

DRAMA

NORDISK DRAMAPEDAGOGISKTIDSSKRIFT

N° 03/2014

Tema:
KOMPETANSE



REDAKSJONSUTVALGET

NORGE:

INGVILD BIRKELAND
TLF: + 47 480 30 517
INGVILD.BIRKELAND@HIT.NO

KARI MJAALAND HEGGSTAD
TLF: +47 480 42 484
KARI.MJAALAND.HEGGSTAD@HIB.NO

SVERIGE:

ULLA-BRITT ERIKSSON
TLF: +46 730 20 0495 / +46 111 53 345
ULLABRITT@FACIO.BIZ

DANMARK:

THOMAS ROSENDAL NIELSEN
TLF: +45 26747363
THOMAS.ROSENDAL@HUM.AU.DK

ISLAND:

ÓLAFUR GUDMUNDSSON
OGUD@BTNET.IS

FINLAND:

NINA DAHL-TALLGREN
TLF +358 06-320 9334
NINA.DAHL-TALLGREN@WASATEATER.FI

DRAMA

NORDISK DRAMAPEDAGOGISK
TIDSSKRIFT (51. ÅRGANG)
ANSVARLIG REDAKTØR: HEDDA FREDLY
POSTBOKS 4727 SOFIENBERG, 0506 OSLO
TLF: +47 976 66 361
REDAKSJON@DRAMAISKOLEN.NO
WWW.DRAMAISKOLEN.NO

MEDREDAKTØRER FOR TEMANUMMERET:

KARI MJAALAND HEGGSTAD OG
ÓLAFUR GUDMUNDSSON

EIER OG UTGIVER:

DRAMA- OG TEATERPEDAGOGENE (DTP)
POSTBOKS 4727 SOFIENBERG, 0506 OSLO

DAGLIG LEDER:

KARI STRAND
POST@DRAMAISKOLEN.NO
TLF: + 47 978 99 515

MEDLEMSERVICE:

RUNA STOLEN
MEDLEMSERVICE@DRAMAISKOLEN.NO
TLF: + 47 922 24 803

KONTINGENT:

(INKLUDERT ABONNEMENT PÅ
TIDSSKRIFTET DRAMA)
ORDINÆRE MEDLEMMER: 390,-
STUDENTER / PENSJONISTER: 270,-
GRUPPER / SKOLER / INSTITUSJONER: 550,-
BOSATTE UTENFOR NORGE: 350,-

LAYOUT:

BLUNDERBUSS.NO

FRAMSIDEILLUSTRASJON:

ØRJAN JENSEN, SUPERPOP

TRYKKERI:

HAMTRYKK GRAFISK AS

DTP ER TILKNYTTET FELLESRÅDET
FOR KUNSTFAGENE I SKOLEN (FKS)
POST@FELLESRÅDET-FKS.NO
WWW.FELLESRÅDET-FKS.NO

VI TAKKER ALLE BIDRAGSYTERE
PÅ DET HJERTELIGSTE.

ISSN 0332-5296 DRAMA



medlem av norsk tidsskriftforening
www.tidsskriftforening.no

03
2014

ÅRGANG 51

FASTE SPALTER

02: REDAKSJONEN

04: DTP-LEDER

05: MEDLEMSINFO

45: MIN FAVORITTOVELSE

59: KONTORET PÅ PULSEN

TEMA: KOMPETANSE

06: *Kari Mjaaland Heggstad*: - DET ER FAKTISK MULIG Å
GJØRE FLERE TING PÅ EN GANG (*samtaleintervju*)

12: *Silje Birgitte Folkedal*: MED HJERTE FOR PROSESSDRAMA
(*portrettintervju med Stig A. Eriksson*)

20: *Kari Strand*: UTDANNINGSKVALITETSPRISEN FOR
DRAMAMETODER I LÆRERUTDANNINGEN

22: *Ólafur Guðmundsson*: - THE EDUCATIONAL SYSTEM AS READY

26: *Tony Goode*: EXPLORING THE FICTIONS OF REALITY
(*About drama in the English curriculum*)

28: *John O'Toole*: NOT SOFT! DEMANDING AND DISCIPLINED
(*About drama in the Australian curriculum*)

32: *William Barlow*: LEARNING DRAMA FROM AGE 3 TO 18
(*About drama in the Scottish curriculum*)

34: *Helge Reistad*: HVA BØR EN DRAMA-/TEATERPEDAGOG KUNNE?

36: *Eva Österlind*: «ENACTED THEATRE» OCH ANDRA KONSTIGHETER

40: *Lise Hovik*: FORSKER I AFFEKT (*fagfelleurdert artikkel*)

46: *Anne Mette Liene*: CELLISTEN I BEVEGELSE

49: *Kristin Runde og Aud B. Sæbo*: NETTVERKSMØTE I SANDNES

HVA ER DET
VIKTIGSTE MAN
SKAL LÆRE?

HEDDA FREDLY
Ansvarlig redaktør

- *Det er mye mer spennende å lære
noe når man bruker drama og tea-
ter. Andre ser hva jeg har lært, fordi
jeg viser det med både kroppen og
stemmen. Man husker det man har
lært mye bedre når man har fått en
opplevelse med det.*

Så enkelt kan det kanskje sies? Det er Kristina
Konstane Ulvik i 6. klasse på Apeltun skole i
Bergen som svarer slik på DRAMAs spørsmål
«Hva lærer du av å jobbe med drama/teater?»

Hva er det som er drama- og teaterfagets
egne kompetanseområder som ingen andre
fag dekker – og *hvordan* snakker vi om dem?
Det er dette vi har ønsket å undersøke i tema-
nummeret om KOMPETANSE.

Det har alltid vært et mål for det norske
dramamiljøet å øke forståelsen for hva drama-
faget kan tilby i grunnskolen – både som eget
kunstfag og som læringsform i andre fag.
Det har vært noen skritt fram og flere tilbake
opp gjennom årene. Nå har vi kanskje en ny
sjanse. Ludvigsen-utvalget undersøker for ti-

den hvordan skolen bør være i fremtiden for
å dekke de kompetansene samfunnet og inn-
byggerne selv trenger. (Les mer om utvalgets
arbeid i Åshild Vethals leder på neste side).

**Så: Hva er det viktigste ungene våre skal
lære i skolen. Ligger noe av dette i dramafa-
gets portefølje? I så fall, hvordan snakker vi
om det? Er vi tydelige nok?**

Det finnes land som har greid mesterstykket
å få drama inn på de nasjonale læreplanene
– som New Zealand, Irland, Island, Australia
og Skottland. Vi har bedt sentrale personer
innen dramafaget i flere av disse landene si
noe om hvordan *de* har argumentert for å få
gjennomslag. Som du kan lese kan en felles-
nevner være at de har gått vekk fra å vektlegge
støttefunksjonen for læring i andre fag, men
heller framheve det særegne i faget i seg selv.

Australia har ført en systematisk kamp for å
faget inn på fast plass i de nasjonale planene.
John O'Toole, en av de sentrale aktørene ar-
beidet, sier at en tidligere kjempet for hardt
for å bli anerkjent som pedagogikk eller en
form for kreativt uttrykk, mens det sentrale
poenget må være at faget er et kunstfag som
mangler i skolen – og så får en kjempe for et
mangfoldig innhold etter hvert.

I Skottland, et av landene Ludvigsen-utvalget
ser til for inspirasjon i sitt arbeid, har drama
vært på læreplanen Curriculum of Excellence
siden den ble innført i 2006. Ph.d-student
William Barlow presenterer i dette nummeret
hvordan det manifesterer seg på de forskjellige
klassetrinnene. Er den skotske modellen for
dramafaget noe vi kan anvende her til lands?
Les selv og bedøm.

Gjennom Kunnskapsløftet (2006) ble vektleg-
gingen av de såkalte basisfagene styrket, spesi-
elt realfagene. Nå kan det virke som det skjer

en dreining, fordi barn og foreldre er lei av
den evinnelige testinga i skolen og ønsker mer
praktisk og engasjerende læring. Da gjelder det
kanskje for oss ikke nødvendigvis å ta kampen
om at det skal bli mindre testing rundt «død»
kunnskap i skolen, men heller vise til de gode
eksemplene på hvilket utbytte vi har av å jobbe
med drama og teater. Er dette mulig å forklare
med ord – eller er den eneste måten å få forstå-
else for faget å få oppleve det på kroppen selv?
Kanskje en strategi for de nordiske landene
kan være at dramalærere gjør mindre drama-
prosjekter og anvender drama som lærings-
form. Når skolen faktisk opplever og føler «på
kroppen» hva dramafaget kan bidra til, vil også
anerkjennelsen og statusen for faget følge et-
ter. Men dette fordrer at skoleledere tør åpne
opp for og satse på dramaprosjekter, slik man
gjorde det på Island (se side 22).

Dette lufter også Aud Berggraf Sæbo. På side
6 kan du lese mer om hva hun, Rikke Gürgens
Gjærum og Steinar Olberg mener om dette,
i samtalen DRAMA har initiert mellom «tre
generasjoner» fagforkjempere om hvordan vi
skal argumentere for dramafaget for framti-
dens skole.

Men hvorfor vil vi egentlig at faget skal inn
i de nasjonale læreplanene? Er det ikke til-
strekkelig at barn får tilbud om drama i kul-
turskolen, som valgfag i ungdomsskolen eller
på privatskoler? Nei. *Alle* unger bør i løpet av
grunnskoleårene få ta del i den spesialkompe-
tansen og de erfaringsformer som dramafaget
innehar - ikke bare de som er velsignet med
velvillige rektorer og ressurssterke foreldre.

Slik den norske skolen ser ut i dag er time-
planene sprenget. Noe må ut. Vi ønsker ikke å
snakke om fag- og timefordeling i framtidens
skole – men altså diskutere hva som er det
viktigste ungene våre skal lære i skolen. Det
er den fanen vi bør holde høyest, alle, alltid.

KONFERANSEN «FREMTIDENS SKOLE»



ÅSHILD VETHAL

STYRELEDER I DRAMA- OG
TEATERPEDAGOGENE
TELEFON: +47 22 45 34 01
EMAIL: ashild.vethal@hioa.no

Som styreleder i FKS (Fellesrådet for kunstfagene i skolen) fikk undertegnede en personlig invitasjon til angjeldende konferanse 17. og 18. november. Delrapporten fra Ludvigsen-utvalget som forelå i september, ble nøye studert i forkant. På konferansen fikk vi høre foredrag som omhandlet læreplanarbeid i andre land, - land det er naturlig å sammenligne oss med. Det var innspill fra New Zealand, Danmark og Scotland. Hovedprinsippene i delrapporten ble diskutert i grupper. Man vektla at utvalgets mandat ikke er å forstå en konkret fag- og timefordeling.

Innen 15. juni skal utvalget levere en hovedinnstilling der man vurderer i hvilken grad dagens faglige innhold i skolen dekker de

kompetanser og grunnleggende ferdigheter som utvalget vurderer er nødvendige i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Videre om ferdighetene i større grad bør prege innholdet i opplæringen, om dagens fagstruktur bør ligge til grunn eller om innholdet bør struktureres på andre måter og om opplæringens faglige innhold korrelerer godt nok med formålsparagrafen.

Som kjent er de grunnleggende ferdighetene i «Kunnskapsløftet» å kunne lese, skrive, regne samt å ha muntlige og digitale ferdigheter. De sosiale og emosjonelle ferdigheter er ikke nevnt, heller ikke de kulturelle, praktiske eller kognitive. All forskning viser at sosiale og emosjonelle kompetanser har betydning for elevenes vekst, læring og utvikling i fag. EU spilte i sin tid inn «Lisboa Key Competences», som harmonerer bedre med vår virkelighet i 2014: «Kommunikasjon på morsmål og fremmedspråk, matematikkunnskaper og grunnleggende ferdigheter i vitenskap og teknologi, digital kompetanse, å lære å lære, sosial og demokratisk kompetanse, grunnleggende initiativ og entreprenørskap samt kulturkunnskap og uttrykksformer.»

Dybdelæring og fagovergripende kompetanser er sentrale i delrapporten. Dybdelæring settes opp mot den overflatelæringen som skjer i dagens skole. Fagene i læreplanen er beskrevet i bredden, ikke i dybden, og det nevnes at valgfag kan brukes mer

systematisk for å gi elevene fordypning samt differensiert undervisning. Noen av de fagovergripende kompetansene er enkle å få til innen dagens fagportefølje (regne, lese, skrive), mens innovasjon og kreativitet samt sosial-emosjonell beredskap er ferdigheter som drama- og teaterfaget er eksponent for. Vi håper utvalget vil poengtere dette i hovedutredningen!

Progresjon er vagt beskrevet i «Kunnskapsløftet», og det er mange temaer. Japan har 5 emner på 8-trinn. USA har 65 emner på samme trinn. Norge ligger nært opp til den amerikanske varianten. Hvert fag bør ikke ha mer enn 4 kompetanseområder, og det bør være ett mål pr område.

Det er visselig stofftrensning i norsk skole, og da konsekvensen av denne konklusjonen ble verbalisert i gruppesamtalen: «Hva skal ut, og hva skal inn?» økte temperaturen blant konferansedeltakerne. Spørsmålet blir om man våger å fjerne fag og innføre nye, for eksempel drama som obligatorisk emne? Eller om man velger å videreutvikle eksisterende fag fra et bredde- til et dybdeperspektiv. Det må gis rom for fordypning, for tidsaspektet betyr jo det meste for læring, og uten refleksjon blir ikke lærdom varig eiendom.

I juni får vi se hva utvalget konkluderer med. Så spør det selvsagt - i hvilken grad departementet følger de rådene man har bedt om!

SPØRSMÅLET «HVA SKAL UT OG HVA SKAL INN?» ØKTE TEMPERATUREN BLANT KONFERANSEDELTAERNE.

DRAMA

Medlemsinfo:

Drama- og teaterpedagogene (DTP) er en interesse- og medlemsorganisasjon som arbeider fagpolitisk for å fremme drama og teater som fag og læringsform. Organisasjonen jobber også for utvikling innen fagfeltet.

Drama- og teaterpedagogene er ett av tre medlemslag i sammenslutningen Fellesrådet for kunstfagene i skolen (FKS). FKS er en rådgivende og pådrivende instans overfor myndigheter, både faglig og fagpolitisk.

DTP har rundt 1300 medlemmer i Norge og Norden; enkeltmedlemmer, skoler (grunnskoler, kulturskoler, videregående skoler, folkehøgskoler, høyskoler og universiteter), barnehager, teatergrupper, produsenter, teatre og museer.

DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift
DTP utgir årlig tre nummer av DRAMA – et fagtidsskrift for dramapedagogisk debatt, faglig fordypning og stimulering av praksis og forskning. DRAMA er godkjent som vitenskapelig publiseringskanal på nivå 1.

Abonnement er inkludert i medlemskontingenten. DTP selger også enkeltnummer og klassesett av tidsskriftet.

Kurs
Kursprogram finner du på www.dramaiskolen.no

Scenekort
DTP formidler scenekort (rabattkort) fra Norsk Teater - og Orkesterforening (NTO) til medlemmer som har minst 30 studiepoeng drama/teater og arbeider med drama/teater.

Dramas
Alle medlemmer i DTP får låne manus gratis via Norsk Teaterråds serviceorgan Dramas. Se mer på www.dramas.no

Kontingent
Ordinære medlemmer (kr 390,-) (fra 2015 kr 420,-), studenter/pensjonister (kr 270,-) (fra 2015 290,-), skoler/ institusjoner (kr 550,-) (fra 2015 kr 1500,-), medlemmer utenfor Norge (kr 350,-) (fra 2015 kr 390,-)

Se www.dramaiskolen.no for nyheter, kurs, stillingsannonser, tips til praksis, med mer.



Kontakt DTP

Daglig leder i DTP:
Kari Strand (jobber i 50%-stilling)
Mail: post@dramaiskolen.no
Tlf: + 47 978 99 515



Medlemsservice:
Runa Stølen
Jobber mandager fra kl 09.00-16.00
Mail: medlemsservice@dramaiskolen.no
Tlf: +47 922 24 803



Ansvarlig redaktør for tidsskriftet DRAMA:
Hedda Fredly (jobber i 50%-stilling)
Mail: redaksjon@dramaiskolen.no
Tlf: +47 976 66 361

NESTE
NUMMER

NESTE
DRAMA

1/2015 Rom
2/2015 Fiksjon <-> Virkelighet

Nr 1/2015 kommer ut i mars
Deadline redaksjonelt stoff:
1. februar
Annonsemateriell: 15. februar
(eller kontakt redaktøren)

Har du ideer eller innspill til tema-
numrene, eller har du lyst til å skrive selv?
Ta kontakt med redaktør Hedda Fredly på:
redaksjon@dramaiskolen.no, eller med et
redaksjonsmedlem (se kontaktinfo på side 2)



KARI MJAALAND HEGGSTAD DOSENT VED HØGSKOLEN I BERGEN. REDAKSJONSMEDELEM I DRAMA, MEDREDAKTØR FOR TEMANUMMERET.



- DET ER FAKTISK MULIG Å GJØRE FLERE TING PÅ EN GANG

Tre generasjoner om kompetanse, strategier og fagpolitikk: professor emerita Aud Berggraf Sæbø (UiS), professor Rikke Gürgens Gjærum (HiOA) og masterstudent Steinar Olberg (HiOA).

TEKST: KARI HEGGSTAD
FOTO: JØRGEN LIE FURUHOLT / HIOA

Vi møtes på *Hvit perle*, en liten restaurant like ved Høgskolen i Oslo/Akershus.

KARI HEGGSTAD: *Ludvigsenutvalgets delrapport* skal være startpunktet for samtalen vår. Utvalget sier noe om kompetanser og etterspør hva som trengs i fremtidens skole og samfunn - og nevner for eksempel kreativitet, samarbeidsevne, holdninger, etiske vurderinger, demokratisk deltakelse og kompetanse i å lære. Hva tenker dere om disse signalene fra utvalget? Hva kan vi spille inn fra dramafaget?

AUD BERGGRAF SÆBØ: EU presenterte sine åtte nøkkelkompetanser for livslang læring i 2006³, men Norge valgte en annen variant gjennom å innføre grunnleggende ferdigheter (lese, skrive, regne, muntlig formidling og digitale ferdigheter). Men nå har de våkna! Det er viktig at ordet *kreativitet* kommer inn. Da kan de ikke unngå kunstfagene. Helt greit at kreativitet har sin plass

i mange fag, men det er jo kunstfagene som er de skapende fagene! Et annet viktig punkt er *sosial kompetanse* og *evne til samarbeid*, fordi en i stor grad fremdeles praktiserer det gammeldage gruppearbeidet i skolen. Forskning viser hvordan skolen sliter der. Og da er vi rett inne i dramafaget, fordi i drama blir hver eneste en ansvarliggjort i gruppearbeidene. Du kan ikke lure deg unna. Arbeidet er avhengig av at alle bidrar, alle må stå sammen om resultatet. Det er synlig. Dette er spesielt for dramafaget. Her har vi en styrke i forhold til de andre kunstfagene.

RIKKE GÜRGENS GJÆRUM: Ja, helt enig. Og dette er ting vi ikke ønsker å snakke om, aldri tør å uttale oss om.

AUD: Vi må bare begynne...

RIKKE: Ja, og det tenker jeg er fordi drama ikke er i skolen - mens musikk og

kunst&håndverk er slike selvfølgelige fag. Det tenker jeg er helt vilt. Og strategien med å være solidarisk - den må vi bare begrave.

AUD og STEINAR: Ja, ja.

RIKKE: Sånn som musikkfaget; bare se hvor mye musikk ungene har i en vanlig hverdag, på øret, på maskinen, overalt!

KARI: Men tror du ikke at representanter for musikkfaget vil si: «Jo, nettopp derfor må vi inn og skape noe mer - noe annet?»

RIKKE: Jo, jeg vil ikke at musikkfaget skal ut, men kunstfagene med fast plass i skolen har ikke stått solidarisk med dramafaget. Nå kjemper vi for vårt eget fag! Vi må fremheve at det å gå i rolle, å teste ut roller er viktig. Ikke gjennom sosiale medier og på nettet, men at ungdom får finne ut «hvem er jeg, hvem kan jeg være, hvem er jeg i forhold til

AUD BERGGRAF SÆBØ

Professor emerita i drama/teater ved UiS

Doktoravhandling: *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (2009)

Har sittet i styret i LDS fra 1982 - 2002, de 12 siste (1990 - 2002) årene som styreleder.

Har jobbet tett opp mot å få dramafaget på plass i L97 Har sittet i det internasjonale IDEA-styret fra 1995 - 2013

Står bak de to lærebøkene som brukes aller mest i drama-utdanningene i Norge: Drama i barnehagen (sist revidert i 2010)

Drama - et kunstfag for grunnskolelærerutdanningen og skolen (1998)

Har publisert flere studie bøker for feltet, en rekke nasjonale og internasjonale fagfellevurderte artikler om drama, læring og utdanning, flere forsknings-rapporter om faget, og har mottatt flere priser for sitt arbeid. Se www.dramanett.no

RIKKE GÜRGENS GJÆRUM

Professor i drama/teater ved HiOA

Professor dr.art. i drama/teater ved HiOA.

Dr.grad NTNU med "En usedvanlig estetikk" (2004).

Post.Doc. "Discourses in Applied Theatre Research" (2011-12) ved University of London Royal Holloway.

Har studieomerådeansvar for Drama- og teaterkommunikasjonstudieretningen på Master i estetiske fag ved HiOA. Delstilling ved Høgskolen i Harstad som professor i Anvendt teater på Master i funksjonshemming & deltagelse.

Har arbeidet med anvendt teater og Disability theatre siden 1999.

Medlem av Faglitterær forfatterforening og Norsk Kritikerlag. Har utgitt en rekke vitenskapelige artikler og bøker, se www.hioa.no/tilsatt/rikkeg

STEINAR OLBERG

Masterstudent i drama-/teaterkommunikasjon ved HiOA

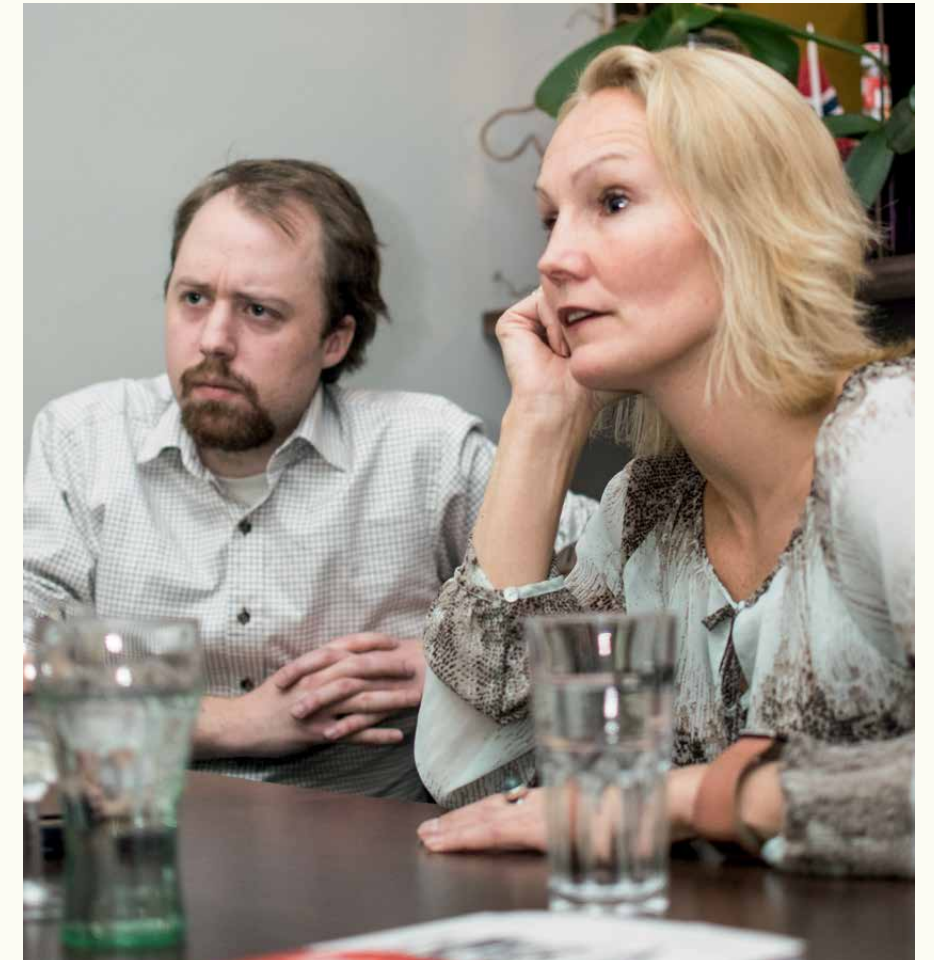
Studentrepresentant FoU-utvalget sentralt HiOA

Styremedlem i Drama- og teaterpedagogene

Instruktør - Nes Revy- og amatørteater

Studentrepresentant i nasjonalt fagråd for drama og teaterfag

Studenrepresentant Instituttrådet for estetiske fag (HiOA)



ENIGE: - Vi må begynne å snakke høyt om hva dramafaget kan bidra med som andre fag ikke kan, sier Steinar Olberg, Rikke Gürgens Gjærum og Aud Berggraf Sæbø.



BRUK FORSKNINGEN SOM FINNES: – Vi har masse forskning å vise til som beviser at "dramafaget virker", sier Rikke Gørgens Gjerum. – Det som trengs nå er metaanalyser av forskningen som allerede finnes, så vi får oppsummerte funnene. Dette behovet hevdes også internasjonalt, sier Aud Berggraf Sæbo

– DET DRAMA ER HELT ALENE OM ER Å
JOBBE I FIKSJON. DET ER DETTE VI EIER! OG DA MÅ
EN GÅ INN OG SE PÅ: HVA ER DET FIKSJONEN
TILFØRER – HELT SPESELT?

Aud Berggraf Sæbo

de andre?» gjennom fiksjon, og i små spill seg i mellom. Slikt gjorde de da de var små, men dette får ikke unger i dag utforske uten at de har dramafaget i skolen.

AUD: Ja, det drama er helt alene om er å jobbe i fiksjon. Det er det vi eier! Og da må en gå inn og se på: Hva er det fiksjonen tilfører – helt spesielt?

RIKKE: Dette har ingen andre!

AUD: Nei, og i fiksjonen går vi inn i rolle – her og nå – ikke inn i en datanettverden.

RIKKE: Enig. Jeg er involvert i sluttfasen av i et forskningsprosjekt, nå som har intervjuet ti ungdommer som spiller World of Warcraft, et spill som blir betraktet som voldelig. De ble intervjuet av en psykolog, en sykepleier og av meg. Vi prøver å forstå ungdommene og interessen for spillet uten å moralisere. Hva trigger dette behovet for å gå inn og ut av roller på nett? Spillet kan bli viktigere for dem enn for eksempel familien. Problemet på nettet er at ansvaret for hverandre forsvinner. De er ikke ansikt til ansikt. De blir kanskje fremmedgjorte i forhold til egne liv. Man argumenterer for det estiske og fiksjonen, men det som mangler her er empatien, tilstedeværelsen.

KARI: Men har ikke dette å gjøre med at på nettet er de skjult og slipper å ta ansvar?

RIKKE: Jo, men det sier også ungdom som spiller teater. Det å komme på teatergruppen er jo et frirom, men der har du samtidig samholdet, empatien og tilstedeværelsen.

STEINAR OLBERG: Det er interessant at dere tar opp dette med spill. Jeg har ti års erfaring med Warcraft. Jeg spiller jo selv, og har vel logga ca 5000 timer der. Er både enig og uenig i det dere sier. Jeg kjenner meg mye igjen i det, og har møtt en del av de jeg har spilt med. Det som fascinerer meg er at folk kan være svært forskjellige fra rollefiguren sin. En kan være en sterk, tydelig og utadvendt ledertype på nett og totalt uten å si eller bidra med noe som helst når vi møtes.

AUD: Ja, det forteller jo at den sosiale kompetansen ikke utvikles på nett. Kanskje er det sosialt, men det som handler om å stå ansikt til ansikt og tørre å stå i det mangler. Da må du være tilstede i rommet. Men kreativiteten, fantasien, spillevenen – alt det er der sikkert - i søkk og kav.

RIKKE: Jeg har lest en bok med noen norske forskere som har jobbet med Warcraft. Når de går inn i hvordan spillet er designet, finner de at spillet ikke gir noen belønning til det å ta hensyn - altså den sosiale siden - og at ansvarlighet ikke belønnes ut i fra spillplattformen. Det som belønnes er antall kamper som vinnes. Jeg tenker: Hva hvis de hadde lagt inn belønning for å vise sosiale evner?

STEINAR: Det er faktisk interessant at dette med hele gruppesammensetningen og belønningen i slike spill – det å samarbeide og vise empati - har blitt dårligere. Det har gått feil vei. I starten måtte man samarbeide, ellers fungerte gruppen dårlig. Generelt synes jeg det går feil vei med IKT. Du ser i dag at barn og ungdom for det meste har oppmerksomheten rettet mot dataskjermene, ipadene og telefonene sine. Også i skolen. Ungdom i dag sliter med å forstå kommunikasjonen til de voksne, fordi de ikke klarer å lese kroppsspråk.

KARI: Hvor har du det fra?

STEINAR: Jeg leste det i en avisartikkel nylig om en skole i Rogaland.

AUD: Ja, på nærskolen min i Sandnes har de et prosjekt der de tar tak i dette at barna ikke ser på hverandre når de snakker sammen, fordi de er opptatt med telefonene sine. De får ikke med seg de nonverbale uttrykkene – så nå jobber de med hva ansiktsuttrykk forteller – om nyansene – og nonverbal kommunikasjon.

KARI: Tilbake til Ludvigsen-utvalget?

RIKKE: Ja, i vår satt jeg i panelet i et debattmøte om Kunstfagene i morgendagens skole

på Litteraturhuset, sammen med blant andre utvalgsleder Sven Ludvigsen. Jeg forbedret meg ved å se på TIMMS (matematikk og naturfagtesting) og PISA (lesetesting), begge initiert av OECD, som jo er opptatt av økonomisk suksess og samfunnsutvikling. Politikere stiller ikke spørsmål ved hvorfor en skal ha disse testene. Det interessante er at næringslivet er interessert i folk som er risikovillige, men en ny studie i videregående skole viser at de ungdommene som er risikovillige ikke er testvillige. De som gjør det bra på PISA og TIMMS er testvillige, men ikke risikovillige. Næringslivet vil ha kreative, innovative, risikovillige folk. Når de som gjør det bra på PISA og TIMMS ikke er risikovillige – og målet er økonomisk suksess, da er det noe som ikke stemmer.

AUD: Nå har jo også OECD begynt å bli mer nyansert. Jeg var på en konferanse i Tyskland i fjor høst der den nye OECD-rapporten *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*³ ble lagt frem. Det er en metaanalyse av verdien av kunstfagene og der kommer drama godt ut. Kunstfag gjør det godt – nettopp i det kreative, det risikovillige. De gjør det godt i for eksempel innovative industrier.

RIKKE: Men det er jo PISA-resultatene politikerne ser på. De roper «krise» når tallene viser bitte litt nedgang. De stoler fullt og helt på det. De går ikke inn på de premissene de faktisk har lagt for norsk skole med dannelse – og helt andre verdier enn det som vurderes i PISA!

AUD: Hvis noe kan måles og veies – så er det det som gjelder. Ingen har lyst til å være under midten. En skal være over - og klatre oppover!

RIKKE: Er det ikke deprimerende at politikerne kjøper så billige argumenter?

KARI: Jo, - og hva skal vi gjøre med det?

RIKKE: Ja, men det vet jo du. Dere leverte jo DICE-rapporten⁴ til undervisningsministeren. Hva skjedde da, Kari?

- DET ER VIKTIG AT UNGDOM FÅR UNDERSØKE
«HVEM ER JEG, HVEM KAN JEG VÆRE, HVEM ER JEG I
FORHOLD TIL ANDRE?» GJENNOM FIKSJONSARBEID
ANSIKT TIL ANSIKT. IKKE BARE PÅ SOSIALE MEDIER.

Rikke Gürgens Gjørsum

KARI: Nei, altså – vi har ikke fått gjennomslag her i Norge. Det er vel symptomatisk at da daværende forskningsminister Tora Aasland fikk overlevert rapporten, tok hun imot den og bare ga den videre til assistenten sin. Det kjentes provoserende.

AUD: Problemet er at våre politikere og storparten av foreldrene i skolen dessverre ikke har fått oppleve en god og svingende dramafaglig praksis, de har ikke følt det på kroppen selv hva man kan lære i dramaarbeid.

KARI: Vi har i alle år argumentert for drama-fagets plass i utdanningssystemet. Hva skal vi gjøre nå? Hvordan skal vi nå argumentere for faget? Hva er de viktige argumentene for å få gjengklang i dag?

RIKKE: Jeg er liksom andre generasjon rundt bordet her, så jeg har lyst til å finne ut: Hva gjorde dere, Aud? Hva var det som funka? Vi har jo en historie. Vi må lære av det som har vært før.

AUD: Ja, men du kan ikke bare si det sånn. Du må argumentere i forhold til verden i dag. Det jeg mener er viktig nå er at faget skaper engasjement for læring. Her har vi forskning å vise til. Det handler også om dybdelæring og å hindre frafall. Hvis den norske skolen ønsker det de selv faktisk sier de vil - å være en inkluderende skole, er den nødt til å trekke inn fag som drama. Når du da jobber gjennom gruppearbeid, så skal alle være med - de flinke og de svake. Alle får utfordringer. Nå er vektleggingen av det sosiale kommet opp på nytt. De ser jo at den store teoretiseringen har skapt problemer i skolen.

RIKKE: Ja, men sånn sett er vi tilbake, tenker jeg – til sånn det var da jeg hadde drama som valgfag i ungdomsskolen –, med betydningen av det sosiale...

AUD: Jo, men vi må begynne med det. På 90-taller var det så mye oppmerksomhet

rundt læringen, det var læringen i seg sjøl som skulle vurderes, men det vi nå sier er at vi kan kombinere begge deler. Du kan forbedre læringen samtidig som du jobber med det sosiale. Det er faktisk mulig å gjøre flere ting på en gang.

RIKKE: Ja, og det tenker jeg er et stjerneargument – det med den helhetlige læringen gjennom dramafaget, både med hode, hjerte og kropp. Så enkelt - og så vanskelig.

AUD: Ludvigsen-utvalget ser på denne helheten - det kognitive og det fysiske og det emosjonelle. De sier også at det må utvikles mer sammenheng i dette og mer på tvers. Vi må vise hvordan dette kan gjøres via dramafaget, og selvsagt underbygge med forskning.

RIKKE: Ja, det blir jo sagt at hvis vi bare får forskning på faget... Og at vi få forskere utenfra, for det holder ikke å forske på oss selv. Men det er feil! Vi har jo masse forskning å vise til.

KARI: Ja, akkurat dette er det viktig at dere sier noe om. Det ropes på forskning. Hva har vi av forskning som er slagkraftig – og hva trenger vi?

RIKKE: Vi har Aud sin skoleforskning, vi har DICE og hele den porteføljen, vi har også mange som har forsket på anvendt teater i og utenfor skolekonteksten. Vi har forskningsartikler i norske, nordiske, amerikanske, australske, britiske, tyske tidsskrifter...

AUD: Det vi trenger nå er metaanalyser av forskningen som allerede finnes, så vi får oppsummerte funnene. Vi trenger en overordna analyse av det som måtte finnes av mer kvantitative og kvalitative prosjekter. Dette behovet hevdes også internasjonalt – for den del også i kunst & håndverk- og musikk-fagene. Vi har nok casestudies, sies det - nå trenger vi metaanalyser og et helhetlig bilde. Vi kommer med store prosjekter, men de blir bare levert til assistenten! Jeg har selv

vært med i flere store forskningsprosjekt er, men de når altså ikke frem.

KARI: Så hva må gjøres? Hva sier du, Steinar, til dette. Du skiver masteroppgave om drama sin plass i skolen.

STEINAR: Jeg er for så vidt enig i det dere har sagt, men jeg skriver om hvorfor vi ikke har kommet inn.

RIKKE: Hva finner du egentlig ut?

STEINAR: En av de tingene jeg henger meg opp i er hvordan vi har argumentert for hva vi kan bidra med i de andre fagene. Jeg mener selvsagt at det å bruke drama og teater som metode for å formidle innhold i et annet fag har en stor verdi og kan bidra til læring. Det jeg derimot er skeptisk til er denne stadige floreringen av avisartikler som sier at du blir bedre i andre fag av å drive med kunstfag – for eksempel da noen musikkfolk i fjor skrev artikler om hvor bra musikk hjelper matematikkfaget. Så smeller det tilbake på dem, både fra musikkfolk fra musikkhøgskolen og fra andre.

RIKKE: Har vi gjort dette i drama også?

STEINAR: Ja, jeg tror det stemmer til dels. Jeg mener at for vårt fag skal vi argumentere med det som er spesielt for faget; fiksjonskompetansen, sosialiseringen. Det er disse kompetansene vi styrker.

KARI: Problemet er vel at ingen i departementet synes det er viktig å utvikle fiksjonskompetanse.

RIKKE: Men så skjer jo det at ungdom sitter og ser på IDOL og alle disse programmene, som handler om å leve på en gammel gård osv. Det ene er fiksjonen i det, og det andre er det å bli oppdaget. Verden blir mer og mer estetisert, mens i skolen får det estiske mindre og mindre plass. Hvis en spør barn og unge hva de synes de trenger

- VI BØR ARGUMENTERE MED DET SOM
ER SPESIELT FOR FAGET; FIKSJONSKOMPETANSEN,
SOSIALISERINGEN. DET ER DISSE KOMPETANSENE
DRAMAFAGET ER ALENE OM Å STYRKE.

Steinar Olberg

eller liker, er jeg sikker på at fiksjonskompetanse eller det å gå inn i det estetiske er noe de vil og higer etter.

AUD: Men kronargumentet er: Hvorfor i all verden er det noen kunstfag som ikke hører til i vårt utdanningssystem av historiske grunner? Det er to viktige grunner: Den ene er pietismen som stengte teatret og sa at dans og drama er synd, fordi det er så kroppslig, og siden har vi ikke kommet inn igjen. Den andre er opplysningstiden og positivismen der en var livredd for følelsene og sa: Nei, teater er kun underholdning, du kan ikke lære noe av det. Og det sliter vi med den dag i dag.

RIKKE: Ja, vi gjør det.

AUD: Og derfor er ikke fagene likeverdige og kanskje det er derfor det er lettere for de som stakk fra Europa, «kjeltringene», til Australia og New Zealand. De hadde ikke denne arven, så de har altså fått det til på tvers, de. Her hos oss kan jeg til og med høre dramastudenter hevde at grunnen til at musikk og kunst & håndverk har fast plass i skolen er fordi de er viktigere! På grunn av noen sprø pietister og gamle konger!

RIKKE: Jeg besøkte en kulturskole i St. Petersburg der teater var en selvfølge – og der er vi tilbake til tradisjoner og arv. Det er en selvfølge i kulturen der, men ikke i Norge.

KARI: Norge regner seg som en kulturnasjon. Men er vi det? Svært ofte møter vi lærerstudenter totalt uten erfaring med teater før de (obligatorisk) går i teatret som del av sitt dramakurs i GLU. Og de skal bli lærere og viktige kulturarbeidere for barn og ungdom!

RIKKE: Det eksisterer et instrumentelt syn på kulturen vår – sånn new public management-aktig.

KARI: Skal vi se litt på før og nå?

AUD: Ja, det handler om politikerne og politikernes vilje til å tørre å gjøre noe. Hvis du ser på tidligere læreplaner vil jeg påstå at helt fra Normalplanen fra 1939 har en snakket godt om drama – helt frem til Kunnskapsløftet (LK-06) kom. Mønsterplan for grunnskolen (M-74) var strålende med drama til stede på tre nivåer. Det er ikke der problemet har vært. Problemet er politikere som ikke tør si: Nå skal vi ha drama inn på planen! Jeg tenker at noen ganger har vi kanskje et for sterkt demokrati. Alle skal mene noe – alt skal på høring – og så tør ikke politikerne mene noe. Litt for mange av de som bestemmer vet ikke hva vi snakker om.

KARI: Hva om vi utfordrer departementet eller politikerne med en sterk og utfordrende dramaworkshop? Så håper vi at vi når inn, treffer noe i dem, berører dem.

AUD: Jeg tror at politikerne trenger disse opplevelsene for å forstå at dette virker. Der som du har erfart dette, er det lettere å stå på og slåss for faget. Men problemet for politikere at det er alle andre som skriver taler for dem og formulerer deres kampsaker.

STEINAR: Jeg mener det er en bra idé å lage workshops rettet inn mot partienes verdier og saker, men det er kanskje enklest å ta tak i ungdomspolitikere? Et annet forum er studentorganisasjonen NSO. Det mangler kunstfaglig kompetanse blant representantene. Alle dramaseksjoner bør stimulere studenter til å ta på seg verv. En kan få relativt stor innflytelse ved høgskolene.

KARI: Dette er konkrete og viktige innspill som det burde være mulig å realisere.

AUD: Skolepolitisk må argumentasjonen vår være at dramafaget skaper engasjement,

fordypet læring og bidrar til alternative læringsformer og kulturelle uttrykk i en teoretisk skole.

RIKKE: Vi kan ikke akseptere at dramafaget ikke har plass i grunnskolens rammeplaner på grunn av gamle epokers fordommer. Dette må vi gjøre noe med, men da må vi stå sammen i faget.

REFERANSER:

1: **NOU 2014: 7. ELEVENES LÆRING I FREMTIDENS SKOLE.** <http://www.regjeringen.no/se/dep/kd/dokumeantat/nouer/2014/NOU-2014-7.html?id=766593>

2: **EU 2006. LISBON KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING.** SE FOR EKSEMPEL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

3: **EDUCERI 2013. ART FOR ART'S SAKE? THE IMPACT OF ARTS EDUCATION.** (OECD REPORT). <http://www.oecd.org/edu/ceeri/arts.htm>

4: **DICE CONSORTIUM 2010. THE DICE HAS BEEN CAST. A DICE RESOURCE. RESEARCH FINDINGS AND RECOMMENDATIONS ON EDUCATION IN THEATRE AND DRAMA.** (ISBN 978-963-88397-4-9), BUDAPEST: DICE CONSORTIUM. <http://www.dramanetwork.eu>



SILJE BIRGITTE FOLKEDAL LEKTOR I
DRAMAPEDAGOGIKK FRA NTNU, INSPEKTØR OG
DRAMALÆRER PÅ FANA FOLKEHØGSKOLE FRILANS
DRAMA- OG TEATERPEDAGOG.



MED HJERTE FOR PROSESSDRAMA

– Vi trenger ikke drama og teater for fremvisning, vi trenger å bruke fagets iboende muligheter til å utforske hva det vil si å være menneske, uansett form. Ingen andre fag holder på med det, på en så direkte og involverende måte.

TEKST: SILJE BIRGITTE FOLKEDAL

For Professor Stig Eriksson, som har levd et langt liv i dramafaget, er det aldri tid til å være lat, legge ned sine kjepphester og nyte fruktene av eget arbeid.

Jeg møter en glad mann på sitt nye kontor i det splitter nye høgskolekomplekset på Kronstad i Bergen. Men han er travel, så travel at han nesten ikke har fått testet ut den nye kontorstolen, hevder han. For den snart avtroppende professoren er på farten i minst like stor fart, etter vel 36 år ved institusjonen. Og alle i miljøet som har truffet Stig, husker jo nettopp dette geskjeftige, gestikulierende, skarpe og krevende mennesket, som kan mye og mener mye og mangt om det han synes er viktig. Og som har slitt ut mang en debattant opp gjennom tidene med sin hardnakkede tro på dramafagets egenart og undervurderte rolle i den norske skolen og barnehagen.

Samtids- og framtidskompetanse i drama
Nå er det nye samtalepartnere. I Ludvigsen-utvalget, som er nedsatt av Kunnskapsdepartementet og skal vurdere i hvilken grad skolen dekker de kompetanser elevene vil trenge i fremtiden, står «21st century skills and key competencies» i framtidens skole sentralt.

Ludvigsen-utvalget framhever blant annet at «kommunikasjon og samhandling er helt sentrale kompetanser i et komplekst, mangfoldig og globalisert samfunn og i et produktivt arbeidsliv. /.../ Samhandlingskompetanse fremtrer som spesielt viktig både i lys av det flerkulturelle samfunnet, globalisering og et internasjonalt arbeidsliv. Fremtidens arbeidsliv vil i stor grad innebære oppgaver som flere må løse i fellesskap.»¹

– Her kjenner vi oss igjen i dramafaget. Hvordan tenker du vi skal definere kompetansen?

– Ja, mye av denne kompetansen ligger jo i selve kjernen av dramafaget, mener Eriksson.

– Improvisasjon, innovasjon, kreativitet og divergent tenkning er viktige områder i Ludvigsen-utvalgets fremtidskoletanker. I tillegg kommer grunnleggende ferdigheter i å kunne skifte perspektiv – og for tilegnelse av ny innsikt, empati og toleranse. Dette er grunnleggende kvaliteter som drama og teater gir trening i å utvikle; man går inn i problemstillinger og undersøker tema fra ulike synsvinkler, gjennom ulike dramatiske

NAVN: Stig Audun Eriksson

AKTUELL MED:

- Antologien Teater som dannelse (2013), redigert sammen med Kari M. Heggstad og Bjørn Rasmussen.

- Erasmus pluss-prosjekt sammen med universitetet for Teater og film (Budapest) og Universitetet i Kent (Canterbury) om utredning av mulig "joint master" i anvendt teater (2014-2017).

- Nasjonalt forskningsprosjekt (2014-2017) om drama, teater, demokrati - sammen med Rikke Gürgens Gjærum, Bjørn Rasmussen, Aud B. Sæbø, Tor-Helge Allern, Anna-Lena Østern og det norske forskningsnettverket. Skal bli til bok og konferanse 2016/17.

- Går av til sommeren etter 45 år i faget og 37 år på HiB.

ALDER: 69 år

UTDANNING: Ph.D. i dramapedagogikk fra Åbo akademi, Finland.

AVHANDLING: *Distancing at Close Range. Investigating the significance of distancing in drama education* (2009)

TITTEL: Professor i drama ved Høgskolen i Bergen.

SPESIALFELT: Teaterhistorie, dramapedagogisk historie, dramafagets plass i skole og utdanning, prosessdrama, anvendt teater.

– Å UTFORSKE HVA DET VIL SI Å VÆRE MENNESKE,
DÉT ER ET UNDERVURDERT KOMPETANSEOMRÅDE I SKOLEN!



DR.GRADESAVHANDLINGEN: I Stig A. Erikssons avhandling *Distancing at Close Range* utforsket han betydningen av distansering som kunstnerisk og pedagogisk virkemiddel i drama, med rot i Bertolt Brechts *Verfremdungsteori*. - Brecht var en dramapedagogisk pionér, sier han. Her med avhandlingen på en utstilling over publikasjoner av HiBs ansatte i det nye biblioteket på Kronstad (Foto: Dag Ove Vareberg, HiB)



GLAD MANN: På det nye kontoret i det splitter nye høgskolekomplekset på Kronstad i Bergen.

uttrykk. Også gjennom språkformer som fortelling, skriving og det fysiske språket: kroppsliggjøring av kunnskap. Bruker vi pedagogikken som referanse, peker dette helt tilbake på John Deweys «learning by doing» fra første halvdel av 1900-tallet.

Teknologien skaper private verdener. Stig har vært med på det internasjonale forskningsprosjektet DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education, 2008-2010), som i Norge ble ledet av dosent Kari Mjaaland Heggstad ved HiB. Forskingen viser at drama-/teaterfaget kan føre til kompetanseheving på fem av EUs åtte nøkkelkompetanser for livslang læring, forteller Eriksson, nemlig: Morsmålskompetanse, lære-å-lære-kompetanse, innovasjonskompetanse, sosialkompetanse eller demokratisk kompetanse, og kulturell kompetanse. Han understreker at alle disse er framtidskompetanser.

– Vår multikulturelle samtid krever et mangfold av kompetanser, inkludert flerkulturell kompetanse. Vi må vekke nysgjerrighet for det vi ikke kjenner, slik at vi stiller spørsmålet «hva kan vi lære av dette, eller av denne kulturen?» Drama er godt rustet til å ta utfordringer og trene oss på de nye kulturmøtene.

Og Stig lar seg ikke skremme av kompetansebegrepet.

– Fiksjonen gir oss mulighet til å bearbeide og utforske det vanskelige, eller å se en situasjon fra en annen side. Gjennom å være i «et annet rom», beskyttet i fiksjonen, kan hendelser oppleves like sterkt som *in real life*. Den britiske dramapedagogen Dorothy Heathcote snakker om dette som et «straffefritt område». Hun sier at drama «is about a man in a mess», altså mennesket konfrontert med en utfordring. Disse utfordringene er: Man in conflict with nature (økologisk aspekt), with society (politisk/ demokratisk aspekt), with the gods (religiøs aspekt) og with man (psykososiale aspekt). Denne inndelingen dekker alle samtidsutfordringene.

– Teknologiens utfordringer for den menneskelige kommunikasjon er mange, blant annet fordi den reduserer den analoge kommunikasjonen, sier Stig.

– Den skaper individuelle, private verdener. *Må* vi være logget på og tilgjengelige hele tiden?

– *Tegn i tiden tyder på at barn og ungdom vokser opp og mangler grunnleggende sosial trening; basale ting som blikkontakt, empati, og å samtale med hverandre. Gjenkjenner du disse utfordringene?*

– Slike utfordringer er nøkkelord i drama! På ulike nivå; gjennom innlevelse, distansering og skifte av perspektiv. Et eksempel fra filmhistorien kan være illustrerende: Den japanske klassikeren av Kurosawa, *Rashomon* fra 1950, der hendelsene rundt et mord blir fortalt ut fra ulike karakterers synsvinkel, gir et utvidet bilde og dermed mer kompleks forståelse av det som skjedde. I dramafaget tilbys muligheter til å se noe fra ulike ståsted, å være i andres sko.

Gjennom begrepsreferansen – *drama-/teaterfaget* – bringes intervjueren inn på det gamle begrepsskismaet. Eriksson mener vi har lagt dette bak oss, selv om han synes det fins en interessant faglig nyansering i drama-/teaterbegrepet. Når han presses litt, står Stig hardnakket på at «drama» er et overbyggingsbegrep som betegner en betydningsfull hendelse eller handling; en hendelse som handler om grunnleggende menneskelige problemer.

– Begrepet drama (gr. *drán*) betegner handling i et avgjørende øyeblikk. Det dramatiske

forløpet, som man vel kan si at begrepet betegner, handlet hos grekerne om myter omskrevet til dramaets form for å ta opp, som regel, tidsaktuelle ting. Ordet teater beskrev derimot bare stedet der man betrakter dramaet fra: Tilskuerrømmet.

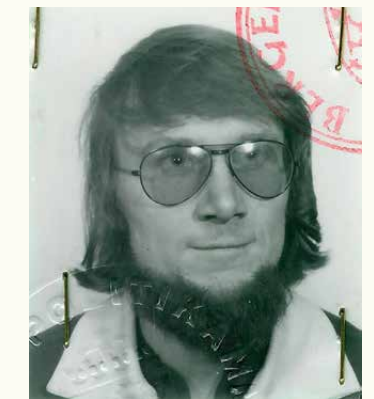
– **Og så skal jeg si noe som kanskje er kontroversielt: Drama kan ha mistet sin plass og viktighet i skolen, fordi vi har sluttet å fremme nettopp drama. Vi selger bare inn teaterdelen. Dét er en begrenset salgsartikkel, fordi det å drive med teater ikke uten videre fremstår som en betydningsfull faglig aktivitet for skolepolitikere, skoleledere og foreldre.**

Stig kan snakke om mange store og viktige tema innen fagområdet lenge, og han liker å ta avstikkere. Det er aldri kjedelig å høre på. Den avtalte tiden vår er for lenge ute, og kaffen er kald, men vi må inn i historien hans for å se hvordan han havnet der han er i dag.

Historien om en lang ferd mot professorat – *Du har en interessant tidsreise i faget, Stig, du begynte jo et helt annet sted, ikke sant? Hvorfor ble det drama?*

– Året er 1970. Jeg har vært i Trondheim og tatt mellomfag i engelsk og tysk på NLH, en forløper til lærerutdanningen på NTNU. Jeg flytter til Bergen for å fortsette språkstudiene, da tilfeldighetene vil at jeg går på en studievenn fra Trondheim. Hun forteller at hun studerer teatervitenskap. Jeg blir nysgjerrig og blir med på en forelesning; siden vender jeg aldri tilbake til språkfagene i studiesammenheng.

Eriksson blir værende i kontakt med teatervitenskap som timelærer i antikkens teater fram til rundt 1990. Men samtidig er det en annen faglig vei han har slått inn på. Han begynner å jobbe i ungdomsskolen, og året 1977 blir et avgjørende år. Han søker på – og får – et kanadisk utdanningsstipend, og ender opp som masterstudent ved University of Calgary, Alberta. Valget falt på denne byen ut fra to nokså tilfeldige referanser: For det første hadde han gjennom



INTERNASJONALE KONTAKTER: (Oppe t.v) Med Keith Johnstone i Loose Moose Theatre i Calgary, 1996. (Oppe t.h) Villach, 1982: Jobber sammen med kursdeltaker. (Midten t.v) Maastricht, 1993: Sammen med IDEAs første publikasjonsdirektør Emile Lansman (Belgia) (Midten t.h) Passbilde, 1977



Med Vigdis Finbogadottir under IDEA-konferansen i Bergen 2001



Stig spiller Jeppe i prosjektet Beveg i forbindelse med innvielsen av det nye høgskolesenteret på Kronstad (2014) Foto: Eivind Senneset



KABARET: Stig A. Eriksson i *Kateterkompaniets* forestilling *Rus - en fryd og forbannelse?* (1984), regi: Torunn Kjørner

- KUNSTFAGENE ER NÅ I SIN NATUR PRAKTISKE;
DA ER DET HELT UNØDVENDIG Å SI DET. DET ER DEN ESTETISKE
DIMENSJONEN VI SKAL LØFTE FREM, FORDI DET ER KUNSTEN
SOM ER HOVEDREFERANSEN

en dramakonferanse i Østerrike samme år truffet mannen bak Alberta Theatre Project i Calgary. For det andre holdt han på denne tiden på med å lese boka til den britisk-canadiske dramapioneren Richard Courtney: *Play, drama and thought* (1976).

- Dette var mitt første møte med en teoretiker som setter drama inn i en bredere fagfilosofisk sammenheng; innen sosiologi, teatervitenskap og pedagogikk.

På universitetet treffer han en rekke folk som viser seg å bli viktige for hans faglige utvikling. Barneteaterpioneren Joyce Doolittle for eksempel, fordi hun pusher ham til å droppe årsstudium i drama, og heller gå rett på master. I masteren velger han historisk utvikling i faget som forskingsområde, og på denne måten får han kontakt med den selvsamme Richard Courtney. En dag Stig sitter fordyppet i studier på sitt lille kontor, banker en loslitt type på døra og mumler at han trenger noen til å se på et bokkapittel til en bok han holder på med. Det viste seg å være improvisasjonsfagets store foregangsmann, Keith Johnson.

- Og dermed fikk jeg anledning til å komme inn i improtimene hans så ofte jeg ville. Hver søndag arrangerte de for øvrig improforestillinger på The Pump House, der jeg dro med meg kona Vigdis så ofte som mulig.

Samme høst kommer det telefon fra daværende Bergen Lærerskole, med det tragiske budskapet at pioneren Jon Lilletvedt er død. Stig får tilbud om Lilletvedts stilling i drama - de trenger en ny lærer med akademisk bakgrunn prompte. Stig kan ikke si ja, han står jo midt i et mastergradsløp. Han svarer at han kan komme neste høst, hvis han kan få fullføre masteren samtidig. Det får han. Høsten 1978 står Eriksson på trappen til lærerskolen i Bergen på Landås.

Og så går det plutselig 36 år.

Gode kolleger og faglig engasjement. De første årene på HiB jobber han tett med nå avdøde teaterviter, skuespiller og dramapedagog Torunn Kjørner og de blir et godt team.

- Hun er et av de menneskene som har hatt stor betydning for meg faglig og personlig, forteller Stig.

I 1985 treffer Kjørner Janek Szatkowski og hun drar til Århus. Hennes stilling blir ledig og besettes av Kari Mjaaland Heggstad, noe som er starten på et nytt, langt og vel-signert godt samarbeid - som Stig selv beskriver det. Siden har de undervist sammen - nasjonalt og internasjonalt - utviklet faget sammen, og utviklet knutepunkt-rollen til dramaseksjonen på det som etter 1994 ble til Høgskolen i Bergen (HiB). De har forelest, holdt workshops og utgitt publikasjoner sammen.

Noen vil hevde at det ikke går an å snakke om den ene uten å nevne den andre. Som Knoll og Tott, rett og slett. Og Heggstad beskriver Stig som en raus og inkluderende venn og kollega, med mye humor og som alltid er kampklar.

- Alle som har truffet Stig eller jobbet med han vet at han har mange kjepphester, og han går til kamp mot uttrykket praktisk-estetisk ved enhver anledning, sier Kari.

Mer om det siden.

Forskningsprosjekter og dannelsesbegrepet. I 2009 leverer Eriksson en doktoravhandling som bærer preg av et langt liv med en målsetting om å bygge bro mellom pedagogikk, teatervitenskap og drama. I avhandlingen *Distancing at Close Range. Investigating the significance of distancing in drama education*, utforsker han betydningen av *distansering* som et kunstnerisk og pedagogisk virkemiddel i drama med rot i Bertolt Brechts Ver fremdungsteori. Stigs sterke fascinasjon for Brecht handler blant

annet om at han mener Brecht er en drama-pedagogisk pioner, synliggjort gjennom lærestykkene.

- Det kan være interessant å vite at blant de nyeste samarbeidsprosjektene til seksjonen er et utvekslingsprosjekt med Universitet der Kunste i Berlin, med Ute Pinkert og Ulrike Hentschel, som begge er opptatt av den estetiske danning og teater som danning. Vi reiser til Berlin med masterstudentene og blir inspirert av kulturfilosofi og den brechtske tradisjonen, forteller Stig.

- Og nettopp dannelsesbegrepet har vert, og er, et viktig satsingsomrade, ikke bare for dramaseksjonen, men for hele kunstfagdidaktikken pa HiB. Med professor Aslaug Nyrnes i spissen er det blitt lagt et grunnlag for et kunstfagdidaktisk miljo med vekt pa forskning. Siden HiB nylig har blitt akkreditert som doktorgradsinstitusjon, vil man om ikke lenge kunne tilby doktorgrad ogsa i drama, innenfor Studier i danning og didaktiske praksiser.

Dramaseksjonen ga forovrig i 2013 ut antologien *Teater og danning*, redigert av, Kari M. Heggstad, Stig A. Eriksson og Bjørn Rasmussen.

Samarbeid og utveksling. Hvis man ser pa Stigs karrierevei, er den spekket med moteplasser og samarbeidspartnere. Selv kaller han det livets tilfeldigheter. Eller man kan mistenke at det handler om en som har evne til a skape kontakt, og fa folk og institusjoner til a fole seg inkludert og viktige.

Du beskrives av andre som en person med sterkt engasjement og fokus pa a skape gode samarbeidsklima innenfor faget vart?

- Jeg er ingen soloartist; jeg trives best i samarbeid. Jeg har aldri prioritert a skrive egne boker om arbeidet mitt eller sta pa scenen i rampelyset; men jeg lar meg gjerne inspirere av andres arbeid.



KINESISK SAMARBEID: Jon Fosse-workshop med skuespillerstudenter på Shanghai Theatre Academy (STA) i 2006 (foto: STA)

Dette viser igjen i doktorgradsarbeidet hans også. Listen over fagfolk som har inspirert Stig, er lang. Her finner vi Bjørn Magnér, Augusto Boal, Keith Johnstone, Nils Braanaas, Dan Lipschütz, Tony Goode, Cecily O'Neill, Gavin Bolton og sist, men ikke minst, Dorothy Heathcote. Gjennom hele samtalen ligger det en grunnreferanse til hennes metode og teori, som kommer til syne i hele karrieren

hans, hvor han også påpeker hvor aktualisert hennes teorier er i samtiden.

– **Prosessdrama er en dramatisk sjanger!** Den mest utfordrende av alle, sier Stig. En sjanger jeg gjerne vil bli bedre i og formidle videre til studentene – den og TIU-sjangeren. Dette er sjangre som utfyller hverandre.

Stig er et leksikon hva gjelder fagpolitisk utvikling, årstall og utredninger. Wikipedia go home!, her slipper ikke intervjueren særlig til, for her kommer det på løpende bånd.

Utviklingen har vært enorm i løpet av hans karriere, fra grunnkurs og årsenheter i lærerutdanningene fra 1971, til dagens fullverdige master- og doktorgradsstudier ved utvalgte universitet og høyskoler, i tillegg til fordypningsmuligheter i førskolelærerutdanninga. Det kan ikke ha vært en rett sti å gå, enn si være med på å lage.

– Det skjedde et girskifte tidlig på 1990-tallet, hvor plutselig Kulturdepartementet retter et blikk mot skolen. I 1991 utgir Grunnskolerådet og Kulturrådet sin *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen. Inntrykk avtrykk, uttrykk*. Jeg var med på å skrive den, og mener fortsatt at dette var en reflektert og fremtidsrettet plan med klare og gode anbefalinger for styrking av kunstfagene. Men den ble lagt i en departemental skuff; den passet ikke de nye kulturpolitiske visjonene i tiden.

Det ble i stedet nedsatt en ny arbeidsgruppe som skulle skrive en ny handlingsplan, kjent under navnet: *Broen og den blå hesten*, utgitt 1995. Dette var starten på en ny politisk ansvarsfordeling vedrørende utviklingen av kunstfagene i skolen, mener Stig.

– Kulturdepartementet blir nå i økende grad kunstfaglig premissleverandør – mer enn Utdanningsdepartementet. Dels var det styrt av et behov for alternative arbeidsplasser for kunstnere, dels hang det sammen med mangel på kunstfagkvalifiserte lærere i lærerutdanningene, og dels skjedde det ut fra en manglende interesse og forståelse hos skolepolitikere for kunstfagenes lærings- og motivasjonsmuligheter i skolen, hevder han.

– Det dannet grunnlaget for utviklingen av DKS (Den kulturelle skolesekken), som i dag fremstår som et nasjonalt prestisjeprosjekt. Det som ser ut til å ha gått tapt i denne utviklingen er den medvirkningen til estetisk kunnskap og danning i skolen som pionermiljøene ved høyskolenes lærerutdanninger representerer, reflekterer Stig. Men legger raskt til:

– Ved dagens høyskoler og universiteter fins det fortsatt gode fagmiljøer som jobber kunstnerisk og kunstpedagogisk målbevisst med lærerutdanning for skolen og barnehagen, og som søker mot en dynamikk mellom kunst og pedagogikk. Høyskolen i Bergen har et slikt miljø – med en avdeling for lærerutdanning som har en uttalt kunstfaglig profil og et Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon (SEKKK) knyttet til avdelingen.

– Et lokalt tiltak som har kommet ut av den dynamiske tenkningen på HiB, er det fruktbare samarbeidet mellom dramaseksjonen og DNS (Den Nationale Scene) i Bergen, hvor vi under betegnelsen «Fra tekst til teater» bruker fagets egne arbeids- og uttrykksmåter til å åpne døren til teatrets verden for barn og unge som skal på sine første teaterbesøk. Dette er et prosjekt som eksisterer og utvikler seg den dag i dag. Vi har et spennende oppdrag for DNS til våren, smiler Stig.

Da IDEA 2001 ble arrangert i Bergen, satt Stig som prosjektleder og Aud Berggraf Sæbø som kongressdirektør med resten av dramaseksjonen og andre gode hjelpere i Norge og Norden i styringsgruppa. Den enorme innsatsen av godt samarbeid som ble lagt ned her, understreker viktigheten av å knytte kontakter og skape samarbeidsklima over institusjons- og landegrensene, i følge han selv.

– Disse møtene og prosjektene har hjulpet meg til nettopp å etablere nye kontaktnett som særlig Høyskolen i Bergen har kunnet nyte fruktene av. Seksjonen har samarbeidsavtaler i England, Danmark, Finland, Sverige, Kina, Canada, Australia, Ungarn, Portugal, Litauen og Tyskland, ramser han opp.

– Jeg mener det er helt avgjørende for å holde seg faglig oppdatert at man er ute og henter inspirasjon, og orienterer seg i utenlandske tidsskrift.

– **Aldri mer praktisk-estetisk (med bindestrek)!** På tampen av intervjuet blir jeg fristet til å bringe dette temaet på banen.

– *Hvorfor er nå det så viktig?*

På klingende stavangersk kommer det, så den lyse luggen hopper og øynene lyner.

– Jo, kunstfagene er nå i sin natur praktiske; da er det helt unødvendig å si det. Det er den *estetiske* dimensjonen vi skal løfte frem, fordi det er kunsten som er hovedreferansen. De *praktiske* fagene er i læreplansammenheng fagene idrett og mat & helse. Selv om det finnes estetiske aspekter også i disse, er de ikke kunstfag! Deres forankring er samfunnsvitenskap og helseproblematikk, ikke humaniora og estetikk. Kunstfagene utgjør en hel faggruppe for seg, på samme måte som realfagene, og med innbyrdes store forskjeller.

– Kunstfagene i framtidens skole bør være, i alfabetisk rekkefølge: Dans, drama, film/media, kunst & håndverk, litteratur, musikk. Disse bør alle elevene få møte som fag i løpet av sin 10-årige fartstid i grunnskolen. Tenk på hva det kan bety for «de gode kunstmøtene» som DKS-ordningen sikter mot, eller bredden i kulturskolene, eller rekrutteringen til kunstfagene i videregående skole.

Og hva nå da? Ut fra bunken med pågående og aktuelle forskningsprosjekter kan det se ut som det blir lenge til vi ser Eriks-son sitte med fiskestanga og se utover havet mens humla suser.

Og kanskje skal han ikke det heller?

– Jeg gleder meg ikke, men gruer meg heller ikke til å trekke meg tilbake. Kanskje HiB kan komme til å trenge en Emeritus i drama etter hvert? flirer han.

Dessuten skal artikler skrives og prosjekter slutføres. Og skulle det nå bli kjedelig for professoren, så har han medisiner mot det også:

– Jeg har venner over hele verden, så jeg kan reise nesten hvor jeg vil!

STIG SVARER:

SISTE KULTUROPPLEVELSE: *Verrücktes Blut* på Gorkijteatret i Berlin i november.

FAGLIG / POLITISK ARBEID: Har vært med på å utvikle dramautdanningen i Norge på høyskolenivå. Har sterkt engasjement i nettverksbygging internasjonalt. Ledet hovedkomiteen for IDEA 2001. Har innledet en samarbeidsavtale med Shanghai Theatre Academy, som inkluderer gjensidig studentutveksling.

FRAMTIDSØNSKER: Drama bør ikke lengre være en hvit flekk på grunn skolens kulturkart.

HVA GJØR DEG SINT?: At folk slår om seg med ord og uttrykk i drama uten at de er teoretisk og praktisk forankret.

HVA DRØMMER DU OM?: At i løpet av 10 års skolegang skal alle elever ha vært inne i de 6 kunstfagene; dans, drama, film/media, kunst & håndverk, litteratur og musikk. Og at jeg slipper å se ordet praktisk-estetisk med bindestrek mer noen gang.



KARI STRAND DAGLIG LEDER I
DRAMA- OG TEATERPEDAGOGENE

UTDANNINGS- KVALITETSPRISEN FOR DRAMAMETODER I LÆRERUTDANNINGEN

"As if" vant Kunnskapsdepartementets pris på 1 million kroner. Vinnerprosjektet er utviklet av dramaseksjonen ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

TEKST: KARI STRAND
FOTO: KNUT JUL MELAND

"As if – Profesjonsverksted i lærerutdanningen" er utviklet og ledet av fagseksjonen drama ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV). Gjennom profesjonsverksted som læringsarena bringes lærerhverdagen inn på campus. Her simuleres situasjoner og aktiviteter fra "lærerhverdagen" og studentene prøver ut lærerrollen. De lærer om dramaturgisk oppbygning av undervisningsøkter og varierte måter å utforske lærestoffet på.

- Jeg er glad for at prisen i år går til en lærerutdanning. Når jeg snakker med nyutdannede lærere forteller de ofte at overgangen fra studier til jobb er stor. Høgskolen i Buskerud og Vestfold har utviklet konkrete verktøy for å forberede studentene på virkeligheten i skolen, sa kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen da han delte ut prisen til vinnerne på høgskolen 21. november 2014.

Profesjonsverkstedene er utviklet som et svar på kritikken av svak profesjonsinnretning i lærerutdanningene. Fride Lindstøl, førstelektor i drama, satte i 2010 i gang med å utvikle undervisningsformer for å motvirke "praksissjokket" som studenter ofte møter i praksisperioder i lærerutdanning og etter endt utdanning.

Ved å bruke koblingen mellom tema og form, som ligger som en naturlig del av drama- og teaterfaget, har hun i samarbeid med en prosjektgruppe fra fagene norsk, matematikk og pedagogikk og elevkunnskap (PEL), utviklet verkstedsundervisning der metoder og uttrykksformer fra drama- og teaterfaget brukes i samspill med andre læringsformer. Verkstedene trener studentene i å ha fokus på dramaturgien i undervisningsøktene og være bevisste på hvordan elevene tar imot det man ønsker å kommunisere. De utvikler

UTDANNINGS- KVALITETSPRISEN

- **Kunnskapsdepartementets** pris som hvert år deles ut for fremragende arbeid med utdanningskvalitet i norsk høyere utdanning.
- **Prisen er på 1 million** kroner og forvaltes av NOKUT.
- **Deles ut etter søknad** for tiltak som igangsetter vedvarende aktiviteter knyttet til heving av utdanningskvalitet.
- **I år gikk prisen til** fagseksjonen drama ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV) for prosjektet "As if – Profesjonsverksted i lærerutdanningen".

Utdrag fra juryens begrunnelse:

«Ved å bruke fagdidaktikk og kunnskap fra dramafaget gis lærerstudentene forestillingsevne og handlings- og kommunikasjonsrepertoar. At slike muligheter er utviklet og gjøres eksplisitte, anses som et viktig trekk for å motvirke "privatpraksis" i yrkesutøvelsen og reproduksjonen av slike praksiser. Ved å bygge på forskningsbasert og kreativ kunnskap om utvikling av lærerprofesjonalitet og omsetting av dette i praksis, stimuleres også studentenes analytiske kompetanse. Det skapes et refleksivt rom for læring som er svært verdifullt for å utvikle trygge, løsningsorienterte og kompetente lærere.»



PRISVINNERNE: (Fra venstre) NOKUT-direktør Terje Mørland sammen med prosjektgruppa bak "As if" – profesjonsverksted i lærerutdanningen: førstelektor Fride Lindstøl, høgskolelektor Lisbet Karlsen, høgskolelektor Jannike Ohrem Bakke og høgskolelektor Mette Moe.

et repertoar av anslag, varierte måter å gå inn i lærestoffet på, og over på hvordan man kan bygge opp veksling mellom identifikasjon og refleksjon. Som en del av verkstedsundervisningen analyserer studentene lærerrollen, for eksempel klasseledelse.

I profesjonsverkstedene i norskundervisningen har studentene blant annet arbeidet med dramatiske verk av Jon Fosse, Henrik Ibsen og Shakespeare. Med utgangspunkt i *Peer Gynt* har lærerstudentene hatt identitet som tema og arbeidet med å forstå hvordan ungdom skaper seg selv i vår tid.

– Norsklektoren i prosjektgruppen har gitt tilbakemelding om at dramafaget er en unik inngang til å åpne opp litt tunge temaer, som å undervise om Hamlet for ungdomsskoleelever, forteller Fride Lindstøl.

– Utdanningskvalitetsprisen på én million kroner gjør at alt er mulig nå - for å videreutvikle profesjonsverkstedene.



- GLAD FOR AT PRISEN GIKK TIL EN LÆRERUTDANNING: Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (H) overrakte Utdanningskvalitetsprisen på Campus Vestfold 21. november, og fulgte interessert med på talene.



ÓLAFUR GUÐMUNDSSON DRAMATEACHER AT MENNTASKÓLINN VIÐ HAMRAHLÍÐ. MEMBER OF DRAMA'S EDITORIAL BOARD, CO-EDITOR OF THIS ISSUE OF THE JOURNAL.

- THE EDUCATIONAL SYSTEM WAS READY

In Iceland drama has been launched into the national curriculum as a subject. How did this happen? Anna Flosadóttir and the drama teaching at Hlíðaskóli has a lot to do with the case.

TEKST: ÓLAFUR GUÐMUNDSSON

Anna Flosadóttir is one of Iceland's pioneers in drama teaching, contributing greatly to the development of the field in the last 15 years. Originally an artist, later trained to become an art teacher in the 90's, her main job has been art teaching at Hlíðaskóli in Reykjavík, developing art and craft subject in addition.

Hlíðaskóli was one of the first schools in Iceland to teach drama as a regular subject, leading to its adoption by the national curriculum.

The beginning

Since 1994, Anna has directed several musical productions with upper grades, which subsequently lead to drama being adopted as a compulsory subject from second until eighth grade. Her involvement also saw the inclusion of dance and drama in the teaching of arts and crafts.

I visited Anna in her classroom one beautiful morning in September.

– Why all this interest in theatre and drama teaching?

– Since childhood I have always been participating in theatre work. My father was an actor and I had a connection to theatre through him. In school I also used to do a lot of acting. As an adult I lived with my own family in a village in the countryside where I participated in the village drama society. Theatre has always played a large role in my life.

– When I started my work as an Art teacher at Hlíðaskóli, ÍTR (Reykjavík Sports and Leisure Council), I ran drama workshops for kids every term for 8 weeks, as part of after school leisure activities. When I was first appointed, they desperately needed a teacher for these workshops. I decided to take this

job in addition to my daily teaching duties, keeping these classes alive. I started teaching a big group of kids and I discovered that I liked it a lot. Quickly I was smitten by a drama-teaching virus, which would see me developing drama teaching in Hlíðaskóli.

– Did this lead to the production of the musicals which you have been directing every third year for 20 years now?

– Yes, once I had been teaching these workshops for a while, I noticed that the older children stopped coming when they were around 12. I asked the kids why they didn't come to the workshops in the school. They said they didn't like to go back to the school in the evenings and that the workshops were also a bit too repetitive, the same stuff over and over again. To change this they said that it would be interesting to put on a musical of some sort where everybody could participate. I spoke about this with the music

teacher at the school and we decided to attempt a musical. We started by hanging up a poster in the corridor of the teenage section, where anyone interested could sign up. This resulted in 40 teenagers participating in an hour long musical with a classical band of 15 students playing the score. The production was a great success; the Principal was so happy, that he wanted this to become a regular feature in the school calendar. Since then we have been doing these big musicals every third year with the three senior grades of the school. The last musical we did was a three hour long show with 120 participants.

Equal attendance to each of the art subjects

– Can you tell me a little bit about the drama teaching itself and the development of it?

– After I had been teaching the workshops for a while and directed the first musical, it was decided that the school would offer drama as an optional subject on the timetable for grades 9 and 10. After some time the school also decided to make drama compulsory for the 8th grade. Following the school's adoption of term based teaching, whereby certain subjects took turns at being taught around the school year, drama was incorporated into that system. As a consequence drama became compulsory for the 8th grade giving students equal opportunity for drama classes, as with other art and craft subjects.

– This worked well and the principal decided to extend this to the lower grades. We wondered a lot how we could do this within the limit of the time table. At that time the arts and crafts subjects were considered expensive, and there was no interest in adding a new art subject into the curriculum. Still we didn't give up on our interest and that's how we started to think about the now current rota system, being implemented at the time, whereby small groups of pupils from the same grade receive equal attendance to each of the art subjects within the academic year. We found it to be a solution to our problems, and lead us into our determination to get drama on level with the other subjects in the curriculum. We started by taking up this system in grades 5, 6, and 7. It all happened quite quickly and shortly it was decided to extend this approach to grades 2, 3 and 4.

Seeking approval was quite the battle, requiring a certain degree of faith. In spite of the positive affect on self image and esteem being evident, squeezing drama in to the timeta-



– In my view these two things work very well together: on one hand theatre and drama as an art form, on the other self empowerment and group dynamics, says Anna Flosadóttir, one of Iceland's pioneers in drama teaching

ble at the cost of more established subjects, wasn't a move our peers were prepared to back, contrary to our belief in a varied curriculum. Mercifully our principal supported our experiment, against all resistance.

Following these decisions we applied for developmental funding from the Ministry of Education and were nominated as a "Mother School", for the arts and crafts in 2003, leading development within the field, and giving advise to other schools on how to go about implementing new subjects, such as drama and dance. Even though we didn't get a lot of money, this was encouragement from the educational authorities. It was a message from them that our development should continue.

– You said that the main stimulus for starting with drama as a compulsory subject was the good effect it had on self esteem and the group

dynamics in the upper grades. Why didn't you decide to take in drama as a part of Life Skills¹, or connected to Social Sciences?

– In my view these two things work very well together: on one hand theatre and drama as an art form, on the other self empowerment and group dynamics. Learning life skills is the process which happens when you are working with drama. When I was teaching drama in the beginning, I always saw drama and theatre primarily as an arena where students could express their feelings. I felt that the drama lessons were not only for them to experience theatre, but also a place for group work, where they could resolve things between themselves. I also found it helped them to build up their self esteem and I used theatrical methods for it. They became less restrained in the drama lessons than in other lessons and managed to build up trust in each other and towards me as their teacher.



OVER 120 PARTICIPANTS: The popular teaching of musicals for the three senior grades in Hlíðaskóli, ultimately led to drama becoming a compulsory subject for 2nd - 8th grade and optional for 9th and 10 grade. Her from the musical Who am I?! (2011) (All photos by Hlíðaskóli)

IN SPITE OF THE POSITIVE AFFECT ON SELF IMAGE AND ESTEEM BEING EVIDENT, SQUEEZING DRAMA IN TO THE TIMETABLE AT THE COST OF MORE ESTABLISHED SUBJECTS, WASN'T A MOVE OUR PEERS WERE PREPARED TO BACK.

However, as time passed, and my work developed, I realized that we needed somebody with a professional knowledge of theatre to come into the picture. I was very happy with what I could offer, but I found it important to have a good qualified drama teacher to develop the subject of drama further and to frame the work with professional methods.

Learning the skills

– When drama was first included in the Icelandic curriculum in 1999 it was not put there as an independent subject, but as Drama in Education. In Hlíðaskóli you chose a different path. Why?

– Drama in Education is good as far as it goes, but we saw early on in Hlíðaskóli that not all teachers were able to use it effectively, without preliminary training and many of them weren't even interested in trying it. There are multiple teaching methods available to teachers, and drama in education is only one of them and teachers usually use methods that suit them best.

– We also realized the importance of teaching children skills in using artistic expression in education in general. Children use drawing and painting quite a lot in their general education, but this does not happen by itself. Somewhere they have to learn necessary skills in order to apply techniques and methods from the arts. In the arts classes they learn these skills and it is considered important for children to learn them there. The same should be with drama. When the techniques of theatrical expression are taught properly in the drama classes, they subsequently get transferred automatically by the kids into general education. It becomes a natural process, they don't even know they are doing it. The studying of dramatic art, in fact, creates an easy access for drama in education, and it also becomes easier for teachers to utilize these methods if they are interested in them.

– In your musicals you often deal with difficult subject matters like for example family issues and drugs. Can theatre and drama work give

an opportunity to explore the world in a different way than other subjects in the school?

– Sometimes we have been asked why we are dealing with such difficult matters in the musical productions. We think that it gives the kids an opportunity to put themselves in the shoes of the people they are playing. In my opinion, we need to generate discussion about difficult issues, otherwise adult activities run the risk of being sensationalised due to their forbidden status.

Therefore we have through the years always emphasized subject matters that connect with life outside school. For example we have dealt with problematic situations in all kinds of families, that are not what is usually considered normal families. It is important for them to know that we are not all the same and we want to stress the fact that we need to be accepting of other people. In the last musical one of the stories we created was of a boy who lived with two fathers and the boy was worried if he was gay himself, because his fathers were. In the beginning this was very delicate and fragile, but in the end they all found it quite natural and fun. The giggling present to begin with, completely stopped. An understanding was created and they could put themselves into the footsteps of the boy.

– Is this not part of learning life skills?

– Yes, in fact what we have here is drama in education. We are teaching them about all kinds of things in life through theatre and drama, it can only be effective, through being taught theatre techniques professionally. It all works together.

– Now drama has been launched into the Icelandic curriculum as a subject. Iceland is one of the few places in the world that has done so. Why do you think it has happened this way here?

– The development has been going on in recent years. We at Hlíðaskóli are among the pioneers in this field. A few other schools

have had similar developments, some have put the emphasis on drama in education, but gradually more schools have taken drama up as a subject. The educational system would appear to be ready for it.

The future

– What difference do you think being part of the curriculum, will make to the subject?

– We will have to see in future, in the new curriculum it is stated that schools are free to organize the implementation of the arts the way that suits them best. There is no reference timetable for the arts subjects available from the Ministry of Education as before, and nothing is preventing schools from removing one art subject and replacing it with another. I know for example, that some principals have put in drama classes because they haven't found a music teacher, or teachers for other subjects. We have to make sure principals remain dutiful in their commitment to equal tuition between subjects, seeing as drama is still at risk.

– Another factor is the development of teachers' education. We now have an area of specialization within teacher training, taught at the University of Iceland, where teachers to be, can specialize in dance and drama. The people who specialize in this field have a different viewpoint from those who graduated before them, and this will further contribute to development. There are in fact many factors playing together.

– However, is this not still a big step forward, which provides scope for further development?

– Absolutely, now we only have to see the direction those who hold the reigns choose to take, seeing as many of us who have paved the way, are nearing retirement.

1: Life Skills is a subject in the National Curriculum of Iceland



TONY GOODE RETIRED EDUCATOR FROM UNIVERSITIES IN BRITAIN. NOW FREE-LANCE DRAMA/ARTS EDUCATION CONSULTANT AND VISITING PROFESSOR ON THE MA APPLIED THEATRE PROGRAM AT THE CITY UNIVERSITY, NEW YORK.

EXPLORING THE FICTIONS OF REALITY

We need to argue what is unique to the subject, and not intervene to generalities of learning such as teamwork and imagination. What is unique to drama is the *enacted fiction*.

TEKST: TONY GOODE

Today I learnt from the Independent newspaper¹ that the current Education Secretary Nicky Morgan speaking at the launch of a new teen campaign called “Your Life”² has said that young people should avoid the arts and humanities and opt for science or maths subjects instead if they want to access the widest range of jobs. She argued that in the past if you were unclear about a chosen career:

“...the arts and humanities were what you chose because they were useful for all kinds of jobs. Of course, we know now that couldn’t be further from the truth – that the subjects that keep young people’s options open and unlock the door to all sorts of careers are the STEM subjects (science, technology, engineering and maths)”

This opinion is very much in line with the overall policy direction which has already been implemented in England by the UK’s

right-wing Government and which has consistently promoted a ‘back to basics’ policy, which lays emphasis on mathematics, foreign languages, English and the sciences. And which at the same time is also forcing schools to turn away from courses assessed through a variety of modular approaches and instead revert to a traditional, formal, end-point examination system.

Replaced or retained. Needless to say Drama does not appear in Government curriculum planning and, already, some schools are not replacing Drama teachers who leave. The only good thing is that where drama is being retained it is retained because senior management truly believe in it and its potential for significant learning.

However, it seems fairly clear from all of this that we, as drama educators, have not argued a persuasive enough case for

drama to be centrally included in the English educational system and consequently see it relegated to an extra-curricular role such as the school play.

All too often I see the case for drama being made by generalities of learning such as teamwork and imagination but these outcomes, important as they are, are not unique to drama and faced with the competing demands of a crowded curriculum drama is pushed to the periphery.

The uniqueness. What is unique to drama I would argue is that it is *enacted fiction*. This fictional aspect gives us control over the everyday elements of time, space and human presence in ways not available to us in daily living. In drama we can stand up any event, from any place and from any time. We can become the people driving that event and using drama conventions we can stop it, repeat it, slow it down or

UNIQUELY DRAMA GIVES US “PERMISSION TO STARE”. WE CAN EXPLORE, DECODE, AND ANALYSE HUMAN INTERACTION AND BEHAVIOUR IN A SAFE AND PROTECTED, LIMINAL SPACE

speed it up in any way we wish. Indeed drama conventions such as *Thought-tracking* allow us to hear aloud the thoughts inside a character’s head. Something I have wished for in real-life on many occasions.

Uniquely drama gives us, in Dorothy Heathcote’s phrase, “permission to stare”. As a result we can explore, decode, and analyse human interaction and behaviour in a safe and protected, liminal space in which understanding is made paramount. To achieve this all we have to do is ‘suspend disbelief’ and utilise our *dramatic imagination*, the innate human ability we all possess to conjure a fiction and to live in the shoes of others.

Fundamentally, it is this significant opportunity to explore and experience; to become, even for a brief time, subject rather than object of our own experience which no other way of learning can replicate.

1: <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/education-secretary-nicky-morgan-tells-teenagers-if-you-want-a-job-drop-humanities-9852316.html>

2: A campaign which has set itself the target of aiming for a 50 per cent increase in the number of teenagers opting for maths and physics within the next three years.

Hva lærer man i dramaarbeid?



INGRID
KLEMETSEN BØTHUN

35 ÅR
LÆRER, APELTUN SKOLE,
FANA, BERGEN

Hva er det viktigste du lærer bort når du underviser i drama/teater?

Vi lærer ikke bare hva vi skal fortelle om, men hvordan man kan fortelle det. Vi lærer nye fortellertriks og knep for å gjøre læring mer spennende. Kroppsspråk, stemmebruk, pauser og regi er viktige nøkkelord i min undervisning.



AMALIE KASIN
LERSTANG

26 ÅR
DEBUTERTE MED ROMANEN
EUROPA (CAPPELEN DAMM) I
2014. HAR GJENNOM FRIGRUPPA
SELSKAP VÆRT SKUESPILLER OG
MEDSKAPER AV DE STEDSPESIFIKKE
FORESTILLINGENE GODT NYTTÅR! OG
KRÅL! HUN ER OGSÅ REDAKTØR AV
KULTURMAGASINET FANFARE.

Hva lærer du av å jobbe med drama/teater?

Nærvær. At det er mulig å ta utgangspunkt i kropp, stemme, noen kruseduller på et papir og ende opp et helt annet sted, hvor jeg plutselig skjønner mer.

* Enqueten fortsetter på side 31



JOHN O'TOOLE PROFESSOR FACULTY OF ARTS,
UNIVERSITY OF MELBOURNE. FOUNDATION
CHAIR OF ARTS EDUCATION

NOT SOFT! DEMANDING AND DISCIPLINED

Recently it was announced that Australia introduces a new national curriculum where the five arts dance, music, visual arts, media arts AND drama are equal subjects. How did we brand drama to get it into position? What was effective and what not-so effective?

TEKST: JOHN O'TOOLE

Trying to get drama into the curriculum, we are always faced with a paradox. Drama has so many diverse offerings to make to the curriculum it should be easy – one of the world's great art forms; rich pedagogy; creative self-expression; a playful way to engage and motivate learning; practising procedural and communication skills through roleplay and simulation; enhancing language and literacy skills; a vehicle to envisage, analyse and propose social change; helping to develop self-confidence in public; giving agency to disadvantaged young people and people with special needs; developing ensemble skills and teamwork; developing empathy; exploring ethics; even psychotherapy.

Multiple research evidence suggests, in some cases incontrovertibly, that drama can do all these things... so what's the problem? That's the problem! Education systems and curricula don't know what to do with us or where to put us!

Exploding an expanding. Sometimes we have cancelled ourselves out: by clamouring too hard to be recognised as a pedagogy, or a form of creative expression, our central claim to be a major art form has been missed. We must learn to be smarter; opportunities will arise for all these manifestations of drama's educative power... but not at the same time! We must pitch to the specific opportunity.

In Australia, drama has prospered in two contexts over the last three decades: in secondary schools and early childhood, with quite different starting points for our advocacy – which we then had to bring together. In secondary, we calculatedly took ourselves away from English (first language), where drama had some kind of presence, but always under the hegemony of other major priorities. Along with Dance and what has become Media Arts we threw in our lot with The Arts – previously Visual Arts and Mu-

sic, which had always had some kind of curricular presence (and were not always specially welcoming, seeing us not as welcome partners but as a threat to scarce resources). However, in Australia's quite flexible systems of subject choices for senior examinations, parents and students could grasp the idea of The Arts as a coherent whole, with a range of distinct choices... and voted with their feet. Senior drama exploded, expanding over tenfold in the last two decades of the twentieth century.

Strong and unified. We worked hard to overcome drama's earlier low status as a soft subject, or one just for the "non-academic" casualties of school education, and developed a reputation as a demanding and disciplined subject – with in addition the very obvious bonus that drama developed skills of public self-confidence; this was in fact a major choice factor for parents and students (Haseman 1999). By 2009, the Arts



A PLAYFUL WAY TO MOTIVATE LEARNING: Working collaboratively in drama, the children encounter authentic tasks and face realistic practical and ethical problems.



MANTLE OF THE EXPERT: How do bats move and fly? (Illustration image: Emma West, Waikato University. With kind permission from dr Viv Aitken)

WE WORKED HARD TO OVERCOME DRAMA'S EARLIER LOW STATUS AS A SOFT SUBJECT, OR ONE JUST FOR THE "NON-ACADEMIC" CASUALTIES OF SCHOOL EDUCATION, AND DEVELOPED A REPUTATION AS A DEMANDING AND DISCIPLINED SUBJECT.

were strong enough, and on the whole unified enough, to make a successful bid to be seen as a discrete learning area in the new National Curriculum, with at least notional parity among all the five art forms: Dance, Drama, Media Arts, Music and Visual Arts – listed alphabetically.

In the same period, drama and dramatic play became a key activity in early childhood classrooms, where until recently a flexible approach to learning and curriculum has been the norm. Our aim was always to use this as a bridge into the primary education years (6-12 year-olds), and develop a process drama approach, using drama as a pedagogy. This has proved much harder, as primary schooling has been more resistant to change. Moreover, process drama is a complex and for traditional teachers counter-intuitive pedagogy to master, and one which cannot survive without support within the school, the system and the tertiary training. Only now, in the new National Curriculum, have we managed to establish a process-based approach to drama as an entitlement throughout the primary years – but quite explicitly not branding it as a pedagogy.

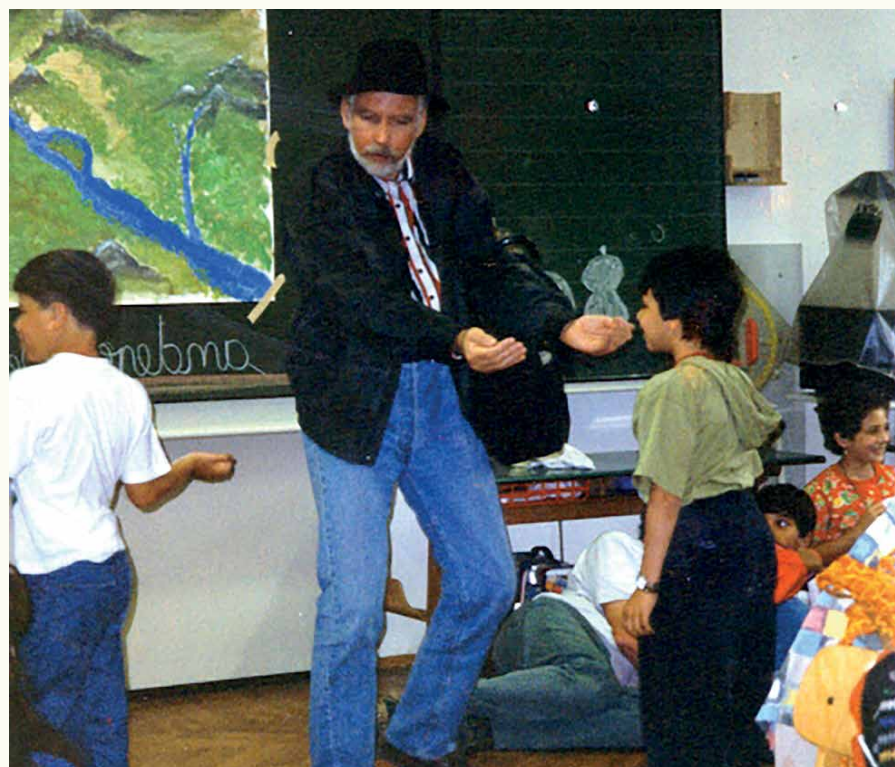
The core in the basic elements. A factor that helped us to weave these strands into a coherent and quite successful drama advocacy has been our conscious avoidance of any kind of split between 'process and product', or 'art form and pedagogy', that has so bedevilled and damaged drama in some countries (we call it 'the British Disease'). In this, two text-books published in the 1980s were crucial (Including our own *Dramawise* (Haseman and O'Toole, 1987) – published in Danish as *Drama og teater – en pædagogisk metode* (1995) which focussed on the idea of the core content of drama being the basic elements of dramatic form,

all of which are common to all genres of drama, from Hamlet to children's play and process drama.

There have been losses, too. Leaving the shelter of English has certainly resulted there in the complete disappearance of drama, not only from English literature (where if still taught at all, it is usually Shakespeare, sedentary, read round the class) but also from the repertoire of most English teachers as a way of encouraging and enriching particularly spoken language and oracy, by providing fictional contexts for practising language. Back in the 1960s, as a young English teacher, I was inspired by the battle-cry of Douglas Barnes, among the most famous English teachers of his generation:

What we are recommending... is not only that drama activities be part of all English teaching, but that all English teaching approach the condition of drama. (Barnes et al 1968).

It is certainly true that in the UK, while drama has struggled, mostly unavailingly, to establish and maintain its claims as a discrete subject area, it has remained much more alive in the English classroom, at primary and secondary levels, than in Australia and some UK drama specialists feel that drama actually has more potency here than it would as a stand-alone subject. It is so much a matter of context – English teachers in England are much more drama-savvy, and drama-trained than in Australia, where



IN PROCESS: John O'Toole teaching drama in primary school.

it is quite likely that drama's obliteration from English would to some degree have happened anyway, as for the last twenty years there has been a total and relentless emphasis on critical literacy in written texts as the centre of English teaching, and both literature (as more than just texts for critical analysis) and the importance of oracy have been severely downgraded.

Contributing to visibility. At various times, in different states, some of drama's rich potential for developing other competencies has proved very valuable in establishing or at least lodging drama somewhere in the curriculum. These tend to be temporary, tenuous or project-based – but should be seized, nevertheless because they all contribute over time, to drama's continuing visibility. Currently, in several states, a wide range of forms of drama and applied theatre is very popular in addressing bullying and conflict, and also in self-esteem programs in disadvantaged schools (particularly Aboriginal and refugee communities).

In pursuit of the magic word 'creativity' now so cherished by economic planners and big business, drama and multi-arts programs are often seen as the way to go. In Tasmania in the 1970s, drama's important role as a pedagogy, not only in enhancing oral language skills but actual written literacy development, led to the provision of a dozen full-time drama advisers in primary schools for over a decade (long-gone, sadly). Drama-based activities continue to appear in books and resource materials in History, Environmental Education, Civics and Citizenship etc. New technologies offer exciting new opportunities for the use of drama – often tied into well-established forms of simulation (particularly in adult education) or into role-play gaming.



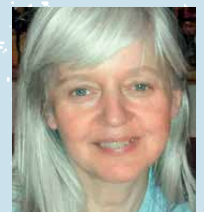
ELISA STEFANSDÓTTIR

11 ÅR

5 KLASSE, HLÍÐASKÓLI, REYKJAVÍK

Hva lærer du av å jobbe med drama/teater?

Jeg lærer at koncentrere meg, jeg bliver bedre til at tale højt og at være opmærksom på mine omgivelser. Jeg bliver en bedre skuespiller.



ÁSA HLÍN SVAVARSDÓTTIR

54 YEARS OLD

ACTOR AND DRAMATEACHER
GRUNNSKÓLI BORGARFJARÐAR

What is the most important thing you teach in drama?

When I teach drama in the best of times, I feel a sense of unity between individuals, sincerity and a flow of positive energy. In a very short period of time a unique relationship is born through trust, joy and creative force. The meaning of being a human gets very clear.



ERLEND GRIMELAND

22 ÅR, BOR I OSLO.

JOBBER PÅ LILLEBORG BARNESKOLE, OSLO K OG REKVISITTEN I NRK. SKUESPILLER OG PRODUSENT I PRODUKSJONSSKAPET LUKT FILM. (VAR I OPPVEKSTEN MED I NOTODDEN BARNE- OG UNGDOMSTEATER I TI ÅR)

Hva lærer du av å jobbe med drama/teater?

Å jobbe med teater/ drama holder meg leken samtidig som det lærer meg å holde fokuset oppe og spille ut handlingen. Jeg lærer også hva nyansene i en situasjon har å si og hvordan den kan tolkes på mange måter.

* Enqueten fortsetter på side 35

* Les Kari Strands Kontorpuls på side 51 for oppdatert info om kunstfagenes plass i de nye australske læreplanene



WILLIAM BARLOW IS IN HIS FINAL YEAR OF HIS DOCTORAL STUDIES AT THE UNIVERSITY OF STRATHCLYDE, INVESTIGATING THE ROLE EDUCATIONAL DRAMA CAN HAVE IN SUPPORTING PRIMARY-SECONDARY TRANSITION. FACULTY HEAD OF EXPRESSIVE ARTS AT BELLAHOUSTON ACADEMY, GLASGOW CITY COUNCIL.

LEARNING DRAMA FROM AGE 3 TO 18

Drama is now in the Curriculum for Excellence that aims to help Scottish pupils become confident individuals, responsible citizens, effective contributors and successful learners. Here, the subject is aimed to provide pupils with the opportunity to engage in purposeful playing within a safe fictional context.

TEKST: WILLIAM BARLOW

Drama first became a specialist teaching discipline within Scottish secondary education in the late 1950s, during a revision of the curricular provision of secondary education. This revision sought to nurture a child's social and emotional development alongside traditional intellectual skills. Drama was viewed as a subject which would assist in developing the social and emotional development of the child; this was due to its ideological underpinning that sought to encourage an understanding of self and others.

During the 1960s and early 1970s drama teachers sought to develop this ideological stance by defining Drama skills that would be developed within the classroom. However, in doing so a problem arose – namely, that of documenting evidence due to the variable learning outcomes of the Drama process. A debate ensued regarding the

importance of the developmental progress of the child within the classroom over the short lived outcome of a final product to assess. Thus, the debate of formative versus summative assessment, or process versus product, came to the fore with practitioners disagreeing about which pedagogical approach to adopt. This debate had a negative impact on the status which the subject had within the curriculum as there were no formal examinations which could measure pupil attainment; Drama was not included within the assessment practices of the national curriculum during this time. As a result, Drama became marginalised within the curriculum and viewed as a positive avenue to support the emotional development of a child, though lacked the intellectual rigour of the more academic subjects.

During the 1970s Drama teachers began to develop formative pedagogical approaches

by incorporating summative assessment procedures within the national examination system. The development of the more formative pedagogical approaches commenced Drama's journey from the periphery to a more central role within the curriculum.

By the 1990s pupils were able to sit a variety of certificated courses suited to their level of ability, which, in turn, enhanced the status of the subject for pupils, teachers, schools, colleges, universities and employers.

Now. The curriculum remained largely unchanged until the introduction of the Curriculum for Excellence (CfE) (Scottish, Executive, 2006). For the first time in Scottish education, the CfE has created a 3-18 curriculum entitling learners to a range of experiences and outcomes within each subject area. The CfE aims to help Scottish pu-

UNLESS UNIVERSITIES AND LOCAL AUTHORITIES INVEST IN TRAINING FUTURE DRAMA TEACHERS, THE SUBJECT MAY NEVER MEET ITS FULL POTENTIAL WITHIN THE CURRICULUM.

pils become confident individuals, responsible citizens, effective contributors and successful learners – this being the four capacities of the curriculum. The experiences and outcomes and the overarching four capacities aim to shift the balance of the curriculum from a 'one size fits all' approach to a more 'child-centred' curriculum.

In my chapter about drama education in *Scottish Education, 4th Edition* (2013), I discuss the role that Drama education can have in developing the four capacities in our young people. Here I argue that Drama education's ideologies align to the key principles of the CfE which are constructed around the needs of the pupil.

The CfE within the preschool and primary stage experience and outcomes focuses on imaginative playing and the early development of performance and storytelling skills. These experiences and outcomes are aimed to provide pupils with the opportunity to engage in purposeful playing within a safe fictional context. In secondary school the experiences and outcomes are developed in greater depth between the stages of secondary 1 to 3; this is known as the broad general education (BGE). During these three years pupils develop their understanding of storytelling, characterisation, movement, voice and performance by responding to a stimulus. After the completion of the BGE pupils are able to specialise in Drama at National 4 or 5.

National 4 and 5 requires pupils to develop their understanding of Drama skills (voice, movement and characterisation etc), theatre production skills (lighting, props, costume, make-up, sound and set) and an added value unit. The added value unit for National 4 is a devised production and for National 5 is a scripted drama. It should be noted that National 4 is an internally as-

essed course while the National 5 course is externally assessed. National 6 follows the same course structure as National 4 and 5, but investigates the Drama process in greater detail by examining a live theatre production and a full length published play. National 7 follows the same units as National 6, but introduces the life and works of established theatre practitioners such as Stanislavski, Brook and Boal.

The risks. Although Drama has a firm place within the 3-18 CfE it is not facilitated in every secondary school in Scotland. Unfortunately, some local authorities have very little provision for the subject in their schools. For those that do, Drama tends to profile as a small department with only one or two specialist teachers. Until recently a perspective student Drama teacher was able to train at three teacher training universities (Strathclyde, Edinburgh and Aberdeen). However, this has now been reduced to two universities (Edinburgh and Aberdeen) limiting the number of newly qualified Drama teachers entering the profession.

Therefore, it could be argued that although pupils have a right to the CfE's experiences and outcomes of Drama education, unless universities and local authorities invest in training future Drama teachers, the subject may never meet its full potential within the curriculum. Moreover, the overarching principles may never be fully realised nor will pupils experience Drama pedagogy and the outcomes that are associated with learning through structured play.

REFERENCES

SCOTTISH EXECUTIVE (2006) *A CURRICULUM FOR EXCELLENCE*. www.scotland.gov.uk

BARLOW, W. (2013) *DRAMA EDUCATION*, CHAPTER IN *TGK BRYCE, WM HUMES, D GILLIES AND A KENNEDY (EDS) SCOTTISH EDUCATION, 4TH EDITION*. EDINBURGH: EDINBURGH UNIVERSITY PRESS.



HELGE REISTAD TIDLIGERE LEDER FOR MUSIKK-/TEATERLINJEN VED ROMERIKE FOLKEHØGSKOLE. STIFTER AV TEATERGRUPPEN MUSIDRA. VAR MED PÅ Å STIFTE OG LEDE LANDSLAGET LÆRERSKOLETEATRET, LANDSLAGET TEATER (DRAMA) I SKOLEN, NORSK TEATERSENTRUM OG NORSK AMATORTEATERRÅD. SE: WWW.HELGEREISTAD.COM WWW.TEATER.AS

HVA BØR EN DRAMA-TEATERPEDAGOG KUNNE?

Et eksempel på drama-teaterpedagogisk kompetanse.

TEKST: HELGE REISTAD

Fra jeg i 1966 ble ansatt som teaterpedagog og leder for Musikk-Teaterlinjen ved Romerike Folkehøgskole, har mitt selv pålagte oppdrag vært å inspirere studentene jeg underviser til å utvikle sine kunstneriske uttrykksevner. Da kommer min norske lærerutdanning og engelske drama- og teaterpedagogiske utdanning godt med. I London var det fag som rollefordypning og skuespillerteknikk, dramatisk improvisasjon, dans, mime, Commedia dell'arte, duketeater, stemmedannelse og stemmebruk, diktlesning, scenografi, sminke, maske, kostyme, lysdesign, scenemusikk, dramaturgi, tekstanalyse, tekstskaping, teaterinstruksjon, gruppedynamikk og praktisk og teoretisk drama- og teaterpedagogikk.

Gjennom praktisk innøving av teaterstykker fikk vi praktisk-teoretisk innsikt i dramaturgi og ulike virkemidler, uttrykksformer, fortellerprinsipper og ikke minst samarbeid. Vi lærte å støtte og hjelpe hver-

andre gjennom teaterprosjektene og kunne vekse mellom å være scenearbeider i én forestilling og spille hovedrollen i den neste. Vi lærte «the trade» og at alle virkemidler og funksjoner spilte en avgjørende rolle i forestillingen.

Dette var ideer og arbeidsmetoder jeg tok med meg da jeg stiftet og ledet Musidra Teater i 1971 og utviklet dramafaget ved høgskolen Barnevernsakademiet (nå Institutt for barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus) fram til 2004.

Da departementets representant kom på uventet inspeksjon på Barnevernsakademiet i 1972, og jeg ble spurt om drama var en form for gruppeterapi, kunne jeg vise til fagplanen vår og vise gjennom konkrete opplegg at drama var et fag med et faglig innhold, klar progresjon og oppbygging. Og med god støtte fra legendariske rektor Eva Balke kom faget drama inn

som ett av de obligatoriske kunstfagene i den nye høgskoleordningen av 1973. Takket være dette økte behovet for godkjente dramalærere rundt omkring i landet. Ved at NTNU i Trondheim og en rekke høgskoler sørget for høgskoleutdanning innen dramafaget og teaterkunsten, kom disse instutusionene til å spille en stor og viktig rolle for dramafaget som ett av de anerkjente kunstfagene i Norge. Langt på vei var dermed formålet for dannelsen av Landslaget Lærerskoleteatret og Landslaget Teater i Skolen (LTS) nådd, bare 10 år etter at foreningene ble dannet i henholdsvis 1961 og 1962.

Da den treårige førskolelærerutdanningen ble omstrukturert ble det mulig å skape påbyggende halvårsenheter i både Barnelitteratur, Forming, Musikk og Drama. Jeg tror Barnevernsakademiet i 1976 var først ute med en slik utdanning i Norge, og i 1994 startet vi opp med en ettårig videregående «interaktiv» teaterpedagogisk utdanning på

mellomfagsnivå i «Teater for barn». Dette førte til et akutt behov for spesiallitteratur, slik som bøkene «Aktiverende teater» (1976), «Teater for barn» og «Lek, dans og Teater» 1994, (de to siste skrevet i samarbeide med Gunnar Horn og Leif Hernes på Tell forlag).

Dramafagets begrunnelse. Hvis jeg skulle framsnakke dramafaget i dag tror jeg ville tatt utgangspunkt i at alle kunstfag, hver på sin måte, utvikler hjernens kompetanse til å fange inn og huske sanseopplevelser og tilhørende følelser/tanker/refleksjoner. Og når vi nå vet at bevegelsessansen og andre sanser har sine egne spesielle sentra/celler i hjernen som må stimuleres for ikke å svine hen, blir dramafaget med sine sansesmessige kroppslige uttrykk (og inntrykk) helt avgjørende for all læring. Tankene har sin rot i det sanselige, i erfaringen/opplevelsen, og i denne kommunikasjonen mellom sansesentraene i hjernen og tankene, blir tankene forankret i bevegelsene og følelsene, i noe som gir mening og identitet. Det er i dette samspillet mellom sansesmessige impulser, gjennom bevegelsessansene (hjernens GPS) og den «bindevev-muskulære hukommelse», at sanseintrykk blir formet til sceniske uttrykk.

På denne måten kan det ikke-bevisste bli til en kommuniserbar kunstnerisk form som kan kommunisere direkte med andre mennesker i en «her og nå» situasjon. Jeg mener at en dramapedagog må ha mye teaterkunstnerisk egenerfaring innen rollefordypning, teaterimprovisasjon, koreograferte bevegelser, mime, stemmebruk/muntlig formidling, figurteater, og ha mangfoldig erfaring med å iscenesette i ulike stilarter og spille for ulike aldersgrupper. Pedagogen må være flink til å sette elevenes kunstneriske uttrykk i sentrum for sin pedagogiske gjerning som pedagog og teaterinstruktør. Ut fra dette mener jeg det ikke er noen prinsipiell forskjell på en drama- eller en teaterpedagog. For meg er begrepene mer eller mindre synonyme.

Flerfaglig samarbeid. Når det er ønskelig med flerfaglighet (samarbeid mellom fag/disipliner) i en undervisnings-situasjon, i en teatergruppe eller et teater, bør det helst være mellom folk som er spesialister innen sine områder, og at de hver på sin måte har noe å gi til det faglige/kunstnerisk felleskapet. Teaterkunsten er et slik fellesskap

av høyt profilerte kunstnere. De var med da LTS (LDS – nå DTP) ble stiftet i 1962. Så entret de ikke-profesjonelle scenen. Og grunnlagstrening i teaterkunst ble omskapt til selskapsleker for «gamlisser». Noen teaterinteresserte lærere ville få erfaring med mer skapende undervisningsformer, eller det kunne være folk med akademisk teatervitenskapelig utdanning som ville lære mer om den praktiske scenekunsten, men som kanskje ikke hadde nok innsikt i teaterdisiplinene til å bringe fortgang i en teaterproduksjon på en skole. Så det blir viktig å signalisere hva som er dramafaget og teaterkunstens egenart.

Krav til dramafaglig og teaterkunstnerisk kompetanse. I en tid hvor læring gjennom praktisk-pedagogisk kunstaktivitet har blitt kuttet med over 50% i høgskolene blir det nødvendig å finne andre begrunnelser for kunstfagenes betydning enn før. Begrunnelser som bringer faget drama tilbake til røttene, til Aristoteles mimesisbegrep, til «akutt handling» og til dans/bevegelse, improviserte replikker og bevegelser i dramarommet. Det handler om et møte mellom mennesker i en «her og nå»-situasjon hvor en virkelig kommuniserer med hverandre, det vil si deler bevegelser, følelser, tanker, ideer. Dele gjør jeg også når jeg og mine medskuespillere spiller for et publikum, lite eller stort. Og dele gjør publikum når de gir uttrykk for hva de har opplevd.

Både estetisk uttrykk og inntrykk er viktig for kroppen og hjernens utvikling, vår identitet og evne til å samarbeide og lære. Og i dette feltet er det drama- og teaterpedagogen må ha relevant teaterkunstnerisk, dramafaglig og kunstnerisk-pedagogisk kompetanse.



HINRIK STEINDÓRSSON

19 YEARS OLD
MENNTASKÓLINN VIÐ HAMRAHLÍÐ

What do you learn from working with theatre?

I learn to be myself and not to censor my thoughts. That is the essential.



KRISTINA KONSTANSE ULVIK

11 ÅR
ELEV PÅ 6. TRINN,
APELTUN SKOLE, BERGEN

Hva lærer du av å jobbe med drama/teater?

Det er mye mer spennende å lære noe når man bruker drama og teater. Andre ser hva jeg har lært når vi bruker drama, fordi jeg viser det med både kroppen og stemmen min. Man husker det man har lært mye bedre når man har fått en opplevelse med det.



YLFA ÖSP ÁSKELSDÓTTIR

34 ÅR
DRAMALÆRER, HLÍÐASKÓLI,
REYKJAVÍK

Hva er det viktigste du lærer bort når du underviser i drama/teater?

Det er viktig for mig at eleverne får lov til at bruke deres evner i sit arbejde. Mit mål med mit arbejde er at alle føler sig godt og at eleverne føler at deres bidrag er vigtigt for gruppen og det resultat de arbejder på. Det er vigtigt at eleverne får lov til at lave fejl og endnu vigtigere at de lærer noget fra det.



EVA ÖSTERLIND DOCENT I DRAMA VID STOCKHOLMS UNIVERSITET

”ENACTED THEATRE” OCH ANDRA KONSTIGHETER

Kritisk granskning av en meta-analys, OECD-rapporten *Art for Art's Sake*?

TEKST: EVA ÖSTERLIND

Företrädare för estetiska ämnen i skolan hävdar ibland att estetiska inslag i undervisningen förbättrar elevernas prestationer i andra ämnen. Detta förs fram som argument för att stärka de estetiska inslagen i skolan, vid sidan av argument om de estetiska ämnens egenvärde och alla barns demokratiska rätt till olika uttrycksmedel. Politiker har på senare år poängterat vikten av att utveckla elevers kreativitet och innovativa förmåga, som ett led i entreprenörskap för ökad konkurrenskraft, och estetiska ämnen och lärprocesser lyfts fram som en möjlighet att uppnå detta.

Mot den här bakgrunden har OECD¹ och dess Centrum för utbildningsforskning och innovation, låtit genomföra en meta-analys av befintlig forskning för att ta reda på om detta verkligen stämmer. I *Art for Art's*

sake? The Impact of Arts Education (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin 2013), nedan 'rapporten' respektive 'författarna', behandlas frågan om elever blir mer kreativa, eller bättre i andra skolämnen av estetiska inslag i undervisningen. Finns det forskningsstöd för påståenden om estetiska ämnens s.k. *transfer effects*? För att besvara den frågan har resultat från tidigare forskning om lärande i, med och genom estetiska ämnen, både i skolan och på fritiden, sammanställts och analyserats.

The kinds of arts education examined include arts classes in school (classes in music, visual arts, theatre, and dance), arts integrated classes (where the arts are taught as a support for an academic subject), and arts study undertaken outside

of school (e.g. private, individualised instrumental music lessons; out of school classes in theatre, visual arts, and dance), (Winner et al. 2013, s. 21).

Rapporten bygger dels på redan genomförda meta-analyser, publicerade 2002-2004, dels på kompletterande analyser av forskning från 1998 och framåt.² Majoriteten av studierna är från USA, men ett flertal icke-engelskspråkiga databaser har också legat till grund för urvalet. Granskningen sträcker sig från förskola till gymnasium.

Trots att detta är en mycket intressant och potentiellt betydelsefull studie, är den också klart problematisk ur dramaperspektiv. Ett problem har att göra med begrepp och benämningar. Ett annat problem

gäller bristande överensstämmelse mellan resultaten av analysen och de slutsatser som presenteras.

Det första problemet handlar om användningen av begreppet *teater* för att beskriva hela drama/teater-området. Naturligtvis har författarna rätt att göra så, men man kan fråga sig varför de gör det valet. Varför refererar de till verksamhet bland barn och unga enbart i termer av teater? Något svar på den frågan ges inte. Med tanke på den stundtals infekterade debatt där drama ställdes mot teater, som rasade under decennierna, är det underligt att författarna inte funnit det mödan värt att resonera kring eller motivera sitt ställningstagande. I takt med ämnesområdets utveckling har en mer nyanserad begreppsapparat etablerats (Rasmusson 2000), och den tidigare dikotomin mellan drama och teater har ersatts av ett mer inkluderande synsätt (Fleming 2012). Nya begrepp tillkommer också, för ökad distinktion och som ett led i utvecklingen av nya genrer (uttrycket *drama in education* har t.ex. kompletterats med *applied theatre/applied drama*, för verksamhet utanför skolan). Sådana begrepp svarar mot behov av ökad tydlighet och/eller nya verksamhetsområden. Att rubricera allting som 'teater' är därför daterat och svepande och framstår dessutom som obegripligt när den aktuella frågeställningen faktiskt handlar om lärande i förskola och skola. Om författarna av någon anledning betraktar begreppet teater som nödvändigt och självklart, hade en enkel lösning varit att välja uttrycket 'drama/teater'. Det skulle ha inneburit en mer inkluderande och samtidigt mer träffsäker beskrivning av praxisfältet i sin helhet.

Författarnas terminologi är dessutom inkonsekvent. Trots att rubrikerna enbart hänvisar till *Theatre*, möter läsaren flera andra uttryck, t.ex. *dramatic art* (s. 19), och *creative dramatics* (s. 159). *Classroom drama* förekommer relativt ofta i texten, och på en officiell web-sida gör två av författarna följande kommentar:

Strong evidence shows that theatre education in the form of enacting stories in the elementary level classroom (*classroom drama*) strengthens verbal skills (reading, writing,

text understanding, etc.). Unfortunately, this does not seem to be a prevalent school practice in many schools (Vincent-Lancrin & Winner 2013, s.1, min kursiv.).

Men i förordet till rapporten har detta klätts i ny språkräckt:

First, there is strong evidence that some specific forms of arts education have a positive impact on the development of certain skills. For example, theatre education clearly improves verbal skills related to reading and text understanding – but unfortunately *enacted theatre* is not systematically taught in our classrooms (Ischinger, i Winner et al. 2013, s. 3, min kursivering).

I förordet till rapporten förekommer det mycket märkliga uttrycket *Enacted Theatre*. Vad ska nu det betyda? Är inte all teater 'enacted' dvs. spelad och framförd? Här blandar man ihop teaterundervisning med drama i undervisningen, vilket inte är samma sak, och uppfinnar dessutom ett helt nytt uttryck. Utan att gräva djupare i detta kan man ifrågasätta behovet av nya begrepp med högst oklar förankring i både praxis och forskning, begrepp som snarare bidrar till ökad förvirring än ökad klarhet.

Minst lika allvarlig kritik mot användningen av teater som överordnat begrepp uppstår vid en närmare granskning av hur de refererade forskarna själva definierar sitt arbete. Ett av kapitlen i rapporten, *Cognitive outcomes of theatre education*, ägnas helt åt 'teater'. Men utifrån den forskning som återoppar är detta missvisande. Enligt referenslistan är kapitlet baserat på 87 publicerade studier. Av dessa studier har 57, dvs. två tredjedelar, ordet *drama* (dramatic) i titeln. Det näst vanligaste är *play*, som förekommer i 16 titlar, medan *theatre* endast nämns i titeln till 4 av de 87 studierna (!). Att döpa om ett helt forskningsfält uttrycker bristande respekt för alla de forskare vars arbete rapporten bygger på, som själva definierar sin verksamhet som dramaforskning. Men det största problemet är att teaterbegreppet skapar svårigheter för alla som vill använda sig av

denna angelägna forskningsöversikt. Den som vill presentera studiens resultat för exempelvis skolledare eller politiker måste börja med att förklara att teater i det här fallet syftar på drama – och att vi inte vet orsaken till denna begreppsförvirring.

Detta tar oss till det andra problemet, nämligen relationen mellan resultat och slutsatser. Ett strikt urval är nödvändigt för att uppnå god kvalitet i en meta-analys, och utgör den bästa garantin för robusta och välgrundade slutsatser. I det här fallet har författarna utgått från höga krav på vetenskaplig stringens.³ Desto märkligare är det att slutsatserna, trots författarnas grundliga arbete för att besvara väsentliga frågor, är så ottydliga. Vad kan det bero på?

Vaga slutsatser om estetiska ämnens transfereffekter framstår som begripliga när det gäller dans och bild, eftersom den forskning som granskats är alltför begränsad till sin omfattning (dans) eller pekar åt olika håll (bild). Men när det gäller drama är det svårt att förstå varför författarna inte är tydligare. Det som framkommer i själva rapporten pekar tvärtom mot ett starkt och tydligt resultat.

The most well-researched arts to academics transfer literature focuses on the effects of 'classroom drama' on verbal skills (p.157). Podlozny's /.../ analysis also showed that drama helps learners understand *new* texts not enacted. This is the most surprising finding of these meta-analyses (Winner et al. 2013, s.160, kursivering i original).

Men i sammanfattningen, som sannolikt är det mest lästa textavsnittet, rör man ihop och späder ut resultaten:

Strong evidence shows that theatre education in the form of enacting stories in the classroom (classroom drama) strengthens verbal skills, but there is no evidence for a link between theatre training and overall academic skills (ibid, s.18).

Slutsatserna i det senare citatet framstår som tydliga och likvärdiga, men den som

VARFÖR FÖRRINGAR FÖRFATTARNA RESULTATEN AV SIN EGEN ANALYS? DE ODISKUTABLA TRANSFEREFFEKTERNA AV DRAMA (OCH MUSIK) I SKOLAN ÄR BOKSTAVLIGT TALAT OSYNLIGGJORDA I SLUTSATSERNA.

läser hela texten, inte bara sammanfattningen, inser att resultaten angående drama och verbal förmåga bygger på mer än 80 studier, medan resultaten för drama och generell akademisk förmåga är baserade på endast 4 studier – som inte ger några tydliga svar. Varför blanda välgrundade slutsatser om drama och verbal utveckling, med oklara slutsatser baserade på ett fåtal studier? En fråga växer sig allt starkare. Varför förringar författarna resultaten av sin egen analys? De odiskutabla transfer-effekterna av drama (och musik) i skolan är bokstavigt talat osynliggjorda i slutsatserna.

[T]ransfer is always difficult to demonstrate /.../ Arts advocates should thus not be surprised that so limited strong evidence of transfer from arts education to other, more socially valued school subjects, exists (ibid, s. 263).

Författarna tycks undervärdera eller förminska vissa aspekter av sin egen studie – kanske för att de inte vill bli betraktade som subjektiva förespråkare för estetiska inslag i skolan. Det kan vara förståeligt, men reser samtidigt frågor om hur balanserade, rättvisa och pålitliga resultaten av deras meta-analys är. Vilken funktion fyller idealet om vetenskaplig objektivitet om positiva forskningsresultat betraktas som otillförlitliga? En annan, mer sannolik förklaring är att författarna egentligen inte ville hitta något forskningsstöd för

transfereffekter: “The primary justification of arts education should remain the intrinsic importance of the arts and the related skills that they develop” (ibid s. 263). Författarna tycks ha en dold agenda, som handlar om att värna de estetiska ämnens egenvärde – trots att sakligheten äventyras. Ur mitt perspektiv bygger synsättet på en falsk dikotomi. Självklart har alla estetiska ämnen ett eget värde och ett berättigande i skolan. Men om nu drama i skolan bevisligen bidrar till att utveckla elevers läsning och verbala förmåga är det väl knappast att betrakta som ett problem?

Trots den allvarliga kritiken vill jag varmt rekommendera alla intresserade att läsa rapporten och bilda sig en egen uppfattning. Kom bara ihåg att teater i regel hänvisar till drama, och att datamaterialet, genomförda studier och meta-studier, ger grund för starkare slutsatser i vissa fall. Med detta i minnet bör forskningsöversikten vara mycket användbar för den som söker forskningsbaserade argument för drama/teater, både i och utanför skolan.

En liknande artikel har skrivits för en internationell publik, se Haseman & Österlind [2014], och en populär-vetenskaplig artikel på samma tema har publicerats i svensk och dansk fackpress (Österlind 2014a, 2014b).

REFERENSER

FLEMING, M. (2012). *THE ARTS IN EDUCATION. AN INTRODUCTION TO AESTHETICS, THEORY AND PEDAGOGY*. LONDON: ROUTLEDGE.

HASEMAN, B. & ÖSTERLIND, E. [2014]. A LOST OPPORTUNITY: A REVIEW OF ART FOR ART'S SAKE? THE IMPACT OF ARTS EDUCATION. TO BE PUBLISHED IN RIDE, *THE JOURNAL OF APPLIED THEATRE AND PERFORMANCE*.

RASMUSSEN, V. (2000). *DRAMA - KONST ELLER PEDAGOGIK? KAMPEN OM ÄMNET SPEGLAD I DEN NORDISKA TIDSKRIFTEN DRAMA 1965-1995*. LUND: LUNDS UNIVERSITET.

VINCENT-LANCRIN, S. & WINNER, E. (2013) <http://oecdeducationtoday.org/10.1787/9789264180789-en> (hämtad 2014-02-20).

WINNER, E., GOLDSTEIN, T. & VINCENT-LANCRIN, S. (2013). *ART FOR ART'S SAKE? THE IMPACT OF ARTS EDUCATION, EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION*. OECD PUBLISHING. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en> (hämtad 2014-09-09).

ÖSTERLIND, E. (2014A). DRAMA STÄRKER ELEVERS SPRÅKUTVECKLING. *DRAMA FORUM*, (1-2), S. 34.

ÖSTERLIND, E. (2014B). DRAMA UTVECKLAR ELEVERS VERBALA FÖRMÅGA. *DRAMA & TEATER*, (1), 12-14.

Bjørn Rasmussen og Børge Kristoffersen

Mye på spill
Teater som dannelsespraksis i skolen

NY BOK!

Frafallet i videregående skoler er et økende problem. Mange unge opplever en skolehverdag preget av mangel på nærvær og lite mestringserfaring. I denne boken presenteres alternative dannelsespraksiser som kan engasjere og motivere elever til innsats i skolen.

www.fagbokforlaget.no

DRAMA- OG TEATER- PEDAGOGENE

Vikariat:

DAGLIG LEDER I DRAMA- OG TEATERPEDAGOGENE

Vi søker en dyktig og engasjert vikar for daglig leder, som skal ha foreldrepermisjon fra 11. mars til 31. desember 2015.

50 % stilling. Søknadsfrist 9. januar 2015

For mer info, se www.dramaiskolen.no

Foto: Arne Ristesund

Mastergradsstudiet i dramapedagogikk og anvendt teater er et kunstpedagogisk studium og bygger på tidligere utdanning og erfaring i drama og teater.

Mastergradsstudiet er forskningsbasert. I studiet inngår dramapedagogikk og teaterteori, kunstnerisk formidling/ anvendt teaterprosjekt, vitenskapsteori og akademisk skriving, og masteroppgave.

Du kan velge mellom to varianter masteroppgave: En avhandling som monografi, eller en avhandling med dramapedagogisk eller anvendt teaterproduksjon som praktisk komponent.

Søknadsfrist: 1. mars

For mer informasjon: www.hib.no

HØGSKOLEN I BERGEN

Master i estetiske fag

Ta en master i estetiske fag med samfunnsorientert tilnærming!

Masterstudiet har fire studieretninger:

- drama- og teaterkommunikasjon
- fagdidaktikk: kunst og design
- kunst i samfunnet
- mote og samfunn

Søknadsfrist 1. mars!

For mer informasjon se: www.hioa.no/maEST

1: OECD (the Organisation for Economic Co-operation and Development) är en internationell organisation bestående av har som mål att bidra till ekonomisk och social utveckling globalt. 2: För ämnen som inte ingick i Winners och Hetlands tidigare analyser söktes forskning från 1980 och framåt. 3: Ibland nästan överdrivet höga krav och ev. felaktiga tolkningar. DICE-projektet har t.ex. valts bort för att det sägs bygga på lärares självrapportering. Men oavsett det, stränga urvalskriterier borgar för starka slutsatser.



LISE HOVIK FØRSTEAMAUENSIS I
 DRAMA/TEATER, DRONNING MAUDS MINNE
 HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING.
 KUNSTNERISK LEDER I TEATER FOT.
 FORSKINGSLEDER FOR SCESAM-PROSJEKTET.

FORSKER I AFFEKT

Kunstnerisk forskning i en
desentrert kunsterfaring

TEKST: LISE HOVIK

Denne artikkelen er basert på artikkelen «Mamma Danser – en improvisert dansekonserter som desentrert kunsterfaring» (Hovik, 17.04.14), der jeg reflekterer over min egen forskende tilnærming til en forestillingshendelse på Dansens Hus i Oslo i september 2011.

Installasjonen og forestillingen Mamma Danser av og med Teater Fot ble presentert som en improvisert dansekonserter for de minste barna (under tre år), der barna ble invitert til frivillig deltakelse. I min rolle som både forsker og forestillingens regissør og dramaturg, undersøkte jeg møtet og den musiske kommunikasjonen mellom voksne kunstutøvere og små barn. I møtet med den kunstneriske hendelsens mangfold av perspektiver, fokus og bevegelse blir forskersubjektet utfordret. Artikkelen tar i bruk Gilles Deleuzes syn på subjektivitet som mangfoldig skapende kraft og kunst som affektiv erfaring.

Å analysere en kompleks multifokusert hendelse krever både bevisst perspektiv og skarpt fokus. Samtidig eller innimellom er det nødvendig å innta en mer affektiv og desentrert holdning for å fange inn hendelsens kunstneriske kvaliteter. På denne måten kan forskersubjektet åpne et utvidet refleksjonsrom i en kunstnerisk forskningsprosess.

Mamma Danser. *Mamma Danser* var siste versjon av et kunstnerisk arbeid som dannet omdreingspunktet i forskningsprosjektet *De Røde Skoene* (Hovik, 2014a). Kunstprosjektet undersøkte hva det innebærer å åpne det kunstneriske rommet for barnas deltakelse og medvirkning. Teater Fot arbeider med scenekunst for de aller minste barna, og *Mamma Danser* rettet seg mot barn under tre år gjennom installasjonsbasert form der musikk, dans og improvisasjon utvikles i samspill med barna.

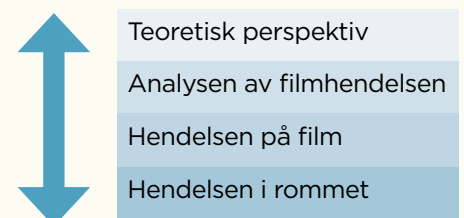
Rommet var formet som en montasje av røde sko, gamle barneleker og barnemøbler, noen lange hvite gardiner, to store kjoler som kunne snurres rundt og krypes inn under og tre projiserte filmer. En av filmene viste to dansende mødre og deres strev med å følge korrekte regler i forretningslivet samtidig som deres små barn vil være med, vil leke og ha kontakt. Filmen ble projisert på en dyne i installasjonen. Danserne fra filmen opptrådte også fysisk i rommet og improviserte til levende musikk fra en improviserende musiker. Danserne var kledd i et hvitt og et svart tyllskjørt, og formet dermed også levende versjoner av de to kjoleinstallasjonene.

Som kunstnerisk leder for Teater Fot ¹(*Teater Fot* 2013) har jeg skapt installasjonen og formet forestillingen i samarbeid med musiker Tor Haugerud og danserne Tone Pernille Østern og Annika Ostwald. Koreografien og dansen på filmen er skapt av InTransit¹, og brukes i deler av forestillingen.

HVORDAN KAN EN DESENTRERT KUNSTERFARING DANNE GRUNNLAG FOR ANALYTISK REFLEKSJON OG FORSTÅELSE?

I undersøkelsen av hva en slik åpen kunstform innebærer, både for utøvere, barn, publikum og en forskende kunstner, oppsto en kompleks prosess av ulike perspektiver, fokus, beskrivelser, fortolkninger og refleksjonsnivåer. Med utgangspunkt i en forståelse av forestillingen som en hendelse, ikke et verk eller objekt (Fischer-Lichte, 2008; Sauter, 2008), og i en forståelse av subjektet som mangfoldig, desentrert og affektivt orientert (Deleuze, 2004) belyser jeg her hendelsen gjennom flere lag: hendelsen i rommet, hendelsen på film, analysen av filmhendelsen og teoriene om desentrert subjekt og erfaring. Disse lagene kan forstås som gjennomskinnelige og gjensidig påvirket av hverandre.

Å analysere en kompleks multifokusert hendelse krever både bevisst perspektiv og skarpt fokus. Samtidig eller innimellom er det nødvendig å innta en mer affektiv og desentrert holdning for å fange inn hendelsens kunstneriske kvaliteter. Analysens mange lag av perspektiv, fokus, beskrivelse, refleksjon og teori problematiserer forskerens egen subjektivitet, og åpner for et syn på forskersubjektet som potensielt mangfoldig og desentrert.



FIGUR 1: Refleksjonslag

Spørsmålet artikkelen søker et svar på er: Hvordan kan en desentrert kunsterfaring danne grunnlag for analytisk refleksjon og forståelse?

Det desentrerte subjekt. Ideen om det desentrerte subjekt kan knyttes til en kunsthistorisk fortolkning av sentralperspektivet i renessansens billedkunst. I *Perspective as symbolic form* (1924) skrev Erwin Panofsky om betydningen av renessansekunstens sentralperspektiviske teknikk som plasserer tilskueren i sentrum av en forestilt billedverden. I kontrast til middelalderens mer flate bildelementer er renessansens perspektivlinjer med forsvinningspunkt i horisonten forbundet med tilskuerens subjektive blikk, og konstituerer dermed et hierarki der subjektet står i verdens sentrum. Subjektets betraktning danner et overblikk og dermed en overordnet makt over den verden som er fremstilt. Panofsky knytter sentralperspektivet til Descartes' rasjonelle og selvrefleksive subjekt, og denne fortolkningen har vært viktig i postmoderne og poststrukturalistisk kritikk av subjektiviteten (Bishop, 2005, s.11).

Allerede under modernismen søkte en lang rekke kunstnere å forstyrre det sentralperspektiviske bildet (kubistenes mange synsvinkler, dadaistenes montasjer, teatraliseringens simultanscener etc.). Poststrukturalismens alternativ til det sentrerte, rasjonelle menneskelige subjekt var et mangfoldig, fragmentert, ustabilt og desentrert subjekt. Ifølge Claire Bishop (ibid. s. 13) kan teorier om det desentrerte subjekt gjenkjennes i Roland Barthes' av-

vikling av forfattersubjektet (Barthes, 2008 [1967]), subjektet som resultat av diskursen hos Michel Foucault (Foucault, 1999 [1970]), i Jacques Lacans splittede subjekt (Lacan, 1964), i dekonstruksjonismen hos Jacques Derrida (Derrida & Bass, 2004 [1981]) og i Gilles Deleuzes teori om subjekt-tilblivelse (Deleuze, 2004/1968).

For å komme litt tettere på en forståelse av hva det desentrerte subjekt innebærer tar jeg utgangspunkt i ideen om det mangfoldige og skapende subjekt hos Deleuze. Ifølge Deleuze & Guattari er den mangfoldige verden immanent,² og det selvbevisste subjektet ('jeg tenker altså er jeg') er ikke lenger sentrum i menneskets bevissthet og handlinger. I bøkene *Anti-Ødipus* (Deleuze & Guattari, 1972/2002) og *Tusind Plateauer* (Deleuze & Guattari, 2005 [1980]) tar de et filosofisk oppgjør både med den subjektorienterte psykologien, fenomenologien og den abstrakte strukturalismen, idet de avdekker subjekt/objekt-relasjonens dominans i filosofihistorien. Deleuze & Guattaris alternative forståelse av subjektet er ikke basert på en selvbevisst og rasjonell mental evne, men på en kreativ bevegelse, 'becoming'.

En forståelse av subjektet som bevegelig, skapende og mangfoldig, i konstant tilblivelse og ikke først og fremst som tenkende reflekterende bevissthet, åpner for små barns væremåter. Den åpner også for kunstens mangfoldige uttryksformer og ikke minst en kunstform som undersøker mangfoldet i møtet mellom rom, ting, barn, utøvere, dans, musikk og film.

Men hvordan kan en slik tilnærming til subjektforståelse bidra til en analytisk refleksjon om små barns kunsterfaringer? Ifølge Bishop inviterer installasjonskunsten til aktivisering og desentrering av tilskueren (Bishop, 2005, s. 11).³ I dette aktuelle kunstprosjektet inviterte installasjonen *Mamma Danser* til frivillig deltakelse, medvirkning og lek. Muligheten til å oppleve å bli en del av rommet, inngå i en større helhet og selv forme sin egen erfaring var til stede.

Hendelsen og videoklippet. Hendelsen foregår på Dansens Hus i Oslo en varm høstdag i begynnelsen av oktober 2011. Jeg har (som pedagogisk tilrettelegger) informert publikum i foajeen, før de kom inn i installasjonsrommet, om at alle må ta av seg skoene, at alle har lov til å bevege seg fritt rundt i rommet, at barna må få følge sine egne interesser, og at forestillingen er bygget på fri kunstnerisk improvisasjon. Publikum har spredd seg rundt i rommet, de voksne har satt seg ned, og jeg sitter på 3. benk i amfi med et lite håndholdt videokamera. Etter en stund begynner jeg å filme:

Rommet er fullt av voksne og barn. Ca. 30 barn og 20 voksne deltar denne dagen, omtrent tjue personer innenfor billedflaten. En voksen sitter på huk på gulvet med ryggen til og filmer. Barna krabber, stabber eller springer rundt. To barn gynger på hver sin trehest. Musikken er rytmisk, leken, insisterende, etter hvert litt avventende. Et barn står vendt mot kamera med et lånt hvitt tyllskjørt i den ene hånda, en rød sko i den andre hånda, og en rød sko på foten. Hun står og gynger til rytmen. Danseren med det hvite tyllskjørtet beveger seg i rommet, hun kretser rundt installasjonen av den sorte kjolen og legger seg plutselig ned på gulvet. Hun blir liggende og kikke der nedefra. Et barn kommer bort og bøyer seg over henne. Danseren reiser seg, beveger seg mot den hvite kjolen og viser fram foten sin. Brudd: Musikeren slår på gongen og en stor lyd brer seg i rommet. De to danserne slipper det de har i hendene, og går plutselig raskt rundt i rommet. Flere barn og voksne følger dem med blikket. Når de møtes igjen,



FIGUR 2, 3 OG 4: Bilder fra hendelsen.

AFFEKT KAN FORSTÅS SOM EN FØLELSESMESSIG RESPONS, MEN IKKE I PSYKOLOGISK FORSTAND.

*stiller de seg med ryggen til hverandre og filmmusikken (som fram til dette punktet ikke har vært hørbar) trenger nå fram i lydbildet. Den komponerte filmmusikken er sterkere, mer rytmisk og heftigere enn den improviserte musikken. Danserne gynger opp og ned. Nesten alle følger danserne med blikket. Den lille jenta med tyllskjørt og en rød sko står med ryggen til danserne, men gynger i takt med dem.*⁴

Med denne beskrivelsen, som er skrevet ned på bakgrunn av videoklippet, forsøker jeg å innta et tolkende utenfra-perspektiv og gjør dermed den kunstneriske hendelsen til en avgrenset gjenstand. Jeg velger, innrammer, klipper ut og skaper et mer oversiktlig analyseobjekt. Jeg har dermed fokusert på noen hendelser og utelatt veldig mange perspektiver. Det er veldig mye jeg ikke kan se, og mye jeg ikke forstår:

Hvorfor la danseren seg plutselig ned på gulvet? Jeg kunne ikke se hva som egentlig skjedde på filmen, men danseren kunne senere fortelle at hun speilet et barn som også lå på samme måte. At danserens fokus var rettet mot barnet jeg ikke kunne se på filmen, og at hun speilet barnets liggende posisjon på gulvet, er et av mange eksempler på alt jeg ikke ser fra mitt utenfraperspektiv. Hvis mitt forskende perspektiv ikke er overordnet danserens eller barnets, vil det være et viktig etisk poeng i denne studien å være bevisst og synliggjøre mine begrensninger som forsker. Men fortsatt gjenstår spørsmålet om det desentrerte perspektivet kan være et gyldig forskningsperspektiv?

Affekt. Teorier om affekt kan danne utgangspunkt for en alternativ forståelse av subjektet. Affekt kan forstås som en følelsesmessig respons, men ikke i psykologisk forstand. Affekt er hos Deleuze mer å forstå som effekt, påvirkning eller virkning, uavhengig av vår subjektive selvbevissthet

(Due, 2007, s. 9-10). Affekt er knyttet til kunstens sanselige virkning; den hører ikke til subjektet, men til sansningen i seg selv (Deleuze & Guattari, 1994, s. 167).

Jeg velger å forstå Deleuze slik at den subjektive selvbevisstheten ikke er grunnlaget for menneskets bevissthet, men heller at vår bevissthet kan forstås som en kreativ, skapende kraft som kommer i bevegelse gjennom affekt. På denne måten kan både små barns kroppslige væremåter og kunsterfaringer forstås som affekt, eller som affektive møter basert på direkte sanselig virkning (Hovik, 2014b; Olsson, 2009; Sandvik, 2013). Denne ideen kan ha betydning både for hvordan jeg som forsker og kunstner former en forståelse av mitt «objekt», hvordan utøverne forstår sitt møte med publikum og hvordan publikum opplever de improviserte dansekonserterne.

I mitt forskende møte med forestillingen og hendelsen jeg har beskrevet over er jeg ikke kun en rasjonell bevissthet som registrerer alt som hender i rommet. Min egen lyttende oppmerksomhet er fokusert på å følge dansernes bevegelser i rommet, og måten de forholder seg til barna på. Mens jeg filmer hendelsen, reflekterer jeg ikke aktivt over hva som skjer, jeg konsentrerer meg om å følge bevegelsene og innramme hendelsene. Selve filmingen er en affektiv prosess, der jeg lar hendelsene påvirke hva jeg retter oppmerksomheten mot. I neste runde, der jeg gir en beskrivende og tolkende refleksjon over filmen, går jeg ut i en rasjonell refleksjonsprosess der avgrensning av forskningsspørsmål og forskningsobjekt blir avgjørende for min forståelse. På denne måten kan forskningsarbeidet beskrives som en dynamisk bevegelse mellom det affektive og det rasjonelt reflekterende.

Erfaringen av å være et desentrert subjekt kan være en dimensjon av det affektive møtet med kunstuttrykket, og det innebærer en form for selvforglemmelse i

opplevelsen, både for barna, utøverne, det voksne publikummet og forskeren. Den lille jenta med tyllskjørtet står med ryggen til danserne med røde sko på føttene og i hendene. Hun gynger, lytter og sanser med hele kroppen og er affektivt til stede i hendelsen. Danserne fyller rommet med bevegelse og dynamikk, de er oppslukt av sitt arbeid med aktivt lyttende improvisasjon. Stemningen i rommet er gjennomgående lyttende og konsentrert.⁵ Både barn og utøvere viste i denne studien lyttende oppmerksomt samspill og ulike former for lek i installasjonen, de er affektivt sentrert eller desentrert, og de veksler mellom eget og felles fokus i interaksjonen seg i mellom.

Små barn er i utgangspunktet åpne for ulike typer impulser, og deres spontanitet får et spillerom i denne kunstformen. Det er samtidig viktig å være oppmerksom på at det å følge en impuls samtidig er å ikke forfølge andre impulser. Det foregår kontinuerlig en rekke valg på mikronivå hos alle deltakerne, kunstnerne, barna, de voksne, og den forskende kunstneren. Derfor blir også hver enkelt erfaring og hvert enkelt fokus helt unikt i dette kunstrommet.

Problematikken oppstår idet selvbevisstheten trer inn og skaper en distanse til det opplevde. Dette skjer kanskje med det voksne publikummet idet de blir seg bevisst sin egen rolle i helheten, og det skjer i alle fall med forskeren. Først blir jeg selvbevisst i det jeg filmer og deretter i min beskrivelse og fortolkning av det jeg ser. Her forsøker jeg å skille hendelsen i flere lag, og blir mer og mer bevisst hvem som ser, hva jeg ser etter, hvor jeg fokuserer, hvilke andre perspektiver som er i spill og hvilke begreper jeg bruker, når jeg arbeider med analysen.

Som en oppsummering vil jeg framheve at det desentrerte blikket jeg ofte bruker som regissør og dramaturg, strider mot behovet for et sentrert forskerblikk, og jeg hadde på et tidspunkt vanskeligheter med å se

KUNSTNERISK FORSKNING HANDLER IKKE BARE OM REFLEKSJON GJENNOM FOKUSERT BESKRIVELSE, ANALYSE OG TEORI, MEN OGSÅ OM Å ÅPNE FOR AFFEKTIVE OG DESENTRERTE KUNSTERFARINGER.

og tolke hva som foregikk. Ved bevisst å sentrere eller desentrere fokus i ulike faser av prosessen fant jeg etter hvert en tilnæringsmåte og refleksjonsstrategi som kunne dra med seg både kunstneriske og teoretiske dimensjoner. Forestillingens form, som bygger på en dynamisk bevegelse mellom fokus på objekter og filmer, fri lek i rommet og felles fokus på koreograferte dansesekvenser, gjenspeiler forskningsprosessen dynamikk.

Hvis vi med Deleuze betrakter subjektet som grunnleggende affektivt orientert og skapende, ikke først og fremst selvbevisst og rasjonelt, blir det lettere å forstå barna og utøvernes desentrerte erfaringer i installasjonsrommet som noe mer enn kaotisk lek:

Der er ikke lenger en tredeling mellom et virkelighetsfelt, verden, et ræpresentationsfelt, bogen, og et subjektivitetsfelt, forfatteren. En montage forbinder derimot bestemte mangfoldigheter, taget fra hver af disse ordener [...] (Deleuze & Guattari, 2005 [1980], s. 31).

En mangfoldig kunstform som *Mamma Danser* (installasjon, improvisasjon, dans, teater, konsert) er nettopp satt sammen som en slik montasje av mangfoldigheter. Her blandes mine intensjoner som kunstner og som forsker, kunstutøvernes uttrykk og representasjoner og publikums sosiale relasjoner sammen til et samlet felles uttrykk. Både kunstformen, de små barnas væremåter og kunstnerens musiske uttrykksformer er preget av mangfold, bevegelse og skapende prosesser. Kunstnerisk

forskning handler derfor ikke bare om en selvbevisst refleksjon gjennom fokusert beskrivelse, analyse og teori, men også om å åpne for affektive og desentrerte kunstnerfaringer.

LITTERATUR:

BARTHES, R. (2008 [1967]). THE

DEATH OF THE AUTHOR. I: C. BISHOP (RED.), *PARTICIPATION* (PP. S. 97-100). CAMBRIDGE, MASS.: MIT PRESS.

BISHOP, C. (2005). *INSTALLATION ART: A CRITICAL HISTORY*. LONDON: TATE.

DELEUZE, G. (2004). *THE LOGIC OF SENSE*. LONDON: CONTINUUM.

DELEUZE, G. (2004/1968). *DIFFERENCE AND REPETITION*. LONDON: CONTINUUM.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1972/2002). *ANTI-ØDIPUS: KAPITALISME OG SCHIZOFRENI*. FORORD AV MICHEL FOUCAULT, OVERSATT AV KNUT STENE-JOHANSEN. OSLO: SPARTACUS.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1994). *WHAT IS PHILOSOPHY?* NEW YORK: COLUMBIA UNIVERSITY PRESS.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (2005 [1980]). *TUSIND PLATEAUER: KAPITALISME OG SCHIZOFRENI*. KØBENHAVN: DET KONGELIGE DANSKE KUNSTAKADEMIS BILLEDKUNSTSKOLER.

DERRIDA, J., & BASS, A. (2004 [1981]). *POSITIONS*. LONDON: CONTINUUM.

DUE, R. A. (2007). *DELEUZE*. CAMBRIDGE: POLITY PRESS.

FISCHER-LICHTE, E. (2008). *THE TRANSFORMATIVE POWER OF PERFORMANCE: A NEW AESTHETICS*. LONDON: ROUTLEDGE.

FOUCAULT, M. (1999 [1970]). *DISKURSENS ORDEN: TILTREDESEFORELESNING HOLDT VED COLLÈGE DE FRANCE 2. DESEMBER 1970. INNLEDNING VED ESPEN SCHAANING*. OSLO: SPARTACUS.

HOVIK, L. (17.04.14). *MAMMA DANSER - EN IMPROVISERT DANSEKONSERT SOM DESENTRERT KUNSTERFARING*. ESSAY OM TEATER. HENTET FRA <http://www.peripeti.dk/2014/04/17/3104/>

HOVIK, L. (2014A). *DE RØDE SKOENE - ET KUNSTNERISK OG TEORETISK FORSKNINGSPROSJEKT OM TEATER FOR DE ALLER MINSTE*. PH.D.-AVHANDLING: NTNU, INSTITUTT FOR KUNST OG MEDIEVITENSKAP.

HOVIK, L. (2014B). ULIKE DEFINISJONER AV BEGREPET AFFEKT OG DETS ANVENDELSESOMRÅDER. BEGREPETS BETYDNING FOR SAMTIDENS SCENEKUNST OG -KOMMUNIKASJON. [PRØVEFORELESNING TIL DOKTORGRADSDISPUTAS 23. MAI 2014, NTNU]. *BARN - FORSKNING OM BARN OG BARNDOM I NORDEN*, 2/14, 71-83.

LACAN, J. (1964). "THE SPLIT BETWEEN THE EYE AND THE GAZE" 1978, ANNOTATION BY PHIL LEE 2003. *THE FOUR FUNDAMENTAL CONCEPTS OF PSYCHOANALYSIS*. TRANS. ALAN SHERIDAN., WINTER 2003 (THEORIES OF MEDIA), 67-78.

OLSSON, L. M. (2009). *MOVEMENT AND EXPERIMENTATION IN YOUNG CHILDREN'S LEARNING: DELEUZE AND GUATTARI IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*. LONDON: ROUTLEDGE.

SANDVIK, N. (2013). *MEDVIRKNING OG HANDLINGSKRAFT I SMÅBARNSPEDAGOGISKE PRAKSISER*. HORIZONTALT FREMFORHANDLET INNFLYTELSE. PH.D., NTNU, TRONDHEIM.

SAUTER, W. (2008). *EVENTNESS: A CONCEPT OF THE THEATRICAL EVENT*. STOCKHOLM: STUTS.

TEATER FOT (2013). *TEATER FOR DE ALLER MINSTE* HENTET 20.11.13, FRA www.teaterfot.no



DRAMAPEDAGOG: MARITA HESJEDAL

TEATERLÆRER VED OSLO MUSIKK- OG KULTURSKOLE (OMK). MASTER IN THEATRE DIRECTING, MIDDLESEX UNIVERSITY (MELLOMFAG I DRAMA OG TEATER + MELLOMFAG I MUSIKK NTNU)



NY FAST SPALTE I DRAMA: MIN FAVORITTØVELSE

Min Favorittøvelse

FAVORITTØVELSE:

Statusøvelse med kortstokk. Øvelsen kan brukes både i en improvisert setting eller med et utdrag fra manus. Kortene representerer statusnivåer, der ess/1 er lavest mulig status og konge er høyest mulig status.

SLIK GJØR DU:

To elever går opp gulvet. Legg kortstokken på et bord mellom elevene (evt. gi halve kortstokken til hver av de to elevene). Om man skal improvisere: gi elevene et sted, en situasjon og karakterer. Ved bruk av manus anbefaler jeg å bruke et utdrag elevene kan. For hver replikk eleven sier skal hun/han trekke et kort. Tallet på kortet bestemmer statusen karakteren skal ha frem til neste korttrekk. Det vil si at for hver replikk elevene leverer skal de innta en ny status.

Øvelsen er ferdig når kortbunken er oppbrukt. (Ved impro er det fint å la elevene øve seg på å lage en avslutning når de ser at det er få kort igjen).

HVORFOR ER DU SÅ GLAD I DENNE ØVELSEN?

Den er veldig nyttig i arbeid med status. Elevene får hjelp til å prøve ut ulike nivåer og lage nyanser i spillet. De får også øvet seg i å innta



STATUS ALERT!
(Illustrasjonsfoto: <http://peggclass.wordpress.com/>)

en annen status enn de vanligvis ville valgt. Det viser at endring i status gir spenning på scenen og at en karakter kan skifte posisjon i løpet av kort tid. Kortene gir det hele en god ramme å jobbe innenfor samtidig som det gjør at det blir en leken atmosfære.

ANEKDOTEN:

En elev som strevde med å finne rollen sin fikk en aha-opplevelse i denne øvelsen. Vi tok en scene han var med i og lot ham spille ut scenen sammen med motspilleren ved hjelp av statuskortene. Vi gjorde scenen flere ganger og han fikk prøvd ut flere ulike sta-

tuser. Plutselig var rollen der. Da jeg spurte ham om hvordan han fant den, sa han: «Jeg trodde at denne rollen skulle ha høystatus, men da jeg prøvde med status på kortet 7 [midt på treet i statusskalaen] skjønte jeg plutselig at det var riktig. Og dessuten er det ikke nødvendigvis slik at man får mest oppmerksomhet selv om man har høyest status. Om alle har høystatus hele tiden blir det jo gorrkjedelig.» Magiske øyeblikk for en teaterlærer!

1: Kompaniet InTransit består av Line Strøm, en av danserne i forestillingen De Røde Skoene, og Annika Ostwald. De Røde Skoene var den første av tre forestillinger i et kunstnerisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste barna, der *Mamma Danser* utgjør den siste delen. 2: Immanens; å hvile i seg selv, motsatt av transcendens. 3: Installasjonskunst er ifølge Bishop en kunstform der tilskueren aktivt trer inn i selve verket. Den er også blitt beskrevet som teatral, omsluttende [immersiv] eller erfaringsbasert. 4: Transkribert fra filmklippet *Mamma Danser* – en hendelse: <https://vimeo.com/65589621> 5: Alle bildene i artikkelen er fra et videoopptak av forestillingen. Bilder og video: Lise Hovik. 6: Egne feltnotater fra spilleperioden.



ANNE-METTE LIENE UTDANNET FØRSKOLELÆRERE, MUSIKKTERAPEUT OG HAR TEATERUTDANNELSE FRA ECOLE JAQUES LECOQ I PARIS. HAR CELLO SOM HOVEDINSTRUMENT. ANSATT SOM UNIVERSITETSLEKTOR VED FAKULTET FOR KUNSTFAG VED UNIVERSITETET I AGDER.

CELLISTEN I BEVEGELSE

Hvordan kan musikers bevegelsesmønster utnyttes i performative uttrykk?

TEKST: ANNE-METTE LIENE

Det sceniske uttrykket i *Cellodans* beveger seg i skjæringspunktet mellom konsert og bevegelse-/danse-installasjon. Jeg har laget forestillingen for barn i alderen 0-3 år, med utgangspunkt i musikkinstrumentet cello. Her har jeg eksperimentert med og utforsket bevegelsesmønsteret til cellisten og musikkinstrumentets lyd kvaliteter. Bevegelsesmønster definerer jeg i denne sammenhengen som den fysiske bevegelsen man bruker når man spiller et instrument. Teknikkene og prinsippene som brukes til å forme bevegelsene danner et særegent mønster.

Både i den skapende prosessen frem til forestillingen og i selve forestillingen bruker jeg mine tverrfaglige kompetanser som cellist, musikkterapeut, førskolelærer, teaterpraktiker med fokus på det fysiske teateruttrykket og tidligere erfaringer med å skape teaterforestillinger for små barn. Jeg skal i denne artikkelen se nærmere på en scenisk sekvens fra forestillingen, hvor jeg undersøker det

musikalske og performative uttrykket i bevegelsene jeg utfører. Formålet er å belyse hvordan cellistens bevegelsesmønster kan utnyttes i tverrestetiske uttrykk.

Å **iscenesette musiker**. En av mine inspirasjonskilder i krysningsfeltet mellom musikk og teater er komponisten og regissøren Heiner Goebbels. Han har markert seg innenfor den moderne musikk- og teaterscenen, blant annet med iscenesettelse av konserter utfra en tverrfaglig arbeidsform som han beskriver som «composing as a director and directing as a composer» (Roesner 2012, s. 113) Et perspektiv som interesserer meg er hvordan visuelle dimensjoner ved musikers musikkutøvelse blir iscenesatt, som kan føre til at publikum ikke oppfatter og reagerer som et tradisjonelt konsertpublikum. I mitt prosjekt har jeg undersøkt hvordan cellistens bevegelser kan brukes som bevegelsesmateriale til å utvikle nye sceniske uttrykk *uten* instrumentet.

Idetutvikling. Artikkelen bygger på empiri fra mitt kunstneriske utviklingsarbeid *Cello-dans*. Idématerialet til forestillingen ble samlet gjennom ulike prosesser. Jeg undersøkte barns kroppslige tilnærming til musikkinstrumentet, buen og cellokassa. Dette gjorde jeg ved å være sammen med en gruppe barn i målgruppa, og dokumenterte dette gjennom film og loggføring. Gjennom å være sammen med barna i deres lek og undersøkelse, ble jeg også mer bevisst min egen kroppslighet i forhold til objektene. Jeg presenterte meg ikke som musiker, og hadde ikke et planlagt opplegg med barna, men lot barna selv oppdage og undersøke celloen, instrumentkassa og buen, som objekter. Jeg ledet ikke barna inn på *mine* ideer, for heller å undersøke hva som fascinerte dem og hvordan de kroppslig og lydlig undersøkte og uttrykte seg.

Parallelt med besøkene i barnehagen, undersøkte jeg eget bevegelsesmønster som cellist. Jeg tok undervisningstimer på instrumentet, for å friske opp egen teknikk. Gjennom

workshop med koreograf og danser Eivind Seljeseth og performancekunstner Morten Liene, fikk jeg et verktøy til både å utforske mitt eget bevegelsesrepertoar og observasjoner av barna.

Musiker og aktør. Det sceniske forløpet i forestillingen er satt sammen av ulike visuelle og lydlige bilder, hvor varigheten, rekkefølgen og utformingen av bildene varierer for hver forestilling. Jeg er både aktør og musiker, og bruker virkemidler fra ulike kunstformer. Jeg skaper ingen fiksjon hvor jeg formidler en historie, spiller ikke en rollefigur, men utfører heller konkrete handlinger og fysiske bevegelser hvor jeg anvender objektene som tilhører en cellist: cello, cellokasse, en krakk, en papirrull (som representerer partituret) og cellobuer som jeg har hengt opp på et stativ.

Cellistens buebevegelser. «Bue mot kropp» har jeg valgt å sette som overskrift på scenen jeg skal analysere. Denne sceniske sekvensen er uten instrument og lyd. Det er cellobuen og kroppen min som skaper de ulike bildene og formasjonene.

Buestrøket fra cellistens bevegelsesmønster er materialet jeg bruker som utgangspunkt for det performative uttrykket. Når buen strykes over strengene oppstår det vibrasjon og lyd i instrumentet. Det er et samspill mellom fingrene som holder buen, håndleddet og armbevegelsen. I tillegg er hele kroppen og pusten med på å betone og frasere klangen. En anstrengt kropp vil begrense formdannelsen. Et buestrøk består av dynamiske komponenter. Utfra Rudolf Labans begreper kraft, tid, rom, flyt - fra hans «effort-teori»

KAN DET OPPLEVES SOM MUSIKK, SELV OM DET ER FRAVÆR AV LYD?

(Laban 1947), vil bevegelseskvalitetene i et buestrøk være sammensetninger og variasjoner knyttet til ulik vekt mot strengene (kraft), raske og langsomme strøk (tid), legato kontra staccato/spiccato¹ (flyt) og variasjoner i buens retninger og linjer (rom). Disse faktorene skaper dynamiske variasjoner og nyanser både i klangen og bevegelsen.

Jeg ønsket ikke å lage et uttrykk hvor jeg mimer buestrøket, men heller ivareta selve bevegelseskvalitetene i et buestrøk. For å klare det, trengte jeg noe fast å stryke mot, og jeg erstattet instrumentet med kroppen min. Jeg var også inspirert av feltarbeidet hvor jeg observerte barn som utforsket buen ved å berøre den mot kroppen sin.

Som cellist sitter man på en stol når man musiserer. Denne sekvensen utføres uten stol, hvor jeg i stedet forholder meg og bruker gulvet, enten sittende, stående eller liggende. Dette gir større kroppslig frihet til å skape et fantasifullt og lekent uttrykk. Jeg har latt meg inspirere av barns formspråk fra feltarbeidet mitt. Deres lek, utforskning og undring er en viktig byggestein i min formdanning. Jeg bygger på Faith G. Guss sin forskning på hvordan teater for barn svarer til barns estetiske uttrykksformer og formspråk i lek. (Guss 2003:85).

I den sceniske sekvensen fører jeg buen på ulike områder av kroppen. Gjennom ulike bevegelsesfraseringer undersøker jeg punkter og flater. "... jeg fører buen i oppstrøk og nedstrøk mot armen, løfter opp beinet fra underlaget og lar buestrøket gli over mot låret mitt..." (Egne notater, 2012). Jeg lager forbindelser mellom ulike kroppsdeler ved

bruk av lange legatostrøk, for å ikke miste kontakten og vekten mellom buen og kroppen. Jeg varierer mellom å la buen lede kroppen inn i nye formasjoner og til å la kroppen bli i en posisjon, mens bare buen er i bevegelse. Noen ganger er både kroppen og buen i bevegelse samtidig. Slik oppstår det et dynamisk samspill mellom kroppen og buen.

Det skapes også tredimensjonale uttrykk i den sceniske sekvensen når jeg veksler mellom å bruke forside, bakside og rotere rundt min egen akse. Ulike kroppslige formasjoner oppstår når jeg åpner, lukker, strekker, løfter og senker ulike kroppsdeler. De romlige strukturene er med på å skape et dynamisk rom, hvor det er et samspill mellom bevegelsene som utføres og rommet det utføres i. Med utgangspunkt i en rekkefølge av kroppsformasjoner hvor ulike kroppsdeler er i fokus, så improviserer jeg dynamiske forløp med kropp og bue utfra et bevegelsesrepertoar. På den måten skapes det et performativt uttrykk i rommet som bygger på cellistens bevegelsesmønster.

Musikalske bevegelser. Kan det performative uttrykket oppleves som musikk, selv om det er fravær av lyd? I denne artikkelen har jeg tatt ut en sekvens fra en forestilling hvor jeg spiller både cello før og etter sekvensen. I forestillingen som helhet kan det føre til at publikum får et musikalsk bakteppe for den visuelle bevegelsessekvensen. Motivasjonen bak bevegelsene er ikke å gjenskape en melodi. Min erfaring som cellist bruker jeg til å sette meg inn i en musikalsk tilstand, som påvirker hvordan jeg er tilstede og utfører buestrøket. Når bevegelsesfraseringene formes utfra prinsippene for et buestrøk vil



bevegelsen få musikalsk kvalitet. Jeg utfører dermed bevegelsene med et tankesett som musiker.

Når jeg varmer opp før forestilling, hører jeg også på klassisk musikk, for å gjenkalle den kroppslige tilstedeværelsen som cellist. Jeg har ikke et bestemt musikkverk i tankene, da det vil styre bevegelsene mot en melodi, noe jeg ikke ønsker. Men det kan oppstå improviserte rytmiske mønstre og «indre toner» som en impuls til kroppens bevegelser og pust, som igjen gjerne blir del av betoning og fraserings av bevegelsen i forestillinga. Jeg har prøvd å forme en fast melodi, men det fører til et mer statisk uttrykk, og bevegelsen blir ofte liggende i buestrøket og ikke i hele kroppen. Den musikalske utøvelsen blir slik iscenesatt i et visuelt uttrykk uten instrumentet.



Avslutningsvis. Jeg har altså erfart at musikere har en bevegelseskompetanse som kan synliggjøres og utnyttes i performative uttrykk. Den artikulerede bevegelsen har en estetisk kvalitet. Bevegelsesrepertoaret til musikere kan bevisstgjøres og brukes som verktøy og virkemiddel både i skapende prosesser og i sceniske produkter. Jeg har tatt utgangspunkt i cellisten. På en annen scene med andre instrumenter, vil det gi andre performative muligheter. Jeg håper at artikkelen kan være en inspirasjon i tverrestetiske arbeid hvor musikere kan integreres både i visuelle og klanglige uttrykk i scenerommet!



UTFORSKING: Musikere har en bevegelseskompetanse som kan synliggjøres og utnyttes i performative uttrykk, skriver Anne Mette Liene. Her i forestillinga Cello dans.

REFERANSER:
GUSS, F. G. (2003). *LEKENS DRAMA, HØGSKOLEN I OSLO*

LABAN, R. OG LAWRENCE, F. C. (1947). *EFFORT, MACDONALD & EVANS LTD, LONDON*

REBSTOCK, M. & ROESNER, DAVID (RED.) (2012). *COMPOSED THEATRE: AESTHETICS, PRACTICES, PROCESSES. BRITOL:INTELLECT.*



KRISTIN RUNDE LEKTOR I DRAMA VED VÅGEN VGS. SANDNES, STYREMEDLEM I DTP, ROGALAND, KASSERER I DTP, ROGALAND, MEDLEM I KOORDINERINGSKOMITEEN I IDEA EUROPE



AUD BERGGRAF SÆBØ PROFESSOR EMERITA VED UNIVERSITETET I STAVANGER

NETTVERKSMØTE I SANDNES

Samarbeid om utviklingsprosjekter og konferanser, kartlegging av europeisk dramaarbeid og ikke minst nettverksbygging sto høyt på agendaen da Rogaland DTP nylig inviterte til IDEA Europe-møte.

TEKST: KRISTIN RUNDE OG AUD BERGGRAF SÆBØ

Fredag 14. november åpnet det niende IDEA Europe-møtet, denne gangen var Vågen videregående skole i Sandnes vertskap. Disse møtene avholdes årlig i ulike byer i Europa med landets medlemsorganisasjon som arrangører.

Denne gangen stilte 12 europeiske land med representanter fra ulike nasjonale organisasjoner, totalt var vi 17 deltagere. Alle er medlemmer i organisasjoner som jobber med drama og teater i undervisning. IDEA Europe (IE) er et nettverk underlagt International Drama and Theatre in Education Association (IDEA)

Drama og Teaterpedagogene (DTP), avdeling Rogaland, og Dramaseksjonen ved Vågen vgs var verter og fasiliterte møtet med servering, booking og sosialt program. Saker på agendaen var forberedt av IDEA Europes koordineringskomité –internt kalt «Cocos».

Deltagerne presenterte sine organisasjoner og satsingsområder i sine land, inkludert festivaler og konferanser. Referatet fra IE-møtet 2013 i Reykjavik ble gjennomgått med tanke på videre oppfølging. Island er et av få europeiske land som har drama på timeplanen i grunnskolen, hvordan kan andre land la seg inspirere av deres arbeid?

Det ble også informert om neste nordiske DRAMA BOREALE-konferanse (den nordiske versjonen av IDEA-konferansene) som vil foregå i Silkeborg, Danmark 3. - 7. august 2015. Tittelen på konferansen blir «Explore- Express -Exchange». Her kan du oppleve spennende keynote-speakers, som Beth Juncker (DK) og Chris Cooper (UK). Det blir posterpresentasjoner og workshops for alle som jobber med drama og teater i undervisning. Følg med på www.dramaboreale.dk

En arbeidsgruppe i IE-nettverket har jobbet med søknader til EUs Erasmus+-program,

hvor EU-land sammen kan søke om midler til utviklingsprosjekter og samarbeid på tvers av landegrenser. Maria van Bakelen fra Nederland er initiativtaker og koordinator for søknadene. Flere europeiske medlemsorganisasjoner i IE er involvert i samarbeidsgrupper med følgende tema:

- The use of participatory, interdisciplinary methods in intercultural settings
- ROMA inclusions, an exchange project – a mobility project
- Platform and portal for advocacy and exchange.

Alle disse gruppene leverte inn søknad til Erasmus+ våren 2014, men fikk avslag til tross for positiv vurdering. På denne bakgrunnen ble noe av møtetiden brukt på å diskutere hvordan søknadene kunne forbedres og leveres inn på nytt våren 2015.



IE har i flere år arbeidet med planer om å kartlegge dramaundervisningen i Europa, og et par pilotprosjekter er gjennomført. Aud B. Sæbø, professor emerita ved UiS, presenterte et internasjonalt forskningsprosjekt hun er med i som medlem av styringskomiteen i «International Network for Research in Arts Education» -INRAE¹. Dette prosjektet, «Mapping Arts Education Worldwide», har som mål å kartlegge drama-/teaterundervisning i skole og utdanning, i organisert fritid og i uorganisert fritid, for alle aldersgrupper. Et par piloter er gjennomført i 8-10 land spredt på alle verdensdeler og i neste runde vil de fleste land i Norden og Europa bli invitert til å svare.



Gjennom hele møtet ble vedtak formulert som aksjoner, og i siste del av møtet ble det satt opp en aksjonsliste med ansvarlige personer og tidsfrister - for å effektivisere det videre arbeidet. Dette var inspirert etter en modell av Robin Pascoe, den nye presidenten i IDEA, som innførte praksisen ved siste IDEA-styremøte i Rostock i november 2014. Den neste internasjonale IDEA-konferansen vil bli arrangert i Ankara, Tyrkia 2016.

IDEA/IE er medlem i «Access to culture platform» med sete i Brussel, som blant annet søker midler til Creative Europe Platforms. Her har det vært flere grupper i arbeid siden 2008 for å få kultur på agendaen i EU-systemet, men flere er lagt ned på grunn av manglende støtte. Marjolijn Schutgens, Nederland, er IE sin representant i en arbeidsgruppe som heter «Arts Human Rights & Justice».²



På den sosiale siden ble middagene med fiskegryte, krabber og reker hjemme hos Aud B. Sæbø på fredag, og viltgryte i eget festlokale på lørdag, høydepunktene. Eksotisk, smakfullt og hjemmekoselig for våre utenlandske gjester. Deltagerne fikk også oppleve en smakebit av musikalen *Alice i Eventyrland*, ved lærere og dramaelever ved Vågen vgs. Noen tok seg også tid til å oppleve litt vill vestlandsnatur i vakkert vær på søndagen, før kofferten måtte pakkes.

Faglig nettverksbygging, utveksling, utvikling og vennskap på tvers av landegrensene er viktige faktorer i IDEA Europe-sammenheng.



Alle foto: Wilbert van der Post

1: www.arts-edu.org
2: Resultater og presentasjoner kan du finne her: www.access-to-culture.eu

KONTORET PÅ PULSEN



KARI STRAND
DAGLIG LEDER I DRAMA- OG
TEATERPEDAGOGENE

Det er mye snakk om fremtidens skole her i kontorfellesskapet som vi deler med Dans i Skolen og Fellestrådet for kunstfagene i skolen. I juni 2015 skal Ludvigsen-utvalget levere sin hovedinnstilling med en vurdering av hvilke kompetanser elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv, og om dagens fagstruktur og innhold i opplæringen bør forandres. Fornylse av fagene i skolen! Både overfor Ludvigsen-utvalget og senere utvalg som skal bestemme den nye fag- og timefordelingen i grunnskolen, gjelder det i årene fremover å argumentere for hva det er som kan læres og ha overføringsverdi til samfunnet av drama- og teaterfaget - som elevene ikke kan lære i andre fag.

Som dere kunne lese om i forrige nummer av DRAMA, har det vært en flere år lang prosess for å få med hele fem kunstfag i den nye læreplanen for grunnskolen i Australia. Vi har dessverre fått en dårlig nyhet derfra. Dans, drama og mediekunst er truet med å rykke ut som egne kunstfag. Selv om læreplanen var ferdig og er i gang med å bli tatt i bruk på skolene, satte myndighetene ned et utvalg som skulle gå gjennom hele læreplanen og komme med sine anbefalinger. De anbefaler at det skal være bare to obligatoriske kunstfag, og at disse fagene bør være musikk og visuell kunst. Begrunnelsen for hvorfor nettopp de to kunstfagene bør være obligatoriske og ikke opp til den enkelte skole som de andre, er veldig tynn. Nyere læreplaner fra New Zealand og Skottland hvor drama er et eget kunstfag trekkes ikke frem. Det kan se ut til at har man tradisjonen kan vi glemme diskusjonen... Interesseorganisasjonen Drama Australia er i gang med å ta opp dette med viktige beslutningstakere. Sannsynligvis vil det bli bestemt hvilke kunstfag som kommer med i den nye australske læreplanen i april 2015.

Vi i fagmiljøet vet at drama- og teaterfaget kan bidra med mye i fremtidens skole, både som eget kunstfag og som læringsform i andre fag. Da er det veldig oppmuntrende at faget vårt får anerkjennelse for nettopp det. I år vant «As if» – profesjonsverkstedet i lærerutdanningen, Kunnskapsdepartementets Utdanningskvalitetspris på én million kroner! Vinnerprosjektet er utviklet og ledet av fagseksjonen drama på Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Prisen ble delt ut av kunnskapsministeren 21. november. Les mer om verkstedene hvor de bruker drama som læringsform i lærerutdanningen på side 20. Jeg arbeider nå med å få til møteavtaler mellom Frida Lindstøl, som har ledet arbeidet med «As if», Drama- og teaterpedagogene og relevante beslutningstakere - slik at hun kan dele erfaringer som har stor overføringsverdi. Det første møtet blir med Ludvigsen-utvalget, i januar 2015.

Det å dele gode erfaringer kan føre til store forandringer der det trengs. Under nettverkssamlingen for fagmiljøet i drama/teater på høgskolene og universitetene i november, arrangerte vi et møte mellom leder for norsksesksjonen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og dramaseksjonene ved Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger – om undervisning i drama som læringsform i grunnskolelærerutdanningen (GLU). På GLU ved HiOA, som er landets største lærerutdanning, får studentene bare 6 timer dramaundervisning i løpet av utdanningen. Som et resultat av møtet kan det se ut til at DTP får mulighet til å lede en utprøving av mer undervisning i drama som læringsform for lærerstudenter på HiOA allerede neste semester. Vi er spente på hva som kan komme ut av en slik utprøving.

2014 går mot slutten. Kanskje får du lest dette temanummeret om kompetanse i juleferien din. Jeg ønsker dere alle en god jul!

B



NORGE P.P. PORTO BETALT

RETURADRESSE:
DRAMA- OG TEATERPEDAGOGENE
POSTBOKS 4727 SOFIENBERG, 0506 OSLO