å åpne og problematisere stereotype og universelle «sannheter», som forstått ut ifra Foucaults normaliserings- og disiplineringsteknikker, maskerer seg som universelle (Wehrle, 2016, s. 69). Det som blir tydelig, er den internaliserte og kulturelt situerte kroppen sin fremtreden. Denne øvelsen er spesielt interessant fordi den i all sin lekenhet fremstår instrumentalistisk, og som en disiplinering- og normaliseringsprosess, gjennom å reprodusere klisjéer og stereotyper. Det er i seg selv ikke negativt eller feil å la elevene få erfaring med øvelsens kroppslige uttrykksform, men det kan være problematisk hvis øvelsen forblir en «selskapslek», og ikke avdekker og problematiserer det stereotype og klisjefylte.

I et undervisningsperspektiv, der den teatrale kroppen skal aktiviseres, bidrar både «Gå-måter» og «Mime på stikkord» til at elevene både erfarer og observere den teatrale kroppen. Den teatrale kroppen blir eksplisitt, både som «tekst» og virkemiddel, slik Conroy (2010) ser kroppen som teatral utforskning. Mulige fortolkninger og betydningsinnhold erfares kroppslig og blir også synlige for blikket som observerer. Den teatrale kroppens mulighetsbetingelser blir fremtredende.

Å skyve en fiksjon

Grunnlagsøvelsene skulle forberede elevene på å anvende teatrale uttrykksformer og bidra til kroppslig erfaring med å skape innhold og form. For å aktivisere eleven inn i det kreative og skapende arbeidet måtte elevene forestille seg «å skyve en tung vegg», deretter «at taket presset seg nedover» og elevene måtte holde/presse taket oppover. Alle gjorde handlingen samtidig. Elevene ble instruert inn i aktiviteten gjennom gjenkjennelig kroppslig aktivitet, som å bruke krefter til å dytte en vegg. I elevintervjuene trekker Mina fram at hun har lært «å late som ting er der selv om de ikke er det» (Mina, 12år), og som Frida sier: «lært at du kan late som ting er der på mange forskjellige måter» (Frida, 12år). Vi kan forstå grunnlagsøvelsens funksjon i lys av Krøgholts (2018b) vektlegging av å trene estetiske fellesskap og kinestetisk empati gjennom å veksle mellom konsentrert tilstedeværelse med egen kropp og å speile seg i hverandre (2018b, s. 169). Det forekommer også «speiling», når dramapedagogen deltar og fysisk veileder elevene inn i øvelsen, og elevene fungerer

som «speilinger» for hverandre. Samtidig ser jeg at elevkropper som ikke engasjeres kan fungere som passiviserende «speilinger», noe som krever dramapedagogens oppmerksomhet. Forskerdagboken peker på viktigheten av å få elevene raskt i gang og «hele veien vurdere varighet, tempo for å drive opplegget framover. Være tett på, være aktiv og til stede for å få gruppen engasjert og deltakende i øvelser som for de er ukjente (...) og krever noe av elevene som de må åpne opp for å delta i»²⁰. Vi ser hvordan oppmerksomhet på det som er felles, ifølge Krøgholt (2018b), er avhengig av fasilitators (dramapedagogens) «kommunikative systematik [og] kroppslige 'orden'» (2018b, s. 171), og hvordan dette fremheves gjennom arbeidet med deltagerens *kroppslige selvfornekkelse, forestillingsevnen og felles resonansadferd* (2018, s. 171). Grunnlagsøvelsene innebærer «speiling» og «sidecoaching», og en felles resonansadferd vi kan forstå som den avstemming av rytme, timing og det samspill som trenes og utspilles når elevene blant annet sammen skyver en tung vegg. Grunnlagsøvelsen innebærer selvdisiplinering for å aktivisere den teatrale kroppen. Ferdighetstrening og erfaring med *kroppslig selvfornekkelse, forestillingsevne og felles resonansadferd* kan bidra til å styrke elevenes *respons* og *mottagelighet*, og slik utvikle deres *kroppsliggjorte kompetanse*.

Selvforvaltning og selvdisiplin

For å tilrettelegge for deltakelse i en skapende prosess skulle grunnlagsøvelsene bidra til å oppøve spontanitet og kreativitet, og slik styrke elevenes selvtillit til å komme med ideer og å utforske muligheter. «Ja-øvelser» er grunnlagsøvelser fra improvisasjon (Keith Johnstone, 2007). Hovedfokus er å bryte reaksjonsmønstre som møter forslag med forbehold eller avvisning (blokkering). Elevene samarbeidet i par. Annenhver gang kom hver elev med forslag til hva de skulle gjøre. Dramapedagogen instruerte handlingen til å være noe de engasjerer seg i gjennom bevegelse, for eksempel å hinke til andre siden av rommet, late som de pynter kake, eller klatre i imaginære trær. Elevene skulle utføre og aktivt imitere og forestille seg de omstendighetene som oppstod. Hovedpoenget var at eleven skulle svare positivt, altså si «Ja» til forslagene fra medeleven, og ved å akseptere og gjennomføre dem, erfare at det oppstod handling og aktivitet. Videoopptak²¹ viser at øvelsen aktiviserer elevene til fysisk handling, og at de aller fleste bruker rommet og beveger seg til

²⁰ Forskerdagbok, 07.09.2015, felt 1

²¹ Videoopptak 16.11.2015, felt 2

forskjellige steder for å gjennomføre både konkrete og fiktive gjøremål. I elevintervju trakk Emil fram denne øvelsen ved flere anledninger:

(...) ja, det var det jo den der hvor vi jobber to og to, for der var det en som prata. Slik at ikke alle kunne prate i kor. For der var det jo min tur, og så var det hans tur (...) da veit du lissom ikke hva det er du skal gjøre, men du blir liksom med på det. For når du skal improvisere, må du også si ja til det de andre kommer med. (Emil, 12år)

Å samarbeide om aktiviteten i en mindre konstellasjon fungerer frigjørende for Emil. Dermed bidrar strukturen og rammene for øvelsen til å aktivisere elevkroppen. Øvelsen har klare instruksjoner fra dramapedagogen, men lekens regler henvender seg til utforsking av det spontane, fantasien og fri utfoldelse, for elevene må selv fylle oppgaven med aktivitet. Lekens regler rammesetter rommet, og utforskende lek utfolder seg gjennom elevenes respons og mottakelighet overfor egne og andres impulser.

I videoopptak²² ser jeg at en del av elevgruppen beveger seg over store deler av rommet mens noen elever oppholder seg i utkanten av rommet. To av elevene sitter på stolene som står langs vegg, de er fysisk passive og observerer medelevene utføre handlinger i rommet. Etter hvert inntar de også rommet og gjennomfører handlinger. To av jentene som beveger seg i rommet utfører ganske minimalistiske fysiske handlinger. Videre ser jeg to av guttene som står i ytterkanten, de observerer og diskuterer litt før de kommer i gang med noen synlige handlinger. Det ser ut til at noen av elevene befinner seg i det, som Johnstone (2007) ønsker å lede deltakere gjennom, nemlig vår «kamp» med fantasien, spesielt i vårt forsøk på å være fantasifulle (2007, s. 105). Elevenes spontanitet frigjøres ikke, fordi de prøver å være fantasifulle. Slik vil det å observere hverandre, søke etter «speilinger» av hverandre, for noen elever fungere som blokkeringer av egne innspill. Gjennom observasjonen og «speiling» reproducerer elevene dermed kjente handlingsmønstre og stereotyper. Johnstone mener vi ikke er identiske med et sett personlighetstrekk, slik vi er opplært til, men at vi skaper vårt sanne selv gjennom vår fantasikraft (Johnstone, 2007, s. 105). Derfor må vi komme dithen at vi kan yte motstand og bryte med det Foucault betegner som diskursive disiplinerings- og normaliseringsmekanismer. Motstanden finner vi i Foucaults *selvforvaltning*, som «practices of the self» (Wehrle, 2016, s. 66), som innebærer å rette oppmerksomheten mot ens kropp og handlemåter. Å frigjøre

²² Videoopptak 07.09.2015, felt 1

spontanitet og redusere blokkeringer kan bevisstgjøre og bryte etablerte kulturelle koder og normaliseringstrategier. Improvisasjonens grunnlagsøvelser «Ja, og ...» kan dermed bidra til å aktivisere elevens *selvforvaltning*. Dette kan vi også forstå ved å vende oss til Grotowskis skuespillertrening, der nettopp mottakelighet for impulser og å fjerne blokkeringer hos utøveren er viktig. Et sentralt prinsipp for Grotowski er:

The notion that spontaneity and discipline, rather than being mutually contradictory, actually reinforce one another (...) Without the presence of some type of established structure, Grotowski warned, the actor's work quickly descends into chaos; it is impossible for the actor to be truly creative if he lacks discipline and the capacity for precision. (Wolford, 2000, s. 204)

Grotowski ser forbindelsen mellom motsetninger («*conjunctio oppositorum*») som paradoksalt, det som tillater frihet i arbeidet. Selvdisiplin og spontanitet, respons og mottagelighet er betydningsfulle aspekter knyttet til å utvikle og styrke elevenes *kroppsligjorte kompetanse*. Dette bidrar også til å bryte blokkeringer og kan dermed relateres til å styrke elevens *selvforvaltning*.

Semiotisk fleksibilitet

For å utvikle og utfordre elevenes arbeid med teatrale kropper, skulle grunnlagsøvelsene utvide mulighetene i og gjennom kroppslige uttrykksformer. I intervju uttalte Sigrid at hun «har lært at man kan forme ting med kroppen» (Sigrid, 12 år).

Øvelsen «Å være en ting»²³ aktiviserer elevene til, i små grupper på 3-5 personer, å løse en gitt oppgave ved å bruke sine kropper, og samarbeide om å lage et fysisk uttrykk av en gjenstand eller et sted. Dramapedagogen ga gruppene oppgavetittel, som de lagde kroppslige uttrykk av: «Telefon», «Kopp», «Et bord med tre bein», «Ullevål stadion», «Ostehøvel» og «Platespiller»²⁴. Øvelsen innebar også visning for hverandre. Dermed fikk elevene både se forskjellige versjoner av blant annet «Ostehøvel» og fikk vist sine løsninger på oppgaven. Øvelsen aktiviserer det Conroy

²³ Øvelsen kan relateres til «Tegneseriemime», som kjennetegner Teater Joker og Niels Peter Underland sin uttrykksform. www.teaterjoker.no/

²⁴ Å lage en «Platespiller» viste seg å være utfordrende, fordi mange elever på 12 år (7. trinn, 2015) ikke visste hva en platespiller var. Merk at etter mobiletelefonenes inntreden i samfunnet har også det å lage «telefon» endret fysisk uttrykk.

påpeker om den teatrale kroppens mange muligheter til semiotisk fleksibilitet (Conroy, 2010, s. 74). Tiril reflekterer over «å lage en kopp» og det skapende arbeidet:

Med den koppen, så hadde vi planlagt å gjøre det enkelt, og satte oss, men når vi gjorde det så gikk det jo ikke i det hele tatt. Det så jo bare ut som en ball. Da måtte vi prøve litt om (...) alle må jobbe sammen, det går ikke an at bare én lager en runding og resten bare skal finne seg et sted å stå. Det handler om å jobbe sammen». (Tiril, 12år)

Fokuset på den kroppslige «gjenstanden» blir omdreiningspunktet, og bidrar til å aktivisere den teatrale kroppen og dens semiotiske fleksibilitet. I arbeidet aktiviseres også det «teatrale blikket», lik det Gran (2004) understreker om teatraliteten som alltid står i en relasjon til blikket. Når gruppen til Tiril ser på og vurderer det de skaper, kan det forstås som at «[t]eatraliteten oppstår i møtet mellom den som spiller og den som registrerer spillet som spill» (Gran, 2004, s. 12). I øvelsen «Å være en ting» underviser dramapedagogen i teknikker, slik at elevene får kjennskap til uttrykksformer og virkemidler som aktiviserer den teatrale kroppen. Ved å observere elevens arbeid synliggjøres flere aspekter, som 1) elevenes kroppslige utforskning, 2) elevenes samhandling/samspill, og 3) skape og erfare kroppsliggjort teatralt formspråk. Det handler om å la «lekens regler leke elevene». Deres utforskning av kroppens semiotiske fleksibilitet aktiviseres i dette «lekerommet». Den *kroppslige læringen* (Antilla, 2019/2013) bidrar dermed til å aktivisere den teatrale kroppen gjennom *kroppsliggjort kompetanse*.

Fiksjonell ramme og det teatrale blikk

Gjennom grunnlagsøvelsene skulle elevene erfare kroppslig hvordan de kunne anvende teatrale kroppar som uttrykksform. I øvelsen «Lydmaskin»²⁵ aktiviseres elevene ved gruppevis å lage en fysisk «fantasimaskin» der de lager en kroppslig bevegelse og en lyd. Når gruppen gjennomfører aktiviteten samtidig framstår de som et bevegelig visuelt og auditivt uttrykk – en «Lydmaskin». Videoopptak²⁶ viser noen elever som bruker store bevegelser og lyd, og noen som opptre med minimalistiske bevegelser. Dermed blir de som er trygge på å bruke kropp og stemme mest synlige og fremtredende. Dette fratrar på ingen måte verdien av deltakelse ved å opptre

²⁵ Øvelsen 'The Machine of rhythms' finner vi i Augusto Boals (2002) Games for Actors and Non-Actors.

²⁶ Videoopptak 17.11.2015, felt 2

minimalistisk. Hvorvidt man beveger seg utenfor komfortsonen vil oppleves forskjellig. Det interessante her er hvorvidt elevene viderefører allerede etablerte bevegelsesmønstre. Det å fritt velge bevegelse og lyd til «Lydmaskinen» virker for noen mer hemmende enn frigjørende. Elevens sosiale og kulturelle kropp synliggjøres, og hvis dette ikke utfordres vil kroppslig situerte koder, forsterkes ytterligere gjennom øvelsen. Videoopptak fra felt ²⁷ viser at jeg som dramapedagog forklarer oppgaven og demonstrerer med forslag til bevegelse og lyd. Elevgruppen står i sirkel og deles i to grupper. Begge gruppene lager bevegelse og lyd samtidig. Videoen viser at de fleste elevene er forsiktige, litt sjenerte og virker usikre på hva de skal gjøre. Noen tør etter hvert å starte med en bevegelse og lyd inn i gruppen, og deretter følger flere på med sine bidrag. Samtidig forblir noen elever passive og klarer ikke å lage en bevegelse. Jeg bruker ikke mye tid på øvelsen, og går raskt videre til at gruppene skal se hverandres «Lydmaskin». Alle må delta, selv de med nesten usynlige bevegelser og uten lyd. Jeg gir øvelsen en fiksjonell ramme i det jeg går inn i «spillet» for å starte maskinen og «trykker» på en av elevene. På den måten igangsettes hele gruppens bevegelse og lyd, og slik kobles «det teatrale blikket» på (Gran, 2004). Elevenes forsiktige og usikre utprøving i denne øvelsen preges av de samme mekanismene vi ser tilknyttet de improvisatoriske «Ja – øvelsene», spontanitet og blokkering er i spill, jamfør Johnstone og Grotowski (Johnstone, 2007; Wolford, 2000). Her kan vi se at en fiksjonell ramme og «det teatrale blikket» kan holde elevene i «lekerommet» og tilrettelegge for den «undrende, kroppslige, rytmiske, musiske utforskningen» (Guss, 2015, s. 28), som dermed kan aktivisere den teatrale kroppen.

I øvelsen «Lydkulisse»²⁸ lagde elevene forskjellige lydbilder. De fikk en tittel å lage lyder til; «byen våkner» og deretter «skogstur». Lyder og stemninger som forbindes med forskjellige steder og tidspunkter identifiseres. Det tilrettelegges for en kroppslig erfaring ved å bruke egne lyder og skape stemning som lydcontentum. Her skulle «morgenstemning i byen», og «rolig skogstur» gi opplevelse med varierte steds spesifikke lydbilder. Videoopptak²⁹ viser at denne øvelsen ble gjennomført raskt, og jeg tok meg ikke tid til å be elevene legge seg ned. Elevene satt på gulvet cirka der de hadde stått i «lydmaskinen», og dannet en «klumpete» sirkel. Selv om jeg ba elevene lukke øynene, fanger videoen opp to av jentene som ikke lukker øynene

²⁷ Videoopptak 09.09.2015, felt 1

²⁸ Denne øvelsen er inspirert av øvelsen «Soundtracking» i Jonathan Neelands & Tony Goode (2000). Structuring Drama Work – A handbook of available forms in theatre and drama.

²⁹ Videoopptak 09.09.2015, felt 1

under øvelsen. De «kobler» seg dermed ikke på det å skape «Lydkulisse», men fungerer som observatører av medelevene. Når jeg ser videoopptaket fra felt 2³⁰, viser det at elevene her ligger på gulvet med lukkede øyne. Den enkelte bidrar med lyder, samtidig som de responderer på lyder fra andre. Dette synliggjør betydningen av «lekens regler» (lukke øynene, ligge på gulvet), som her disiplinere kroppene og samtidig frigjør leken, slik Grotowskis motsetninger styrker hverandre, som spontanitet og selvdisciplin (Wolford, 2000). Det handler ikke om at dramapedagogen bare må huske å si at eleven skal lukke øynene, men fordrer at elevenes kropp organiseres slik at de kommer i posisjon til å erfare øvelsen kroppslig. Den kroppslige disiplineringen kanalisere aktiviteten til det å skape lyd, som dermed gir eleven mulighet til å erfare dette som teatrale virkemidler. Det å anvende «Å være en ting», «Lydmaskin» og «Lydkulisse» som grunnlagsøvelser handler om å utforske kroppslig og erfare det å bruke kroppen som *meningsskapende verktøy* og *kommunikativt formsspråk*. Det handler også om det *teatrale blikket* og en *fiksjonell ramme*, og dermed om de tre områdene Krøgholt (2018) setter opp: deltagerens *kroppslige selvfølelse*, *forestillingsevnen* og den *felles resonansadferd* (2018, s. 171).

Tilstedeværelse og samspill

Grunnlagsovelsene skulle også utvikle elevenes lydhørhet og oppmerksomhet for å etablere samspill.

Jeg syns det med å kaste ballen, det var litt smart for å skjønne hvordan det var når vi skal ha forestilling og sånn. (...) for da samarbeida [vi] mere for å samarbeide, for å få tak i ballen og kaste, for å holde sammen og for samarbeide på hvordan det skal være (...) [Vi] lærte hvordan vi skulle fokusere på de andre, hvordan vi skulle være sammen med de andre og fokusere på den vi skulle være sammen med, å ha fokus på den og ingen andre. (Sofie, 12 år)

Sofies uttalelse belyser dramafaglig ensembletrening, slik jeg tolker det. Øvelsen aktiviserer eleven til bevegelse innenfor gitte rammer. Den har likevel en funksjon utover å øke pulsen og unngå stillesitting, den igangsetter sansetrening som innebærer oppmerksomhet for de andre elevene. Dermed aktiviseres og oppøves elevens tilstedeværelse i situasjonen og ansvar i samarbeidet med de andre elevene.

³⁰ Videoopptak 17.11.2015, felt 2

I øvelsen «Å sende ball»³¹ starter elevene med å stå i sirkel og sende en ball rundt. Alle må huske hvem de får ballen fra og hvem de sender den til. De beveger seg deretter rundt i rommet samtidig som ballen kastes fra den ene til den andre. Eleven skal motta fra den samme hver gang og sende videre til den samme hver gang. Tempoet kan variere fra rolig gange til å løpe. Variasjoner i øvelsen er 1) skifte retning for sending og mottak av ball, og øke vanskelighetsgraden ved 2) sende to baller inn i gruppen, i hver sin retning.

Videopptak³² viser at rommets størrelse holder tempoet rolig, og elevene er ganske tett på hverandre. Det er likevel lite prating dem imellom og konsentrasjonen er på ballen som beveger seg rundt i rommet. Samtidig viser videoen at noen av elevene «logger» seg på etter hvert. En elev sitter på begynnelsen, men følger tydeligvis med fordi han hiver seg med når det er hans tur. Deretter forblir han i leken. To jenter tar seg tid til å gi hverandre en klem, før de også «logger seg på». Noen elever trenger å «gå seg inn i leken», øvelsen må dermed ha en varighet så elevene blir fortrolige med aktiviteten, som vi kan betegne «entréfasen». Lekens regler fanger elevene og «vikler ham inn i spillet» (Gadamer, 2010, s. 137). Øvelsen «Å sende ball» berører nettopp hvordan de lekende «absorberes i denne rytmiske frem-og-tilbake-strukturen» (Guss, 2015, s. 27). Lekens «regler» aktiviserer dermed elevenes tilstedeværelse i grunnlagsøvelsen, og muliggjør det Sofie opplevde om å sette søkelys på «den andre» og å holde sammen.

«Å sende håndtrykk»³³ er en øvelse, som gjerne gjøres i oppstarten eller på slutten av en arbeidsperiode. Jeg ga tegn til elevgruppen at vi skulle samles i en sirkel ved å telle ned fra åtte (sju, seks, fem ...), og når jeg kom til null, skulle alle stå i sirkelen. Her skulle elevene legge armene i kryss og holde hverandres hender og deretter lukke øynene, slik at oppmerksomheten ble rettet mot å registrere når de fikk et håndtrykk, for så å sende det videre. Håndtrykket skulle komme helt rundt til meg som startet med å sende håndtrykket. Dramapedagogen får slik oversikt og kontroll over gruppen, og elevene i sirkelen samles tettere omkring felles beskjeder og

³¹ Øvelsen har mange varianter, som barnas lek Gadamer (2010) og Guss (2015) refererer til. Varianter med imaginær ball hos Boal (2002) og Spolin (1999). Artikkelforfatteren har bl.a. brukt varianten beskrevet her i faget 'Teater og bevegelse' i videregående skole

³² Videopptak 17.11.2015, felt 2

³³ Øvelsen er lik «Impuls» hos Ida Krøgholt (2018) «Facilitering af den kinæstetiske sans», i Kirk, H. og Krøgholt, I. (red) (2018) *Fagdidaktikk i teater og drama*. Varianter finner vi også i Augusto Boals (2002) *Games for Actors and Non-Actors*

fortrolig samtale. Utover å disiplinere urolige kropper, handler det om å være lydhør for og å kjenne den andres håndtrykk, en fysisk sanselig konsentrasjon. Lik Krøgholts (2018) øvelse «Impuls», er den grunnleggende fordi «den kroppslige selvfølelse, der er basal for den enkeltes sensitivitet og musikalitet i forhold til det felles, bliver vækket» (s. 163). Øvelsen er en sosial og gruppedynamisk sansetrening.

Begge disse øvelsene «Å sende ball» og «Å sende håndtrykk» kan betegnes som basis i grunnleggende kroppslig kompetanse tilknyttet sansemotorikk, tilstedeværelse og oppmerksomhet. Hvis vi ser på aktiviteten i lys av Foucaults disiplinering- og normaliseringsmekanismer viser videoopptak³⁴ en gutt som står urolig, noe som ser ut til å henge sammen med at sidemann «skviser» hånda hans. Uroen oppfattes ikke av elevene rundt, fordi de har øynene lukket. Samtidig kan læreren bruke sitt blikk til å signalisere at de skal stoppe og dermed korrigere fellesaktiviteten. Øvelsens regler (fravær av synssans) bidrar til at læreren unngår oppmerksomhet på denne uroen, og ro og orden opprettholdes. Med Foucaults (1977/2014) blikk ville det tolkes som «å bearbeide kroppen, manipulere på velberegnet vis dens deler, gester og atferdsmåter» (1977/2014, s. 123).

Dramapedagogens kollektive rammesetting fungerer her som konkrete metoder for kontroll og orden med elevenes kropper, slik Engelsrud (2018) identifiserer som fremtredende i dagens skole. Her er to forhold som gjensidig utvikler hverandre i spill samtidig. Sensitivitet og lydhørhet krever kroppslig ro og tilstedeværelse, samtidig som den sanselige kroppslige aktiviteten frembringer ro og tilstedeværelse som favner videre enn synlig kontrollert kroppslig ro og orden. «Å sende ball» og «Å sende håndtrykk» aktiviserer og forbereder den teatrale kroppen gjennom å oppøve tilstedeværelse og samspill. Samtidig er dette øvelser der spennet mellom det disiplinerte og lekende vil balansere, med risiko for å disiplinere føyelige kropper. Det kritiske er hvorvidt det kroppslig disiplinerende får dominere, hvis for eksempel det å stå i ro og sende håndtrykket rundt blir en «konkurrans» i hvor fort man gjennomfører øvelsen uten stopp. Urolige kropper vil dermed igjen oppleve å være uromomenter som ikke innordner seg, mer enn å delta i en gruppe som sammen utforsker felles lydhørhet og samspill.

³⁴ Videoopptak 16.11.2015, felt 2

Oppsummering

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvordan et utvalg grunnlagsøvelser aktiviserer den teatrale kroppen gjennom kroppsliggjort kompetanse, i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen. Analysen viser at elevene gjennom grunnlagsøvelsene får helhetlige erfaringer med å fremstille rollefigurer i forskjellige fiksjonelle omgivelser, og øvelsene «Gå-måter» og «Mime på stikkord» bidrar til å aktivisere den teatrale kroppen. Elevene utvikler sin *kroppslige kompetanse* i å anvende kropp og eget personlige uttrykk til å skape og fremstille kunstnerisk form som *meningsskapende verktøy* og *kommunikativt formspråk*. Den teatrale kroppen blir eksplisitt, både som «tekst» og som virkemiddel (Conroy 2010). Samtidig viser studien at øvelsene kan legge for mye opp til karikaturen og komiske framstillinger av allerede stereotype ideer om rollekategorier av blant annet «gamle damer» og «forretningskvinner». Her synliggjøres dramapedagogens sammensatte utfordringer og etiske dilemma i det å aktivisere den teatrale kroppen. Avveininger angående forenkling og kommunikasjon og dekonstruksjon av klisjéer og stereotyper blir viktige i møte med elevene i klasserommet.

Studien viser at grunnlagsøvelser med fokus på spontanitet og å redusere blokkeringer har betydning når det gjelder å styrke elevenes *selvforvaltning*, «practices of the self» (Wehrle 2016). Det handler om respons, mottagelighet og selvrefleksiv praksis, og å la lekens regler etablere et «resonansrom» mellom dem som leker (Steinsholt & Ness, 2016). Jeg finner at å rette oppmerksomheten mot elevenes kroppslige utforskning, deres samhandling, og det å skape og erfare kroppsliggjorte teatrale formspråk, aktiviserer den teatrale kroppen i øvelser som «Være ting», «Lydmaskin/Lydkulisse», «Skyve imaginær vegg» og «Ja-øvelser». En fiksjonell ramme og «det teatrale blikket» kan holde elevene i «lekerommet», og dermed aktivisere den teatrale kroppen. Grunnlagsøvelser som «Å sende ball» og «Å sende håndtrykk» framstår som ensembleorientert sansetrening. De handler om grunnleggende *kroppslig kompetanse* knyttet til sansende kropper som aktiviserer og forbereder den teatrale kroppen gjennom tilstedeværelse og samspill.

Samtidig viser studien at spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen i drama- og teaterpraksis krever fokus og bevissthet hos dramapedagogen. Balansegangen, avveiningene og oppmerksomhet angående forvaltning av disse dimensjonene i arbeidet med å aktivisere den teatrale kroppen er av vesentlig betydning. Dramapedagogen må være bevisst den maktrelasjonen hun skal forvalte som klasseleder. En fallgrube kan være at man ender med å opptre som manipulator for et spesifikt formål når man egentlig ønsker å tilrettelegge for reell medvirkning. Det er sentralt å reflektere over utfordringer angående hvorvidt blikket til læreren er

kontrollerende og overvåkende, eller støttende, retningsgivende og korrigerende. Viktige avveininger handler om ro, kontroll og disiplin for å gi rom for alles deltakelse, og ikke bare den sterkeste rett. Samtidig skal uensartede tilnærminger og initiativ ivaretas. Dette krever at spennet mellom det disiplinerte og det lekende balanseres. Det vil si å beherske balansegangen slik at grunnlagsøvelsene unngår å disiplinere føyelige kropper, men heller forløser spontanitet og lekenhet og styrker elevenes selvforvaltning.

Grunnlagsøvelsene; «Gå-måter», «Mime på stikkord», «Skyve imaginær vegg», «Ja-øvelser», «Være ting», «Lydmaskin/ Lydkulisse», «Sende ball» og «Sende håndtrykk» skulle utgjøre en innføring i sansemotoriske, improvisatoriske, fiksjonsskapende og samspillsorienterte aktiviteter. Øvelsene skulle bidra til at elevene, i samspill med dramapedagogen, kunne delta i en «devising theatre»-praksis – en demokratisk arbeidsform, for å ta valg, skape innhold og utvikle et teatralt formspråk til en scenisk visning. Studien viser at grunnlagsøvelsene favner et spekter av fysisk elevaktivitet og bidrar til at elevene utforsker kroppslig. Det er øvelsenes dimensjoner, fra den individuelle sansemotoriske erfaringen til «det teatrale blikket» og refleksjonen gjennom kroppslig læring *i* og *mellom* elevene, som aktiviserer den teatrale kroppen. Grunnlagsøvelsenes rammer og progresjon foregår i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen, og bidrar til å kanalisere konsentrasjonen og oppmerksomheten omkring den kroppslige utforskningen. Jeg finner at grunnlagsøvelsene igangsetter en kroppslig utforsking som utvikler konsentrasjon, oppmerksomhet og tilstedeværelse, spontanitet, respons og mottagelighet overfor egne og andres impulser. Øvelsene konkretiserer dermed hvordan de kan anvende den teatrale kroppen og bidrar med verktøy for å delta i en skapende prosess. Studien viser at elevene observerer og erfarer den teatrale kroppen gjennom sin utforsking. Fra det disiplinerte i egen kroppsbeherskelse og til det spontane utforskende i den lekende fysiske elevaktiviteten. Det er dette spennet mellom selvdisciplin og frigjøring av det spontane – den disiplinerte og den lekende kroppen – i et kontinuum og i vekselvirkning, som hele veien utvider elevens kroppslige kompetanse gjennom den kroppslige erfaringen.

Når det gjelder problemstillingene omkring fysisk elevaktivitet og praktisk kompetanse i skolen finner jeg at drama- og teaterpraksis, som i denne studien omfatter grunnlagsøvelser, kan utvide diskursen omkring hva fysisk elevaktivitet kan være. Med kroppslig læring *i* og *mellom* elever kan grunnlagsøvelsene bidra til en kroppsliggjort kompetanse i å uttrykke seg, kroppsbeherskelse, selvforvaltning, oppmerksomhet og samspill. Nettopp det å bevege seg i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen gir flere dimensjoner i arbeidet med fysisk

elevaktivitet og praktisk kompetanse. I en utvidet diskurs omkring fysisk elevaktivitet vil det være interessant å vende seg mot ensembletrening og perspektivene til Krøgholt (2018b) om *kroppslig selvforneelse, forestillingsevne og felles resonansadferd*.

Å aktivisere den teatrale kroppen gjennom kroppsliggjort kompetanse, i spennet mellom den disiplinerte og den lekende kroppen, kan i lys av det Engelsrud (2018) synliggjør som «paradokset i skolen»; mellom sosialisert passivitet og tiltak for å motvirke passivitet, peke på behov for ytterligere forskning tilknyttet den teatrale kroppen, den disiplinerte og den lekende kroppen i et utdanningsperspektiv. Dermed også plassere drama- og teaterpraksis inn i et utvidet fysisk aktivitetsperspektiv.

Forfatteromtale

Kristine Storsve er stipendiat ved OsloMet – storbyuniversitetet / NTNU. Hun er utdannet drama- og teaterpedagog fra HiOA (nå OsloMet) og har en mastergrad fra NTNU. Hun har også kulturfagutdanning fra HiT (nå USN) og praktisk-pedagogisk utdanning fra HSH. Storsve har arbeidet med drama og teater i barneteatergrupper, videregående skole, folkehøgskole og høyskole/universitet.

Referanser

- Anttila, E. (2019). Kroppslig læring og dans: en teoretisk-filosofisk bakgrunn (T.P. Østern, Overs.). *På Spissen forskning/Dance Articulated. Special Issue Bodily Learning*, 2019(3), 45-72. (Opprinnelig utgitt 2013). DOI: <https://doi.org/10.18862/ps.2019.503.3>
- Aune, V. (2012). *Deltakerorientert og performance-sensitivt*. I Gjærum, R. G. & Rasmussen, B. (Red). (2012). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Bolton, G. M. (1981). *Innsikt gjennom drama*. Oslo: Dreyers forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education, Seventh edition*. New York: Routledge.
- Conroy, C. (2010). *Theatre & the Body*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-36469-1>
- Engelsrud, G. H. (2018). La barna bruke kroppen som de vil. I *Forskning.no*, <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/la-barna-bruke-kroppen-som-de-vil/1158241>
- Engelstad, A. (1989). *De undertryktes teater - Når tilskueren blir deltaker – Augusto Boals metoder og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag AS.

- Foucault, M. (2014 [1977]). *Overvåkning og straff – det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frambaugh-Kritzer, C., Buelow, S., Simpson Steele, J. (2015). What are Disciplinary Literacies in Dance and Drama in the Elementary Grades? I *Journal of Language and Literacy Education* (11)1, Spring 2015, 65-87.
- Franks, A. (2015). What have we done with the bodies? Bodyliness in drama education research, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 312-315, <https://doi.org/10.1080/13569783.2015.1059266>
- Gadamer, H-G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. (N. Walker, Overs.), R. Bernasconi (Red.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode – grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Gamlund, E., Svendsen, L.Fr. H., Simo, S. (2016). *Filosofi for humanister*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Gran, A-B. (2004). *Vår teatrale tid – Om iscenesatte identiteter, ekte merkevarer og varige mén*. Oslo: Dinamo Forlag.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser I – Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising Performance – a critical history*, Palgrave Macmillan, New York.
- Heede, D. (2002). *Det tomme menneske – Introduktion til Michel Foucault*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnstone, K. (2007). *IMPRO – Improvisation and the Theatre*. London: Methuen Drama.
- Krøgholt, I. (2018a). Teater og drama som kunstoffag og kreativ metode. I Kirk, H. og Krøgholt, I. (Red.). *Fagdidaktikk i teater og drama*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krøgholt, I. (2018b) «Facilitering af den kinæstetiske sans», i Kirk, H. og Krøgholt, I. (Red.). *Fagdidaktikk i teater og drama*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Moses, J. W. & Knutsen, T. L. (2012). *Ways of Knowing – Competing Methodologies in Social and Political Research*. London: Palgrave Macmillan.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work – A handbook of available forms in theatre and drama*. UK: Cambridge University Press.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.

- Spolin, V. (1999). *Praktisk teaterarbejde – metoder, øvelser og idéer. Håndbog for instruktører*. Frederiksberg: DRAMA.
- Steinsholt, K. og Ness, S. A. (2016). *Motstrøms – Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø. A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taylor, P. (1996). Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education. I P. Taylor (Red.), *Researching Drama and Arts Education – Paradigms & Possibilities*. London: Falmer Press.
- Wehrle, M. (2016). Normative Embodiment. The Role of the Body in Foucault's Genealogy. A Phenomenological Re-Reading. I *Journal of the British Society for Phenomenology*, 47(1), 56-71, DOI: <https://doi.org/10.1080/00071773.2015.1105645>
- Wolford, L. (2000). Grotowski's vision of the actor: the search for contact. I A. Hodge (Red.). *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, A. J., Østern, A-L. og Selander, S. (2019). *Dybde/læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.