



# FORSTÅ MASKEN- FORSTÅ ROLLEN

Maskespill i videregående skole

OSLOMET 2022  
Drama og  
teaterkommunikasjon

Mastergradsoppgave  
i estetiske fag  
Kandidatnr 564

## Sammendrag

Dette masterprosjektet undersøker forskerens (min) rolle som utøvende dramapedagog, med utgangspunkt i estetisk praksisledet forskning i videregående skole. Studiet belyses gjennom et fenomenologisk perspektiv, i henhold til forskerens og deltakernes subjektive erfaringer fra praksisfeltet. Erfaringene utvikles gjennom sosialt samspill og studeres gjennom den reflekterende praktiker som metodologi. Dette har som formål å potensielt fremstille utviklingsmuligheter blant min rolle som dramapedagog med en videregående dramaklasse som deltakere av prosjektet. Læringsmetodene anvendes fagdidaktisk med maskespill som arbeidsmetode, i samsvar med dramafagets læreplanverk og kompetansemål. I rollen som dramapedagog, hadde jeg som formål å veilede elevene i å utvikle og oppdage sin individuelle maskekarakter. Oppgaven redegjør praksisfeltet der den empiriske tilnærmingen legger til grunn for problemstillingen. Innsamlet funn og erfaringer fra praksisfeltet viser til analyse for å videreutvikle mine ferdigheter som dramapedagog. For meg har denne skapende prosessen bidratt til videre kunnskap om maskespill som teaterpraksis, med utgangspunkt i skolen som rammefaktor.

## Abstract

This master-thesis examines the researcher's (my) role as a performing drama teacher, based on aesthetic practice-led research in upper secondary school. The study is illuminated through a phenomenological perspective, according to the researcher's and participants' subjective experiences from the field of practice. The experiences are developed through social interaction in an artistic development work. This aims to potentially present development opportunities among my role as a drama teacher with a drama class as participants in the project. The learning methods are used didactically with acting with mask as a working method, in accordance with the drama subject's curriculum and competence goals. In my role as a drama teacher, my purpose was to guide the students in developing and discovering their individual mask character. The thesis explains the field of practice where the empirical approach is the basis for the problem. Collected findings and experiences from the field of practice refer to analysis to further develop my skills as a potential future drama teacher. For me, this creative process has contributed to further knowledge of acting with mask as a theater practice, based on school as a framework fact

## Forord

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere, som alle har tilhørighet til *Fakultet for teknologi, kunst og design: Institutt for estetiske fag* på OsloMet. Takk til veileder og førstelektor Heidi Dahlsveen, som har vært min teoretiske veileder hele veien fra starten til slutten av prosjektet. Dine akademiske bidrag og støttende ord har vært stort til hjelp for å få meg i riktig retning og komme i mål. Takk til praksisveiledere og førstelektor Anne Stray for hyggelige telefonsamtaler og lån av utstyr og universitetslektor Stine Ellinggard for beroligende ord og tips under den mest hektiske perioden av feltarbeidet. Tusen takk til Tiril Skårdal for all den praktfulle tiden du satte av til å hjelpe meg med maskelaging og maskespill. Din kunnskap og erfaring i fagområdet, oppnådde relevant veiledning for å forberede meg til praksisfeltet. Takk til Øystein Vestre universitetslektor for lån av utstyr. Tusen takk til faglærer Charlotte Fjell Lindman for godt samarbeid og alltid hatt troen på mitt prosjekt, i tillegg til gode samtaler. Under hele perioden i samarbeid med deg og elevene dine har du vært der for meg og vist engasjement og tillit. Takk til medstudenter for samtaler om prosessen av prosjektet. Sammen løftet vi hverandre opp i oppløftende samtaler gjennom vår felles reise.

Stor takk til mamma som viste støtte og tro til prosjektet mitt og til meg i rollen som pedagog. I tillegg la til rette for nødvendig arbeidsrom og ro. Også takk til støttende søstre som støtt og stadig viste nysgjerrighet og oppmuntring til meg og mitt prosjekt. Takk til de 18 huskyene som ga meg viktige kosepauser med mengder av oppmerksomhet og glede hver gang de så meg.

Til slutt, vil jeg takke elevene som var forskningsdeltakere av mitt prosjekt. Jeg er utrolig takknemlig for deres fantastiske samarbeid og hvordan dere har bidratt til å utvikle min rolle som dramapedagog

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	1
Abstract .....	1
Forord.....	2
Oppgavens bakgrunn og relevans .....	6
Rolleutvikling som nyutdannet dramapedagog.....	7
Praksisfelt.....	8
Problemstilling.....	8
Oppgavens struktur .....	9
Teoretisk bakgrunn .....	9
Masken.....	10
Halvmasken.....	10
Commedia dell'arte og det groteske .....	12
Sosiokulturell læringsteori .....	14
Læreplan og kompetansemål .....	15
Teater i perspektiv: fagets relevans og innhold .....	17
Teater og bevegelse: fagets relevans og innhold.....	19
Klasseledelse.....	20
Forskningsmetode .....	22
Fenomenologi .....	23
Kroppsfenomenologi.....	24
Metodologi.....	26
Analyse/tolkning av empiri.....	30
Analyse av empiri .....	30
Analyseprosessen.....	30
Etiske refleksjoner .....	31
Beskrivelse av opplegget .....	32
Rolleavklaring.....	32
Tilpasninger i tematisk arbeid: drøfting av det groteske med elevene.....	33
Rom.....	34
Begrensings av sansene.....	35
Kommunikasjon.....	37
Tid.....	38

Pedagogens rollekonflikt .....	41
Elevenes begrensinger .....	46
Fiksjon .....	49
Transformasjon og den kroppslige erfaringen .....	50
Diskusjon .....	52
Diskusjon/drøfting .....	52
Rollekonflikt og rolleavklaring .....	52
Forstå masken- forstå rollen.....	54
Forstå rollen med kroppen som forankring.....	56
Fiksjon .....	57
Oppsummering/Konklusjon .....	59
Bibliografi .....	62
Vedlegg .....	63
Figurer.....	96

## Oppgavens relevans

Pedagogikkens og skolens historie viser hvordan læreplanverket har endret seg i sammenheng med hvordan samfunnet utvikler seg. De nye læreplanene gir mulighet for å utforske og forme nye læringsperspektiver og undervisningsopplegg gjennom didaktiske grep. Med utgangspunkt i fagdidaktikken, kan man som pedagog fremme elevenes læring og utvikling i et bestemt fag. I denne oppgaven utgjør dramafaget det fagdidaktiske, hvorav maskespill som teaterform kan være en ny mulighet for å utforske innad i dramafaget, med tanke på muligheten for variasjon i nyskapende læringsaktiviteter gjennom maskespill. Slik utvikler maskespill i fagdidaktikken nye perspektiver til andre teaterformer i undervisningen. I denne masteroppgaven vil jeg utforske hvordan maskespill kan tilføye elevene nye kunnskaper og ferdigheter til dramafaget, i tillegg til å frembringe ulike perspektiver og medvirke elevens selvstendighet og som individ.

Dramafaget som fagdidaktisk fag, viser til relevans på grunn av hvordan faget inkluderer både det teoretiske og praktiske aspektet (Sæbø, 2011, s. 11). Sæbø legger til hvordan dramafaget er utforskende, og viser til potensial for læring og utvikling gjennom praktiske arbeidsmetoder. Maskespill tilføyer det utforskende på grunn av teaterformens kroppslige nysgjerrighet og utforskning gjennom tid og rom. Dette gir elevene muligheten til å oppleve dramafagets ulike former og metoder, og tilføye kroppens erfaringer som en del av læringen. Maskefaget belyser også det fagdidaktiske spekteret gjennom å tilføye håndverk og formgivning som en del av rolleutviklingen. I arbeid med ulike materialer og verktøy, kan dette veilede elevene inn mot ny innsikt. I tillegg kan maskeproduksjon potensielt gi anledning for samarbeid innad ulike fag, som formgivningsfag og dramafaget. På grunn av maskefagets egenart, gjennom innhold av både produksjon av maske og spill på gulvet, viser det et mangfold av arbeidsmetoder og teknikker som inkluderer andre fag.

Bakgrunn for oppgaven er min interesse for maskespill som fagområde, og hvordan jeg ønsker å utvikle mer kunnskap gjennom å teste ut maskespill i skolen. Jeg vil utforske hvordan maskespill kan videreutvikle og påvirke meg som pedagog. Gjennom forskningsfeltet ønsket jeg å erfare det praktiske feltet som lærer, for å utvikle min pedagogrolle. Maskespill gir meg som pedagog, muligheten til å videreutvikle meg i lederrollen, i tillegg til å heve fagområdet. Maskespill som en utforskende teaterform, gir meg muligheten som dramalærer til å komme ut i jobb som

dramapedagog med en ny kunnskap innenfor et unikt fagområde. Ved å tilføye denne nye kunnskapen i skolen, kan dette være med på å videreutvikle dramafaget.

### **Rolleutvikling som nyutdannet dramapedagog**

En av undersøkelsens formål, er min reise for å utvikle og oppdage min rolle som pedagog.

Tidligere har jeg fått muligheten til å undervise gjennom praksisperioder fra pedagogikkutdanning, hvor det både har vært veileder til stede, og medstudenter. Som pedagogstudent har jeg som regel hatt andre rundt meg som støtte med enten like mye eller mer kompetanse enn meg. Siden jeg sjeldent var helt alene, kunne jeg som regel spørre eller støtte meg på noen andre hvis jeg var usikker eller strevde med å ta et valg. I mitt forskningsprosjekt var jeg i større grad alene og måtte ta valg, selv om jeg var usikker. Etter forrige praksisperiode gjennom PPU studiet på OsloMet, fikk jeg tilbakemelding fra veileder at en av mine svakheter, var at jeg ikke hadde en tydelig og selvsikker rolle som leder i klasserommet. Dette har jeg vært veldig bevisst på, og derfor ønsket å gjøre en endring ved å utvikle min lederrolle i klasserommet. Dette kan være en av de største grunnene til min usikkerhet i mitt prosjekt, at alt går på meg, og jeg må ta aktive valg, selv når jeg er usikker på hva som lønner seg i situasjonen. Reisen gjennom erfaringer, styrker min selvsikkerhet i rollen som pedagog, og er med på å hjelpe meg å finne *min* lederrolle. Dette gjør meg til en reflekterende praktiker i mitt prosjekt, ettersom jeg må vurdere og lære av min egen praksis.

Fra tidligere bachelor studie i drama- og teaterkommunikasjon på OsloMet, tok jeg emnet *Acting with Masks* (Maskespill) som har inspirert mitt masterprosjekt. Maskespill på OsloMet er en halvtårsstudie, som innebærer trening i spill med ulike masker. Opplæringen består blant annet av praktiske arbeidsøkter med maskeproduksjon, maskespill og det dramapedagogiske opplegget (OsloMet, 2022). Dette semesteret ga stor innflytelse på meg, og jeg utviklet en interesse for maskespill som teaterform. En kombinasjon av å selv skape sine egne maske for videre å utøve fysisk på gulvet, var helt perfekt for meg, som både trives med å utforske og skape gjennom håndverk, bevegelse og teater. Av denne grunn, ønsket jeg å ta opplæringen i utøvende maskespill et steg videre. Jeg ønsket å utvikle min egen maskekompetanse gjennom å undervise, med inspirasjon fra det jeg hadde lært fra maskespill studiet.

## **Praksisfelt**

Forskningspraksisen min ble gjennomført fra perioden oktober 2021 til desember 2021 i arbeid med 2. klasse ved utdanningsprogram drama på en videregående skole. Under disse 10 ukene, gjennomførte jeg min empiriske studie, i tråd med programfagene Teater i perspektiv 1 og Teater og bevegelse 1. Undervisningen ble fordelt fra en 90 minutters økt i uken, til gradvis gå over til to 90 minutters økter i uken. Det vil si at undervisningen med innhold av formgivning foregikk i teater i perspektiv, en gang i uken, mens videre fysisk arbeid foregikk i teater og bevegelse, to ganger i uken. Planleggingen av undervisningen startet jeg med i forkant av forskningspraksisen, samtidig som jeg var i dialog med skolens ledelse og klassens faglærer for å avklare forskningsprosjektet.

Videregående skolen er en stor skole med opptil 1500 elever og 265 ansatte. Ettersom jeg tidligere har vært elev og hatt praksis på den samme skolen, var jeg godt kjent med flere ansatte og skolebygget. I tillegg var jeg vikarlærer for en annen dramaklasse i samme perioden jeg gjennomførte forskningspraksisen. På grunn av tilknytning og kjennskap til skolen, visste jeg på forhånd at jeg ønsket å ha mitt prosjekt på denne skolen. Jeg så på det som en fordel for meg å gjennomføre prosjektet i en skole jeg hadde praksiserfaring fra tidligere, på grunn av kjennskap til ansatte og skolebygget. VG2 programfag drama inneholdt 14 elever, som var en klasse jeg ikke hadde tilknytning til fra før av. Klassen sin faglærer kjente jeg godt fra før av, som skapte god kommunikasjon mellom oss, som også påvirket relasjonen mellom meg og elevgruppen. I forkant av forskningspraksisen, besøkte jeg dramaklassen og forhørte meg om de var interessert i å være en del av prosjektet, noe alle bekreftet.

## **Problemstilling**

Masteroppgavens tittel «forstå masken- forstå rollen» viser til mitt formål med maskespill som arbeidsform i karakterutvikling. Reisen inn mot oppgavens problemstilling har vært varierende, ettersom jeg tilpasset problemstillingens visjon underveis i forskningspraksisen. Min problemformulering har blant annet blitt påvirket av prosess, tidsbruk og klassen som deltakere. Det startet med en visjon om å forske tematisk med «det groteske» som en del av problemstillingen og undervisningsopplegget, til å ta pedagogiske vurderinger og gradvis sette visjonen til side.

Problemformuleringen for mitt masterprosjekt endte slik:



*Hvilke utviklingsmuligheter gir undervisning i maskespill med elever på VGS en nyutdannet dramapedagog?*

Oppgavens problemstilling viser til min visjon som nyutdannet dramapedagog over hvilke utviklingsmuligheter et praktisk prosjekt i maskespill kan fremheve. Elevgruppen fra VGS som deltakere av prosjektet, er kjernen for å oppnå min utvikling. Formuleringen bærer preg av forskning gjennom praksis, hvor elevene- og mine erfaringer fra praksisfeltet, bidrar til å svare på problemstillingen. Problemstillingen belyser hvordan praktisk studie kan gi meg i rollen som dramapedagog videre utviklingspotensial innenfor maske som arbeidsmetoden.

Problemstillingen belyser hvordan praktisk studie og elevenes tilbakemeldinger kan forme og utvikle min rolle som dramapedagog. Erfaringene kan bidra til å utvikle min rolle som dramapedagog, og utvikle kompetanse som maskepedagog.

### **Oppgavens struktur**

I første del av oppgaven, gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, gjennom fenomenologisk tilnærming til forskningen. Videre redegjør jeg for metodologien, der den reflekterende praktiker presenteres som metoden for å reflektere over egen praksis. Videre går jeg inn i metoder for å samle inn datamaterialet, blant annet observasjon, intervju og feltnotater som er knyttet til mitt forskningsprosjekt. Deretter presenteres teorien knyttet til prosjektet, som gir en innføring i maske, sosiokulturell læringsteori, læreplan og klasseledelse. Masteroppgaven er basert på et praktisk prosjekt, derav relevante funn fra praksisfeltet presenteres gjennom analysen av empirien. Dette viser til studiets tilnærming til empiribaserte praksis, hvorav deltakernes og mine erfaringer fra praksisfeltet løfter undersøkelsen. I det følgende diskusjonskapittelet, drøftes relevante empiriske funn, i tråd med problemstillingen. Funnene drøftes i lys av teorien, i et forsøk på å svare på oppgavens problemstilling.

## **Teoretisk bakgrunn**

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet for studien. I henhold til maskespill fra praksisfeltet, lot jeg meg selv inspirere av Jaques Lecoq (1921-1999) sine pedagogiske arbeidsmetoder og teknikker i maskespill. I sammenheng med dette, er det nødvendig å avlegge teatermasken som begrep, i tillegg til bakgrunn, teori og maskens historie

og formål. Dette presenteres blant annet gjennom John Rudlin sin teori til masken. For å drøfte og legge til rette læringsmiljø gjennom sosial praksis, belyses Lev Vygotskij (1896-1934) sitt læringssyn fra sosiokulturell læringsteori. Siden forskningsprosjektet mitt ble gjennomført på en videregående skole, introduseres læreplanen og kompetansemål som retningslinjer. Dette av hensyn til skolens rammefaktor og struktur, med utgangspunkt i Hilde Hiim og Else Hippe sin teori til undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere. Jeg har videre tatt utgangspunkt i Kristin Helstad og Per Arne Øiestad sine perspektiver til klasseledelse for å drøfte min egen utvikling under forskningsprosjektet.

### **Masken**

Toby Wilsher (2007) legger frem i sin bok *The Mask Handbook* at ordet “maske” kan ha ulike betydninger i ulike settinger, men også kulturer. Alt fra masker brukt i skrekkfilmer, ritualer, klovnenese, til å bruke som beskyttelse (gassmaske, solbriller, munnbind osv.). Masker kan bli sett på som en forkledning, transformasjon eller beskyttelse og kan ha flere ulike virkninger som underholdning, skjule, avslørende, skremmende eller forene. Masken deles i to metoder: *hellige* og *sekulære* (Wilsher, 2007). Den hellige metoden brukes for religiøs tro og i ritualer. Ritualene innebærer å komme i kontakt med de døde eller guder ved å være i transe eller besittelse. Den sekulære metoden brukes til teater og skuespilleren for å underholde eller skape en karakter.

Ifølge Wilsher har den teatrale masken som oppgave å underholde, og derfor blir definisjonen at masken transformerer (Wilsher, 2007). Dette blir sett på den sekulære metoden fordi det gir større plass til tolkning fra publikum. Det teatraliske aspektet har skapt en annen form for magi gjennom den sekulære metoden. Magien som dukker opp når skuespillerne tar på seg masken og universet som skapes i den dramatiske dimensjon, aktiverer fantasien og den estetiske dimensjonen mellom publikum og scenen (Wilsher, 2007). Det er den sekulære masken som er relevant for dette prosjektet, ettersom jeg jobbet med teaterformen *halvmaskespill* i den praktiske delen av prosjektet mitt.

### **Halvmasken**

I denne oppgaven, vil den sekulære masken ha flere betydninger innenfor teaterfaget, og derfor velger jeg å definere og begrunne teatermasken i henhold til Jacques Lecoq (1997) sin teori fra boken *The Moving Body (Les Corps Poétique)*. I det praktiske arbeidet, omfavnet undervisningsopplegget den sekulære masken som teaterform. Det vil si at *maskespill* var

teaterformen og arbeidsmetoden. Lecoq deler teatermasken i nøytral- og ekspressiv maske, hvor hans pedagogiske metode baserer seg på å gjennomgå de ulike variasjonene av teatermaskene (Lecoq, 1997). For å kunne beherske ekspressiv maske, må en først kunne forholde seg til nøytral maske. I mitt praksisfelt, forholdt jeg meg kun til ekspressiv maske, uten å anvende nøytral maske i undervisningsopplegget. Dette kan hatt en påvirkning til rolleutviklingen i arbeid med halvmaskespill, siden jeg gikk over noen steg. Konsekvensene kan blant annet være at de grunnleggende masketeknikkene ikke i like stor grad sitter som en vane i kroppen. Halvmasken er også enklere å bruke for utøveren fordi den dekker ikke hele ansiktet og sansene, som gjør det lettere å improvisere. Wilsher anbefaler derfor halvmasker som en start for å lære seg maskespill for første gang (Wilsher, 2007). I stedet for å veilede generelt om flere maskeformer steg for steg, gikk jeg i dybden av én retning. Det ville ikke vært nok tid for å produsere og spille flere maskeformer i rammer av skoleundervisning som jeg ble tildelt. Av denne grunn har jeg valgt å forholde meg til én maskeform i dette forskningsprosjektet. Jeg valgte å la meg selv bli inspirert av Lecoq sine metoder, men forholdt meg ikke til alle variasjonene og hans metoder innenfor maskespill, med tanke på begrenset med tid og til hensyn av elevene som ikke har erfaring til maskespill. Jeg ønsket å forske gjennom én spesifikk maskevariasjon, altså *halvmasken*.

Halvmaske er en undersjanger til ekspressiv maske, som dekker til halve ansiktet. Lecoq betegner også halvmasken som karaktermaske, da den har til hensikt å utvikle en karakter (1997). Gjennom karakterarbeid, har halvmasken likhetstrekk til teaterformen *commedia dell'arte*, ettersom utøveren involverer hele kroppen og når en essensiell dimensjon av dramatisk spilling (Lecoq, 1997). Derfor har jeg forholdt meg til halvmaskespill med inspirasjon fra *commedia dell'arte* som en inngang i feltarbeidet. For å forstå maskespill som form, sammenligner jeg det kort med realistisk teater. Realisme i teater viser til virkeligheten og skildrer miljøet slik det er utenfor teateret. Karakterene spiller også realistisk, og fremstiller rollene som ekte personer. Realistisk teater anvender tekst og replikker for å skildre virkeligheten for å gjøre det troverdig for publikum. Realismen tar utgangspunkt i manus, tekst og replikker for å formidle dramaturgien (Den Nationale scene, 2022). I de fleste maskespill former er ikke manus eller replikker en del av spillet, da kroppen er karakterenes språk. I utforskende arbeid med maskespill, basert på Lecoq sine teknikker, er det kroppen som er utgangspunktet for karakterarbeid og videreformidling av dramaturgien (Lecoq, 1997).

## Commedia dell'arte og det groteske

Lecoq beskriver det groteske i sammenheng med dramatiske territorium som et distinkt uttrykk (1997). Karakterer i det groteske territorium håndterer ikke følelser eller det mentale, og skiller seg ut på grunn av det ekstreme og underlige språket. I stedet ledes rollene gjennom sosiale funksjoner. Derfor knytter Lecoq det groteske opp mot *karikatur*. Michail Bachtin (1991) tolker og definerer karikatur i sammenheng med det groteske som blant annet «stygt», «bisarr» og «rart». Ytterligere beskriver Bachtin hvordan karikatur fremstiller karakteristiske trekk, ofte karakterens kroppsholdning eller ansiktstrekk. For å fremme distinkte trekk, anvendes det *groteske*. Bachtin definerer disse begrepene om hverandre som synonymer i kontekst av *komedien* (Bachtin, 1991). Komedie oppnås gjennom humor og latterliggjøring av sosiale fenomener. Det vil si at komikken utvikles ved å gjenspeile samfunnet slik det er, men til det ekstreme. Typene fremstiller karikatur av samfunnets groteske fenomen, der overdrivelsen når nye dimensjoner. Det groteske viser seg i karikaturen der overdrivelse av det negative i personen, fremmer karakteren. Overdrivelsen av det negative, beskriver Bachtin som «det som ikke burde være» (Bachtin, 1991, s. 303). Med dette overdrives karakterens proporsjoner, som stor nese, store vorter, bred panne eller hengende kinn, som er de grunnleggende egenskapene til det groteske (Bachtin, 1991). Bachtin sin definisjon til det groteske, viser sammenheng til teaterformen *commedia dell'arte*, og deres *typer*.

Ifølge John Rudlin (1994) ble *commedia dell'arte* etablert omkring midten av det sekstende århundre i Italia, men utviklet seg og dominerte som teaterform over hele Europa i det attende århundre. *Commedia dell'arte* ble sett på som en profesjonell komedie teater som videreutviklet og skapte flere karakterer som var inspirert fra Romertidens teater. Det var først ettertraktet i Italia under Renessansen, men ble etter hvert et kjent fellesbegrep i Europa. Teaterformen spredte seg ved at teatertruppene turnerte rundt i byer og fremførte sine scenarioer og spill ute på markedsplassen. Markedsplassen åpnet opp for et direkte forhold mellom *commedia dell'arte* karakterene og det offentlige, på grunn av en form for humoristisk samarbeid (Rudlin, 1994).

*Commedia dell'arte* defineres gjennom to ulike former: *commedia dell'arte* og *commedia erutida*. Rudling definerer *commedia dell'arte* som komedie som er fremført av profesjonelle, hvor *commedia* betyr 'komedie', og *arte* betyr 'kunst' (Rudlin, 1994, ss. 13-14). Til sammenligning, refererer Wilshner begrepet *arte* til den profesjonelle karakteren av improvisert

teater (Wilsher, 2007). Dette knyttes godt opp mot Rudlin sin beskrivelse av forskjellen mellom *commedia dell'arte* og *commedia erutida*. *Commedia dell'arte* var profesjonelle skuespillere, som brukte masker og improviserte spillene ute i markedet i enkle kostymer (Wilsher, 2007). Det vil si at denne typen komedie var for folket, fordi det ble spilt ute i markedet som gjorde det tilgjengelig for alle som var til stede. *Commedia erutida* ble fremført uten masker, inne på private scener, hvor de fulgte manus. Denne typen komedie var derfor rettet mot den delen av befolkningen som hadde bedre økonomi og høy sosial status (Rudlin, 1994). Slik Rudlin beskriver *commedia dell'arte* som improvisert komedie, går dette i ett med teknikkene jeg selv brukte i det praktiske arbeidet med deltakerne av prosjektet mitt. Det kommer frem gjennom arbeidet med maskene, som var en del av både karakterarbeidet og fremføringen. Selve spillet ble improvisert frem basert på karakterene og deltakernes ideer og impulser til hva som skjedde på scenen. Av denne grunnen fokuserer jeg på teorien til *commedia dell'arte* fra Rudlin, hvor spillet omhandlet maskespill og komedie som ble improvisert frem. Generelt i denne oppgaven vil begrepet *commedia dell'arte* være John Rudlin sin beskrivelse til teaterformen.

*Commedia dell'arte* viser et sosialt fenomen, i stedet for et kunstnerisk fenomen, som *commedia erutida* kan gjøre (Rudlin, 1994). Det vil si at *commedia dell'arte* fokuserer på de sosiale ulikhetene og rangeringene på karakterene, men også for å speile miljøet i samfunnet. Dette kommer frem gjennom de ulike statusene som karakterene har, og hvordan dialogene blir blant karakterene i de improviserte scenarioene. Det sosiale fenomenet kommer frem i spill blant typenes taktikker, som belyser deres status. Lecoq presiserer at alle typene i *commedia dell'arte* verden er godtroende og utspekulerte (Lecoq, 1997). Karakterenes motiver er egoistiske, og baserer seg på instinkter og lyster, som sult, kjærlighet og penger. Det grunnleggende temaet er hvordan man legger en felle uansett grunn: å få tak i jenta, pengene, mat og drikke. Karakterene blir raskt forrådt av sine egne dumheter og finner seg fanget i sine egne plott (Lecoq, 1997).

De mest kjente karakterene eller typene fra *commedia dell'Arte* er Magnifico, Pantalone, Il Dottore, Brighella, Harlekin, El Capitano og Zanni. Kroppsspråket og trekkene til maskene skaper disse ulike karakterene og hjelper til å skape en historie i spillet. Det var dette som ble sett på som karakterens uttrykk og tale, i stedet for å ta utgangspunkt i tekst og monologer. Rollene interagerer med hverandre gjennom ulike problemstillinger som dukket opp på grunn av de ulike karakterenes status og faktorer/trekk. De med høy status sjefet over de med lav status, og

karakterene med lav status gjorde hva de kunne for å imponere, komme seg ut av situasjoner eller kanskje trigge situasjonene (National Theatre, 2011, s. 1:10). Derfor har commedia dell'arte mye påvirkning til dagens maskespill, men også dagens teater og film på grunn av de karikerte, komiske og fysiske karakterene som fortsatt kan relateres til folk i dagens samfunn.

Teaterformen gir mulighet for å drøfte hvordan teateret og samfunnet utvikler seg og påvirker hverandre, både historisk og i samtiden (Utdanningsdirektoratet, 2021). Lecoq drøfter også muligheten for å gjenskape en moderne commedia dell'arte, i håp om å fornye arketyperne ved å sette dem inn i samtidens samfunn eller politikk. Dog argumenterer han for at commedia dell'arte som teaterform ikke har med hensikt å forandre samfunnet, men å kaste lys over mennesketes natur gjennom sin komedie (Lecoq, 1997). Dermed er commedia dell'arte satirisk og politisk, hvor formen fremlegger samfunnets svakheter gjennom overdrivelse og humor, uten å nødvendigvis ha med hensikt å forandre samfunnet (Bachtin, 1991).

### **Sosiokulturell læringsteori**

Læring gjennom sosial praksis og språk kan utvikle barn- og unge sine ferdigheter, og er en av flere læringssyn som anvendes i skole- og undervisningssituasjoner. Læring oppnås gjennom sosial interaksjon og språklige og kulturelle redskaper for å utvikle individets ferdigheter. Denne metoden beskriver Lev Vygotskij (1896-1934) sin sosiokulturelle læringsteori gjennom Gunn Imse (2017) i boken *Elevenes verden*. Vygotskij var en hvittrussisk psykolog og pedagog som trodde på læring gjennom sosial interaksjon hvor handlinger og kunnskaper relateres til hverandre for å oppnå en større forståelse av omverden. På denne måten utvikles læring blant elever og læreren i sosialt samspill med hverandre. Læring i skolen gjennom sosialt samspill argumenterer Vygotskij som viktig bidrag til samfunnets tjeneste. Dette belyses gjennom overordnet del i læreplanverket punkt 2.1 om *sosial læring og utvikling*:

Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Vygotskij gjør rede for leken som et virkemiddel for å fremme barn- og unge sine intellektuelle utgangspunkt (Imsen, 2017). Kjennetegn på lek for Vygotskij er skapelsen av en imaginær

situasjon, glede, regler og handlinger. Dette belyses gjennom barns tilknytning til glede i leken når de skaper en imaginær situasjon. Vygotskij oppfatter leken som en regulær aktivitet der barna selv skaper og tror på den imaginære situasjonen i sosialt samspill (Imsen, 2017). Han konkretiserer leken slik: «I leken begynner barnet å handle selvstendig i forhold til hva det persiperer. Handlingene løsrives fra de konkrete omgivelsene og det «lekes» ut fra mentale forestillinger om sosial virksomhet (Imsen, 2017). Leken slik Imse beskriver gjennom Vygotskij, trekkes likheter til dramafaget. Aud Sæbø diskuterer hvordan dramafaget som egenart brukes som en «ny» pedagogikk, på grunn av hvordan dramafaget viser til røtter i leken og «det lekende mennesket» (Sæbø, 2016, s. 23). Dramafaget belyses gjennom leken, på grunn av hvordan det lekende mennesket utforsker lærestoffet gjennom fiksjon og rolleavklaring. Fiksjon definerer Sæbø som «[...] at vi later som noe» og kan derfor knyttes til Vygotskij sin oppfattelse til leken, der barn tror på en imaginær situasjon (2016, s. 25).

I dramafaget benyttes leker gjennom ulike dramakonvensjoner og metoder. Som et resultat er dramafaget avhengig av sosial aktivitet på grunn av fokus på kropp, stemme og sosialt samarbeid for å utforske og skape i den kreative prosessen. Mål for opplæring i utdanningsprogrammet drama på videregående skole er blant annet å bruke bevegelse, kropp og stemme i forhold til det sceniske rommet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Språk og uttrykk i teaterfaget kan utøves gjennom ulike midler, som stemmen og kroppen. Derfor er det viktig i teaterfaget å være bevisst på kroppsspråk og hvordan det kan overstyre det verbale språket. Kroppsspråket kan ha en større betydning som kommunikasjonsmiddel enn tale og ord (Imsen, 2017). Håndtering av språket gjennom ulike midler vektlegger sosial læring og utvikling i dramafaget på grunn av bevisstheten i kommunikasjonen. Bevissthet i sitt eget kroppsspråk er avgjørende, ettersom språket er menneskers største kommunikasjonsverktøy (Helstad & Øiestad, 2017). En slik vektlegging av kroppsspråkets betydning i dramafaget samsvarer med Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori. Kroppsspråket som kommunikasjonsmiddel kan sammenlignes med maskespill, hvor det kommuniserer med ansiktet i samspill med kroppen som bærer (Underland, 2006).

### **Læreplan og kompetansemål**

Forskningsprosjektet mitt ble utført i en skole- og undervisningssammenheng, ettersom jeg underviste i utdanningsprogrammet musikk, dans og drama på en videregående skole. Spesifikt

gjennomførte jeg den praktiske delen av forskningsprosjektet mitt med VG2 i utdanningsprogrammet drama. Derfor måtte jeg følge læreplanen og de gjeldene kompetansemålene for fagene som jeg underviste i, som en del av den praktiske delen av mitt prosjekt. Programfagene jeg underviste i var *Teater i perspektiv 1 (DRA03-02)* og *Teater og bevegelse 1 (DRA01-02)*. I hovedsak har prosjektet mitt omhandlet maskespill, og det er kompetansemålene som berører teatersjangeren maskespill som gjorde at jeg valgte å forske gjennom disse programfagene. Kompetansemålene til teater i perspektiv 1 (TIP1) og teater og bevegelse 1 (TB1) ble min modell og veiledning for å jobbe didaktisk med prosjektet. Teater og bevegelse knyttes opp mot maskefagets fokus på kropp og bevegelse. Teater i perspektiv hadde mye av den teoretiske delen av maskens historie, men også hvordan teateret påvirker samfunnet i dag. Dermed ble disse to programfagene valgt som undervisningstid som ble satt av til mitt prosjekt, fordi det var flest kompetansemål som kunne knyttes mot den praktiske delen av prosjektet mitt.

Læreplanen benyttes som et utgangspunkt for planlegging av undervisning, og har med hensikt å gi alle elever likeverdig grunnopplæring (Hiim & Hippe, 2022). Læreplanverket gjelder for både barne- og ungdomskolen og videregående opplæring og består av overordnet del, fag – og timefordelinger og læreplaner i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2022). Overordnet del av læreplanen viser til en generell beskrivelse av grunnsynet som skal påvirke pedagogisk praksis i grunnopplæringen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanningsdirektoratet viser til overordnet del av læreplanverket som [...] «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Målet med overordnet del, er å veilede retningen for opplæring i alle fag og henger derfor sammen med læreplanverket. Som en del av planlegging av forskningsprosjektet, var læreplanverket et viktig veiledningsdokument for å påvirke min pedagogiske retning- og praksis.

Fra og med høsten 2020, ble den nye læreplanen innført, hvor fagfornyelsen er prosessen for å innføre nye læreplaner og kompetansemål til kunnskapsløftet 2020. Siden min praktiske del av forskningsprosjektet omhandlet VG2 elever, måtte jeg ta hensyn til de nye læreplanene i programfagene TIP1 og TB1 til min planlegging av undervisningsopplegg



(Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålet med det nye kunnskapsløftet er, ifølge utdanningsdirektoratet:

Formålet med å fornye Kunnskapsløftet er å gjøre barn og unge bedre i stand til å møte og finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer. Elever og lærlinger skal utvikle relevant kompetanse og gode verdier og holdninger som har betydning for den enkelte, i et samfunn preget av større kompleksitet, stort mangfold og rask endring (Large, 2020).

Til fagfornyelsen av det nye kunnskapsløftet, har Elise Koppang Frøjd (2020) kommentert hvordan det nye læreplanverket (LK20) viser større sammenheng mellom overordnet del av læreplanverket og læreplanene for ulike fag. Dette viser til at fagene styrkes på grunn av større tilknytning til sentrale verdier og grunnleggende ferdigheter for å oppnå et tydeligere innhold for både elever og lærere. Som resultat, åpner LK20 opp for større tolkning fra ledelsen og skolen på grunn av økende åpenhet og dermed involvering. Selve konkretisering av innhold og arbeidsmetoder, har læreren større frihet til å velge, basert på at kompetansemålene blir ivaretatt (Hiim & Hippe, 2022). Dette perspektivet er i samsvar med mitt undervisningsopplegg og gjennomføring av det praktiske arbeidet, av den grunn at kompetansemålene var i høyere grad generelle. I arbeid med et konkret emne innenfor teaterfaget som maskespill, var det en fordel for meg å planlegge i møte med det nye læreplanverket uten å oppleve at forskningsprosjektet mitt ble svekket. Læreplanverket ga meg som pedagog større frihet til å ta valg basert på mine kreative ambisjoner til prosjektet i arbeid med skolen.

### **Teater i perspektiv: fagets relevans og innhold**

Gjeldende kompetansemålene til teater i perspektiv 1 (DRA03-02) fra utdanningsdirektoratet (2021).

*Kompetansemål etter teater i perspektiv 1*

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- *drøfte og reflektere over hvordan teateret og samfunnet utvikler seg og gjensidig påvirker hverandre, historisk og i samtiden*
- *beskrive teaterets utvikling og posisjon gjennom historien og drøfte hvordan tidligere tiders teater påvirker teaterkunsten i dag*
- *reflektere over menneskers iscenesettelse av seg selv i et historisk og nåtidig perspektiv*

- *bruke ulike dramaturgiske innganger og modeller i arbeid med drama og teater, og reflektere over dramaturgiens ulike muligheter og effekter*
- *skape, utvikle og reflektere over teateruttrykk og analysere form og innhold i ulike teatre ytringer*

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2)

Formulering av læreplanen sitt innhold og hensikt i undervisning, fremstilles gjennom fagets relevans og sentrale verdier fra Utdanningsdirektoratet. Programfaget teater i perspektiv [...] «handler om å sette seg inn i og forstå teater som kunstform, teaterets sosiale dimensjon og hvordan det både speiler et samfunn og påvirker det» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Faget har med hensikt å gi elevene mulighet til å analysere og forstå hvordan drama kan oppstå som kunstnerisk uttrykk, men også hvordan det har utviklet seg med tiden. I praksis kan dette utøves gjennom drøfting, kritisk tenkning og skapende arbeid, individuelt og i samspill med andre. Teater i perspektiv skaper et verktøy for å utvide forståelsen av drama i et historisk og samtidsperspektiv. I tillegg gir det rom for elevene å opparbeide egne metoder for formidling basert på individuelle meninger.

I planlegging av undervisningsopplegg for det praktiske arbeidet av prosjektet, knyttet jeg kompetansemål fra TIP til maskespill for å anvende relevante mål. Gjennom aktivt bruke læreplanen og kompetansemål i valg av metoder og konvensjoner, endte jeg med undervisningsopplegg som overholdt struktur og mål for elevene. De første to kompetansemålene, beskriver drøfting av hvordan teateret utvikler seg, men også hvordan det har påvirket teaterkunsten i dag. Dette oppnådde vi gjennom en teoretisk undervisningsdag, hvor jeg presenterte en PowerPoint om epoken renessansen og teaterformen commedia dell'arte. Slik fikk klassen et grunnleggende innblikk i hva teaterformen er, for å få en større forståelse til videre arbeid med maskekarakteren. Det åpnet også for å stille spørsmål og få klarhet i hvordan teaterformen har påvirket samfunnet i dag. Dette gjorde vi ved å sammenligne commedia dell'arte karakterer med dagens karakterer i serier og filmer. Dette gjorde at elevene selv kunne se en sammenheng mellom historisk teater fra renessansen, og hvorfor teaterformen fortsatt er gjeldene i dag.

Tilnærmingen til de tre siste kompetansemålene i teater i perspektiv ble praktisert da elevene utforsket på gulvet med sin ferdig lagde maske. Ulike konvensjoner og oppgaver, utfordret elevene til å utforske og reflektere rundt de faste karakterene i *commedia dell'arte*. På denne måten lot de seg inspirere av teaterformen for å lage sine egne halvmaskekarakterer. Mål nummer tre, om å iscenesette seg selv i historisk og nåtid perspektiv, ble oppnådd da vi hadde en fysisk time med de faste typene fra *commedia dell'arte* (se vedlegg 4). Elevene fikk prøve seg fysisk på de ulike typene og samtidig reflektere over hvordan bevegelsene, trekkene, rytmen og holdningen til de ulike karakterene, påvirket kroppsuttrykket deres. Siste punkt av kompetansemål ble oppnådd gjennom gruppearbeid hvor elevene fikk anvende alle teknikkene de hadde lært. Sammen utviklet elevene scenarioer, som ble fremført for faglærer, med oppfølgingsspørsmål knyttet til fagets teori. Dette ga elevene muligheten til å jobbe selvstendig og finne ut egne dramatiske handlinger, hvor de improviserte frem, basert på karakterene deres. På denne måten hadde klassen utviklet forståelse til teaterformen gjennom eksperimentering av et nytt teateruttrykk. Slik ble siste punkt av kompetansemål oppnådd fordi de både skapte, analyserte og reflekterte rundt maskespill formen, både teoretisk og fysisk på gulvet.

### **Teater og bevegelse: fagets relevans og innhold**

Arbeid med halvmaskespill, karakterarbeid og kroppsspråk utfyller disse kompetansemålene i *teater og bevegelse 1* (DRA01-02) fra Utdanningsdirektoratet:

*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- *prøve ut og reflektere over oppvarmings-, avspennings-, styrke- og konsentrasjonsøvelser, alene og sammen med andre*
- *utforske egne fysiske muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrele formspråk*
- *bruke impuls, aksjon, reaksjon og koordinasjon i skuespiller- og forestillingsarbeid*
- *drøfte og reflektere over sammenhenger mellom det å være utøvende kunstner og det å ha god fysisk og psykisk helse*

(Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2)

Teater og bevegelse omfavner temaet kropp i sammenheng med helse og skapende evne i teaterfaglig arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018). Bevegelsesfaget innenfor teatrele rammer, bidrar til at elevene utvikler holdninger og evner for å bli bevisste i sitt fysiske teaterarbeid. På

denne måten utvider elevene sin forståelse til kroppens kapasitet i arbeid med teaterfaglige innganger. I tillegg gjør det elevene mer bevisste over kroppens utholdenhet og sammenheng mellom fysisk og mental helse i teaterarbeid. Faget forbereder kroppen på retninger innenfor teater som utforsker i større grad gjennom kroppen. Slik knyttes maskespill til teater og bevegelse, på grunn av hvordan metodene utfordrer og utforsker mennesket og omgivelsene med kroppen som språk. Kroppsspråket som utgangspunkt gjør elevene bevisste på sin egen helse og utholdenhet, samtidig som det gir dem mulighet til å utvikle sin egen måte å uttrykke seg på. I kunstnerisk arbeid med teater og bevegelse, kan elevene oppnå egen kunstnerisk identitet ved å bli kjent med kroppen som instrument (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kjerneelementene i teater og bevegelse legger frem skuespilleren, basistrening for skuespilleren og fysiske uttrykksformer. Maskespill går innenfor flere av disse kjerneelementene, på grunn av i hvor stor grad kroppen aktiviserer masken som objekt og tvinger skuespilleren til å fysisk gi karakteren liv. Teatermasken er avhengig av skuespilleren og kroppen som fysisk uttrykksform. For å oppnå forståelse av rollen til masken, kan elevene bruke kjerneelementene som verktøy for å utvikle bevegelsesuttrykk, både individuelt og i samspill med andre i skapende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det var under de mest fysiske konvensjonene (dramaleker og øvelser) at elevene viste hvordan de oppnådde kompetansemålene i teater og bevegelse. Konvensjoner ble brukt for å få en bedre forståelse av det fysiske uttrykket og tydeliggjøre maskens karakter. For å gjøre kroppen klar til fysisk arbeid med maskespill, hadde vi felles oppvarming som inneholdt både styrke, konsentrasjons- og avspenningsøvelser, som knyttes til første kompetansemål (se vedlegg 2). Mål for å utforske og utfordre egne fysiske muligheter med kroppen, ble gjennomført i teknikkene til karakterutvikling, da elevene jobbet med et spesifikt teatralt formspråk, hvor kroppen var uttrykksformen (se vedlegg 3). I arbeid med rollekarakterisering, måtte elevene aktivt bruke impuls, aksjon, koordinasjon og reaksjon som tredje kompetansemålet tilsier (se vedlegg 4 & 5). For å oppnå drøfting over det å ha fysisk helse, åpnet jeg opp for refleksjon i fellesskap etter øvelsene, i tillegg til at elevene fikk uttrykke erfaringene i sin feltdagbok.

### **Klasseledelse**

Kristin Helstad og Per Arne Helstad (2017) redegjør 3 perspektiver på ledelse i klasserommet i boken *Læreren som regissør*: struktur-, kultur- og læringsperspektivet. Alle disse tre

perspektivene er ofte knyttet sammen og nødvendige i undervisning som i helhet. I mitt prosjekt, er det læringsperspektivet som er mest gjeldende og jeg velger derfor å redegjøre spesifikt for denne type klasseledelse.

Læringsperspektivet er perspektiv på ledelse i klasserommet (2017). Dette synspunktet «[...] tar utgangspunkt i forholdet mellom lærerens ledelse gjennom undervisning og elevenes læring og fortolkninger av kunnskap som blir tilbudt dem» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 12). Denne formen for ledelse, er spesielt relevant for klasseledelse i videregående (Helstad & Øiestad, 2017). Dette kan relateres min rolle som pedagog hvor jeg underviste i maskespill, som var et nytt emne for klassen. Hensikten er fokuset på fagene og som lærer å kunne fremme elevenes forståelse og læring til fagene. Ettersom jeg underviste i ett nytt emne for elevene, var det spesielt viktig å ha et læringsorientert perspektiv. Samtidig var det første gangen for meg som pedagog, at jeg underviste i maskespill for en videregående klasse, på egen hånd. Derfor var det viktig å veilede og lære bort maskespill på en gjennomført og tydelig måte slik at elevene fikk en større forståelse til prosjektet.

Helstad og Øiestad beskriver hvordan valg av metoder og lærestoff til undervisningen, kan påvirke både elevene som enkeltindivid, men også klassen sin læring. Det vil si at enkelt elev tar til seg læringen på ulike måter og ulikt tempo. Derfor er det viktig som leder å både ha et fokus på den enkelte elev, men også ha et overblikk over klassen (Helstad & Øiestad, 2017). Jeg vil knytte dette sitatet til mine inntrykk og erfaringer fra den praktiske undervisningen i maskespill: «å kunne håndtere mangfoldet av inntrykk og innspill i den enkelte timen, å kunne fange det spontane og uventa og likevel klare å skape framdrift i faget, både i den enkelte timen og i et lengre tidsforløp» (Helstad & Øiestad, 2017, s. 79). Da jeg underviste i maskespill for dramaklassen, kom det opp mye inntrykk og innspill fra elevene, men også inntrykk *jeg* hadde til økten. Dette knyttes opp mot det fenomenologiske perspektivet som jeg hadde som forsker. For meg var det viktig å åpne opp for samtaler med klassen, hvor de reflekterte rundt øvelsene og det vi hadde gjort i timen. Elevenes refleksjoner og tanker til arbeidet deres med maskekarakteren, gir meg som pedagog og forsker et mangfold av inntrykk over både undervisningen, men også elevenes tanker til arbeidet deres og mitt. I en fysisk undervisningstime, som prosjektet mitt inneholdt mye av, opplevde jeg mye uventet og spontant. Derfor var det ofte nye inntrykk til hver enkelt time som jeg som pedagog og forsker tok til meg. Hele veien var jeg som en

reflekterende praktiker, i dialog med elevene over det vi jobbet med. Dette beskriver Helstad og Øiestad som en retning for å sette fokus på faget, men også fagets ressurser. Sammen som læringsleder og klasse, utnytter vi ulike verktøy, metoder, øvelser, samtaler og aktiviteter for å lære maskefaget som emne, og kollektivt utvikler en bredere forståelse for fagstoffet vi jobber med (Helstad & Øiestad, 2017).

## Forskningsmetode

Som metode for å gjennomføre min forskning, bruker jeg kvalitativ forskningsmetode. Tove Thagaard (2002) redegjør kvalitativ metode som en måte å forstå sosiale fenomener. Denne formen for studie kjennetegnes på grunn av direkte kontakt mellom forskeren og deltakerne, altså de som studeres. Thagaard nevner også hvordan kvalitativ tilnærmingen gir en større forståelse av sosiale fenomener gjennom datainnsamling om situasjoner og personer. Dermed er kvalitativ metode egnet for å få en større forståelse av menneskers liv og opplevelser av situasjonen. I sammenligning, nevner May Britt Postholm (2011) at kvalitativ forskning er å forstå deltakernes perspektiv, ofte i menneskers naturlige setting. Som forsker, må en derfor gå inn i feltet for å forstå og fortolke deltakernes perspektiver i den sosiale settingen de er i. Det finnes ulike måter å samle inn deltakernes opplevelser og erfaringer. De to mest vanlige innenfor kvalitativ metode, er intervju og observasjon (Thagaard, 2002). Siden kvalitativ metode har en tilnærming som forsøker å oppnå forståelse for deltakerne som studeres, går fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk innenfor kvalitative metoder. Helhetlig, tilsier kvalitativ metode en studie gjennom- og med mennesket (Thagaard, 2002).

Jeg valgte å benytte kvalitativ forskningsmetode i denne studien, ettersom jeg jobbet med en gruppe mennesker i deres skolehverdag, hvor jeg reflekterte rundt min egen praksis, men også deres egne opplevelser av det praktiske arbeidet. Det vil si at forskningen min var praksisledet og empiribasert, fordi jeg ønsket å forske gjennom prosess, praksis og erfaring. Empiribasert teori er en videreutvikling av symbolsk interaksjonisme, som ifølge Thagaard er prosessorientert teori. Det vil si at teorien utvikles gjennom samhandling av deltakerne og søken etter å forstå hvordan samhandlingen skjer (Thagaard, 2002). For å styrke min empiri i prosjektet, ble deltakerne intervjuet i forhold til deres erfaringer, for å få deres subjektive og personlige opplevelser. I tillegg brukte jeg feltdagbok og observasjon i min forskning som data for å samle inn deltakernes

opplevelser. Denne tilnærmingen knyttes mot det fenomenologiske studie, som baserer seg på menneskers subjektive opplevelser til et empirisk fenomen (Postholm, 2011). For å kunne anvende dataen, burde tolkning og analyse av dataen tilsi ulike fortolkende teoretiske retninger, hvor en av dem er fenomenologisk tilnærming (Thagaard, 2002).

## **Fenomenologi**

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2002, s. 36).

Fenomenologien er en studie over individets egne opplevelser og hvordan forskeren kan få innsikt og forståelse av deres ulike perspektiver. Slik Thagaard avklarer i sitatet ovenfor, forsøker fenomenologien å bringe deltakernes individuelle opplevelser, for å forstå individets personlige erfaringer. For å bruke mitt eget prosjekt som eksempel, brukte jeg en klasse med videregående elever som mine deltakere av prosjektet. Jeg som forsker, gikk ut i feltet ved å gjennomføre prosjektet i deres miljø, altså skolehverdagen deres. Samtidig, gjorde jeg deltakerne en del av en gitt fenomenverdenen, som var mitt prosjekt. Mitt mål var å få alle elevenes egne erfaringer og opplevelser av fenomenet som de er var en del av, gjennom direkte kontakt mellom meg som forsker, og elevene som deltakere.

Utgangspunktet for min forskning belyses gjennom ustrukturert intervju av deltakerne, men også gjennom feltdagbok. Gjennomgående har jeg ønsket å få deltakernes subjektive opplevelser av det praktiske arbeidet som en del av min forskning og datainnsamling. Postholm beskriver psykologisk fenomenologi gjennom Schutz (1899-1959) hvor individet står i fokus (Postholm, 2011). På denne måten er alle deltakerne i mitt prosjekt en del av det samme fenomenet, samtidig som de opplever det forskjellig. Fenomenologien åpner for forskning hvor den daglige opplevde erfaring og dagligspråket står i sentrum (Thagaard, 2002). Videre begrunner Thagaard at fenomenologi innebærer interessen rundt slik deltakerne opplever fenomenverdenen, mens den ytre verdenen kommer i bakgrunnen. I sammenheng med mitt prosjekt, vil det si at deltakerne var en del av et fenomen, som alle opplevde individuelt, samtidig som jeg utførte prosjektet i deres hverdag, altså skolehverdagen og undervisning. Deltakerne fikk dermed være en del av noe de ikke hadde prøvd før, men i en skolesetting som de var kjent med som en del av deres hverdag.

Siden mitt praktiske arbeid omhandler maskespill som tema innenfor dramafaget, var sansene en del av opplevelsen. Derfor mener jeg det er svært viktig å få deltakernes egne opplevelser, fordi de kan være helt ulike, selv om de alle har vært en del av det samme fenomenet. Derfor ble den delen av forskningen som var praksisledet, i hovedsak rettet praktisk med kroppen som hovedinstrument. Det meste av undervisningsopplegget som jeg hadde med deltakerne som den praktiske delen av prosjektet, var dramaøvelser som ble fysisk utført på gulvet. Derfor knytter jeg forskningen til en retning innenfor fenomenologiens filosofi, nemlig kroppsfenomenologi.

### **Kroppsfenomenologi**

Kroppsfenomenologien er en utvidelse av fenomenologien, der Maurice Merleau-Ponty (1908-1969) er den første filosofen som begynner med kroppen som utgangspunkt for å forstå sine omgivelser. Dag Østerberg beskriver Merleau-Ponty sin filosofi gjennom innledningen i boken *Kroppens fenomenologi* at [...] menneskekroppen ikke er et objekt, og at dens forhold til omgivelsene ikke er objektivt, i betydningen av noe entydig, gitt og målbart» (Merleau-Ponty, 1994, s. VI) . Merleau-Ponty beskriver dette fenomenet gjennom *væren-i-verden*. Det vil si at en eksisterer, at en *har* en verden, eller at en *er til* i en verden. Kroppen og situasjonen oppnår en relasjon som gjør at den er sammenvevd (Merleau-Ponty, 1994). Jan Bengtsson og Gunvor Løkken (2011) karakteriserer fenomenet som kroppens kommunikasjon og interaksjon med verden, i sammenheng mellom gjenstand og individet.

Kroppen i et kroppsfenomenologisk perspektiv, beskrives som inngangen til verden, men at forandring i kroppen påfører forandring i verden. Som eksempel i tilknytning til praksisfeltet, kan teatermasken som et tredimensjonalt objekt i sammenheng med kroppen, omdanne verden. I utøvende fysisk arbeid med teatermasken, lærte elevene å innlemme masken som en utvidelse av kroppen. Masken våknet til livet på grunn av hvordan elevene håndterte objektet som en del av kroppens uttrykk. Elevene transformerte teatermasken fra et objekt, til en helhetlig karakter gjennom styrking av sansene for å interagere med verden. I starten var masken en ukjent gjenstand som skapte distanse mellom personen sin kropp og gjenstanden. Desto mer elevene fysisk utforsket med masken som en del av kroppen, lærte de å håndtere og kjenne masken som en utvidelse av sin egen kropp. Kroppen og gjenstanden blir sammenvevd og dannet en forstått interaksjon. Dette forklarer Bengtsson og Løkken som en oppskrift på at en vane dannes (Bengtsson & Løkken, 2011). Hvis to elever hadde byttet sin teatermaske med hverandre, kan



forlengelsen av kroppen oppleves annerledes. Elevene er ikke innlemmet med den nye masken på samme måte som forrige eier av masken. Etter å ha blitt vant til sin maskekarakter gjennom kroppen, men også til opplevelsen av å bære masken på ansiktet, kan opplevelsen av å ta på seg en ny maskekarakter føles distanserende. Samtidig kan den nye føreren av masken skape en ny tolkning av karakteren. Tidligere fører av masken som observatør kan forsøke å veilede personen for å få en forståelse av observatørens tolkning av karakteren, men det vil bli vanskelig å danne den samme interaksjonen. Opplevelsen er subjektiv for elevene, selv om de fikk prøve den samme masken. Den kroppslige erfaringen utgjøres gjennom individuelle perspektiver i den samme situasjonen, men resulterer i ulike oppfatninger av opplevelsen, altså deres verden. Av denne grunn er sjeldent væren-til-verden den samme opplevelsen.

Merleau-Ponty presiserer at det er situasjonen som legger opp til en kroppslig erkjennelse. Det er altså gjennom kroppen personen erfarer og opplever, derfor er kroppen den primære kilde til erkjennelse (Merleau-Ponty, 1994). I sammenheng med kroppslig erkjennelse, uttrykker Merleau-Ponty et sentralt begrep innenfor kroppsfilosofien; *den levde kroppen*. Finn Nordtvedt (2008) forklarer dette begrepet i sin artikkel *Kroppsfilosofisk forskning - i grenselandet mellom empiri og filosofi* med kroppen som uttrykksfelt. Med dette mener Nordtvedt at «[...] livet leves i og uttrykkes gjennom kroppen» (Nordtvedt, 2008, s. 54). Dette trekker han til at kroppen er historisk, fordi den preges av sine erfaringer og opplevelser til sin gitte verden. Disse erfaringene oppleves gjennom sansene, som en inngang til den ytre verden, gjennom den levde kroppen. Ved å erfare verden gjennom sansene, kan en få en større forståelse for verden, og derfor skape og uttrykke mening gjennom kroppen. Som en helhet, beskriver Nordtvedt det slik: «Kroppsfilosofien er den posisjon innenfor fenomenologien som tematiserer hvordan vi som subjekter eksisterer og erfarer kroppslig i verden, i relasjon til kontekst og medmennesker» (Nordtvedt, 2008, s. 53). Dette går i tråd med oppnåelse av fiksjon i en estetisk kontekst, på grunn av hvordan utøverne lever seg inn i situasjonen, basert på personlige forutsetninger. Som utøver viser en evne til å leve seg inn i den fiktive situasjonen og karakteren, men ifølge Aud Sæbø varierer dette på grunn av utøvernes ulike erfaringer til den ytre verden. Den levde kroppen uttrykker seg gjennom en fiktiv karakter og preger den subjektive tolkningen av karakteren (Sæbø, 2016).

## Metodologi

### Den reflekterende praktiker

Gjennomgående i mitt prosjekt, har jeg forsket som den reflekterende praktiker, på grunn av hvordan jeg i forkant, underveis og i etterkant har reflektert over min egen praksis. Erfaringene jeg har fått gjennom det praktiske arbeidet av prosjektet, utvikler min kunnskap som pedagog ved å notere ned eller samle inn erfaringene, og i etterkant reflektere rundt disse erfaringene. På denne måten øker jeg min bevissthet over min egen praksis, som kan skape en større erfaringskompetanse og kunnskapsutvikling. Begrepet den reflekterende praktiker er utviklet av filosofen Donald Schön (2001) som poengterer hvordan profesjonelle reflekterer i handling, når de møter ulike utfordringer og hvordan det kan håndteres. Schön deler inn reflekterende praksis, som er en kombinasjon av refleksjon over praksis og utøvende praksis, i tre ulike steg: *viten-i-handling*, *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-over-handling* (Schön, 2001).

*Viten-i-handling* baserer seg på spontane handlinger fra hverdagen som viser seg å være vitende til en viss grad (Schön, 2001). I praksis vil det si hvordan en som pedagog gjennomfører sitt undervisningsopplegg, med viten over hva som skal gjennomføres basert på planlagt opplegg. Samtidig kan spontane handlinger dukke opp underveis, men dette er pedagogen klar over. Det vil si ifølge Schön sin teori at viten ligger i oss gjennom handlingsmønstre (Schön, 2001).

*Refleksjon-i-handling* handler mer om å ta avgjørelser i utfordrende situasjoner. Dette steget belyses hvordan jeg måtte ta avgjørelser i utfordrende situasjoner, der jeg blant annet følte meg usikker til min rolle. Den reflekterende praktiker som metodologi er anerkjent innenfor undervisning, ettersom lærere erfarer å måtte reflektere i handling til daglig (Schön, 2001). Underveis i min undervisning dukket det opp ulike sosiale situasjoner hvor jeg måtte ta valg der og da, som f.eks. da undervisningen gikk over tiden. Da vi skulle lage positiv og negativ avstøpning<sup>1</sup> (se figur 1 og 2), opplevde jeg spesielt mye tidspress, og jeg måtte ta endringsvalg mens undervisningen foregikk. Dette tar meg videre til neste steg, *refleksjon-over-handling* (Schön, 2001, s. 60). Dette steget er refleksjonen i etterkant av erfaringene en har gjort. Da jeg noterte ned i min feltdagbok over tidspresset og hvorfor dette skjedde, gjorde jeg meg selv bevisst over hindringene fra dagens opplegg. På denne måten vurderte jeg hvordan jeg kunne bruke denne erfaringen for å unngå slike hindringer til fremtidige opplegg. Den reflekterende

---

<sup>1</sup> Avstøpning eller duplikat av ansiktet i gips, der den negative viser til avstøpningen direkte på ansiktet, mens den positive er gipsblandingen som helles oppi den negative.

praktiker gir meg en mulighet til å utvikle innsikt i mine roller som pedagog og forsker. Bevisstgjøring av egen praksis kan resultere i en tydeligere og mer bevisst pedagog som i fremtiden styrker lærerrollen og undervisningen. Når alle disse stegene til reflekterende praksis gjennomføres, konstrueres egen teori, basert på erfaringene gjennom praksis. Innsamlingen og refleksjonen av min erfaring, blir teori. Slik har jeg forsket gjennom praksis til teori.

### Innsamling av data: observasjon og intervju

I forskningen min, har jeg brukt en kombinasjon av metodene deltakende observasjon og ustrukturert intervju, ved hjelp av ulike hjelpemidler, som lydopptaker, video-opptaker og feltdagbok (Postholm, 2011). Dette har også vært en av mine metoder for å samle inn data og dokumentasjon ved å dokumentere gjennom digitale verktøy som lydopptaker og video-opptak, men også ved å notere ned i feltdagboken.

### Observasjon

Observasjon er en metode hvor forskeren fokuserer på hvordan deltakerne fremtrer i den gitte situasjonen (Thagaard, 2002). Samtidig er forskeren til stede i situasjonen, for å kunne oppnå innsikt for situasjonen som deltakerne er en del av. For å oppnå dette er det viktig å etablere en relasjon mellom forsker og deltakerne (Thagaard, 2002). Ved å bruke seg selv for å være deltakende i situasjonen, kan dette styrke forholdet til forskeren og deltakerne, og dermed oppnå en større forståelse av deltakernes opplevelse av fenomenet. Dette gjør forskeren til en *deltakende observatør* fordi forskeren inkluderer seg selv inn i miljøet til deltakerne (Thagaard, 2002). Det var denne rollen jeg som forsker gikk inn i, under mitt praktiske arbeid med elevene.

Dette er en vanlig form å bruke hvis forskeren ikke vet på forhånd hvordan prosjektet kommer til å ende. Dette er relevant for mitt arbeid ut i feltet, ettersom jeg hverken hadde jobbet med maskespill med en videregående klasse tidligere, i tillegg til at prosjekt mitt utviklet seg underveis i prosessen. Samtidig vil jeg poengtere at å undervise ute i skolen var ikke ukjente for meg, noe som kan være viktig for å bli akseptert inn i miljøet til deltakerne (Thagaard, 2002). Som forsker og pedagog var det viktig for meg å skape trygg relasjon til elevene. Jeg ønsket å gå inn i felten med en holdning om at endringer og nye innspill kunne oppstå underveis. Jeg var videre opptatt av å forsøke å være delaktig i situasjoner, endringer og utvikling som skjedde

underveis i prosessen. På denne måten vil deltakerne i større grad dele sine perspektiver til arbeidet med meg. Derfor var det viktig å ha en aktiv rolle hvor jeg deltok i situasjonen med deltakerne, for å være en stor del av endringene og utviklingen som skjedde underveis.

### Intervju

Intervju er en av måtene å samle inn data, som jeg har brukt som en av mine metoder for å få innblikk i deltakernes tanker og erfaringer av det de har opplevd. Thagaard formulerer intervju slik: «Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv» (Thagaard, 2002, s. 83).

Målet med intervju er å få deltakernes egne perspektiver i deres liv. I mitt tilfelle med den praktiske delen av prosjektet, brukte jeg intervju for å få deltakernes opplevelser og følelser rundt de praktiske øvelsene jeg veiledet den gjennom. Jeg var opptatt av å finne frem deltakernes umiddelbare erfaringer og opplevelser i forbindelse med fysiske oppgaver. Dette skjedde ved at jeg stilte åpne spørsmål til hele klassen rett etter øvelsene, som i tillegg var relatert til arbeidet de akkurat gjorde. På denne måten fikk jeg deltakernes umiddelbare erfaringer og tanker til situasjonen. Ved bruk av lydopptaker som hjelpemiddel, fikk jeg samlet inn elevenes beskrivelser.

### Hjelpemidler

For å kunne bearbeide og samle inn observasjonen, benyttet jeg meg av ulike hjelpemidler, som feltdagbok, lydopptaker og video-opptaker. Ulike hjelpemidler for å samle inn informasjon, brukes for å bearbeide de ulike erfaringene som forskeren får underveis i situasjonen og fenomenet (Thagaard, 2002). Dette utnyttet for å kunne få god beskrivelse av deltakerne og hendelsene «[...] slik at situasjonen kan gjenskapes i erindringen i ettertid» (Thagaard, 2002, s. 80). Derfor var notater en av de hjelpemidlene jeg utnyttet meg mest av under observasjonen.

### Feltnotater

Som en deltakende observatør, har jeg skrevet feltnotater i min feltdagbok med refleksjoner over hva jeg har observert, men også over min egen praksis og opplevelse. Etter hver time eller økt med deltakerne, skrev jeg ned alt som hadde skjedd, hva som fungerte, ikke fungerte, hva som endret seg, hva som gikk etter planen, hva jeg kunne gjort bedre til neste gang og generelt hva som skjedde under mitt prosjekt. Slik bearbeidet jeg erfaringene og reaksjonene mine til

situasjonen, som kan resultere i viktige og interessante tolkninger i videre arbeid med analysen av data (Thagaard, 2002).

Ytterligere reflekterte jeg gjennom ulike perspektiver i det praktiske arbeidet og mht. min rolle som pedagog. På slutten av undervisningstime, skrev deltakerne sine egne erfaringer i en feltdagbok, som jeg samlet inn på slutten av forskningspraksisen. Slik brukte jeg feltdagbok som dokumentasjon, både for meg som forsker, men også som en fenomenologisk tilnærming ved at deltakerne også skrev feltdagbok. Jeg noterte mest mulig av observasjonene rett etter eller underveis i det praktiske arbeidet for å fange opp egne opplevelser mens de var mest mulig ferske (Postholm, 2011). Samtidig opplevde jeg det innimellom som utfordrende å innhente observasjon underveis i rollen som den reflekterende praktiker og pedagog. Jeg benyttet meg derfor av ulike tekniske hjelpemidler underveis.

#### Lydopptaker- og video-opptaker

Underveis brukte jeg ulike hjelpemidler som lydopptaker og video-opptaker for å kunne observere, meg også være så deltakende som mulig. Bruken av lydopptaker, var for å kunne intervju deltakerne underveis i de ulike situasjonene de var i. Video-opptaker var både for å filme elevene underveis i ulike situasjoner hvor de var i maskekarakterene sine. For å variere i hjelpemidler, benyttet jeg meg av videoblog hvor jeg drøftet det jeg hadde observert og registrert, spesielt på dager hvor det var mye å dokumentere. Jeg opplevde dette som en effektiv måte å dokumentere data på.

Underveis i prosessen, oppdaget jeg at det falt mer naturlig å intervju deltakerne underveis i arbeidet, i stedet for etter. Slik vurderte jeg situasjonen som en reflekterende praktiker og tok en avgjørelse som falt mer naturlig i henhold til opplegget. Etersom det praktiske arbeidet med maskespill var både fysisk og psykisk utfordrende, tenkte jeg at det var bedre å spørre deltakerne rett etter at vi hadde gjort en øvelse, slik at deres tanker kom frem basert på det fysiske arbeidet og var ferske. Hvis jeg hadde tatt noen av elevene til side for et gruppeintervju i etterkant, ville deltakerne kanskje ha vanskelig for å huske alle detaljer i sine opplevelser. Intervjuet utførte jeg ved å bruke en lydopptaker som jeg skrudde på etter en øvelse og hadde en åpen samtale med deltakerne, hvor jeg stilte spørsmål og de svarte en og en, frivillig. Dette opplevde jeg som en meget effektiv metode for å få med meg deltakernes opplevelser, samtidig som jeg var deltakende og til stede i samtalen.

# Analyse/tolkning av empiri

## Analyse av empiri

Den empiriske tilnærmingen i denne studien er basert på at forskeren som den reflekterende praktiker forsker prosessbart. Analysen og empirien er sett i en sammenheng hvor empirien ble tolket underveis i feltarbeidet. Jeg har valgt å trekke ut funn fra forskningspraksisen, for deretter å analysere empiri som en knyttet til funnene. Det deles opp i faser, fra start til slutt, hvor relevant datamateriale inkorporeres til handlingen.

Gjennom en fenomenologisk tilnærming, har forskerens- og deltakernes erfaringer vært relevant for min forskning som en del av analysen. Data for min problemstilling baserer seg på feltnotatene og meningsinnholdet i de åpne samtalene jeg hadde med deltakerne under feltarbeidet. Når tilnærmingen til analysen av datamaterialet har deltakeren i fokus, defineres det som *personsentrert tilnærming* (Thagaard, 2002). Under intervjuene, var mitt fokus elevenes egne subjektive perspektiver, som gir informasjon om enkeltpersonens refleksjoner til mitt materiale. Feltdagboken som både jeg og deltakerne skrev, viser også en tilnærming til enkeltpersonenes erfaringer. Det er gjennom disse datamaterialene at jeg kan analysere og tolke min empiri, gjennom en personlig tilnærming til meg selv som dramapedagog i møte med videregående elever som enkeltindivid (Thagaard, 2002).

## Analyseprosessen

Som en deltakende observatør, har jeg vært en del av det praktisk arbeidet som forsker og pedagog, for å få et innblikk av hvordan elevene påvirker og bidrar til å utvikle meg som pedagog. Dette har gitt meg impulser mht. hvordan jeg kan forbedre mine pedagogiske evner og kunnskaper for å undervise i maskespill. Feltdagbok har jeg brukt for å notere ned mine observasjoner over undervisningstimen og hvordan jeg opplevde min påvirkning til elevenes arbeid med maskespill. Intervju ble gjennomført som en åpen samtale, hvor jeg fikk elevenes egne refleksjoner rundt arbeidet med deres maskekarakter. Enkelte ganger brukte jeg videoblog i stedet for feltdagbok for å reflektere rundt mine observasjoner fra undervisningsopplegget. I feltdagboken og videobloggen, presenterte jeg hva vi hadde gjort i undervisningstimen, hva som fungerte, hva som ikke fungerte og hva jeg kunne gjort bedre til neste gang.

I min analyse tok jeg utgangspunkt i Donald Schön sin teori om å være reflekterende praktiker. Slik har jeg analysert min utførelse av undervisningsopplegget gjennomgående under prosessen, i tillegg til at jeg har analysert hvordan jeg som pedagog har klart å veilede dramaelevne til å lage sin maskekarakter. På denne måten går jeg gjennom Schön sine tre steg som en reflekterende praktiker i utøvende praksis (Schön, 2001). *Viten-i-handling* viser til handlingsmønstre som i praksis vil si hvordan jeg utførte undervisningsopplegget, med viten over hva som skal gjennomføres, men også spontane handlinger som kunne dukke opp. *Refleksjon-i-handling* belyses hvordan jeg måtte ta avgjørelser i utfordrende situasjoner, der jeg blant annet følte meg usikker til min rolle. Siste av Schön sine steg er *refleksjon-over-handling*, som baserer seg på refleksjonene jeg gjorde i etterkant, gjennom innsamling av data.

### **Etiske refleksjoner**

I forkant av studien hadde jeg sendt søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fått prosjektet godkjent (se vedlegg 9). For å kunne gjennomføre prosjektet med videregående elever, kunne ikke deres personopplysninger anvendes som en del av prosjektet. Det skulle være frivillig for dramaelevne å delta, og dette svarte de på et informasjonsskriv (se vedlegg 7). Alle elevene i dramaklassen bekreftet at de ville være deltakere i mitt prosjekt. Om det hadde vært enkelte som ikke ønsket å være en del av forskningsprosjektet, måtte de fortsatt vært en del av undervisningen etter skolens rammer. Klassen måtte oppnå gjeldende kompetansemål og vurderes av faglærer på slutten av semesteret. Av den grunn måtte alle elevene være til stede og en del av undervisningen. For mitt forskningsprosjekt, ville de som takket nei, ikke vært en del av intervjuene, videoene, fotograferingen og notering i feltdagboken, men fortsatt vært en del av undervisningsopplegget.

NSD godkjente at jeg tok bilder og filmet, ettersom jeg kun tok bilder og filmet elevene når de hadde på teatermasken og svart grunnkostyme. På denne måten er elevene lite gjenkjennelige, ettersom ansiktet er tildekket og alle hadde på seg svarte klær, som gjorde dem nøytrale og vanskelige å skille fra hverandre. Dette passet godt for mitt prosjekt i maskespill, hvor de mest relevante observasjonene til maskekarakterarbeidet, var når de brukte masken. I fare for at koronasituasjonen kunne skape begrensninger og i verste fall påvirke den praktisk estetiske fremføringen, filmet jeg for å kunne dokumentere hvordan elevene utforsket sine karakterer og hvordan de utførte oppgavene jeg satte dem inn i. I tillegg fotograferte jeg for å dokumentere

hvordan elevene lagde maskene og sluttresultatet av de ferdige maskene og maskekarakteren. Dette datamaterialet kunne potensielt brukes som en del av den praktisk estetiske fremføringen, om koronasituasjonen hadde påvirket elevene eller eksamen.

### **Beskrivelse av opplegget**

Forskningspraksisen inneholdt todelt opplegg i maskespill, der første del ble utført med rammer i formgivning som inngikk å skape selve teatermasken som et objekt. Andre del var det fysiske arbeidet hvor maskekarakteren ble utviklet gjennom fysisk rollearbeid og karakterbygging. Undervisningsopplegget gikk gjennom disse 4 stegene: *introduksjon til maskefaget, lage maskene, fysisk arbeid med maskekarakteren og markedsplassen*. Teknikkene for å lage teatermaskene, var med grunnlag av teorien til boken *Commedia dell'arte a handbook for troupes* av John Rudlin og Olly Crick (2001) fra kapittel 3 om *Mask making*. Første steg og tredje steg, viser til fysisk arbeid med maskekarakteren, med inspirasjon fra Lecoq sine teknikker og teori fra boken *The Moving Body (Le Corps Poétique)*. Siste steg anvendes alle stegene for å utvikle scenarioer som elevene fremførte som en del av vurderingen til faget. Teknikkene for å lage scenarioene er basert på teori fra *commedia dell'arte* teaterformen. Scenarioene som elevene utviklet, var også en del av min praktisk estetisk eksamen.

### **Rolleavklaring**

I oppstarten møtte jeg på mine første utfordringer og funn. Dette var funn som styrket meg, men som også sådde tvil om min egen kompetanse. For eksempel ved første møte med klassen og min rolleavklaring. Jeg opplevde at det første møtet med elevene var avgjørende for å skape en god relasjon oss imellom. Ettersom de skulle være en del av mitt prosjekt i flere uker, var det viktig for meg å bli kjent med dem som enkeltindivid, men også hvordan de fungerte som klasse og dynamikken i klassen. Dette ga meg muligheten til å observere elevene og samspillet i klassen. Min visjon som pedagog under det første møtet, var å både vise min personlige side, men også den profesjonelle siden som skaper helthet i undervisningen gjennom struktur, innhold og følger skolens rammer.

For å tilrettelegge for god kommunikasjon og mulighet for å skape positive forventninger til prosjektet, startet jeg ulike navne- og bli kjent leker (se vedlegg 1). Engasjementet deres var tydelig, da de snakket mye og stilte mye spørsmål til meg og prosjektet. Observasjon av elevene i leken, ga meg inntrykk av klassemiljøet gjennom deres kroppsspråk, men også trygghet og



trivsel til hverandre som klasse. Dette påvirket meg som pedagog, og jeg følte min rolle var nærmere en veileder enn leder. Det vil si at jeg veiledet elevene i øvelsene vi gjorde, uten at jeg nødvendigvis bestemte for klassen. Møtet følt behersket og åpent, hvor både jeg som pedagog og klassen som deltakere jobbet *sammen*. Grunnen til dette kan også være at deres faglærer, som også var til stede i timen, er en god venn av meg, noe som gjorde at dynamikken og samarbeidet blant meg og faglæreren allerede var satt. Dette opplevde jeg påvirket elevene og de følte seg trygge på meg fordi de erfarte at jeg og faglærerne var trygge på hverandre.

### **Tilpasninger i tematisk arbeid: drøfting av det groteske med elevene**

Et av de første utfordringene som påvirket min rolle, var refleksjonen rundt begrepet «det groteske» som en del av oppstarten i undervisningen. Formålet med felles refleksjon, var å kollektivt resonnerer oss frem til en felles forståelse til begrepet, basert på elevenes ideer og tanker. I tillegg var det et frempek til videre arbeid med det groteske i formgivning av teatermasken og maskespill. Begrepet var ikke ukjent for elevene, men de hadde ikke gått i dybden over betydningen av begrepet. Jeg erfarte at elevene måtte veiledes inn i den kreative analysen, ettersom flertallet så ut til å streve med å ta i bruk sine mentale kreative sider og la seg inspirere av begrepet. På dette punktet forventet jeg ikke at de kunne betydningen av begrepet fra før av, men jeg hadde kanskje for store forventninger til hvordan de kunne drøfte og reflektere over sammenhenger. Dette resulterte i at jeg som forsker ikke gikk inn med et åpent sinn, i møte med elevene slik de var. Min interesse og forståelse til maskefaget i tilknytning til det groteske, samsvarte ikke med klassen.

Et annet funn jeg gjorde i denne fasen, var min opplevelse av at elevene ble mer forvirret og usikre desto mer jeg forsøkte å definere begrepet. Dette merket jeg fordi elevene ble stille, og argumenterte over deres opplevelse av at ideene og tankene deres var «feil» basert på min definisjon. I et forsøk på å ikke la elevene sitte igjen med følelsen av forvirring og dermed miste motivasjonen, presiserte jeg at vi skulle komme tilbake til begrepet og diskutere det jevnlig. Målet var å tolke begrepet og resonnerer oss frem til en felles forståelse. I tillegg noterte jeg ned tankene til elevene i et tankekart, og overførte det til mentimeter (Mentimeter, 2021), en digital plattform med interaktive presentasjonsplattformer. På denne plattformen kunne alle gå inn på nettsiden og når som helst skrive inn deres tanker og tolkninger til det groteske. Samling av

refleksjoner på en digital plattform, håpet jeg ville utvikle en felles forståelse for begrepet. Forhåpentligvis ville mentimeter gjøre det enklere for elevene siden det er tilgjengelig for alle elevene og meg, når som helst.

Jeg vurderte om jeg hadde valgt for komplisert tema for klassen, eller om jeg forventet svar som jeg ikke var tilfreds med. På denne måten knyttet jeg det groteske som begrep til teatermasken og masketeknikker. Min agenda var å omgjøre det groteske som begrep, til en uttrykksform i maskespill. Dette definerte jeg som overdrevent og ekstremt i kroppsspråket, men også karikerte trekk i teatermasken som kommer til uttrykk for å fremme de negative ansiktstrekkene. Formålet med å forstå begrepet var å inkorporere det til kroppslig arbeid for å utvikle sin maskekarakter. Halvmaskespill, i henhold til metodene jeg skulle anvende i undervisningen, har ofte et overdrevent uttrykk, i kontrast til realistisk teater eller snakketeater. Jeg fikk inntrykk av at elevene var mer vant til intellektuelt arbeid i teater gjennom oralt språk og replikker som metodikk. Derfor kan dette være uttrykksformen som elevene har vært vant til å anvende i karakterarbeid tidligere. Av denne grunn, så jeg for meg at forståelse for begrepet ville inspirere elevene til å tørre å utforske i dybden av maskekarakteren med kroppen som forankring.

I et forsøk på å skape en felles forståelse til begrepet gjennom sosialt samspill, så jeg for meg at det groteske kunne påvirke og ha innflytelse til arbeidet med skapelsen av teatermasken og maskekarakteren. Tematisk innflytelse fra det groteske, kunne gi undervisningen og prosjektet en rød tråd, som ville skape et felles mål- og uttrykk til maskekarakterene. Maskekarakterene kunne potensielt styrkes gjennom arbeidet med det groteske som tematikk og gjøre kroppsspråket og uttrykket til maskespill mer forståelig for elevene. Tidlig i prosessen oppdaget jeg at det var utfordrende å prioritere og sette av tid til felles diskusjon av begrepet. I tillegg, opplevde jeg det som problematisk å videreføre begrepet som en del av skapelsen av masken. Tilpasninger underveis måtte til, i et forsøk på å få elevene til å forstå og bruke begrepet inn i arbeidet med maskekarakteren.

## **Rom**

Etter introduksjonen, kom jeg til selve maskelagingen. I denne perioden opplevde jeg hvordan fysiske rammebetingelser påvirket min rolle og kompetanse. Et funn som påvirket meg, var faktoren som rom. Til undervisningstimen som inneholdt store mengder utstyr, materialer og fare for søl, fikk vi tildelt skolens Black Box, rommet med mest regler å ta hensyn til. Linjeansvarlig

var klar over hva vi skulle gjøre i denne timen, men sa at dette var det eneste ledige rommet. Derfor måtte jeg forholde meg til et rom med flere strenge regler rundt hvordan en kunne oppholde seg der. Eksempelvis var det på denne skolen ikke lov å gå inn med sko eller spise i Black Box rommet. Utstyret og materialet som skulle brukes for å lage avstøpning av ansiktet var hvitt, finkornet og kunne bli grisete. Måten jeg forberedte rommet på, var å komme tidlig på skolen og dekke til med plastikk på nesten hele gulvet, sette frem en stor papirrull til å vaske og tørke, matter til å ligge på og sette søppelkasser spredt rundt. Jeg trodde dette ville være nok for å unngå søl, men oppdaget raskt underveis flere utfordringer jeg ikke hadde forutsett. Elevene hadde behov for å gå ut og inn av Black Box for å gå på toalettet og spise lunsj, noe som gjorde at gipspulver spredde seg rundt på skolen. Problematikken bekreftes også gjennom denne eleven sin erfaring til undervisningsrommet slik: «Det som ikke fungerte var ... rommet vi var i, jeg var veldig redd for å søle. Det var veldig mye søl overalt og man måtte passe på hvor man gikk og hva man tok på» (Feltdagbok, Elev A. 27.10.21).

### **Begrensings av sansene**

Underveis i konstruksjonen av avstøpning med gips, var begrensing for sansene et felles ubehag blant flere elever, ifølge feltnotatene deres. Spesielt en elev uttrykker ubehaget over å være dekket til med gips:

Jeg syntes at det å få gipsen på ansiktet var veldig ubehagelig, da man mistet synet for en liten stund, og siden gipsen også ble lagt over munnen, mistet man også muligheten til å snakke med partneren sin. Jeg opplevde det som veldig følsomt siden jeg mistet noen av sansene mine [...], og opplevde det som litt ekstra skummelt da gipsen dekket over ørene og jeg ikke lenger kunne høre alt som skjedde og om jeg ble snakket til. Det var vanskelig å ligge lenge i ro. Da gipsen ble tatt av ansiktet, følte jeg meg veldig emosjonell (Feltdagbok, Elev B. 27.10.21).

Elev B reflekterer rundt den skumle opplevelsen av å ikke kunne se eller høre på grunn av gipsen som dekket til ansiktet (se figur 1). Dette resulterte i begrensing av sansene som gjorde eleven utrygg og redd. I tillegg opplevde eleven seg emosjonell da gipsen ble tatt av, noe jeg tolker som en interessant påvirkning av å være tildekket og ligge i ro over tid, uten muligheten til å få med seg det som skjedde rundt.



**FIGUR 1. NEGATIV AVSTØPNING, 27. OKTOBER 2021**

Av de som ikke opplevde det som like ubehagelig, viste de støtte og bekymring for hverandre som par. Dette viser hvor trygge elevene er på hverandre og etter min observasjon, viser godt klassemiljø. Dette belyses gjennom Elev C sin refleksjon til å samarbeide i par:

Jeg likte at vi kunne velge oss en partner vi føler oss komfortable med slik at de tingene som kunne oppleves ubehagelig følte litt mindre skummelt ut. Det å ikke ha muligheten til å kunne se eller snakke opplevde jeg som veldig klaustrofobisk. Men Elev F var heldigvis veldig betryggende, så det gikk ... greit (Feltdagbok, Elev C. 27.10.21).

Enkelte nevner også i feltnotatene sine at selv om det var ubehagelig, var det spennende å få jobbe kreativt med ulike materialer og verktøy som var nytt for klassen. Slik jeg tolker notatene til samtlige elever i helhet, var opplevelsen ubehagelig i starten, men gikk bedre med tiden. Som eksempel, kommer dette frem blant Elev D sine feltnotater:

Jeg syntes det var lærerikt og interessant når vi lagte gipsavstøpning. Det var også en veldig følsom prosess for plutselig så hadde jeg ikke kontroll over noen ting lenger. Jeg kunne ikke se, høre eller bevege meg fritt. Det var skummelt de første 15-20 minuttene, men etter det så gikk det bra (Feltdagbok, Elev D. 26.11.21).

For å unngå å gjøre den ubehagelige situasjonen verre, hadde jeg på forhånd planlagt å sette rammer, regler og struktur i undervisningen. Dette hadde med hensikt å vise omsorg og ta hensyn til elevene i en situasjon som kunne oppleves som spesielt ubehagelig for enkelte. Gjennom kommunikasjon forsøkte jeg å skape et trygt læringsmiljø og arbeidsrom, som tar meg videre til neste funn.

### **Kommunikasjon**

I et forsøk på å skape et rolig og trygt arbeidsrom, oppdaget jeg viktigheten over kommunikasjonen mellom meg og elevene, men også hvordan parene kommuniserte med hverandre. Viktigheten av å gjøre situasjon trygg, kom frem som et viktig funn i arbeid med å ta avstøpning av ansiktet. For å kommunisere med hverandre, anbefalte jeg elevene å bruke signaler ved å ta forsiktig på armen eller skulderen for å gi signaler til sin partner som hadde svekket sanser. Samtidig satte jeg på stemningsmusikk for å skape ro. Slik beskriver en elev sin opplevelse av å kommunisere med signaler:

Jeg syntes Åsa tok veldig godt vare på oss og lagde noen «regler» som var at vi ikke skulle snakke høyt og være ekstra forsiktig med hva vi gjorde så vi ikke gjorde noen av de som skal bli gipset urolige. Hun puttet på rolig musikk og gjorde opplevelsen bedre (Feltdagbok, Elev E. 26.11.21).

Jeg erfarte at på tross av at det var mye utfordringer med å holde rommet ryddig, håndtere materialet, holde struktur og gjennomføre som planlagt, var det en styrke at jeg var godt forberedt til denne økten. Basert på feltnotatene til elevene, opplevde de undervisningen som trygg på grunn av hensyn til kommunikasjon og veiledning med elevene. Å sette stemning og opprettholde rutiner, var en bevisst hensikt fra min side, som påvirket arbeidsroen og tryggheten blant elevene. Kombinasjonen av samarbeid, rutiner og planlegging ble en styrke og resulterte i arbeidsro og trygghet i undervisningen. To elever beskriver sin opplevelse av trygghet i undervisningen:

Det som fungerte var at vi gjorde det sammen og at du forklarte det steg for steg hva vi skulle gjøre. At du tok hensyn til folk og holdt det rolig og stille. Det var gøy å prøve noe man ikke hadde gjort før [...] Det var trygt fordi jeg gjorde det med folk som jeg kjente godt og som jeg var sikker på. Musikken roet meg også ned (Feltdagbok, Elev A. 26.11.2021).

Syntes det var veldig fint at det vi skulle gjøre ble godt forklart, slik at man ikke følte seg utrygg på hva man skulle gjøre. Likte veldig godt at Åsa la vekt på at atmosfæren rundt skulle være rolig, slik at det ble litt bedre for de som skulle få på gips (Feltdagbok, Elev F. 26.11.2021).

Opplæring i form av PowerPoint med steg for steg, oppbevaring av rom og utstyr og fokus på trygghet, resulterte i tillit og trygghet fra elevene til meg som pedagog. Samtidig viste sosialt samspill i en kunstnerisk prosess at godt læringsmiljø og samhold i klassen, hadde positiv effekt på arbeidet. Et gjeldende funn som påvirket min rolle i denne sammenhengen, var tidspress. Selv om trygghet gjennom kommunikasjon viste positiv påvirkning til læringsmiljøet, var tidspress en gjeldende faktor som jeg hadde i bakhodet. Dette fører meg videre til neste funn i empirien.

### **Tid**

Tid var en gjennomgående utfordring i henhold til skolens struktur og rammefaktor. Jeg måtte ta hensyn til fagenes undervisningstid, og var avhengig av at alle teatermaskene ble ferdige til planlagt undervisning i maskespill. Spesielt i arbeid med nytt materiale, som gipspulver, leire og mesoft<sup>2</sup> ble resultatene varierende i forhold til tidsperspektivet. Blant annet i konstrueringen av avstøpningen, tørket gipskonsistensen på ulik tid og det ble en stressende avslutning på undervisningstimen for å komme i mål. På tross av planlagt undervisning og forberedelse av rommet, gikk vi over tiden og undervisningstimen endte med intens rydding og forsøk på å fullføre avstøpningen av hverandre. Avstøpningene (se figur 2) ble ferdige, på bekostning av at undervisningen mistet struktur underveis. Elever måtte forte seg for å rekke transport hjem, og jeg kunne ikke holde igjen elever, selv om Black Box måtte ryddes for dagen. Jeg var avhengig av at alle avstøpningene ble ferdige denne undervisningen, fordi de måtte tørke til neste økt. Dette resulterte med at jeg måtte bli igjen etter skoletid og fullføre ryddingen av rommet.

---

<sup>2</sup> Sterile kompresser som blant annet brukes til å rense sår. I oppgavens kontekst ble det brukt til en pappmasjé teknikk får å lage teatermasken.



**FIGUR 2. POSITIV AVSTØPNING, 1. NOVEMBER 2021**

Neste steg i å lage teatermasken, ble også påvirket av tidspress. Selv om jeg opplevde at jeg var forberedt med materialer og PowerPoint, dukket det opp utfordringer som tok mye av tiden. Blant annet hadde samtlige elever glemt verktøy som de var avhengige av for å begynne med sitt arbeid. Leting etter manglende verktøy på skolen gjorde at vi brukte tid på å starte undervisningstimen, og elevene begynte med sin skapelse av masken på ulike tider. I tillegg påvirket det min rolle som pedagog, og jeg mistet kontroll over helhetsperspektivet. Et eksempel på dette er utdeling av materialer, og hvor lenge enkelte elever måtte vente på oppstart: «Jeg synes vi brukte langt tid på å starte opp, og da fikk vi mindre tid på å gjøre maskene våre. Følte at vi ikke gjorde noe, vi bare venta» (Feltdagbok, Elev A. 1.11.21). Dette påvirket arbeidsroen, ettersom elevene visste at de måtte bli ferdige, for å kunne fortsette neste undervisningsøkt. En

kombinasjon av venting og tidspress, resulterte i at elevene erfarte undervisningen som stressende. Det belyses også gjennom denne eleven sine notater fra feltdagboken:

Det var også en ganske stressende time fordi det tok veldig lang tid før alle fikk utdelt leiren, og ettersom jeg var en av de to siste kom jeg ikke i gang med leiren før en stor del av timen hadde gått. Dette førte til et tidspress, med tanke på at vi skulle bli ferdige med leiren neste time (Feltdagbok, Elev C. 1.11.21).

På forhånd, kunne ikke jeg forutsett elevenes individuelle arbeidstempo i et kreativt arbeid, som ble en påvirkning blant elevene. *Stress* er en opplevelse som flere elever legger frem i feltnotatene sine som en utfordrende faktor. Opplevelsen av stress kan påvirke det kreative arbeidet, noe jeg opplevde blant flere elever under den kreative prosessen i maskelaging. Denne opplevelsen kommer frem for Elev C slik: «Det gikk kanskje litt fort til tider, og selv om jeg er klar over at vi hadde dårlig tid så var det kanskje ikke lagt bra nok opp til at folk jobber i ulik tid og har forskjellige forutsetninger» (Feltdagbok, Elev C. 27.10.2021).

Hver undervisningstime satt jeg arbeidsmål for elevene over hva som skulle være ferdig. Om målene ikke ble oppnådd i tide, kunne ikke jeg forvente at elevene skulle fortsette arbeidet utenfor skoletid. Timeplanen tilsier at klassen har andre fag, og derfor måtte de videre til neste time. Klasserommet var et ordinært klasserom med pult og stoler som vi måtte rydde etter hver økt for å gjøre det presentabelt til neste undervisningstime. Skolens rammefaktorer og struktur, som rom og tid gjorde at vi måtte gjennomføre alt det praktiske arbeidet i satt tid, til disponert rom. Begrensningene skapte tidspress, av den grunn at elevene måtte forsøke å kreativt skape like raskt. Dette reflekterer blant annet denne eleven angående tidspress over å bli ferdig i tide: «Denne timen var litt stressende fordi vi måtte bli ferdig med mesofthen og jeg var veldig redd for at jeg ikke hadde rukket å bli ferdig inntil timen er ferdig, ville ikke henge etter ...» (Feltdagbok, Elev A. 15.11.2021).

Til dette argumenterer jeg det nærmest som umulig å få en klasse med elever i en skapende og kreativ prosess å konstruere i samme tempo. Idealet ville vært å skape teatermaskene i et håndverksrom, som har hensikt å jobbe kreativt med ulike materialer. I et slikt rom, hadde det ikke vært samme behov for å rydde vekk alt av produktet og verktøyet. Det ville både spart tid, påvirket læringsmiljøet, men også gjort det mulig for elever som trengte mer arbeidstid, å utnytte rommet for å utvikle teatermasken i eget tempo. Tidspresset for å få elevene i mål påvirket også



min visjon over det groteske i arbeid med leire og form. I utgangspunktet ønsket jeg å vise til mentimeteren (Mentimeter, 2021) for å fortsette den kollektive refleksjonen inn mot arbeidet med det groteske uttrykket. Dette ble satt til side, og jeg klarte ikke å prioritere og følge den røde tråden til mitt utgangspunkt. På dette punktet måtte jeg ta pedagogiske vurderinger og tok hensyn til elevenes arbeidstempo. Elevenes ulike arbeidstempo hadde vært vanskelig å forutse, ettersom jeg ikke kunne vite hver enkelt elevs dynamikk og tempo på forhånd. I en praktisk undersøkelse med mye verktøy i arbeid med nytt materiale, ser jeg på det som forståelig at elevene hadde behov for mye veiledning og hjelp fra meg. Av denne grunn opplevde jeg det som viktigere å veilede elevene i arbeid med sin maskeform, slik at de kom seg i mål til riktig tid. Ettersom jeg måtte følge skolens struktur, som timeplanen, måtte elevene være ferdige med masken samtidig, ellers ville hele prosjektet henge etter skjemaet. Som pedagog måtte jeg legge til rette for læring etter skoletimen som jeg ble tildelt til prosjektet. Selv om vi hadde behov for mer undervisningstid i arbeid med å skape teatermasken knyttet til det groteske, var ikke dette noe jeg kunne kreve av skolen eller faglæreren. Derfor endret mitt blikkpunkt i undervisningen fra det groteske som utgangspunkt i arbeid med å skape maskekarakteren, til å ha som mål å få alle elevene ferdig i tide til vi skulle starte på gulvet.

### **Pedagogens rollekonflikt**

Deretter ledet jeg en progresjon hvor vi gikk fra å ta avstøpning av ansiktet, til å bygge teatermasken med leire og form (se figur 3), mesoft (se figur 4) og farge (se figur 5). I denne prosessen var også trygghet og kommunikasjon en viktig faktor for undervisningen. I et forsøk på å skape arbeidsro som tidligere, presenterte jeg stegene og regler for struktur og håndtering av rom og materialet, i tillegg til at jeg satt på stemningsmusikk. Dette hjalp både meg og elevene til å holde det ryddig, men var ikke nok for å opprettholde kommunikasjonen. Jeg opplevde det som spesielt utfordrende å utvikle forståelse mellom meg og elevene i arbeid med det groteske.



**FIGUR 3. LEIRE OG FORM, 8. NOVEMBER 2021**



**FIGUR 4. MESOFT, 15. NOVEMBER 2021**



**FIGUR 5. MALE OG FARGER, 19. NOVEMBER 2021**

Samtidig, opplevde jeg det som utfordrende å kombinere dramaundervisning med formgivningsarbeidet med maskene. Maskelaging inneholder rammefaktorer som gjenspeiler en formgivningsundervisning på grunn av bruk av verktøy og materiale. Konflikten for meg som dramapedagog var å både veilede elevene i skapelsen av en rolle gjennom håndtering av materialet og utvikling av maskekarakteren.

Samtlige elever erfarte motstand med å forme og skape det de hadde sett for seg: «Jeg ble aldri fornøyd med hvordan den så ut. Noen ganger ble den skeiv og så fikk jeg det ene øyet til å se fint ut, men da ble ikke det andre likt og sånn fortsatte det nesten hele timen» (Elev, 8.10.21). Eleven presiserer det å ikke bli fornøyd med sitt produkt på grunn av usymmetrisk utseende. Dette observerte jeg at gjaldt flere elever, på grunn av hvordan enkelte søkte etter det estetisk «vakre» under konstrueringen av sin maske. Min hensikt, var å heller utnytte seg av det stygge og groteske, og anvende dette til masken. Konflikten kom til syne på grunn av hvordan elever forsøkte å få maskens uttrykk til å se estetisk flott ut. Det var lite rom for feil, og målet med «stygge» og usymmetriske former mistet sin hensikt på grunn av utfordringen med å overføre det til konstrueringen av masken. Jeg fikk inntrykk av en mentalitet og redsel over at masken ikke ble perfekt, i henhold til deres forventninger og ideer. Det kommer frem fra denne eleven: «Leiren var litt vanskelig å jobbe med på gipsavstøpningen, og det var vanskeligere enn jeg trodde å forme det på den måten jeg hadde sett for meg» (Feltdagbok, Elev B. 8.10.21). I et

forsøk på å styrke deres visuelle og kreative forutsetninger, påpekte jeg det groteske som en inspirasjon til maskens uttrykk. I praksis, tilsier det at jeg gjennomgående anbefalte dem å legge på mer leire for å overdrive og fremheve ansiktstrekkene enda mer. Etter min opplevelse, erfarte jeg at elevene ikke turte å utnytte leiren og overdrive trekkene i så stor grad som jeg så for meg. Selv om jeg presiserte at leiren skulle brukes for å fremme karikerte trekk til karakteren, var det komplisert for elevene å forstå *hvordan* de skulle gjøre dette. Dette viser hvordan jeg som pedagog ikke klarte å videreformidle mine kunnskaper om maskelaging på en tydelig og forståelig måte for elevene. Basert på elevene som klasse, måtte jeg vurdere hvordan jeg skulle endre og tilrettelegge, ettersom samtlige hadde problemer med å forstå mine hensikter og metoder i praksis.

Som en del av karakterutvikling i maskelaging, skulle elevene bygge sin maske med inspirasjon fra et selvvalgt dyr, i tillegg til det groteske utgangspunktet. Fra mitt ståsted, opplevde jeg at elevene forsøkte å lage en dyremaske, i stedet for å la seg inspirere av sitt dyr. Erfaringen belyses gjennom diskusjoner jeg hadde med flere elever, hvor de uttrykte uenighet med meg. Dyret til maskekarakteren som de hadde sett for seg, samsvarte ikke med mine oppfordringer. Enkelte opplevde at deres dyr ikke hadde overdrevne trekk og utnyttet seg ikke av dyrenes muligheter som karakter. Felles for flere i klassen, var at de fikk et stort eierskap til sin skapelse av masken og samtlige ønsket ikke å følge mine oppfordringer til å endre eller overdrive på masken. Dette resulterte i at jeg følte meg utrygg i min rolle, men også i kommunikasjon med elevene, fordi jeg opplevde at de ikke lyttet til meg. Min lederrolle opplevde jeg som svekket, ettersom flere var uenig med meg og ikke stolte på mine anbefalinger. Jeg stilte spørsmål til meg selv og mine kunnskaper i maskelaging fordi jeg ikke klarte å kommunisere og fremlegge mine kunnskaper til elevene på en forståelig måte.

Dette utfordret meg som både pedagog, men også som maskespill entusiast. Konflikten mellom å la elevene få ta sine egne valg eller å geleide dem gjennom mine metoder og anbefalinger, skapte en del konflikter i mine ulike roller. Jeg måtte vurdere og reflektere over hva som var viktigst: å tenke retning pedagogisk og prosess, gjennom å tilrettelegge i hensyn til klassen, eller forholde meg til maskefaget for å oppnå bedre resultater. Å veilede elever til å skape sin individuelle maskekarakter, tilsier at elevene selv måtte ta valg basert på hvordan de så for seg sin karakter. Samtidig måtte jeg til en viss grad veilede elevene i riktig retning i henhold til bruken av masken

i spill. Som pedagog, måtte jeg klare å overlevere min kunnskap til elevene, men samtidig gi dem nok kunstneriske friheter til å skape og konstruere på egen hånd. Hvordan skal jeg som pedagog få elevene til å skape spillbare masker uten å belære dem gjennom «gode» og «dårlige» masker? Om ikke elevene oppnår egen forståelse av sin karakter gjennom håndtering av materialet, ender det med at jeg belærer elevene, og læringsmiljøet utvikler «riktig» og «galt» mentalitet. Jeg kunne valgt å gi elevene muligheten til å selv ta valg og heller senere oppdage hva de kunne gjort annerledes gjennom å oppleve og erfare. Eller jeg kunne vært strengere som veileder og kreve at de gjorde endringer på masken for å få et resultat som i mine øyne som maskeentusiast ville blitt en mer spillbar maske. Basert på observasjonen jeg gjorde under prosessen av å lage maskene, gjorde jeg en kombinasjon av begge disse vurderingene. Jeg fortsatte å presisere at de måtte tenke overdrivelse og karikerte trekk, i synonym til det groteske, men forsøkte å beskrive hvorfor det var viktig å overdrive i trekkene og karakteren. I stedet for å si at de måtte gjøre endringer på masken, veiledet jeg gjennom anbefalinger hvor de selv kunne ta selvstendige valg. Det var viktig for meg å unngå å anvende begrepet det groteske i elevenes kreative prosess dersom de hadde vanskelig for å forstå innholdet til begrepet. Jeg opplevde derfor en indre konflikt mellom rollen som maskeentusiast med hensikt å skape estetiske spillbare masker som resultat, og rollen som dramapedagog som viser hensyn til hvordan elevene selv utvikler og forstår rollen i en kunstnerisk prosess.

Jeg fikk også et inntrykk av at denne klassen hadde sterkt behov for tydelige retningslinjer, og mistet fokus og interesse hvis de ikke ble fortalt nøyaktig hva de skulle gjøre. Dette opplevde jeg som vanskelig i en kreativ prosess, hvor jeg skulle veilede dem gjennom teknikkene, mens det kreative skulle de selv frembringe gjennom masken. Elevene skulle på egen hånd skape sin individuelle maskekarakter, samtidig som jeg veiledet dem steg for steg. I stedet ble de avhengig av veiledning fra meg og trengte bekreftelse og tips til det meste. Dette satte meg ut, og jeg mistet til en viss grad kontroll over det helhetlige perspektivet, men også tidsperspektivet. Siden jeg ikke kunne hjelpe alle elevene på en gang, resulterte det med at enkelte elever ventet på meg, i stedet for å ta initiativ og tørre å teste ut og utforske i maskelagingen. Klassen hadde behov for en tydelig og selvsikker leder i arbeid med et nytt tema, noe jeg til tider manglet. Dette var et resultat av hvordan jeg lot tidspress, håndtering av store mengder verktøy og materialer, ta hensyn og tilrettelegge, påvirke min rolle og kompetanse.

Dette resulterte i problemer med å overholde det estetiske- og funksjonelle perspektivet til maskelaging. Som følge av mangelen på elevenes forståelse av mine instruksjoner, ble jeg tvilsom på min rolle som pedagog og mine kunnskapsevner i maskelaging og formidling. Konsekvensen av tvilsomheten, endte med at jeg ga avkall på tematikken det groteske og satt som nytt mål å instruere elevene til å bli ferdig med masken i tide. Skolens rammefaktor ble prioritert for å gi elevene en opplevelse av mestring av eget prosjekt i tide til praktisk arbeid. Slik ble mine mål som maskeveileder satt til side, og det estetiske og funksjonelle ved teatermasken ble ikke oppnådd slik jeg håpet. Teatermaskene endte opp med å få et individuelt uttrykk, men manglet enhetsperspektivet for å skape en familie med maskekarakterer. En familie vil si en gruppe med maskekarakterer som ser ut til å komme fra samme univers eller familie. Rollene viser en felles enhet, samtidig som de er individer. I rollen som pedagog valgte jeg å ta hensyn til elevene, i stedet for å prioritere den estetiske konstruksjonen av masken.

Til ettertanke, kunne det vært hensiktsmessig å forholde seg til et utgangspunkt, i stedet for to. Elevene skulle la seg inspirere av et selvvalgt dyr, i tillegg til å jobbe tematisk gjennom det groteske. Dette kan ha skapt for høye forventninger til elevene med tanke på at dette var første gangen de lærte om maskespill og maskelaging. Å jobbe med to utgangspunkt, kan være krevende både for klassen, men også for meg som nyutdannet pedagog. Uten tidligere erfaring i å undervise i maskespill helt fra skapelsen av teatermasken som form og objekt, kan min rolle som pedagog bli påvirket av flere faktorer å forholde seg til på en gang. Dette var nytt for oss alle, og sammen gikk både jeg som pedagog og elevene gjennom en prosess av å lære gjennom sosialt samspill.

### **Elevenes begrensinger**

I det fysiske arbeidet med maskekarakteren, var hensikten med øvelsene og instruksjonene å veilede elevene for å utvikle og oppdage sin maskekarakter. Som skuespillere, fikk elevene muligheten til å utvide sine skuespillerteknikker i arbeid med maskespill. Basert på elevenes feltnotater og kommentarer fra de åpne samtaler, opplevde flere elever utøvende maskespill som fysisk krevende. Kroppen som formidling, utfordrer kroppens kapasitet og gir skuespilleren nye verktøy for teaterarbeid. Siden teatermasken dekker til ansiktet i arbeid med maskespill, er det kroppen og det fysiske uttrykket som er teaterets språk. I feltarbeidet erfarte jeg ulike

utfordringer ved å undervise elevene i en fysisk uttrykksform, av hensyn til elevenes kroppslige, men også mentale begrensninger.

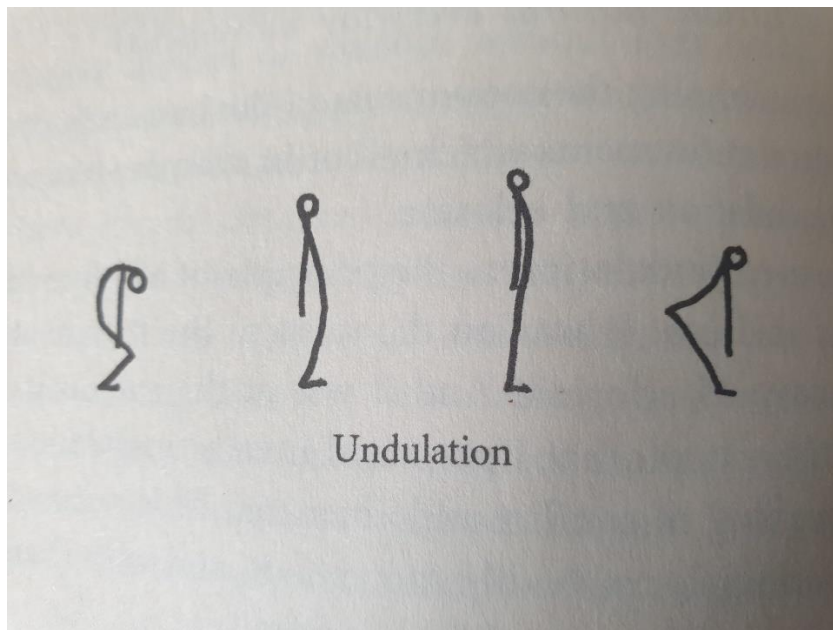
I arbeid med å forstå og utvikle rollen til maskekarakteren, veiledet jeg klassen gjennom fysiske øvelser som «dyr», «emosjoner», «status», «undulation»<sup>3</sup> (se vedlegg 2, 3, 5 og figur 6) og typer fra *commedia dell'arte* (se vedlegg 4). Tidlig i det fysiske arbeidet, opplevde flere elever kroppens begrensninger og kapasitet. Konvensjoner med dyr og typene fra *commedia dell'arte*, aktiverte kroppen til å teste ut ulike nivåer og rytmer, ved å utforske dyrenes og typenes gange og pust. Dette opplevde samtlige som slitsomt fordi enkelte presiserte hvor på kroppen de kjente utholdenhet og begrensninger. Det var nytt for kroppene deres å anstrenge seg i de ulike posisjonene i ulike nivåer. Disse refleksjonene til elevene samsvarer med kompetansemål i teater og bevegelse: «utforske egne fysiske muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrale formspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2).

Fra mitt ståsted fikk jeg inntrykk av at samtlige begrenset seg selv i det fysiske uttrykket i arbeid med maskekarakteren. Det vil si at de fysiske øvelsene var en opplevelse av å bli sliten og lei, der kroppen kom i veien. Målet var å oppnå forståelsen av kroppen som et instrument, hvor det å strekke kroppen videre kan være en fordel for å utvide forståelsen av karakteren. Denne eleven beskriver enkelte fysiske øvelser som: «Veldig slitsomt, både mentalt og fysisk» (Feltdagbok, Elev G. 29.11.21). Begrensningene og utfordringene for kroppen, påvirket også eleven mentalt. Slik jeg observerte, resulterte det med at samtlige elever ikke utforsket karakterens fysiske uttrykk i like stor grad. Det å bli sliten opplevde jeg som en stopper for enkelte elever, hvor de ikke utnyttet seg av kroppens fysiske muligheter som utgangspunkt for karakterutvikling. I stedet, fikk jeg inntrykk av at de utnyttet seg av mentale egenskaper som utgangspunkt, som resulterte i en karakter med lite fysisk uttrykk, som forholdt seg til den samme «trygge» posisjonen til karakteren. Dette kommer frem blant annet gjennom hvordan noen elever kunne begrense sin egen karakter ved å si nei i enkelte situasjoner som ikke passet dem, eller uttrykke at det ikke passet til deres karakter. Jeg testet derfor elevene i improvisasjonsøvelser som satte karakterene i situasjoner som kunne oppleves som ubehagelig for rollen. Dette var for å utfordre karakteren og få frem flere egenskaper og reaksjoner. Dette opplevde jeg som vanskelig som

---

<sup>3</sup> Oversatt til bølgebevegelsen som er en av teknikkene til Jacques Lecoq.

maskeveileder, på grunn av hvordan elevene i rolle under improvisasjonsøvelsene trakk seg vekk fra situasjonen, i stedet for å utfordre seg selv og karakterens potensiale.



**FIGUR 6. UNDULATION. FRA BOKEN; THE MOVING BODY. 1997, 76**

Neste øvelse var «emosjoner» (se vedlegg 5), som vi startet med uten masker. I hvert hjørne av rommet var det en emosjon, som elevene forholdt seg til ut ifra hvor de var i rommet. Hensikten med konvensjonen, var å trene på å endre emosjon, og samtidig overdrive så mye som mulig med kroppen som uttrykksform. På dette punktet, forventet jeg at elevene skulle tørre å utnytte seg av fysisk kapasitet og energi for å være til stede i emosjonen. Dette opplevde jeg at de tok på alvor, og gjorde øvelsen så overdrevent og stort som de kunne. Dog fant jeg det interessant å se endringen fra emosjoner uten maske, til med maske. Klassen var ikke like til stede i emosjonen med masken på, og strevde med å overdrive uttrykket like mye som tidligere. Problematikken reflekteres blant disse elevene:

En ting jeg fant litt utfordrerne var når vi prøvde forskjellige følelser. Jeg slet med å finne ut om min karakter hadde ... teater følelser eller film følelser. Om det skulle være veldig overdrevent og litt unaturlig eller om det skulle være overdrevent, men naturlig (Feltdagbok, Elev H. 29.11.21).



[...] Dette var som en veldig fin terapi time for meg, men jeg syntes det var veldig vanskelig å starte med det for jeg turte ikke helt, og når vi skulle være i karakteren vår i tillegg så visste jeg ikke helt hva jeg drev med (Feltdagbok, Elev I. 29.11.21).

Fra min observasjon, tolker jeg dette som at elevene opplevde det som forvirrende og litt mange oppgaver å forholde seg til. Uten masken, trengte de bare å forholde seg til én emosjon om gangen gjennom kroppen. Med maskekarakteren, begynte flertallet å tenke over hva som passet mentaliteten til karakteren, i stedet for å utforske og teste ut med kroppen. Øvelsen med maske, var ment for å presse maskekarakteren inn i ulike retninger, for å se hva masken responderer på. Emosjoner i rolle, satte i gang en begrensning for elevene, som resulterte i at de ikke lot kroppen være emosjonen som en del av karakteren. Som første sitat over, reflekterer eleven over om rollen hadde «teater følelser» eller «film følelser». Dette tolker jeg som et intellektuelt perspektiv til karakterarbeid, hvor eleven brukte hode og følelser som analyse inn mot skuespillerarbeid, i stedet for å analysere gjennom kroppen som inngang til karakteren.

### **Fiksjon**

Det var flere fysiske øvelser som styrket elevenes utvikling til maskekarakteren, men det var spesielt en teknikk jeg brukte for å oppnå fiksjon, som viste til interessante refleksjoner blant feltnotatene til elevene. Slik oppdaget jeg funn i fiksjon, gjennom transformasjonen. Rett før elevene gikk inn i sin maskekarakter og fiksjonen, veiledet jeg dem gjennom en individuell konsentrasjonsøvelse. Dette var en del av den mentale forberedelsen til karakteren. Når transformasjonen var gjennomført, og elevene var i karakter, snakket jeg til maskekarakterene i rolle. Det vil si at jeg skapte et univers hvor rollene hadde kommet inn på et kurs, og jeg var deres kursveileder. Dette gjorde jeg hver gang som en rutine når de tok på seg maskene i fellesringen og gikk inn i karakteren. Fra min side, var dette for å gjøre transformasjonen tydelig, slik at ingen var seg selv bak masken eller falt ut av maskekarakteren. Flere elever reflekterer rundt denne opplevelsen:

Det som hjalp veldig med å komme inn i karakter var at Åsa behandlet oss som vi var helt nye og aldri hadde vært der. Som om vi hadde blitt teleportert inn fra hele verden (Feltdagbok, Elev E. 22.11.21).

Jeg likte veldig godt hvordan stemningen var på gulvet, og hvordan Åsa behandlet «karakterene». Det var ikke rart eller ubehagelig når det ble gjort på den måten (Feltdagbok, Elev D. 22.11.21).

Elevene uttrykker hvilken positiv effekt det hadde for å komme inn i karakteren. Slik jeg tolker det, kan opplevelsen av å gå inn i en rolle sammen med hele klassen, føles usikkert for samtlige i starten. Derfor følte elevene seg tryggere når jeg som veileder, satte tydelige rammer for situasjonen og sted for maskekarakterene. Dette ble en rutine, på grunn av hvilken effekt det hadde på elevene. I utgangspunktet hadde jeg ikke planlagt dette som en del av undervisningsopplegget. Det var en teknikk jeg kom på i øyeblikket elevene tok på seg masken og gikk inn i maskekarakteren. Der og da, følte det naturlig for meg som pedagog å styrke elevenes karakterer ved at også jeg satt meg inn i en rolle som kursveileder. På denne måten skapte jeg en fiksjon, som gjorde elevene tryggere i sin rolle. Jeg merket også effekten av å ikke fortelle elevene på forhånd om fiksjonen. Det kunne resultere med at enkelte elever ble satt ut, om de ikke fikk forvarsel og forklaring fra meg. I stedet, testet jeg det ut impulsivt, og forklarte hensikten i etterkant av øvelsen. Dette opplevde jeg hadde en positiv effekt, basert på feltnotatene og min observasjon fra denne øvelsen. Effekten belyses også gjennom transformasjonen som elevene gikk gjennom hver gang de tok på seg masken, som tar meg videre til neste funn.

### **Transformasjon og den kroppslige erfaringen**

Som tidligere nevnt i forrige funn, veiledet jeg elevene inn i maskekarakteren gjennom ulike instruksjoner. Første gangen jeg gjennomførte øvelsen, skulle de holde sin maske og *se* på teatermasken. Observere maskens karikerte trekk, former som fremhevet og skilte seg ut, farger, tilknytning til deres dyr osv. Dette gjorde de i en sirkel med ryggen til, for å ikke forstyrre eller påvirke hverandre. Dette var et individuelt konsentrasjonsarbeid for å oppleve utseende til masken, og mentalt overføre observasjonen til kroppen. Gjennom mine instruksjoner, tok elevene på seg sin maske, snudde seg og *ble* maskekarakteren. Opplevelsen av å ta på seg teatermasken og transformeres til karakteren, belyses gjennom refleksjonen til denne eleven:

Jeg likte spesielt godt den siste øvelsen hvor vi fikk bruke masken og BLI masken. Det var en veldig spesiell opplevelse og den liknet ikke på noe som helst vi har drevet med før. Følelsen

bak masken var helt annerledes enn om masken ikke var der (Feltdagbok, Elev J. 22.11.2021).

Eleven viser en tydelig mental og kroppslig erfaring, som jeg ser på som et viktig funn i arbeid med maskespill. Eleven presiserer det å *bli* masken, og hvilken annerledes opplevelse det var fra annet arbeid med karakterutvikling. I tillegg, har eleven analysert seg frem til opplevelsen mellom å ha på masken, i forskjell til å ikke ha på seg masken. Jeg ser på dette som en viktig analyse fra eleven sin side, ettersom dette viser forståelsen av hvordan teatermasken kan mentalt påvirke utøveren.

Et annet funn som belyser effekten av observasjon, viser til en speiløvelse, på bekostning av smittevern i klasserommet. I utgangspunktet var det planlagt at elevene skulle bytte teatermaske med hverandre, for å se sin maske i aksjon. Slik kan en beholde en viss avstand til sin egen skapelse og se masken i bevegelse, utenfra (Lecoq, 1997). På grunn av påvist korona blant elevene i klassen, kunne vi ikke gjennomføre denne øvelsen. I stedet, fikk elevene observere og utøve karakterene sine i en dansesal i ettertid, hvor det var store speil, og mulighet for å se seg selv i aksjon. Spesielt disse elevene erfarte utbytte med å se sin rolle i speilet:

[...] Det var en liten tankekonflikt som foregikk i hodet mitt da masken fikk se seg selv i speilet. Jeg som var under masken, visste jo at det var meg jeg ... i speilet, men det var jo ikke meg jeg så, men masken. Og masken så seg selv for første gang som også var en ganske skrekkelig opplevelse for den (Feltdagbok, Elev J. 10.12.21).

Det var veldig rart og litt flaut å se seg selv som sin maskekarakter, men det bidro til at jeg kunne gjøre noen justeringer på måten jeg sto og gikk. Fikk egentlig veldig mye ut av det, og er veldig glad for at vi fikk den muligheten før vi skulle vise frem til noen (Feltdagbok, Elev F, 10.12.21).

Måten elevene reflekterer rundt opplevelsen av å se seg selv i karakter, viser til påvirkningen det hadde på elevene sin analyse og forståelse til sin egen karakter. Eleven reflekterer rundt opplevelsen av å se karakteren fra utøver perspektivet, men også i rollen som maskekarakteren. Dette utvider forståelsen over karakteren, og gir elevene mulighet til å justere og endre gjennom ulike perspektiver. Dette ser jeg på som et viktig funn, med tanke på begrensningene til koronasituasjonen. Egentlig ønsket jeg å sette av tid som en del av undervisningsopplegget, hvor

elevene byttet masker med hverandre og observerte hverandre. Siden dette ikke var mulig, bestemte jeg meg for å fjerne øvelsen helt. Jeg hadde altså ikke tenkt til å gjennomføre øvelsen på grunn av hensyn til smittevern. Under den siste undervisningsdagen før praktisk estetisk eksamen, var en av dansesalene tilfeldigvis ledig, og jeg utnyttet jeg meg av dette. Til en annen gang, ville jeg utnyttet meg av et rom med speil tidligere i karakterarbeidet, ettersom det hadde god effekt på elevene. Observasjonen av seg selv og sin karakter kunne påvirket karakterens utvikling om jeg hadde presentert øvelsen tidligere i undervisningsopplegget. Samtidig var det en god plan B, med tanke på smittevern.

## Diskusjon

### **Diskusjon/drøfting**

I dette kapittelet, drøfter jeg sentrale funn som svarer på min problemstilling: *Hvilke utviklingsmuligheter gir undervisning i maskespill med elever på VGS en nyutdannet dramapedagog?* Problemstillingen forsøker jeg å svare på, ved å trekke frem funn og utfordringer fra empirien som jeg anser som sentrale i henhold til utviklingsmuligheter.

### **Rollekonflikt og rolleavklaring**

For å skape oversikt og forståelse i undervisningssetting i arbeid med maskespill, ønsket jeg å etablere og opprettholde god struktur. Prosjektet inneholdt flere praktiske steg, spesielt under maskelaging hvor alle elevene måtte håndtere og praktisere med ulike verktøy og materialer for å skape teatermasken. Helstad og Øiestad kjennetegner god klasseledelse blant annet ved å opprettholde struktur, regler og rutiner for å utvikle et godt læringsmiljø, samtidig som det skaper oversikt både for elevene og læreren (Helstad & Øiestad, 2017). Tidlig i prosessen av å lage teatermasken, opplevde jeg at mine metoder for å holde struktur og rutiner fungerte, basert på elevnotatene. Det skapte trygghet og samspill i læringsmiljøet, som gjorde håndverksarbeidet svært lærerikt i henhold til sosial interaksjon. Fra et sosiokulturelt perspektiv, viser det sosiale samspillet mellom elevene og meg hvordan dette utvikler læring (Imsen, 2017).

Undervisningstimen var avhengig av sosial interaksjon på grunn av hensyn til begrenset av sansene. Da elevene jobbet i par og en var tildekket av gips, var alle klar over regler for å ta hensyn og skape et trygt arbeidsrom. En slik vektlegging av kommunikasjon som verktøy, samsvarer med Vygotskij sin sosiokulturelle læringsteori (Imsen, 2017).

I videre arbeid med maskelaging, opplevde jeg gradvis at opprettholdelse av struktur og rutiner ble mer utfordrende. Jeg opplevde det som utfordrende å kombinere dramaundervisning med formgivningsarbeidet med maskene, noe som påvirket min rolle og helhetsperspektivet. Denne helheten av undervisningen kan beskrives som dramalærerens visjon (Österlind, 2011). Visjonen tilsier en «ledstjärna» som vil si, slik jeg tolker Eva Österlind, en veileder for strukturen og innholdet i undervisningen. Uten en helhet i undervisningen, kan undervisningen oppleves som splittet, og gjøre det vanskelig å komme i mål, slik jeg opplevde det under maskelaging. I situasjoner hvor det dukket opp uventede utfordringer som jeg ikke var forberedt på, påvirket dette min rolle og visjon på grunn av hvordan jeg ble kritisk til min egen kompetanse. Håndtering av flere ting på en gang, opplevde jeg at hadde en større påvirkning til meg som pedagog, enn jeg forventet. Maskelaging inneholder rammefaktorer som gjenspeiler en formgivningsundervisning på grunn av bruk av verktøy og materiale. Konflikten for meg som dramapedagog, var å forholde meg til flere oppgaver på en gang, uten å miste lederrollen. Lederrollen som lærer eller pedagog, beskrives Eva Österlind som en formell maktposisjon som kan påvirke organiseringen av undervisningen (Österlind, 2011). Alle lærere burde utøve didaktisk kompetanse, emnekompetanse og lederkompetanse for å bevare og etablere undervisningen. I tilknytning til min erfaring som pedagog i feltarbeidet, opplevde jeg min lederkompetanse som den mest utfordrende av de tre kompetansene. Min skepsis til meg selv som pedagog og derfor lederrollen, kan ha hatt en påvirkning til undervisningen. Refleksjon-i-handling var av de tre stegene som reflekterende praktiker jeg strevde mest med å håndtere (Schön, 2001). Avgjørelser jeg måtte ta i utfordrende situasjoner, var for min del til størst hindring når det var flere baller i lufta å forholde seg til. Blant annet da elevene trengte mye hjelp og veiledning i maskelaging. Jeg var ikke forberedt på all hjelpen elevene trengte, og strevde med å holde min egen ledelse i klasserommet, ved å kanskje tilby mer veiledning enn nødvendig. Kunnskapen og kompetansen min ble svekket fordi jeg stilte spørsmål til meg selv og stolte ikke på meg selv i situasjoner hvor jeg måtte ta avgjørelser som jeg ikke var forberedt på. Oppgaver som å veilede elevene enkeltvis, holde kontroll over tidsperspektivet, håndtering av materialer og rom, gjorde det vanskelig for meg å ivareta rutinene jeg hadde satt. Som lærer, har man ansvar for å lede læringsarbeidet i skoleklassen (Helstad & Øiestad, 2017). Gjennom ansvar, har en lærer makt på grunnlag av pedagogisk og faglig kompetanse. Maktposisjonen som læreren har, forklarer Helstad og Øiestad som en utøvelse hvor tillit er nødvendig for å oppnå gode relasjoner

blant læreren og klassen. Med dette konkluderer Helstad og Øiestad at tillit ikke er noe vi har, men er noe vi får for å skape den oppfattelsen av læreren som leder (Helstad & Øiestad, 2017). Derfor ser jeg på det som spesielt viktig for min rolleutvikling å erfare disse utfordringene. Dette er med på å styrke min selvsikkerhet i rolle som pedagogen i klasserommet. Jeg ser på det som spesielt viktig å oppnå tillit og trygghet til klassen, og for å skape dette, trenger jeg å stole mer på meg og min kompetanse, for at elevene skal kunne stole på meg.

### **Forstå masken- forstå rollen**

Slik jeg har betegnet oppgavens tittel, ønsket jeg gjennom metodene i undervisningen at elevene skulle oppnå en forståelse av rollen, gjennom forståelse av masken. Dette opplevde jeg som en utfordring, men også en viktig del av min rolleutvikling som maskeentusiast og pedagog. Tidlig i forskningspraksisen startet analysen av å forstå rollen i arbeid med å skape teatermasken. Niels Peter Underland viser til analyse som fremgangsmåte i undervisning for å forstå rollen til sin maske (Underland, 2006). I denne delen av forskningspraksisen, utviklet elevene sine egne teatermasker med verktøy og materialer, hvorav karakterene samtidig ble utviklet i prosessen. Under prosessen av å konstruere maskene, opplevde jeg det som utfordrende å veilede elevene til å beherske håndverk som en del av rolleutviklingen. Siden vi skulle lage karaktermasker, var det viktig å utvikle forståelse for det overdrevne og karikerte i henhold til uttrykk gjennom form og farge. Min agenda var å tilegne det groteske som en del av den kreative håndverksprosessen. Dog, på grunn av lite felles refleksjon til begrepet det groteske som en del av undervisningen, viste elevene lite forståelse til det karikerte gjennom forming og håndverk. Michail Bachtin sin tolkning og definisjon til det groteske fra teorikapittelet viser til hvordan det karikerte fremstiller karakteristiske trekk, ofte karakterens kroppsholdning eller ansiktstrekk (Bachtin, 1991). For å fremme distinkte trekk i konstrueringen av teatermasken, anvendes det groteske for å skape spillbare masker. Oppnåelsen av det groteske i håndverkpraksis, opplevde jeg som utfordrende å veilede til elevene på en forståelig måte.

Teatermasken ender ofte med usymmetriske former, og av den grunn sjeldent egner seg til pynt (Underland, 2006). Det var akkurat dette jeg ønsket å tilføye i arbeid med å forstå det groteske, for å utvikle en forståelse for hvorfor usymmetriske former og det «stygge» egner seg for denne formen for teatermasker. Det usymmetriske, overdrevne, absurde og groteske relateres til hverandre som et felles uttrykk. Lecoq hevder at en vakker maske er ikke nok for å skape en god

teatermaske som har hensikt å endre uttrykket basert på utøverens bevegelser gjennom kroppen (Lecoq, 1997). For å oppnå en funksjonell maske, trenger masken et følelsesspekter som belyses gjennom usymmetrisk form. Rudlin og Crick begrunner også viktigheten av karakterens uttrykk. Masken beskrives som en tredimensjonal gjenstand, der ulike sinnsstemninger som glad, sint og redd skal kunne komme til uttrykk (Rudlin & Crick, 2001). Skuespillerens uttrykksevne blir begrenset om masken som gjenstand er flat og dermed ensidig å spille med. Til dette poengterer Lecoq viktigheten av å skape avstand til masken og avstøpningen, for å unngå samme dimensjon som avstøpningen av ansiktet. Dette kan resultere i en død maske (Lecoq, 1997).

Et av mine mål som maskeveileder var å skape teatermasker som viser en felles enhet ved å ha et grotesk uttrykk som utgangspunkt. Som resultat, ville de estetiske perspektivene til maskene skapt et felles uttrykk og gitt en opplevelse av at karakterene var i familie, samtidig som de viste ulike karakterindivider. Niels Peter Underland poengterer denne utfordringen i sin artikkel «Å gi en form et liv» der han forklarer viktigheten ved «[...] både ta hensyn til de estetiske perspektiver, samtidig som man må ta høyde for at den skal være funksjonell» (Underland, 2006, s. 6). Underland legger frem viktigheten av å skape en maske som er spillbar, som tilsier en oppnåelse av endring i følelseskvaliteten, selv om masken i seg selv er et livløst objekt. Derimot, overgangen fra masken føres på ansiktet, aktiviserer maskens karakter gjennom kroppen som språk og uttrykk. Det estetiske perspektivet baserer seg på maskelagingen og hvor godt skaperen av masken modifierer materialet om til en karakter. På denne måten viser en forståelse av hvem masken skal formes som.

For å drøfte videre rundt Underland sine hensyn til maskelaging, legger jeg til en refleksjon som innebærer å ta hensyn til deltakerne som pedagog. I mitt tilfelle, opplevde jeg at både det estetiske og funksjonelle var krevende å oppnå blant elevene under maskelagingen. Ved å skape en felles forståelse av det groteske uttrykket og enhet i maskene, så jeg for meg en familie av funksjonelle maskekarakterer. Dog opplevde jeg det som vanskelig å instruere dette til klassen, basert på mitt inntrykk av hvordan elevene strevde med å vise forståelse av maskekarakterens funksjoner gjennom form (leire og mesoft) og farge (dybde og kontraster med akrylmaling). Underland argumenterer fargens funksjon gjennom Elisabeth Juell som beskriver hvorfor bruk av farge skaper en helhet i maskekarakteren (Underland, 2006). Forståelse av fargeblanding, understreker maskens karakter og gir skaperen muligheten til å anvende masken i ulike

emosjoner og situasjoner i spill. Når alle maskerollene i familien viser en felles forståelse av det groteske uttrykket gjennom form og farge, gjenspeiler det en felles enhet, en form for likhet som knytter alle maskekarakterene til hverandre. Dette kom til syne i mitt feltarbeid med elevene. Begrensning med tid, gjorde at jeg ikke prioriterte å undervise elevene i håndtering av fargeblanding. Til ettertanke innser jeg hvorfor Elisabeth Juell presiserer viktigheten av å tilegne seg kunnskap om virkningen farger kan ha til masken. Klassen fant det avansert å blande farger og trengte mye hjelp og veiledning fra meg. Bruk av farger for å skyggelegge og fremheve former, så jeg for meg resulterte i en uttrykksfull maske med visuell variasjon. Uten kunnskapen om håndtering av fargene, endte med flate masker med lite spill og muligheter for å anvende følelser.

### **Forstå rollen med kroppen som forankring**

I mitt prosjekt erfarte jeg at det fysiske arbeidet med maskespill, resulterte i flere relevante funn fra elevene sine feltnotater, på grunn av den kroppslige erfaringen. Fra første fysiske undervisningstime, uttrykket elevene opplevelsen gjennom kroppen og hvordan øvelsene var «slitsomt» for kroppen å gjennomføre. I begynnelsen, var jeg redd for at maskespill ville bli for fysisk tung for elevene, og at jeg hadde forventet for mye fra en videregående klasse, som aldri hadde prøvd maskespill tidligere. I stedet, innså jeg hvordan den kroppslige erfaringen gjorde at elevene hadde mer å reflektere rundt i feltdagboken og når jeg intervjuet dem etter en øvelse. Fra et kroppsfenomenologisk perspektiv, gir de fysiske øvelsene elevene mulighet til å tematisere hvordan de med kroppen erfarte situasjonen. Selv om opplevelsen var «tung» og «slitsom», viser dette kroppen som inngang til sansene (Nordtvedt, 2008). Kroppen preges av erfaringer, og derfor kan skape mening gjennom kroppen. I sammenligning, kan elevenes kroppslige erfaringer bidra til å skape mening i teknikkene, men også utvikle en helhetlig forståelse av kroppens kapasitet. Elevene tester ut, opplever og erfarer, analyserer og potensielt ruster kroppen til videre fysisk arbeid, alt gjennom kroppen som en inngang til sansene som utgangspunkt. Underveis, ble det som var slitsomt og tungt for elevene, gradvis mindre slitsomt, og mer en del av analysen og forståelsen av rollen. For meg, var det viktig å observere og oppleve at teknikkene og metodene jeg brukte faktisk ga mening for elevene. Dette gir meg en bekreftelse på at den fysiske kroppen i rommet, er til nytte for elevene for å forstå rollen. Samtidig, som pedagog og maskeentusiast,



fikk jeg kjenne på følelsen av å ville se mer, fordi det fungerte. Jeg ønsker at elevene kunne utforske enda mer, enda dypere i rollen med kroppen som instrument og forankring, og tørre å ta større sjanser med det fysiske uttrykket. Det var viktig for meg å erfare det som fungerte, for å oppnå en forståelse og et engasjement for hva som kunne utvikle seg og forskes på videre. Videreføring av den kroppslige erfaringen, ville for eksempel vært sansene som en inngang.

I utøvende arbeid med dyr, veiledet jeg elevene gjennom fysiske konvensjoner med inspirasjon av Lecoq sine teorier til analyse av dyrebevegelser. Teknikkene anvendes for å styrke utviklingen av karakteren, i tillegg til å oppnå større tilknytning til sin egen kropp (Lecoq, 1997). Dyr- og dyrebevegelser kan til en viss grad minne om menneskekroppen, og er av den grunn en god teknikk å bruke i undervisning for å oppnå karaktertrekk gjennom kroppen. Jeg ser på dyrenes bevegelser som nyttige i fysisk karakterarbeid av den hensikt at dyr kommuniserer med kroppen som uttrykk. Dette gjenspeiler halvmaskens kroppslige språk i dialog med andre maskekarakterer og publikum. I tillegg kan analyse av dyrebevegelser resultere i å unngå *osmosis*. Osmosis tilsier når karakteren og utøverens personlighet blir identiske. Dette resulterer i lite oppriktig spill, ettersom utøveren spiller seg selv, i stedet for å bruke seg selv (Lecoq, 1997). Dette presiserte jeg tydelig for elevene, av den hensikt at jeg ønsket å unngå realistisk teaterarbeid. Med dette, hadde jeg som formål å skape et arbeidsrom med mulighet for å tørre å dra det lenger og overdrive. Hensikten var å lære elevene å spille noe annet enn seg selv, samtidig som de måtte investere seg selv til det ytterste. Ettersom elevene er mer vant til å utøve og eksperimentere med teaterformer som formidler gjennom tekst og manus, ser jeg for meg at de også er mer fortrolig til å spille seg selv i karakterarbeid. Dette kan være en av grunnene til min opplevelse av at elevene spilte seg selv, i stedet for å investere seg selv ved å tørre å overdrive med kroppsspråket. Dette poengterer maskespill formen sin egenart og hvordan det fysiske uttrykket utfordrer utøveren gjennom kroppen som utgangspunkt. Derav ser jeg det som forståelig at det kan være vanskelig for en videregående klasse å unngå *osmosis*, basert på hva de er erfart med fra tidligere teaterarbeid.

### **Fiksjon**

I fellesskap med elevene, skapte vi en fiksjon i rommet, gjennom kropp og tid som grunnelement. Opprettelse av fiksjonen fra min side, viser til gode resultater fra elev A og B basert på feltnotatene deres. For meg, var opplevelsen av at vi sammen formet og opprettholdt

fiksjonen, et viktig funn for min videre utvikling innenfor maskespill. Samspeilet mellom meg som veileder og elevene i karakter, utgjorde en felles forståelse til fiksjonen. Evnene til å «[...] leve seg inn i en fiktiv rolle eller situasjon» (Sæbø, 2016, s. 24) beskriver Sæbø som en aktiv identifisering som krever mye av utøveren, både emosjonelt og fysisk. Derfor opplevde jeg det som nødvendig å sette i gang fiksjonen for å veilede elevene inn i sine karakterer.

I teorikapitlet, presenterte jeg den sekulære masken som en definisjon over hvordan masken transformerer utøveren. Magien som oppstår når en utøver tar på seg masken og finner personlig forbindelse med både masken og publikum, aktiverer den estetiske dimensjonen og fiksjonen (Wilsher, 2007). Dette kom frem da elevene fikk ta på seg sin maske for første gang og utgjorde en transformasjon. Jeg ønsker å legge frem denne eleven sin opplevelse, ettersom det på best måte beskriver denne «magien» eller transformasjonen en utøver kan oppnå ved å ta på, ikke bare masken, men karakteren: «Jeg likte spesielt godt den siste øvelsen hvor vi fikk bruke masken og BLI masken. Det var en veldig spesiell opplevelse og den liknet ikke på noe som helst vi har drevet med før. Følelsen bak masken var helt annerledes enn om masken ikke var der» (Feltdagbok, Elev J. 22.11.2021). Denne opplevelsen viser til Wilsher sin tilknytning mellom den hellige og sekulære masken. Magien som oppstår når utøveren transformeres til karakteren, sammenlignes med den hellige kraften fra hellige masker. Erfaringen eleven uttrykker, tolker jeg som denne hellige kraften (Wilsher, 2007). I det øyeblikket eleven tok på seg masken, erfarte kroppen gjennom sansene og løftet frem nye perspektiver. På denne måten oppnådde eleven en forståelse for sine omgivelser med kroppen som utgangspunkt, altså gjennom et kroppsfenomenologisk perspektiv. Kroppen modellerer og iscenesetter seg selv, hvorav den hellige magien utgjør den fiksjonelle kroppen på grunn av hvordan kroppen kommuniserer og interagerer med verden (Bengtsson & Løkken, 2011). Dermed velger jeg å påstå at eleven ikke kunne i like stor grad forstått denne opplevelsen, uten å kroppslig erfare det. Som en maskeentusiast, vil jeg også påstå at når en har oppnådd denne hellige magien, har en som utøver oppnådd den estetiske dimensjon og dermed forstått rolles utgangspunkt. Forståelse av rollen og fiksjonen er avhengig av kroppen som instrument.

Ved å gjøre elevene bevisste over gange, tempo, status, blick osv. for å gå inn i karakteren, utnyttes alle sansene de har. Det som kan gjøre deres individuelle opplevelse forskjellig, selv om de alle gjør den samme øvelsen, kan preges av individets personlighet, oppvekst, livshistorie

eller tidligere minner om en lignende situasjon. Nortvedt beskriver dette som meningsdimensjon hvor enhver opplevelse er unik og er preget av deltakerens tidligere erfaringer og situasjonsoppfatning (Nortvedt, 2008). I denne konteksten, hvor deltakerne hadde skapt sin egen karakter, basert på ulike ideer og inspirasjon, utviklet de ulike karakterer, selv om alle gjorde de samme stegene og øvelsene for å skape maskekarakteren. Dermed vil alle maskekarakterene bli ulike og unike, fordi deltakerne også er ulike og unike. Altså, forskjellige utgangspunkt, dog samme kontekst.

## Oppsummering

Avslutningsvis vil jeg redegjøre for mine viktigste funn i denne studien som besvarer problemstillingen: *Hvilke utviklingsmuligheter gir undervisning i maskespill med elever på VGS en nyutdannet dramapedagog?*

Undervisning med maskespill for videregående elever har gitt meg bredt med utviklingsmuligheter. På grunn av utfordrende situasjoner og spennende funn, har jeg tilegnet meg kunnskap gjennom erfaringene jeg har fått av å undervise som dramapedagog. Observasjonene, intervjuene og feltnotatene har gitt meg viktige tilbakemeldinger som bidrar til å fremme min rolle for fremtidig undervisning. Elevene sin stemme har vært den viktigste tilbakemeldingen for å utvikle mine evner. Denne studien har gitt meg muligheten til å utvikle min rolle som dramapedagog gjennom å være veileder for og deltaker i dette praktiske prosjektet. Å være i denne kreative prosessen har vært med på å styrke min lederrolle og tilegne meg mer kompetanse innenfor fagdidaktikken. Jeg opplever at jeg har lært mye gjennom de utfordringene jeg møtte underveis, noe som også har påvirket og styrket meg i min lærerutøvelse.

Opgavene jeg har utført i rollene som forsker, formgivningsveileder, maskeentusiast og dramapedagog har gitt meg nyttig erfaring og innsikt. Som forsker, har jeg tilegnet meg nye perspektiver gjennom arbeidet med å lede maskespill i skolen og å utforske hvordan elevene opplevde å være deltakere i prosjektet. Jeg har også lært mye av å håndtere uforutsette situasjoner hvor jeg raskt måtte ta avgjørelser som oppstod i arbeidet. Dette har gitt meg viktige refleksjoner over min rolle og utøvelse, og vist hvor nødvendig det er i en undervisningssituasjon å kunne tilrettelegge og improvisere. Gjennom å benytte metodene viten-i-handling og

refleksjon-i-handling, har jeg blitt mer bevisst på hvordan spontane handlinger i skolehverdagen kan benyttes direkte i min utøvende praksis som pedagog (Schön, 2001). Gjennom det sosiale samspillet med elevene har jeg fått bekreftet hvor viktig det er å vise hensyn og medfølelse i undervisningen. Jeg hadde også fått utbytte av å observere og reflektere rundt klassemiljøet underveis i prosessen som en viktig del av å tilpasse opplæringen. Jeg erfarte at det var viktig å være godt forberedt til den fagdidaktiske undervisningen for å styrke faglig innhold og struktur. Å være godt forberedt gjorde det lettere å takle uventede situasjoner som kunne oppstå. Dette virket igjen styrkende på min lederrolle i praksis.

Som maskeentusiast, har jeg fått muligheten til å fordype meg i et fagområde som jeg er spesielt interessert i. Jeg fikk muligheten til å teste ut min rolle som pedagog i utøvende maskespill, med en klasse i videregående skole. Slik fulgte jeg dem gjennom prosessen med å skape sin egen maske fra bunnen av. Elevene har gitt meg viktige tilbakemeldinger i form av deres feltnotater, samtaler og observasjoner. Deres innspill og refleksjoner har bidratt til å gjøre meg mer bevisst i min rolle som dramapedagog.

Etter mine observasjoner har jeg opplevd viktige oppdagelser i fysisk arbeid med elevgruppen. Elevene har vist gjennom feltnotater og samtaler at kroppen som instrument har utfordret deres fysiske kapasitet. Jeg observerte at det var nyttig for dem å erfare hvordan kroppen kommuniserer som maskens språk. Jeg opplevde at maskespill med sin egenart hadde betydning for å utvikle dramaundervisning i videregående skole. Noe av det som gjør maskeformen spesiell er på grunn av hvordan rolleutviklingen ikke starter i det fysiske scenerommet, men i håndverksrommet. Dette observerte jeg gjennom elevenes kreative prosess over å la seg inspirere og inkorporere ideer i maskekonstruksjonen. For å forstå rollen, har elevene reflektert og skapt individuelle maskekarakterer som de aktivt har tilført en identitet gjennom håndverk og fysisk spill. Dette belyser maskespillets egenart på grunn av hvordan elevenes subjektive opplevelser kommer frem i det estetiske arbeidet med masken. Jeg som maskeentusiast får oppleve elevenes tolkninger til deres rolle og observere elevenes utvikling til å skape og forstå sin maskekarakter. Det vil si at det er elevene som på egen hånd har skapt sitt produkt og videreutviklet det, med veiledning fra meg. Disse elevperspektivene utgjorde derfor viktige funn i min studie.

Elevene har vist forståelse av sin maske ved å aktivt identifisere sin rolle. Denne oppnåelsen kom til syne da elevene fikk «[...] bruke masken og BLI masken» (Feltdagbok, Elev J. 22.11.2021).

Elev J beskriver hvordan h\*n erfarte transformasjonen da h\*n tok på seg masken, og kroppslig erfarte transformasjonen. Fra mitt perspektiv, opplevde jeg det som et høydepunkt da elevene tok på seg masken og transformerte seg til sin karakter. Det er slike funn som engasjerer meg i fagområdet. Transformasjonen resulterte i utvikling av fiksjon, som har vært et kollektivt samspill mellom meg og elevene. Etter min oppfatning, er det magien som oppstod gjennom transformasjonen, som belyser elevenes forståelse av sin rolle. Følgende kommer dette frem fra Elev J på grunn av hvordan «[...] Følelsen bak masken var helt annerledes enn om masken ikke var der» (Feltdagbok, Elev J. 22.11.2021). Gjennom denne beskrivelsen viser utøveren at h\*n har oppnådd en helhetsforståelse av masken som rolle.

I et fremtidig perspektiv vil jeg kunne ha utbytte av å fortsette med maskespill som en del av dramaundervisning. Et forslag til videre forskning kan være å gå i dybden av sanseerfaringene i maskespill og hvordan det påvirker karakterarbeidet og maskelaging. Samtidig, ønsker jeg å videreføre maskefaget i skolen og belyse nytten den kan ha for dramaelever relatert til karakterarbeid gjennom materialer og bruk av kroppen. Slik kan elever få teste ut ulike teaterformer og oppleve dramafagets muligheter ved å utforske mindre anerkjente teaterformer, som maskespill. Dette kan gi pedagogen, skolen og elevene ny innsikt til fagområdet. I denne sammenheng vil jeg vise til at det nye læreplanverket (LK20) gir dramapedagogen større valgfrihet til å konkretisere faglig innhold og metoder. Avslutningsvis vil jeg konkludere med at jeg har tro på at funnene i denne studien har gjort meg egnet til å kunne videreutvikle bruk av maskespill innenfor dramafaget i videregående skole.

## Bibliografi

- Bachtin, M. (1991). Den groteske bilden av kroppen hos Rabelais och dess källor. I M. Bachtin, *Rabelais och skrattets historia* (ss. 301-362). Uddevalla: Anthropos.
- Bengtsson, J., & Løkken, G. (2011). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I K. Steinsholt, & L. Løvlie, *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 556-568). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den Nationale scene*. (2022, 5 8). Hentet fra Markant:  
<https://dns.no/skolemateriell/skolemateriell-hedda-gabler/ibsens-dramatikk-en-oversikt/>
- Frøjd, E. K. (2020, oktober 6). Fagfornyelsen: På rett vei? *Det utdanningsvitenskapelige fakultet*.
- Helstad, K., & Øiestad, P. (2017). *Læreren som regissør*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helstad, K., & Øiestad, P. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Oslo: Gyldendag Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- sosial læring og utvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Large, I. (2020). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.statsforvalteren.no/siteassets/fm-agder/dokument-agder/barnehage-og-opplaring/2018/grunnskole/ida-large---udir.pdf>
- Lecoq, J. (1997). *The Moving Body (Le corps poétique): Teaching creative theatre*. London: Bloomsbury.
- Mentimeter*. (2021, november 1). Hentet fra Mentimeter: <https://www.menti.com/4kdq7mviwm>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag.
- National Theatre. (2011). The world of commedia dell'arte[Video]. YouTube. Hentet fra [https://youtu.be/h\\_0TAXWt8hY](https://youtu.be/h_0TAXWt8hY)
- Nordtvedt, F. (2008). Kroppsfenomenologisk forskning- i grenselandet mellom empiri og filosofi. ss. 53-55. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/010740830802800313>
- OsloMet. (2022). *OsloMet*. Hentet fra Maskespill: <https://www.oslomet.no/studier/tkd/maskespill>

- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. Eninnføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rudlin, J. (1994). *Commedia dell'Arte. An actor's handbook*. London: Routledge.
- Rudlin, J., & Crick, O. (2001). *Commedia dell'arte a handbook for troupes*. London: Routledge.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Sæbø, A. B. (2011). *Drama- et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Underland, N. P. (2006, januar). Å gi en form et liv. *DRAMA*, ss. 5-10.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk, dans og drama* ((MDD01-02). utg.). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MDD1-01/Hele/Kompetansemaal/musikk,-dans-og-drama>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i teater og bevegelse* ((DRA01-02). utg.). Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/dra01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv584>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i teater i perspektiv* ((DRA03-02). utg.). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/dra03-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv587>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wilsher, T. (2007). *The mask handbook. A practical guide*. USA: Routledge.
- Österlind, E. (2011). *Drama: ledarskap som spelar roll*. Hungary: Studentlitteratur.

## Vedlegg

### Vedlegg 1:

Undervisningsopplegg uke 41

### Introduksjon

Uke	Dag	Hva/ Hvordan	Hvorfor/mål	Evaluering
<b>41</b>	Mandag 11. oktober  Kl 12:40-1 4:15	FAG OG KLASSE  TIP 1 med 2.klasse drama  Utstyr som vi trenger til timen:	Kompetansemål:	
<b>INNLEDNING: ca. TID</b>				
	15min	Introdusere meg selv og introdusere masterprosjektet.	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplevelsesmål:</u>  <u>Ferdighetsmål:</u>  <u>Holdningsmål:</u>	
	10min	En liten navnerunde hvor alle sier en fun fact om seg selv.  10- fingre	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplevelsesmål:</u>  <u>Ferdighetsmål:</u>  <u>Holdningsmål:</u>	



	10min	Fruktalat/sola skinner på	Alle sitter i en ring, mens en er i midten og sier: “sola skinner på (..)” og eks “alle som har på seg hvite sokker”. Da må alle som har på seg hvite sokker bytte plass. Den som ikke får en plass, er den i midten. Andre runden skal en flytte seg et sete til høyre, hvis det bli en ledig plass. Dette gjør at hele sirkelen flytter seg ett hakk og en må være rask med å finne seg en plass.	
	10MIN	PAUSE		
<b>HOVEDDEL: Ca. TID</b>				

	30min	PowerPoint med masterprosjektet og kompetansemål	<u>Kunnskapsmål:</u> <u>Opplevelsesmål:</u> <u>Ferdighetsmål:</u> Holdningsmål:	
	10min	Snakke om informasjonsskrivet og personvern.		
<b>AVSLUTNING: ca. TID</b>				

Vedlegg 2:

Undervisningsopplegg uke 42

Introdusere maskespill

Uke	Dag	Hva	Hvordan	Kompetansemål
42	Fredag 22. oktober  K1 12:40- 14:15	FAG OG KLASSE  TIP 1 med 2.klasse drama  Utstyr som trengs til timen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ulike masker</li> <li>- musikk</li> <li>- Stativ med papir og tusj</li> </ul>		<p><b>Teater i Perspektiv</b> -Drøfte og reflektere (DRA03 02): over hvordan teateret og samfunnet utvikler seg og gjensidig påvirker hverandre, historisk og i samtiden</p> <p><b>Teater og bevegelse</b> -Utforske egne fysiske (DRA01 02): muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrale formspråk  <ul style="list-style-type: none"> <li>utforske mentale teknikker for psykisk utholdenhet og prestasjonsforberedelse</li> <li>- beskrive teaterets utvikling og posisjon gjennom historien og drøfte hvordan tidligere tiders teater påvirker teaterkunsten i dag</li> </ul> </p>
<b>INNLEDNING: ca. TID</b>				
	10 min	Introdusere maskespill  Teori og bakgrunn	Snakke om maskespill og deres erfaringer til dette. Jeg kommer til å vise frem mine masker, snakke litt om maskens opprinnelse og navn på de ulike maskesjangerne.	<p><b>Teater i Perspektiv</b> - -Drøfte og reflektere (DRA03 02): over hvordan teateret og samfunnet utvikler seg og gjensidig påvirker hverandre, historisk og i samtiden</p>

	10 min	<p>Oppvarming: Generelle masketeknikker</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle led</li> <li>- Følge armen/diagonal er</li> <li>- Gå på ski/børste håret</li> <li>- Bølgen</li> </ul> <p>Pinne-plukking</p>	<p>-Alle ledd: rulle i leddene fra armer til ben.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagonaler: rette armer utover diagonalt i samsvar med bøyde knær. Flytte blikket og kroppen steg for steg.</li> <li>- Gå på ski: kaste armene på siden av kroppen og når de møtes på toppen, slippes de ned så det går i 2 motgående sirkler. - Bølgen: fra føtter til hodet går det en bølge gjennom kroppen. Hodet er det siste som faller.</li> <li>- Pinne-plukking: oppdagepinnen, rette kroppen mot pinnen, ta tak i pinnen og svinge den som et 8 tall. Oppdag en ny pinne, slipp den forrige og gjenta.</li> </ul>	<p><b>Teater og bevegelse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utforske egne fysiske <b>(DRA01 02):</b> muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrele formspråk</li> <li>- Utforske mentale teknikker for psykisk utholdenhet og prestasjonsforbredelse</li> <li>- beskrive teaterets utvikling og posisjon gjennom historien og drøfte hvordan tidligere tiders teater påvirker teaterkunsten i dag</li> </ul>
--	--------	---	--	--

HOVEDDEL: Ca. TID				
	10 min	Begrepet "grotesk"	<p>Snakke om begrepet og hva det betyr for oss. Drøfte, formulere og notere ned våre ideer.</p> <p>Hvilke farger minner dem om som er overdrevent? Hvilke dyr er groteske eller har groteske trekk?</p>	<p>Kunnskapsmål:</p> <p>Opplevelsesmål:</p> <p>Ferdighetsmål:</p> <p>Holdningsmål:</p>
	10 min	Gå i bølgen:	<p>Elevene går rundt i rommet og gjør bølgen som vi gjorde i oppvarmingen. Stopp et sted i bølgen og beveg rundt i rommet i den posituren. Denne delen av kroppen leder!</p>	<p>"Undulation" av Jacques Lecoq.</p> <p>I følge Lecoq er bølgebevegelsen prinsippet for all fysisk innsats. Dette er en del av de tre naturlige bevegelsene som kommer opp i det daglige livet. Lecoq brukte disse teknikkene basert på dagligdagse handlinger for å identifisere de tre prinsippene for kroppsbevegelse. Lecoq (2009) sammenligner de 4 posisjonene i bølgen med ulik alder gjennom livet: barndom, voksenlivet, modenhet og gammel. Han beskriver det som at kroppen er i fremover posisjon, bakbuet og hodet fremover antyder et bilde av barndommen.</p>
	10 min	PAUSE		
	15 min	Dyr (hund, hane, ku) Forskjellige grader	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pust som en hund. Beveg deg som en hund fra den ene siden av rommet og bli mer og mer menneske, men med mye hund i seg. Tenk på hodet, halen, beveger den seg raskt eller rolig, er den lett eller tung?</li> <li>• Gå som en hane fra den ene siden av rommet til den andre</li> </ul>	<p>Dyrenes dynamikk, pust, holdning, status og stemme. De fikk i oppgave å utforske alle disse trekkene ved de 3 ulike dyrene, samtidig som elevene skulle gradvis gjøre dyret mer og mer menneskelig. Kroppen analyserer dyrets bevegelse og gradvis omgjør dem til</p>

			<p>siden. Bli mer og mer menneske med mye hane i seg.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gå som en ku fra den ene siden av rommet til den andre siden. Bli mer og mer menneske med mye ku i seg.</li> <li>• Gå som menneske med ku i seg til hundemenneske, og deretter til kumenneske/hanmenneske.</li> </ul>	<p>menneskelignende gester/bevegelser.</p> <p>Kroppsspråket til hanen uttrykker stolthet, mens de raske blikkene som fugler ofte har, kan vise en nysgjerrig karakter. Som skuespiller kan man bli inspirert av hanens trekk og bevegelser og gjenskape en karakter med lignende trekk.</p>
		Elementer og farger	<p>Bruke grotesk begrepet i det fysiske arbeidet.</p> <p>Grønt-slim. Blå- tragisk, mørkt, dype havet. Guloverlegent.</p>	
		Grotesk tavlen.	<p>Samles foran tavlen med begrepet grotesk og se om det er noe mer å putte inn.</p>	
<b>AVSLUTNING: ca. TID</b>				

	10 min	<p>Avslutnings sirkel Skrive feltdagbok</p> <p>Informere om hva de trenger til neste gang:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- klær de ikke bryr seg om</li> <li>- ingen sminke</li> <li>- Plastfolie</li> <li>- saks</li> <li>- Håndkle</li> <li>- Hårstrikk</li> <li>- litermål</li> <li>- maske</li> </ul>	<p>Snakker om hva vi har arbeidet med. Hva fungerte? Hva fungerte ikke? Hva ville de gjort annerledes til neste gang? Hva husker de?</p>	
--	--------	--	--	--

### Vedlegg 3:

Undervisningsopplegg uke 47

#### Dyr og masketeknikker

Uke	Dag	Hva/ Hvordan	Hvorfor/mål	Evaluering
-----	-----	--------------	-------------	------------

47	Mandag 22.11.2021  Kl 12:40-14:15	FAG OG KLASSE  Teater og bevegelse med 2.klasse drama  Utstyr som vi trenger til timen: - stiftmaskin - skumgummi - lim og limpistol - maskene - Svart grunnkostyme - kamera - Lydopptak og mikrofon	<b>Kompetansemål:</b>  Teater og bevegelse (DRA01-02)  - prøve ut og reflektere over oppvarmings-, avspennings-, styrke- og konsentrasjonsøvelser, alene og sammen med andre  - Utforske egne fysiske muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrele formspråk	
<b>INNLEDNING:</b>				
	10 min	Introdusere mentimeter med det groteske mens de limer og stifter på skumgummi til masken.	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplevelsesmål:</u>  <u>Ferdighetsmål:</u>  Holdningsmål:	

	5 min	<p>En samtale om grunnregler i maske:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aldri la publikum vite at du bare er en skuespiller med en maske.</li><li>- For mye gestikulering signaliserer mangel på tale.</li><li>- Lyder bak masken</li></ul>		
--	-------	---	--	--



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bevegelser ut av karakter, eller ikke i øyeblikket, som f.eks fikse på masken eller private bevegelser.</li><li>- Være for nærme publikum</li><li>- Hvordan du tar på og av masken.</li><li>- Munnen åpen hele tiden</li></ul> <p>Annet som er viktig å huske på:</p> <p>Fokus! Ta og gi fokus til hverandre i spill.</p> <p>Tydelig i handlinger og gestikulering. Ellers får ikke publikum med seg dette.</p> <p>Diagonaler!</p>		
--	--	--	--

15 min	<p><b>Oppvarming:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alle led (isolasjon)</b></li> <li>- <b>Følge armen/diagonaler</b></li> <li>- <b>Gå på ski</b></li> <li>- <b>Bølgen</b></li> </ul> <p>Pinne-plukking</p>	<p><b>-Alle ledd:</b> rulle i leddene fra armer til ben.</p> <p>- <b>Diagonaler:</b> rette armer utover diagonalt i samsvar med bøyde knær. Flytte blikket og kroppen steg for steg.</p> <p>- <b>Gå på ski:</b> kaste armene på siden av kroppen og når de møtes på toppen, slippes de ned</p>	<p>Varmer opp føtter, knær, rygg og nakke for å gjøre kroppen klar til å holde ulike posisjoner i en lengre periode.</p>
--------	---	--	--

		<p>så det går i 2 motgående sirkler.</p> <p>- <b>Bølgen (Undulation):</b> fra føtter til hodet går det en bølge gjennom kroppen. Hodet er det siste som faller.</p> <p>- <b>Pinne-plukking:</b> oppdage pinnen, rette kroppen mot pinnen, ta tak i pinnen og svinge den som et 8 tall. Oppdag en ny pinne, slipp den forrige og gjenta.</p>	
--	--	---	--

--	--	--	--

<b>HOVEDDEL:</b>			
------------------	--	--	--

15 min	<p><b>Dyr (hund, hane, ku)</b> <b>Forskjellige grader</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Pust som en hund.</b> Beveg deg som en hund fra den ene siden av rommet og bli mer og mer menneske, men med mye hund i seg.</li> </ul> <p>Tenk på hodet, halen, beveger den seg raskt eller rolig, er den lett eller tung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gå som en hane</b> fra den ene siden av rommet til den andre siden. Bli mer og mer menneske med mye hane i seg.</li> </ul>	<p><u>Kunnskapsmål:</u></p> <p><u>Opplevelsesmål:</u></p> <p><u>Ferdighetsmål:</u></p> <p><u>Holdningsmål:</u></p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gå som en ku</b> fra den ene siden av rommet til den andre siden. Bli mer og mer menneske med mye ku i seg.</li> <li>• <b>Gå som menneske</b> med ku i seg til hundemenneske, og deretter til kumenneske/hanmenneske.</li> </ul>		

	10 min	<p><b>Øvelse for å ta på masken:</b></p> <p>I sirkelen, skal alle ta frem sin maske. Med ryggen til skal de se på masken og prøve å lage uttrykket med fjeset. De skal tenke på rytme og tempo til karakteren. Hvilket dyr er masken? Hvilke uttrykk leder? Sett på maskene og få den komfortabelt på.</p> <p><b>Skape karakterer:</b></p> <p>Alle går rundt i rommet med masken. De får prøve dyr, bølgen, vinkel og å hilse på hverandre på veien.</p>		<p>Om det er mulig, ha danserommet i denne økte, slik at de kan se seg selv med masken på gjennom speil.</p> <p>Lar elevene få prøve masken på slutten, slik at de har fått teste ut med kroppen først. På denne måten kan det bli bedre samhandling mellom kroppen og masken.</p>

**AVSLUTNING:**

	10 min	<p><b>Samtale om hva vi har jobbet med og elevenes perspektiv på arbeidet med maske.</b></p> <p><b>Lyddopptak i en åpen samtale.</b></p>	<p>Hva fungerte? Hva fungerte ikke? Hva oppdaget du?</p>	
--	--------	--	--	--

	7 min	<b>Feltdagbok: elevene får skrive i sin feltdagbok.</b>		
--	-------	---	--	--

#### Vedlegg 4:

Undervisningsopplegg uke 47

#### Commedia dell'arte

Uke	Dag	Hva/ Hvordan	Hvorfor/mål	Evaluering
<b>47</b>	Fredag 26.11.21  Kl 12:40-14:15	FAG OG KLASSE  TIP 1 med 2.klasse drama  Utstyr som vi trenger til timen:  Maskene Pc til powerpoint lydopptaker	<b>Kompetansemål:</b>  <b>Teater i perspektiv 1:</b> Drøfte og reflektere over hvordan teateret og samfunnet utvikler seg og gjensidig påvirker hverandre, historisk og i samtiden  Beskrive teaterets utvikling og posisjon gjennom historien og drøfte hvordan tidligere tiders teater påvirker teaterkunsten i dag	<b>Kompetansemål:</b>  <b>Teater og bevegelse:</b> - Utforske egne fysiske muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrale formspråk  - Bruke impuls, aksjon, reaksjon og koordinasjon i skuespiller- og forestillingsarbeid  - Drøfte og reflektere over sammenhenger mellom  det å være utøvende kunstner og det å ha god fysisk og psykisk helse
<b>INNLEDNING: ca. TID</b>				
	12:45-13:15  30 min	PowerPoint med Commedia dell'arte	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplevelsesmål:</u>  <u>Ferdighetsmål:</u>  Holdningsmål:	

	13:15 13:20  5 min	<b>Oppvarming:</b>  - Isolasjon av kroppen - Diagonaler eller “clocking”		
<b>HOVEDDEL: Ca. TID</b>				
		<b>Commedia dell’arte</b>	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplivelsesmål:</u>	
		Jobbe med de ulike karakterene som vi har snakket om:  Zanni <b>Harlekin</b> <b>Pantalone</b> Doktoren <b>Kapteinen</b>	<u>Ferdighetsmål:</u>  <u>Holdningsmål:</u>	
	13:20 13:30  10min	Harlekin Fokuser først på ape, så katt. Sett sammen og gå som Harlekin.  Dette kan gjøres i ring UTEN maske først. Når de skal gå rundt i rommet kan de ta på masken.		Harlekin: Senter av magen en tung, knærne bøyd som en ape. Tenk at armene faller som en ape. Samtidig, tenk katthalen bak som en katt. Grasiøs og lur som en katt. Grunnleggende instinkter som mat ved magen. Brystet kjenner på kjærlighet.  Nedre del av kroppen, bena og center er aktive. Overkroppen er ikke like mye aktiv.  Gjør et par hopp.

	13:30 13:40 10min	Doktoren		Gjør deg selv stor Dytt pelvis fremover, litt som å være gravid. Brystet åpent! Store armer som er mye aktivt. Gestikulerer mye med hendene. Ganske “woobly” litt som gele. Tenk stor som en bjørn.
	13:40 13:50 10min	Pantalone		Små, staccato bevegelser, som en kylling. Han ser alt, spesielt penger. Mye skjer i nakken. Han er veldig gammel- dette synes i bena, de synker og er svake. Han er en tynn gammel mann. Unngå å være en ung kropp som later som at en er gammel. Ikke ha kroppen langt over. Pelvis går bakover slik at skuldrene går frem. Litt som en skilpadde. Kroppen “faker” en hunch. Det eneste som er aktivt, er hendene og nakken. Han går korte steg.
				Hendene kan være bak ryggen.

	13:50 14:00 10min	Kapteinen	counter-mask: avslører en annen karakter bak den samme masken- gir dybde.	To kontraster i masken: Fasaden og realiteten. I realiteten er han en pyse, men han viser seg som sterk i fasaden. Han er arrogant og pompøs. Tenk høy center. Han vil virke høyere og sterkere. Tenk hane. Hanen har stort bryst. Skuldrene roterer frem. Han vil vise fjærene sine. De tynne bena går som en hane. Kan også være påfugl. Viser frem kappen eller fjærene. Oksen viser seg mer frem, er maskulin. Han drar føttene og sparker i bakken. Brystet er fortsatt opp! Viser militær fysikk. Viser støvlene sine i første posisjon. Bena går høyt, så høyt at de sparker. Eller strake akkurat som i militæret.
	14:00 14:05 10min	Få prøve å gå rundt i rommet med det dyret de valgte i masken. Se om de lar seg inspirere av karakterene vi allerede har jobbet med. Så kan de velge en av commedia dell'arte karakterene og møte andre.		Osmosis: når karakteren blir lik deg eller din personlighet. Masken har denne funksjonen for å unngå osmosis. Ikke spill deg selv, men spill ved å bruke deg selv.  For å unngå osmosis, brukes dyr. Karakterene kan sammenlignes med dyr. Jacque Lecoq s. 63
<b>AVSLUTNING: ca. TID</b>				
	14:05 14:15 10min	<b>Åpen samtale og feltdagbok.</b>  <b>Gå tilbake til mentimeteren og reflektere rundt begrepet.</b>		



Vedlegg 5:

Undervisningsopplegg uke 48

Status og emosjoner

Uke	Dag	Hva/ Hvordan	Hvorfor/mål	Evaluering
48	Mandag 29.11.21  Kl 12:40- 14:15	FAG OG KLASSE  TIP 1 med 2.klasse drama  Utstyr som vi trenger til timen:  maskene kamera lydopptak musikk	<p>Kompetansemål:</p> <p>Teater i perspektiv (DRA03-02)</p> <p>-Reflektere over menneskers iscenesettelse av seg selv i et historisk og nåtidig perspektiv.</p> <p>Teaterproduksjon og Teaterproduksjon fordypning: Skuespillerutvikling</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vise evne til rolleidentifikasjon og rollekarakterisering</li> <li>- Nyttiggjøre seg instruksjon og respons</li> <li>- Drøfte og begrunne valgene i eget skuespillerarbeid og samspill</li> </ul>	<p>Teater og bevegelse (DRA01 02)</p> <p>-Utforske egne fysiske- muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrele formspråk</p> <p>-Bruke impuls, aksjon, reaksjon og koordinasjon i skuespillerog forestillingsarbeid</p> <p>-drøfte og reflektere over sammenhenger mellom det å være utøvende kunstner og det å ha god fysisk og psykisk helse</p>
<b>INNLEDNING: ca. TID</b>				

12:4513:00	<b>Oppvarming:</b>	<u>Kunnskapsmål:</u>	
15 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Isolasjon av kroppen</li> <li>- Diagonaler eller “clocking”</li> <li>- Downward dog &amp; upward facing dog</li> </ul>	<u>Opplevelsesmål:</u> <u>Ferdighetsmål:</u> <u>Holdningsmål:</u>	
		<u>Kunnskapsmål:</u> <u>Opplevelsesmål:</u> <u>Ferdighetsmål:</u> <u>Holdningsmål:</u>	

13:0013:10	<b>“Undulation” bølgebevegelsen</b>		<b>Undulation:</b> I følge Lecoq er bølgebevegelsen prinsippet for all fysisk innsats. Lecoq (2009) sammenligner de 4 posisjonene i bølgen med ulik alder gjennom livet: barndom, voksenlivet, modenhet og gammel.
10 min	<p>Gjøre denne sammen steg for steg i sirkelen, før de får ta på masken og gjøre det rundt i rommet.</p> <p>figur 2: barndom figur 3: voksen figur 4: moden figur 1: gammel</p> <p>La dem teste alle og kjenne på hvilken alder deres maske har, men også hvilken status de får med denne posisjonen.</p>		<p>Inverse Undulation: omvendt.</p>

**HOVEDDEL: Ca. TID**

	13:10-13:15 5 min	Ta på seg masken og bli karakteren. La de få være sitt dyr til masken en liten stund. Så skal de vise sin status i hvordan de går.	<u>Kunnskapsmål:</u> <u>Opplevelsesmål:</u> <u>Ferdighetsmål:</u> Holdningsmål:	
	13:15-13:25 10 min	<b>Catwalk-</b> med musikk? Ta bilde og filme dem.	Gruppen deles i to. En side ser på, den andre går catwalk som karakter med dyr i. Kan de gjette/se hvilken dyr de tok utgangspunkt i? Vis også hvilken status du har.	Tydeliggjøre valg du tar, og være tro mot utgangspunktet ditt. Øve på å uttrykke seg alene.
	13:25-13:40 15 min	<b>Emosjoner</b>	Rommet er delt i fire. Hver ruten har en emosjon; Glad, sint, redd og trist. Når de beveger seg rundt, vil	Finne emosjoner for tydeligere og mer interessant spill. Øve på å gli fra emosjon til emosjon.
			emosjonene endres.	
	13:40-14:00	Benken (hvis tid)	En stol står på scenen, og begge to vil sitte på stolen. De må finne på knep for å få stolen for seg selv.	Får øve på å bruke karakteren de har skapt in action. Som en smakebit på Markedsplassen.
<b>AVSLUTNING: ca. TID</b>				
	14:00-14:15	<b>Feltdagbok og fyller inn Mentimeter</b>		

Vedlegg 6:

Undervisningsopplegg uke 48

Improvisasjon og markedsplassen

Uke	Dag	Hva/ Hvordan	Hvorfor/mål	Evaluering
48	Fredag 3.12.21  Kl 12:40- 14:15	<b>FAG OG KLASSE</b>  TIP 1 med 2. klasse drama  Utstyr som vi trenger til timen:  Maskene Svarte skillevegger Kamera Lydopptaker	<b>Kompetansemål:</b>  <b>Teater og bevegelse:</b> Utforske egne fysiske muligheter, utfordre kroppens potensial og utvikle personlig mot i arbeid med teatrale formspråk  Bruke impuls, aksjon, reaksjon og koordinasjon i skuespiller- og forestillingsarbeid  Drøfte og reflektere over sammenhenger mellom det å være utøvende kunstner og det å ha god fysisk og psykisk helse	<b>Teater i Perspektiv:</b> Bruke ulike dramaturgiske innganger og modeller i arbeid med drama og teater, og reflektere over dramaturgiens ulike muligheter og effekter  Reflektere over menneskers iscenesettelse av seg selv i et historisk og nåtidig perspektiv  Teaterproduksjon (DRA02-02) Kjerneelementene i faget: Skuespilleren, samspill og respons, improvisasjon og arbeidsetikk.
<b>INNLEDNING: ca. 25</b>				
	12:45 12:55  10 min	<b>Oppvarming</b>  - isolering - Downward og Upward facing dog - Diagonaler og “clocking” - Undulation - Gå på ski	Vurdere om jeg må snakke med dem om at eksamensdatoen er endret, og at de alle skal ha en generalprøve for Charlotte.	Om det ikke er noen korona utfordringer, gjør vi oppvarmingen felles, hvis ikke, må de gjøre det individuelt.  Teste dem litt mens vi varmer opp? Hvem er pantalone? Hvem er Lecoq?

12:5513:05 10 min	<b>Rødt og grønt lys</b> i maskekarakteren.  Vurdere om parene bytter maske, så de får se masken “in action”  Gjør dem bevisste på blikk.	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplevelsesmål:</u>  <u>Ferdighetsmål:</u>  <u>Holdningsmål:</u>	<b>Osmosis:</b> når karakteren blir lik deg eller din personlighet. Masken har denne funksjonen for å unngå osmosis. Ikke spill deg selv, men spill ved å bruke deg selv. For å unngå osmosis, brukes dyr. Karakterene kan sammenlignes med dyr. Jacque Lecoq s. 63
13:05-13:10	<b>Gå inn i karakter</b>		Minne dem på pust, hvor blikket er, hvilken kroppsdel

5 min	I sirkelen skal alle få gå inn i karakterene. Dette gjør de også ved å gå rundt i rommet.		som leder, alderen, status, hvilket dyr de er inspirert av og hvilken commedia dell’arte karakter de blir inspirert av. Alt skal synes i kroppen.
-------	---	--	---

**HOVEDDEL: Ca. 50min**

13:1013:25 15 min	<b>Inngang</b>  En og en får prøve seg på å komme inn på scenen, mens alle andre observerer og jeg veileder. Kanskje de oppdager en ting?  Påminne dem på diagonaler og å snakke med publikum. Hvor viktig det er å se publikum for å få bekreftelse på det de gjør.	<u>Kunnskapsmål:</u>  <u>Opplevelsesmål:</u>  <u>Ferdighetsmål:</u>  <u>Holdningsmål:</u>  Hvordan være et godt publikum: energien publikum gir, påvirker de på scenen. Hvis noen ligger, er det ikke gøy for den på scenen å jobbe.	Snakk om maskenesmå øyne gjør at vi ikke kommer inn i karakteren, kommer ikke i kontakt med karakteren. Da kan også masken se død ut.  Svarte masker forsvinner med bakteppet. De sterke linjene og farger skaper for tydelig kontrast. Det blir for mye å forholde seg til. Si at de må male over på nytt og tenke skygge og å blande! Det må være dybde i masken gjennom fargene.
----------------------	--	--	---

	13:2513:40 15 min	<b>Benken med 3 stk.</b> “Sitte, stå og ligge”  En må alltid gjøre en av disse handlingene. Spørre publikum om en setting, som å vente på bussen.	Black Friday kø, går også ann.	Hvem ser ut til å være i familie basert på maskene og fargene?
	13:4014:00 20 min	<b>Markedsplassen</b> 3-4 stk er på markedsplassen, altså scenen.  14 elever= 4 grupper hvor to av gruppene er 3 pers og resterende er 4 pers i gruppen.  De får jobbe i grupper i sin “familie” og lage et scenario som skal improviseres frem.	I gruppen må det være en blanding av karakterer og statuser.	Bruke disse gruppene til generalprøve. De skal jobbe med dette frem til visning.

**AVSLUTNING: ca. 15min**

	14:00-14:15	<b>Snakke litt om det groteske og skrive feltdagbok.</b>  <b>Vise dem bildene av maskene til Tiril.</b>  <b>Hvis tid, vise dem min plan over eksamen og snakke med dem hvordan jeg tenkte det skal gjøres.</b>		
--	-------------	--	--	--

## Vil du delta i masterprosjektet

### ” *Bevisstgjøring av kroppsspråket i arbeid med halvmaskespill*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i Åsa Jarmann sitt masterprosjekt hvor hensikten er å utforske deltakernes opplevelser og erfaringer i halvmaskearbeid/spill gjennom å utvikle en rollekarakter basert på bevisstgjøring av kroppsspråket, med utgangspunkt i/inspirert av begrepet det groteske. Dette er praksisledet forskning hvor dataene blir skapt gjennom dialogbasert arbeid og et praktisk arbeid med masker.

I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å kollektivt utforske tematikken og begrepet «grotesk» gjennom først et dialogbasert arbeid og deretter en praksis i halvmaskespill for å samle deres opplevelser til å jobbe med begrepet i praksis gjennom halvmaskearbeid. I arbeid med halvmaskespill, blir det fokus på hvordan bevisstgjøring av kroppsspråket kan utvikle egne rollekarakterer. Min foreløpige problemstilling er derfor: «Hvordan kan halvmaskearbeid utvikle elevens rollekarakter gjennom bevisstgjøring av kroppsspråket, i møte med begrepet grotesk som inspirasjon?». Dette forskningsprosjektet er en master i estetiske fag ved OsloMet, hvor jeg som masterstudent forsker gjennom et masterprosjekt.

#### **Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?**

*OsloMet Storbyuniversitetet* er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I mitt masterprosjekt ønsker jeg deg som deltaker for å kunne få dine egne opplevelser i dette praktiske arbeidet. Jeg ønsker å jobbe med dramaelever på videregående nivå for å jobbe med deltakere som har tidligere erfaring til å jobbe med faget, men også for at jeg som utdannet adjunkt med opprykk får utvikle meg selv som pedagog. De som får denne henvendelsen, er alle elevene i denne uvalgte klassen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir tatt lydopptak av, under åpne samtaler og gruppesamtaler. Disse lydopptakene vil transkriberes hvor dine svar blir samlet som data til prosjektet. Alt som transkriberes lagres elektronisk i en kryptert minnepenn.
- Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir tatt bilde av under prosessen. Du vil kun bli tatt bilde av med fullt grunnkostyme og teatermaske på, slik at det er vanskeligere å identifisere deg.
- Jeg vil også be deg om å skrive i din egen feltdagbok over hva du har opplevd under feltarbeidet. Disse notatene samler jeg inn som data, men transkriberer notatene til de som velger å skrive for hånd, slik at håndskriften ikke kan identifisere deg.
- I tillegg vil jeg filme enkelte deler av prosessen, men da kommer jeg ikke til å filme deg som deltaker, men maskene og prosessen av å lage dem.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Om du skulle velge å ikke være en del av masterprosjektet, tilsier det at du ikke blir tatt bilde av, tatt lydopptak av eller være en del av gruppeintervjuene. På denne måten er ikke du en del av min masteroppgave, ettersom det ikke har blitt transkribert noe data av deg. Du må fremdeles være med i undervisningen, ettersom du blir vurdert av din faglærer på slutten av prosjektet. Du kan også velge å ikke være med på den praktisk estetiske fremføringen, men da blir du fortsatt vurdert av din faglærer basert på prosessarbeidet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Åsa Jarmann som har tilgang til dataene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg holde kryptert og låst med kode på en minnepenn som bare jeg har adgang til.
- Dine opplysninger vil anonymiseres i masteroppgaven ved å erstatte ditt navn med «deltaker» og bokstaver «A, B, C» osv.
- Opplysninger som vil publiseres i masteroppgaven er data fra de åpne samtalene og gruppeintervjuene. Disse opplysningene vil anonymiseres slik nevnt på punktet ovenfor.
- Bildene vil brukes som vedlegg i masteroppgaven, men kun bilder hvor ansikt og personlig antrekk ikke synes. Teatermaske og grunnkostyme skal være på for å kunne bruke bildene.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter masterprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



På oppdrag fra *OsloMet Storbyuniversitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Førstelektor og veileder Mimesis Heidi Dahlsveen. E-post: [heidid@oslomet.no](mailto:heidid@oslomet.no) OsloMet. Masterstudent Åsa Jarmann. E-post: [s198495@oslomet.no](mailto:s198495@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Oslomet – storbyuniversitet: Ingrid Jacobsen [ingridj@oslomet.no](mailto:ingridj@oslomet.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Åsa Jarmann*  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bevisstgjøring av kroppsspråket i arbeid med halvmaskespill*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i åpne samtaler og gruppeintervju.
- å bli fotografert under gitte vilkår.
- Å være en del av den praktisk estetiske fremføringen for sensor i eksamensuke 50.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til at disse opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 8: Meldeskjema til NSD- personlig data

## Bekreftelse fra OsloMet

Viser til meldeskjema med referansenummer: 163464 i forbindelse med gjennomføring av masterprosjekt "Bevisstgjøring av kroppsspråket i arbeid med halvmaskespill" ved OsloMet.

I avsnittet om behandling av datamaterialet opplyser NSD om følgende: *Datainnsamling, oppbevaring eller lagring på private lagringsenheter som privat pc, mobiltelefon, minnepinne osv. er ikke anbefalt og forutsettes avklart med behandlingsansvarlig institusjon.*

I mitt prosjekt skal jeg, Åsa Jarmann hente inn data gjennom åpne samtaler, gruppeintervjuer, lydopptak og feltdagbok. Opplysningene vil omhandle deltakernes egne opplevelser og meninger til det praktiske arbeidet vi har jobbet med halvmasker. Lydopptak vil brukes under de åpne samtale, som transkriberes på min egen pc som lagres på en kryptert minnepenn. I tilfelle fare for å miste minnepennen, lagrer jeg enkelte dokumenter på google drive som kun jeg har tilgang til.

Viser til OsloMet sin FoU-håndbok: <https://ansatt.oslomet.no/personvern-dataplaner-databehandling>. Det følger av retningslinjene her at særlige kategorier av personopplysninger (sensitive) ikke skal lagres på privat utstyr. Andre personopplysninger kan lagres på private datamaskiner eller annet privat utstyr **under forutsetning av at kryptering**. Enheter som har forbindelse med nett skal aldri brukes til lyd- eller videoopptak, f.eks. mobiltelefon og nettbrett. Zoom kan brukes på privat PC til å gjennomføre forskningsintervju, men det kan ikke gjøre lydopptak. Mer informasjon her: <https://ansatt.oslomet.no/rutine-zoom-forskningintervjuer>. Lydopptaket må gjøres med nettskjema diktafon app. Mer informasjon her: <https://student.oslomet.no/kom-i-gang-med-lydopptak>

OsloMet aksepterer bruk av personlig datamaskin ved skiving og analyse av data ved dette masteroppgaveprosjektet, under følgende forutsetninger:

- Aktuelle data skal alltid være kryptert med unntak av når de er i aktiv bruk.
- Før data dekrypteres (åpnes), skal datamaskinen kobles av internett (både trådfast og trådløst), og forbli frakoblet til data igjen er kryptert.
- Informasjon om kryptering finnes her: <https://ansatt.oslomet.no/kryptering>

Underskrift fra behandlingsansvarlig institusjon, Heidi Dahlsveen.

Oslo 19.10. 2021

Heidi Dahlsveen

Veileder

## Vedlegg 9: meldeskjema til NSD

[Meldeskjema](#) / [Bevisstgjøring av kroppsspråket i arbeid med halvmaskespill](#) / Eksport

# Meldeskjema

 Skriv ut

### Referansenummer

163464

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Fødselsdato
- Bilder eller videoopptak av personer
- Lydopptak av personer

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjektittel

Bevisstgjøring av kroppsspråket i arbeid med halvmaskespill

---



---

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

### Deltakende observasjon

#### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

### Gruppeintervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide Utvalg 1.docx](#)

#### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Foreldre/foresatte

## Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

---

## Informasjon for utvalg 1

### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

#### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

#### Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv Utvalg 1.doc](#)

---

## Utvalg 2

### Beskriv utvalget

Enkelt personer som har kompetanse innenfor maskefaget. Enkelte møter er fysiske og noen er digitale, hvor jeg stiller dem spørsmål knyttet til arbeid med maskespill og hvordan de har undervist og jobbet med dette tidligere.

### Rekruttering eller trekking av utvalget

Gjennom e-post.

#### Alder

25 - 40

---

## Utvalg 2

### Beskriv utvalget

Enkelt personer som har kompetanse innenfor maskefaget. Enkelte møter er fysiske og noen er digitale, hvor jeg stiller dem spørsmål knyttet til arbeid med maskespill og hvordan de har undervist og jobbet med dette tidligere.

### Rekruttering eller trekking av utvalget

Gjennom e-post.

#### Alder

25 - 40

### Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

#### Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)

## Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

### Personlig intervju

#### Vedlegg

[Intervjuguide Utvalg 2.docx](#)

---

## Personlig intervju

### Vedlegg

[Intervjuguide Utvalg 2.docx](#)

### Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon for utvalg 2

### Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

### Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv Utvalg 2.doc](#)

---

## Tredjepersoner

---

### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

---

## Dokumentasjon

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Gjennom e-post.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Gjennom e-post.

### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

---

## Tillatelser

### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

---

## Behandling

### Hvor behandles opplysningene?

---

## Tillatelser

---

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

## Behandling

---

Hvor behandles opplysningene?

- Private enheter

Retningslinjer/tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

[vedlegg til NSD skjema - bruk av privat IKTutstyr v31aug21.docx](#)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

## Sikkerhet

---

---

## Sikkerhet

---

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene krypteres under lagring

## Varighet

---

Prosjektperiode

11.10.2021 - 31.05.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

## Figurer

Figur 1: *negativ avstøpning*. Foto: meg selv

Figur 2: *positiv avstøpning*. Foto: meg selv

Figur 3: *Leire og form*. Foto: meg selv

Figur 4: *Mesoft*. Foto: meg selv

Figur 5: *Male og farger*. Foto: meg selv

Figur 6: *Undulation*. Fra boken *The Moving Body*. 1997, s. 76. Foto: meg selv