

HELGE REISTAD:

Arransikt og Stjernefolket

som

aktiviserende teater

PROSJEKTRAPPORT

OSLO 15.10. 1991.

INNHold:

SIDE:

Om kunst og estetikk	1
Aktiviserende teater	6
Prosjektet "Arransikt og Stjernefolket"	10
Innøving av teaterstykket	12
Metodiske opplegg med en 6-årsgruppe	18
Skoleforestillinger	32
Riksteaterturné, grunnleggende problemstillinger	37
Opplevs forestillingen forskjellig i ulike sosiale/kulturelle miljøer?	40
To skolelæreres refleksjoner – Spiller læreren noen rolle?	42
Barns tegneutvikling - en kort innføring	50
Kategorisering og vurdering av tegningene	54
Teaterfabelen som fortelling	62
Rammebetingelser, markedsføring og prosjektvurdering	64
Lærernes skriftlige svar på spørreformular	70
Oppsummering og konklusjon	73
Aktuell litteratur	75

APPENDIX

"Arransikt og Stjernefolket"	77
- kronologisk oversikt over prosjektutviklingen	79
Oppsummerende artikkel "Den skapende skolen"	81
Flerfaglig estetisk FoU – prosjekt	82
Kunspedagogisk utdanning av førskolelærere	84
Aktuelle Fou – rapporter	85
Noen forslag til motstridende ordforklaringer m/ Kildehenvisninger	94

PROSJEKTET ER STØTTET AV:

NAVF, Senter for Barneforskning.

Norsk Kulturråd.

Sogn & Fjordane Fylke.

"Teater A"/ Akershus Fylke.

Felleskampanjen for Jordas Miljø og Utvikling.

Det Regionale Høgskolestyret for Oslo og Akershus.

Teaterforestillingen *Arransikt og Stjernefolket* ble laget i 1986/87 av Nina Engelund (Klomadu Teater) og Helge Reistad (Musidra Teater), og turnerte i samarbeid med Riksteatret høsten 1987. Et 40 siders undervisningshefte med metodeveiledningen ble utarbeidet av Nina Engelund, Gro Lystad og Helge Reistad i forbindelse med prosjektet om aktiviserende teater. Prosjektet er beskrevet i *Forming i Skolen* nr. 5 1987, s. 10-15. En egen TV-versjon ble sendt i skolefjernsynet NRK, våren 1991. Helge Reistad utarbeidet en egen lærerveiledning, som ble sendt alle landets skoler.

OM KUNST OG ESTETIKK

Om barnets estetiske uttrykk og "det muliges rom".

Den engelske dramapedagogen og forfatteren Peter Slade kalte barnets eget estetiske uttrykk for "child drama" da jeg intervjuet ham i 1970. Han mente at det var pedagogens jobb å veilede barnet slik at det fikk gi uttrykk for sine egne inntrykk i den dramatiske leken.

Peter Slade var selv skuespiller av profesjon, men han hadde sett hvordan de som satte opp skuespill med barn ofte kuet barna, og stekket deres naturlige dramatiske uttrykk. Han mente derfor at det kunne være lettere for pedagoger som var interessert i barns estetiske utvikling å bli gode dramapedagoger gjennom å lære om teatrets virkemidler, enn det var for skuespillere å bli gode dramapedagoger. Skuespillerne var jo nettopp trent til å tenke på sitt eget dramatiske uttrykk og den virkning det hadde på publikum, og hadde ofte store vanskeligheter med å innta pedagogens grunnholdning: "Det er barnas behov og utvikling som står i sentrum".

Peter Slade utviklet sine dramateorier på 1950 tallet, og i boken "Child Drama" (1954) viser han hvordan barns rollelek utvikler seg gjennom det han kaller "personlig lek" og "projisert lek". Personlig lek definerer han som alle lekeformer, inklusiv rollelek, hvor barnet hovedsakelig bruker sin egen kropp for å uttrykke seg. Projisert (overført) lek definerer han som alle former for lek, inklusiv rollelek, hvor barnet hovedsakelig leker ved hjelp av gjenstander og objekter. I rolleleken blir gjenstandene levendegjort (animert), og får derved en symbolfunksjon i leken. Denne tenkningen er i tråd med de tanker barnelegen og psykiateren D. W. Winnicott første gang lanserte i avhandlingen "Transitional Objects and Transitional Phenomena" (1951), og som ble utdypet i boken "Playing and Reality" (1971).

Gjennom konkrete eksempler viser Winnicott hvilken betydning overgangsobjekter (transitional objects) kan ha for barnets utvikling allerede kort tid etter barnets fødsel. Et overgangsobjekt, en klut e.l., kan f.eks. representere morens bryst (og moren) og derved får kluten en symbolfunksjon i barnets forestillingsverden. Kluten gjensker noen av de gode følelsene barnet hadde ved morens bryst, og fungerer som et bindeledd mellom den tidligere opplevde og senere innbilte verden.

Ved hjelp av kluten kan barnet på 6 måneder gjenskape og utvikle følelsene for moren selv når hun ikke er tilstede. Vi er over i forestillingenes og lekens verden, som Winnicott kaller "det muliges rom" (The potential space). Det er i dette "muliges rom" i spenningen mellom den ytre objektive og den indre subjektive verden at leken og kunsten skapes. Dramatisk lek er en videreføring av bruken av overgangsobjekter og overgangshandlinger for å bruke Winnicotts terminologi. Slade bruker uttrykkene personlig og overført lek for de samme fenomenene, mens Vygotsky snakker om at "objektet er omdreiningsaksen" (pivot) som gjør det mulig for barnet å holde fast lekens fantasiverden. Slik kan barnet bearbeide sine opplevelser ved å tilpasse den ytre objektive verden så den passer barnets behov for å uttrykke sin indre subjektive verden.

Jeg vil hevde at skolen som institusjon tradisjonelt har lagt størst vekt på å tilpasse barna til den ytre, objektive verden ved å gi barna kunnskaper og ferdigheter og evne til analytisk tenkning. Det er blitt lagt mindre vekt på kunst og kunstpedagogikk som prøver å utvikle menneskets indre verden til følelsesmessig modning, til det som forskerne Robert Witkin og Malcom Ross kaller "følelsesintelligens". Slik spissformulerer Witkin det i boken "The Intelligence of feeling" (1973):

*Dersom prisen for å finne seg til rette i verden
blir å tape den indre verden,
vil prisen være høyere enn noen kan betale.*

Disse forskerne baserer sin tenkning i stor grad på Slade og Winnicott, og fremhever at det er gjennom subjektiv/refleksiv handling i de sanselige medier (kunstmediene) at barnets følelsesintelligens blir utviklet. Det er det enkelte individs indre forestillinger, opplevelser og følelser som står i sentrum for det lekende sanselige uttrykk. Barnets uttrykk "er i leken", men individet kan senere gjennom improvisasjon og godt håndverk skape et bevisst kunstnerisk uttrykk for sine tanker og følelser som kan kommuniseres til andre, det som Ross kaller "a holding form", en sansbar form som er essensen av den opprinnelige følelsesimpuls.

Voksen kunst inspirerer barnas estetiske uttrykk.

Når voksne lager kunst som når fram til barna, treffer dem hjemme så å si, kan dette sette i gang et uttrykksbehov hos barna. Det er bakgrunnen for at teatergrupper som Musidra har utviklet teaterstykker som gjør barna deltagende under forestillingen, eller som legger opp til kunstnerisk aktivitet på etterhånd.

Teaterstykkene lages slik at de tar hensyn til barnas utviklingstrinn, der kunstneren/pedagogen tar hensyn til barnas behov for å gi en opplevelse ny form i samtale og lek. Teaterforestillingen "Arransikt og Stjernefolket" (Klomadu Teater /Musidra) er laget slik at barna etter forestillingen får anledning til å gi sine indre opplevde tankebilder uttrykk/ form gjennom tegning.

I et FOU-prosjekt med utgangspunkt i teaterforestillingen "Arransikt og Stjernefolket" framgår det hvordan de voksne arbeider med å gi innholdet en kunstnerisk form, hvordan barn opplever denne og hvordan de på ulike alderstrinn bearbeider teateropplevelsen i tegning og musikk og skyggeteater. Dette FOU prosjektet viser det klare samspillet mellom kunstnerisk inntrykk og uttrykk, og hvordan publikum uttrykker i tegning og musikk det som har grepet dem følelsesmessig i teaterframstillingen og som har frigjort deres skapende estetiske fantasi.

En drøfting av begrepene kunst og estetikk.

I det foregående eksemplet ser vi det menneskelagede kunstverket, teaterforestillingen, inspirere til barnets estetiske uttrykk på sitt eget nivå. Dersom vi definerer kunst som:

Menneskelaget uttrykk for følelse, tanker og ideer i en sansbar, ofte symbolladet form

vil denne definisjonen være synonym med definisjonen av estetisk uttrykk.

Ut fra Winnicotts tanker om det muliges rom (potential space) kan vi tenke oss at leken og den kunstneriske aktivitet er et forsøk på å formgi spenningen mellom den reelle sansbare verden og den innbilte fiktive verden. Dette er i tråd med filosofen Hegels syn på symbolet som grunnlaget for all kunst. I mellom symbolet og virkeligheten utvikles det et spenningsfelt hvor motsetninger brytes mot hverandre (tese/antitese) og oppheves i en mer kompleks sammensmeltning (syntese).

Syntesen blir den nye tese, så følger antitese og ny syntese i en endeløs spiral av utvikling mot nye og mer komplekse former. Det er i spenningen mellom den reelle verden og tegnet, som representerer noe mer enn seg selv, dvs. den fiktive verden, at kunst blir skapt. Ut fra denne dialektiske tankegang kan da kunst betraktes som:

noe som setter i gang svingninger mellom det reelle og fiktive univers, og har med menneskets formgivning av spenningen mellom disse univers å gjøre.

Denne definisjonen vil også kunne gjelde for barnets lek.

Den nære sammenheng mellom symbollek og kunst vises også ved at ordet skuespill på engelsk heter "A play" eller "en lek" eller "et spill" på norsk. Og både barnet og skuespilleren tar sin lek eller kunst på like stort alvor.

Jeg vil hevde at leken og kunsten er to sider av samme sak; en symbolsk formgiving av spenningen mellom den reelle "objektive" verden og den subjektivt opplevde "fiktive" verden.

Den objektive reelle verden består når jeg dør, men min indre subjektive verden dør med meg, dersom jeg da ikke som kunstner har klart å gi min indre subjektive verden "evig liv" som dikter, maler, komponist eller teaterskaper. Det å gi uttrykk for sin indre subjektive verden i en sansbar form, er knyttet til en sterk indre drift som blir utløst ved menneskets subjektive møte (encounter) med den objektive verden.

Denne lystbetonte leken er svært alvorlig, for den dreier seg om eksistensielle spørsmål som "hvem er jeg", hva er godt, hva er sant, hva er skjønt? Og mens mennesket strever med å finne svar på disse spørsmål gjennom lekens og kunstens uttrykk, finner mennesket fram til sine iboende ressurser, utvikler disse og føler tilfredsstillelse ved å kunne uttrykke seg og kommunisere sine innerste tanker/følelser med andre. Gjennom leken og det kunstneriske uttrykk blir vi langsomt til mennesker med en intuitiv forståelse av oss selv og verden.

Estetikkbegrepet brukes på forskjellig måte i forskjellige miljøer. De fleste lærere i drama, forming og musikk kan være enige om at estetikkbegrepet historisk, filosofisk og kunstfaglig er brukt om en egen vei til erkjennelse gjennom sanset form, knyttet til kunstbegrepet. Estetikk kan derfor forståes som:

*det å bli følelsesmessig grepet gjennom sanset form,
refleksjon over sanseinntrykk, og erkjennelse gjennom sansene*

Det at estetikk av de fleste blir brukt som "læren om det skjønn", får først mening dersom det refereres til Aristoteles bruk av "det skjønn" som det som er "virkningsfullt" og griper oss følelsesmessig. At noe er "skjønt" betyr at det griper tak i oss følelsesmessig gjennom sanset form.

Slik ordet estetikk blir brukt av mange i Norge i dag har det betydningen "det som er vakkert" dvs. det som uttrykker god smak. I den betydningen blir begrepet "estetisk" alt for innsnevret i forhold til kunstbegrepet.

I de kunstbaserte fagene dans, drama, forming og musikk arbeider vi med å gi sansbar form til det som har grepet oss følelsesmessig, og gjennom kunstverket får vi ny innsikt. Det er å uttrykke dette individuelt opplevde og intuitivt annammede (forståtte) som er estetikkfagenes mål og mening.

I formingsfaget uttrykker mennesket seg hovedsakelig i **flaten** eller i det tredimensjonale **rom** med linjer, former, og farger mens en i musikkfaget hovedsaklig arbeider med **tids-dimensjonen**, toner og klanger. I drama uttrykker en seg gjennom den **dramatiske handling**, som både foregår i det tre dimensjonale rom og i den fjerde dimensjon - tid.

Det å beskrive denne kunstneriske formgiving i tid og rom er vanskelig, for leken eller kunstverket "er i seg selv" og kan ikke uttrykkes på noen annen måte. Men ved hjelp av ord kan vi reflektere over den kunstneriske praksis, og forsøke å sette leken og kunsten inn i en kunstteoretisk sammenheng. Dette er av særlig betydning fordi vi tror de estetiske

(kunstneriske) fagområdene er av grunnleggende betydning for utvikling av barnets symboltenkning, språkutvikling, følelsesmessige modning og evne til å kommunisere. Felles for de praktisk-estetiske fagområdene (kunstfagene) er utviklingen av menneskets iboende ressurser gjennom utviklingen av det kunstneriske formspråk.

Å skape er "å gi liv" - når blir skapende estetisk uttrykk KUNST?

Når vi skaper innenfor de forskjellige kunstartene, gir vi liv til tanker og følelser, gjennom dans, musikk, forming eller drama. Vi oppdager nye sider ved livet, og utarbeider nye sansbare kunstuttrykk/former. Kunstfagene blir derfor også benevnt som de skapende-estetiske fagområdene, og det å skape kunst blir derfor benevnt som utforskning innen estetikken område. Selv om det å skape er grunnleggende i kunstfag, så har ikke kunstfagene enerett på ordet. Den samme evnen til å være skapende eller kreativ, i betydningen "å komme fram til nye slutninger/løsninger," er også virksom innen naturvitenskap og alle andre sider ved livet.

Vi kan inndele det å være skapende innen kunstfagene på tre plan:

1. Det enkelte individ utvikler noe som er nytt for seg selv.
2. Individet utvikler noe som er nytt for gruppen.
3. Individet utvikler noe som er nytt for alle.

Under pkt. 1 kan vi si at barnet (individet) utvikler seg selv gjennom å utforske og skape nye former for sansbart symboluttrykk. Ved at barnets symboluttrykk etter hvert blir akseptert og forstått av voksne og andre barn, legges grunnlaget for at individer i gruppen (barn og voksne) utvikler personlige symboluttrykk som ikke tidligere var kjent for gruppen (pkt. 2). Dette vil kunne defineres som estetisk eller kunstnerisk uttrykk, men det er først under pkt. 3 at profesjonelle kunstnere vil kalle det sansbare symboluttrykk for kunst. I denne strenge betydning av ordet vil en kunne si at

Kunst er det som det profesjonelle kunstmiljø til en hver tid definerer som kunst.

Dersom vi lar de profesjonelle kunstnere bruke denne forståelsen av hva de mener med profesjonell kunst, vil vi kunne bruke fritt den mindre normative forståelsen av all annen kunst som:

Kunst er alle menneskelagede uttrykk for følelser, tanker og ideer i en sansbar, symbolladet form

(med den implisitte forståelse at den kunstneriske virksomhet er knyttet til håndverk, kreativitet og estetikk).

Det er på denne siste måten en må forstå Peter Slade når han omtaler "Child Drama" som barnets egen kunstform. Det er i lek med lyd, bevegelse, ord, roller, form og farge at barnet utvikler sitt eget estetiske uttrykk for seg selv. "Barnet er i leken" og "leken er i alle". Vi kan si at barnets lek er selve drivkraften for de voksnes "alvorligere" lek: Kunsten. (De som vil reservere ordet **kunst** for profesjonelle kunstnere, vil i stedet kunne bruke benevnelsen kunstnerisk- eller estetisk **uttrykk** om barn og studenters estetiske virksomhet).

Å gi en definisjon av kunstfagene dans, drama, forming og musikk er nesten enda vanskeligere enn å definere ordene "estetikk" og "kunst". Jeg vil derfor bare antyde hvilket hovedområde innen estetikk de forskjellige kunstfagene dekker ved å foreslå disse generelle, forenklede, men lite normative forståelsesmåter:

- * **Musikk** er lyd satt sammen etter kompositoriske prinsipper.
- * **Forming** er skapende arbeid i konkrete materialer.
- * **Drama** er levendegjøring av fiktive roller.
- * **Teater** er når A levendegjør B mens C ser på.
- * **Dans** er rytmisk skapende bevegelse.

Men til tross for usikkerhet når det gjelder å definere med ord begreper det er umulig å fatte med ord, er de fleste enige om at de skapende/estetiske uttrykksfagene (kunstfagene) er grunnlaget for utvikling av estetisk kultur og kulturell identitet.

Følgende 4 hovedområder er felles for all estetisk virksomhet knyttet til kunstfagene:

1. Aktiv **sansing** knyttet til utvikling av estetisk følsomhet.
2. Utvikling av **forestillingsevnen**, dvs. det å kunne gjenkalle tidligere sanseopplevelser/følelser, skape "indre bilder" knyttet til sansefølelser, og sette disse "forestillinger" sammen i nye sammenhenger gjennom skapende estetisk aktivitet.
3. Utvikle det kunstfaglige **håndverk**; dvs. utvikle kunstfaglige ferdigheter og kunnskaper.
4. Vinne erfaring med og utvikle kunnskap om de forskjellige grunnleggende kunstneriske **medier** som dans, drama, teater, skulptur, maleri, sang, instrumentalmusikk osv.

Tett vevet sammen med disse fire områdene ligger **opplevelsen** som skaper **uttrykksbehovet**, og den kunstneriske **improvisasjon og utforskning**.

Men det kan også være nødvendig å minne om at alle kunstneriske og kunstpedagogiske valg ved siden av de estetiske, også har etiske, kulturelle og politiske implikasjoner.

AKTIVISERENDE TEATER

Med *aktiviserende teater* mener jeg en type teater hvor teaterskaperne bevisst har lagt opp til at publikum bearbeider opplevelser fra teaterforestillingen.

Publikum kan uttrykke og reflektere over det de har opplevd, enten som en integrert del av forestillingen eller ved forskjellige former for etterarbeid; som samtale, diskusjoner, rollespill, tegning eller andre former for eget estetisk uttrykk. Forstått på denne måten, kan teaterformer som "Teater-i-Undervisningen" og "Forumteater" bli sett på som former for aktiviserende teater.

Bakgrunn

I flere av de teaterproduksjonene jeg laget på Romerike Folkehøgskole på slutten av 1960-tallet, og i teatergruppen Musidra på begynnelsen av 1970-tallet, brukte vi teatrets virkemidler for å øke temperaturen i den politiske debatt. Vi ønsket ikke å komme med de "riktige svarene", men å stille de viktige spørsmålene. Vi brukte film, lysbilder, sort-teater, mime, dans, talekor, skyggeteater og dukker ved siden av de mer realistiske spilleteknikkene.

Det store gjennombruddet for denne mer ekspressive total-teater stilen ble Tilfellet Torgersen. Dette teaterstykket ble til gjennom et samarbeid med forfatteren Jens Bjørneboe, som sammen med teatergruppens medlemmer drev forundersøkelser om livstidsfangeren Torgersens tidligere liv og rettssaker. Etter nærmere ett års forarbeid ble stykket satt opp våren 1973, første gang som lukkede klubbprøver på Club 7 (av frykt for å bli stanset av politiet fordi en navngitt riksadvokat ble sterkt kritisert i forestillingen).

"Tilfellet Torgersen" ble et eksempel på hvordan teater og samfunn kan gripe inn i hverandre. Teaterstykket henter sitt stoff fra den nære historie, og bringer stoffet fram på scenen i en fortettet dramatisk form.

(Reistad 1984, s. 12)

Gjennom virkemidler som brøt med datidens sosialrealistiske teatertradisjon, ble et sosialrealistisk tema debattert på scenen med påfølgende avisfeider, debattprogrammer, bokutgivelser og grunngitte spørsmål i Stortinget. Selv om vi ønsket å ta opp spørsmål som rettssikkerhet, forhåndsdom gjennom pressen, vold og overgrep i lukkede systemer som fengsler og psykiatriske institusjoner, ble stykket også sett på som et debattinnlegg om Torgersen var uskyldig dømt eller ikke. Da vi ble interessert i Torgersens sak, satt han på enecelle, og fryktet for sitt liv. Kort tid etter siste spilte forestilling, ble saken tatt opp i Stortinget, og like etter ble Torgersen satt fri etter 16 års fengselsopphold.

Vi ser her hvordan teaterforestillingen påvirker folks virkelighetsopplevelse. Gjennom alle de debatter med tidligere innsatte, politifolk, jurister, journalister osv. som ble holdt etter hver teaterforestilling, ble vesentlige spørsmål tatt opp til debatt. Spørsmål som i dag, 20 år senere, er like aktuelle¹.

Begrepet aktiviserende teater

Det var først da jeg på midten av 1970-tallet hadde utviklet det som ble typisk for Musidras barneteater, at jeg begynte å kalle denne teaterformen for aktiviserende teater. I boken *Barn, Teater og TV* (Reistad 1986, s. 3) definerer jeg aktiviserende teater slik:

Aktiviserende teater blir her definert som en bevisst igangsetting og bearbeiding av publikums opplevelser/ reaksjoner av teaterforestillingen. Dette kan skje som en integrert del av en teaterforestilling, og ved forarbeid og etterarbeid.

I aktiviserende teater for barn og ungdom er det de kunstneriske og pedagogiske prinsipper som legges til grunn for valg av dramatisk uttrykksform og spillestil.

(Reistad 1986, s. 3)

Målet er å aktivisere publikums tanker og følelser slik at teateropplevelsen kan føre til en erkjennelse som bygger på den enkeltes refleksjon av egne opplevelser.

Det som kjennetegner denne teaterformen i forhold til barn, er følgende:

Skuespilleren er ikke bare skuespiller, men også dramalærer og pedagog. Dette gjør det mulig at barneteatret blir en blanding av drama-pedagogiske opplegg og dramatiske handlings-sekvenser hvor aktøren tar en rolle, og gir barna en aktiv rolle i den dramatiske handling. I denne form for teater er kunnskap og innsikt i barns tenke- og væremåte like viktige som skuespillerens kvalifikasjoner som skuespiller.

(Reistad 1986, s. 10)

Vi eksperimenterte med en teaterform hvor handlingssekvenser mellom barna og de voksne skuespillerne ble avløst av aktiv deltaking fra barnas side, med hovedvekten lagt på improvisert samspill ved oppsøkende teaterforestillinger i barnehager og skoler. Det ble lagt vekt på nærhet, små grupper, direkte kontakt og trygghet. Etter å ha tilegnet oss kunnskap om barnas opplevelsesverden prøvde vi å finne fram til spillesituasjoner som barna ville føle som nære og engasjerende. Det ble lagt stor vekt på at den dramatiske formen og innholdet skulle aktivisere barnas fantasi og ønske om egenaktivitet.

Hovedmålet med Musidras barneteater var å aktivisere barn og voksne til selv å eksperimentere og prøve ut de dramatiske uttrykksmidler. Det var viktig for oss å vise at teater er en lek, et spill, et skuespill, og at drama og teater er en måte å utforske og uttrykke seg, en måte å være sammen.

Reistad 1984, s. 31)

Om dramatisk lek og teater for barn

Kunnskap og innsikt i barns naturlige rollelek og andre lekemåter er helt nødvendig for å kunne lage godt teater for de aller yngste barna.

Imitasjon og identifikasjon er grunnelementer i nesten all læring, og er samtidig hovedelementene i drama og teater. I all lek inngår et element av identifikasjon og imitasjon, og ofte uttrykker barnet seg som tenkte personer i tenkte situasjoner. Gjennom denne rolleleken prøver barnet å bli kjent med sin egen indre verden av tanker, følelser og reaksjoner. Vi ser at barnets rollelek er nesten identisk med skuespillerens dramatiske improvisasjoner. Det som skiller, er at skuespilleren må ha en skuespillerteknikk som gjør at karakterens kompleksitet kan tydeliggjøres for et publikum kveld etter kveld. Den slags teknikk forventer vi ikke at barn behersker. Derfor bruker jeg benevnelsene *teater for barn* når voksne spiller (istedenfor Barneteater) og *dramatisk lek* når barn leker teater eller driver med rollespill.

Jeg anser barnets dramatiske lek som for verdifull til at noe publikum kan ytre seg negativt om barnets spontane agering. Den profesjonelle skuespiller må tåle negativ kritikk for sitt spill, men selv for en garvet skuespiller kan det føles tungt å bli hengt ut offentlig. Det må etter min mening barnet bli forskånet for. Av disse og en del andre grunner mener jeg at vi

voksne må være meget forsiktige med å la barn opptre på scenen, og aldri behandle dem som teaterrekvisitter eller marionetter som blir plassert der som staffasje.

Barnet må bli tatt på alvor, både som aktør i sin egen rollelek og som publikum når vi voksne spiller for dem.

Barneteatrets spesielle kvaliteter

Noen hevder at vi ikke trenger å lage teater spesielt for barn, og viser til at barn følger godt med når de blir tatt med på en ballett eller en musikal. Lyd, bevegelse, farger og mange mennesker kan være en stor og positiv opplevelse for barn. Men skal de forstå meningen i et teaterstykk, må stykkets innhold og form engasjere dem. Ibsens dramatikk vil for de fleste barn oppleves som "snakke-stykker", de fungerer først og fremst ved hjelp av ordet. Dersom stykkets meningsinnhold er knyttet til ord som det lille barnet ikke forstår, eller hvis stykkets tema ikke engasjerer fordi barnet ikke kjenner seg igjen i personer eller handling, ja da faller stykket flatt til jorden og barna vrir seg på stolen.

Ønsker vi et levende engasjert publikum, også blant de minste, bør teaterskaperne ha i tankene hvor unge de yngste blant publikum bør være, og bygge opp forestillingen med det for øyet. I boken *Barn, teater og TV* (s. 16) har jeg opp følgende retningslinjer for aktiviserende teater for barn:

- * *De som lager teater for barn, må være engasjert i barn, og ha kunnskap om barns utvikling og oppvekstvilkår.*
- * *Innhold og form må avpasses til barnas alders- og utviklingstrinn: 3-6 år (førskole), 7-11 år (småskole), 12-15 år (ungdomsskole).*
- * *Innholdet må oppleves som nært og engasjerende, enten det bygger på hverdagsopplevelser, eller på sagn, myter og eventyr.*
- * *Handlingen må være klar og enkel å følge, og i størst mulig grad bygge på ikke-verbal kommunikasjon (bilde, bevegelse/mime, dukker, lys/musikk osv.)*
- * *Språket må være klart og tydelig og utdype handlingsgangen (NB! Forståelsen av innholdet må ikke gjøres avhengig av enkelte viktige nøkkelord).*
- * *Dialog mellom skuespiller og barn bør være ærlig, og skuespilleren må kunne jobbe ut fra barnas spontane reaksjoner.*
- * *Alle barn må se og høre godt.*
- * *De yngste barna bør oppleve teatret i trygge omgivelser (for eksempel i barnehagen) og i mindre grupper.*
- * *En bør unngå billige og overfladiske effekter for å få respons.*
- * *Teater for barn bør kunne bearbeide angst, ikke skape den; gi mening, ikke meningsløshet; gi næring og samhold, ikke isolasjon; gi innsikt i mellommenneskelige forhold, og unngå dogmatisk påvirkning (en rød pekefinger er ikke bedre enn en blå).*

Teater for de aller yngste barna

Det er viktig for publikum å kjenne seg igjen i teaterstykkets karakterer (deres tanker og følelser), i de dramatiske handlingene (stykkets tema) og i leken (spillet i spillet). Det barna kan kjenne igjen i og identifisere seg med, kan vi kalle stykkets gjenkjennelsesmomenter.

Barn opp til treårsalderen bruker mye tid på å avklare hva som er realitet, og hva som er fiksjon. Det å "begrepliggjøre" ved å sette navn på gjenstander, følelser, opplevelser er nødvendig for at barnet skal kunne orientere seg i verden og kommunisere med andre. For små barn blir det derfor nødvendig å klargjøre at det er på lek at vi går inn i teaterfiksjonen. Dersom barn begynner å gråte når de ser en maskert figur, eller spør engstelig om det virkelig er en lek, har vi ikke tydelig nok klargjort dette skillet.

I de første barneårene er det kanskje bare foreldre og andre nære kontaktpersoner som barna virkelig føler seg trygge på, som kan hjelpe barnet inn i lekens og kunstens verden. For å ta ett eksempel: Når vi leker "titt deg" med spedbarnet ved å gjemme ansiktet bak hånda, titte fram, smile og si "titt deg" - og barnet ler, er vi inne på et vesentlig dramatisk lek- eller gjenkjennelsesmoment som går igjen i mange forkledninger i teaterforestillinger: "å gjemme seg for noen", "å lete etter noen", "å være usynlig for noen på scenen, men ikke for publikum" og "å kle seg ut/være en annen".

I de første barneårene er det først og fremst trygg og lekfull kontakt mellom barn og voksne som utvikler barnets forståelse av hva som er virkelig (realitet), og hva som er lek (fiksjon). Det er gjennom lek og kunstnerisk uttrykk vi reflekterer og lærer oss selv og verden å kjenne.

Først når barnet klarer å skille mellom "på ordentlig" og "på liksom", og når teatrets folk klarer å tilpasse teaterstykkene til barnas utviklingstrinn, kan barn og teater få glede og nytte av hverandre. Kanskje er det førskolelærere med teaterpedagogisk bakgrunn som bør ta hovedansvaret for å utvikle teater for de aller yngste førskolebarna, et teater grunnlagt på kunstnerisk og pedagogisk innsikt.

Om å gå inn og ut av rollen

Når voksne skal spille teater for små barn, er det naturlig at barna ofte identifiserer seg med karakterer som har noen av de samme egenskapene som dem selv. I stykket *Petrine Sørensen* kjenner mange barn seg igjen i Guri-Guri, Voff-Voff, en liten hund (hanskedukke) som vil være venner og leke med alle, men som ofte blir misforstått og får unødig kjeft fordi hun ikke kan forklare seg med ord. Teaterskaperne er på hundens side, og på en måte er hunden helten i stykket. Dette er et eksempel på at de små barna gjennom dukkehunden ("det er på lek"), kan gjenoppleve de gangene de selv har prøvd å gjøre seg forstått, men har manglet ordene - og følt seg små. Gjennom denne kunstneriske distansen kan vanskelige følelser bringes frem og bli behandlet på en betryggende lekfull måte. (De som ikke har opplevd noe lignende, kan jo bare glede seg over det friske spillet og den dramatiske handlingen som utvikler seg.)

De voksne skuespillerne er seg selv (som skuespillere) og går åpent inn i teaterleken (roller) ved å ta på seg et skaut eller en lue. Det ritualet en bruker for å gå inn i leken (skuespillet), kan en også bruke for å gå ut av leken (ta av lua).

Det er fortelleren, den nøytrale voksenpersonen, som tar barnet inn i "eventyrverdenen der alt kan skje" ved å bruke de teatrale virkemidler som trengs for å levendegjøre fortellingen: ord, mime, dukker, skygger, sang, dans osv. Ved å stanse opp, gå ut av historien så å si, kan den voksne kommentere eller snakke med barna om det som har skjedd. Barna kan stille spørsmål eller gjenfortelle/vise episoder. Det er noe av denne fortellertradisjonen Brecht har gjeninnført ved sine teaterstykker for voksne, og som gjør at teaterskaperne kan se på fortellingen fra ulike vinkler, gå inn og ut av historien slik barn gjør i sin egen rollelek. Ved å ta utgangspunkt i barns rollelek har voksne mye å lære om hva som bør være med i et levende og godt teater for barn.

PROSJEKTET "ARRANSIKT OG STJERNEFOLKET"

"Å vinne kunnskap gjennom handling"

kan stå som motto for dette prosjektet om aktiviserende teater som startet i januar 1986. Da begynte ideene til teaterforestillingen "Arransikt og Stjernefolket" å ta form.

Utgangspunktet for prosjektet var en oppdagelse jeg gjorde i forbindelse med utarbeiding av boken *Barn, Teater og TV* (BVA skriftserie nr. 2/86). På side 48 bemerker jeg:

Det er et interessant trekk at noen barn også tegner det vi ikke ser på ordentlig, nemlig det som skuespilleren mimer.

Denne lille detaljen gjorde meg nysgjerrig i hvilken grad mime/ dans i samspill med ord kan aktivisere barnas indre billedskapende fantasi og fremkalle nye forestillinger og tanker. Problemstillingen ble ytterligere aktualisert ved at jeg tidligere hadde vært med på å skape en "fantasifull" og visuelt billedrik teaterforestilling ("Momo og Gigi" etter Michael Endes bok MOMO, Sommer & Sørensen, 1983) hvor barn i stor grad tegnet (kopierte) det de hadde sett på teatret. Vi ønsket derfor denne gangen å fjerne all dekor og ytre virkemidler som barna kunne avtegne/kopiere.

Prosjektet "Arransikt og Stjernefolket" ga oss mulighet til å skape en forestilling uten dukker eller skyggebilder, uten kostyme som understreket rollene, eller miljø- og stemningsskapende elementer som dekor, rekvisitter, lyseffekter og musikk. Vi kom fram til at aktøren alene, og uten hjelpemidler av noen art, skulle mime og fortelle historien og spille alle karakterene i stykket.

Vi ville skrelle vekk all ytre staffasje og sitte igjen med **teatrets grunnleggende elementer:**

**handlingen og ordet
formidlet av skuespilleren
i et møte med publikum**

i

**et tomt svart rom
med en skuespiller
i et
nøytralt kostyme
opplyst av et enkelt scenelys.**

Ville barna tegne det de så, eller det de innbilte seg? Ville vi i det hele tatt kunne aktivisere barnas fantasi- og forestillingsevne uten de teatrale virkemidler som vanligvis blir brukt i teatret?

I en søknad til NAVF, Senter for Barneforskning om midler til et pilotprosjekt i oktober 1986, formulerte jeg mine tanker slik:

Teaterforestillingen har som mål å stimulere barns billedskapende evne, slik at barna blir med-diktende under forestillingens løp.

Jeg skrev videre:

Det neste undersøkelsesområdet vil være om barnas opplevelser og indre bilder fra teaterforestillingen kan danne utgangspunkt for estetisk skapende arbeid i barnehagen/skoleklassen.

Når det gjaldt teaterstykkets tema og budskap skrev jeg følgende:

- * *Teaterforestillingens tema tar sitt utgangspunkt i indianske myter og sagn, hvor naturelementene blir personifisert, slik barn kan gjøre det i sin lek og fantasiverden.*
- * *Hvordan kan vi mennesker bli glad i, og ta vare på den jorda vi alle er avhengige av?*

Ved å få dekket vikar i en måned fra NAVF, Senter for Barneforskning, kunne prosjektet bli igangsatt.

Det som kjennetegner de kvalitative metoder i denne "aksjonsforskningen" er at de resultater jeg kommer fram til gjennom handling og utprøving, er med på å forandre og utvikle gjennomføringen av prosjektet:

Da vi startet opp visste vi ikke om vi ville klare å lage en teaterforestilling, da forestillingen var ferdig visste vi ikke om den ville aktivisere barnas billedskapende fantasi.

Det er ved å utprøve, reflektere og hente inn kunnskap, og prøve på nytt i en spiralformet runddans mot den endelige utforming, at prosjektet tar form.

Bli med på rund-dansen: _

INNØVING AV TEATERSTYKKET

Det var ved juletider 1985 Nina Engelund kontaktet meg med en ide hun ville utarbeide til en dukketeaterforestilling. Hun og Andreas Jaggi hadde laget flere forestillinger sammen i den frie teatergruppen Klomadu-Teatret på Hamar, men nå hadde han reist tilbake til Østerrike og hun måtte fortsette på egenhånd.

Hennes første ide var å lage en teaterforestilling om en reise i verdensrommet, en romantisk og poetisk ide, men med lite handling og dramatik. Nina sier:

*Jeg så for meg et teaterstykke med skjønnhet og farger,
en blå himmel fylt av blinkende stjerner,
en forestilling med et poetisk teatralt uttrykk.*

På grunnlag av våre samtaler om opplegget kom hun med en ny ide om at hovedpersonen reiste til en annen planet, og der fikk beskjed om å redde jorda fra undergang. Dette hovedtemaet ble med i utarbeidingen av fortellingen om "Arransikt og Stjernefolket". Ideen til fortellingen fikk Nina fra boken "Ånder, helter og jegere" skrevet av Marion Wood (Egil Trohaugs Forlag A.S, Bodø 1981). Denne boken omhandler Nordamerikanske indianeres mytologi. Ved tidligere antropologistudier ble hun fascinert av hvordan indianerne levde i tett kontakt med naturen.

Deres avhengighet av naturen, skapte en sterk ærbødighet overfor den. De respekterte jord, himmel, stjerner og alt levende på lik linje med seg selv, og de var selv en del av denne helheten.

Vi festet oss ved flere fortellinger fra Sioux og Blackfoot-indianerne som omhandlet Arransikt, sønn av Morgenstjerne og en jordkvinne. Ved å flette sammen elementer fra flere av fortellingene, fant vi etter hvert ut en rolleliste og en handlingsplan, og vi begynte å tumle med ideer til bruk av virkemidler og formspråk i januar/februar 1986. Vi lot det stå åpent om forestillingen skulle spilles av Nina alene, eller sammen med en annen skuespiller, men utover våren ble det klart at økonomiske grunner tilsa at det måtte bli en soloforestilling, og at **det** ville være en utfordring. Nina sier:

- * *På den tiden var jeg kanskje i en slags eksistensiell krise hvor jeg ville gjøre opprør mot et kvelende livssystem. Jeg ville gjøre opprør mot de dagligdagse og fastlåste rollemønstre mellom kvinne og mann, mot det autoritære, jordnære og bestemmende maskuline prinsipp, representert ved Sola i fortellingen, og mot det at hverdagslivet ofte tar et kvelertak på oss.*
- * *Det kjentes som et sug i magen å få laget denne forestillingen. Jeg følte dette var noe jeg måtte gjøre, koste hva det koste ville.*

For Nina ble Sapanas et speilbilde av egne tanker og følelser. Vi satte Sapanas utvikling i sentrum, hun lengter vekk fra hverdagsslitet, ut over seg selv, ut mot et følelsesmessig og åndelig liv. Hun beveger seg mot det ukjente, og bryter reglene. Dette må hun svare for ved å bli adskilt fra sine nærmeste da hun følger Morgenstjerne til Stjernelandet, og senere da hun bryter Solas lover og blir utvist, og må forlate sin mann. Det blir sønnen Arransikt som viderefører hennes egne verdier, tar kampen opp mot det kvelende autoritære systemet, vinner til tross for motgang, og forener det kalde, autoritære maskuline prinsipp med det varme, nære og intuitive feminine prinsipp, og bringer livskunnskapen tilbake til jordfolket.

Dette kan også sees på som kampen mellom det primitive og det åndelige, hvor Arransikt kommer til å utvikle syntesen mellom disse elementene, og derfor får den innsikt som kan bringe menneskeheten videre.

Etter hvert som vi prøvde ut virkemidler som masker, dukker og lyseffekter, ble det mer og mer klart at dette ville bli umulig å løse med en person som kombinert skuespiller, dukkespiller og lysmester etc. Derfor fant vi det nødvendig utover våren å oppgi våre planer om et stemningsfullt og fargesprakende dukke/maske teater, og vi begynte å fundere på hvordan barna selv kunne skape indre "fargesprakende" bilder ved hjelp av forteller/ mime teater. Selv om det ble omkalfatring av alle opprinnelige ideer, husker Nina at jeg sa til henne da vi startet innøvingen:

Hold fast på din opprinnelige følelsesimpuls, grip fatt i følelsen, få den ned i magen. Du må improvisere, lete og gi form ut fra din opprinnelige følelsesimpuls.

Så selv om vi jobbet og prøvde ut mange forskjellige virkemidler, var det ut fra tanken om at vi var på leting etter en teaterform som kunne formidle noen av de opprinnelige tankene/følelsene, slik som:

- * "å redde jorda fra undergang",
- * "hverdagsslit i kontrast til lengsel/drøm",
- * "visuelt poetisk teater".

Vi prøvde å finne ut hva vi kunne fortelle ved hjelp av mime/ bevegelse/handling, og hva som kunne uttrykkes gjennom karakterenes replikker. Vi fant fort ut at aktøren også måtte ta fortellerrollen for å fortelle det vi ikke kunne formidle på annen måte. Hun måtte med andre ord veksle mellom fortellerrollen og de ti andre rollene i teaterstykket. For hver av karakterene måtte vi lete oss fram til de typiske karaktertrekk: hvordan tenkte de, hva følte de, hvordan forholdt de seg til hverandre, og ikke minst viktig, hvordan beveget de seg, hvordan opplevde de sin egen kropp?

I hver sekvens arbeidet vi mye med å finne fram til karakterenes hovedfølelse og hovedfølelsens motfølelse, f.eks. angst/ trygghet. I trening med masker blir dette ofte kalt å finne fram til karakterens maske og dens motmaske. Selv om noen av karakterene bare ville bli levendegjort på scenen noen sekunder om gangen, måtte disse spørsmålene være avklart under innøvingen. Fordi skiftene mellom de forskjellige karakterene kom til å foregå så hurtig, ble det viktig at hver eneste karakter var grundig "gjennomlevd" slik at karakteren ikke ble en "todimensjonal pappfigur" men levde med kjøtt og blod og alle sine tanker og følelser den korte tiden karakteren var på scenen.

Ved denne arbeidsmetoden blir det viktig å trekke inn egne erfaringer. Vi pleide ofte å stoppe opp under utforskning av de enkelte sekvensene, og spørre oss selv hvilke assosiasjoner karakteren eller situasjonen ga oss. Det kunne være opplevelser vi hadde hatt som barn, det kunne være opplevelser av andre mennesker, det kunne være litteratur, filosofi eller dagsaktuell politikk. Ofte førte slike refleksjoner til at skuespilleren lettere klarte å fylle rollen med eget opplevd liv. Private tanker og opplevelser blir bevisstgjort, og bygget inn i den fiktive karakteren som skal levendegjøres på scenen. For å ta noen eksempler:

Sapana ville vi fremstille som forelsket i Morgenstjerne. Vi snakket da om hvordan vi selv opplevde forelskelse for første gang, følelsen av uendelighet, sjenerthet, håp og tvil, og helt konkret hvordan Nina som seksåring hadde vært helt fortaapt i ski-læreren.

For Sapana representerer Stjernelandet det åndelige, mens jorda representerer det primitive, - driftene. Sapana lengter ut over seg selv - "ut og opp mot stjernene" i kontrast til jordfolket som sier: "Å, så varmt" i betydningen "Å bli ved sin lest". De aksepterer livet og slitet på jorda som det er. Vi assosierte til andre myter som Faust og Orfeus i underverdenen, og når det gjaldt våre egne liv fant vi at arbeidet med teater var det "åndelige pustehull" hvor vi kunne gi form til "opplevd liv".

Når det gjaldt å framstille det "maskuline prinsipp", Sola, assosierte vi til maktmennesker vi hadde møtt. Hvordan de strammer nakken, fester blikket og vil ha sin vilje igjennom. Å spille autoritær mann viste seg å være vanskelig for Nina. Det var først etter å ha tatt for oss Virginia Satirs kommunikasjons-teori, og grundig tenkt igjennom hvordan menn i maktposisjoner tenker i forhold til andre mennesker, at det begynte å løsne. Vi jobbet mye med å feste blikket, skille mellom bevegelse og ord, holde igjen energi, ha kontroll. Japanske brytere og Samurai- krigere ga inspirasjon til den fysiske utforming.

Det tok tid før den psykiske barrieren var brutt, og Nina kunne begynne å leke med rollen, kose seg med å **være på scenen** det hun **avskydde** i det virkelige liv.

Arbeidet med kontrastfølelser kommer klart fram i den sekvensen hvor Månemor ser de to forelskede komme. Hun gjenopplever sin egen barndoms forelskelse (glede), og blir engstelig for hva Sola kommer til å si (angst). Med få sekunders mellomrom veksler denne scenen mellom at Månemor ser Sapana og Morgenstjerne komme, (scenisk nåtid), reflekterer med glede over sin egen barndoms forelskelse (fortid), og blir redd for hva Sola kommer til å si (framtid). Vi beveger oss tankemessig gjennom tid og rom, og samtidig gjennom sterke kontrasterende følelser.

Den forståelse de som er undertrykt får for hverandres situasjon, ville vi vise i forholdet mellom Månemor og Sapana, hvor de sammen prøver å reise seg mot Solas kvelende autoritet. Nina sier:

Vi ville vise kvinnenens styrke selv når de var undertrykt. Hvordan kvinnen (Månemor) forstår det sosiale samspillet i hjemmet, mens mennene går rundt med sin autoritet og skjønner ingen ting.

Selv om Månemor ber for sin svigerdatter, er Sola urokkelig. Sapana hadde brutt Stjernefolkets lover ved å røre den hellige jordfrukt, slik at det ble et stort hull i himmelhvelvingen (som vi assosierte med ozon-hullet i atmosfæren). Til straff må hun reise tilbake med sin sønn, som blir merket med et stygt sår i ansiktet på veien ned til jorda. Men hun kom tilbake med nyvunnet lærdom, og atskillelsen, først fra sin familie og så fra Stjernefolket, førte til refleksjon og modning. Hun setter ord på sine innestengte tanker og følelser overfor "autoriteten", og for seg selv tar hun et oppgjør med Sola.

Vi fikk det klart for oss at ikke bare med Sapana, men også med Månemor, Sola og Arransikt måtte det skje en forandring:

Månemor får mot til å ta igjen overfor Sola.

Arransikt vinner gjennom mange prøvelser fram til manns mot i kampen for sin mor og sitt folk.

Sola innser til slutt at Arransikt, gjennom sine handlinger, fortjener respekt for seg og sitt folk.

(Men selv om maktens ansikt har slått sprekker og vist "menneskelige" trekk, er naturlovene, representert ved Sola, like urokkelige.)

Hovedroller: Sapana, Arransikt, Månemor og Sola, samt rollen som forteller.

Støtteroller: Morgenstjerne, Edderkoppmannen, De slemme guttene, Den gamle mannen, De sorte fuglene.

Morgenstjerne, den gamle mannen, de ertende guttene i landsbyen, Edderkoppmannen og de sorte fuglene er alle mer uforanderlige roller som hovedkarakterene må forholde seg til, og som derved er med på å klargjøre den dramatiske handlingen og hovedpersonenes utvikling.

De sorte fuglene assosierte vi med eksistensiell angst (som f.eks. redselen for en altomspennende atomkrig). Indianerne skapte en mytisk forestilling om at himmel-legemene var opphengt i edderkoppmannens nett, og at de sorte fuglene klippet over trådene så stjernene falt ned som stjerneskudd.

Morgenstjerne var først og fremst et kjærlighetsobjekt, noe man drømte og lengtet etter.

Den gamle mannen representerte historien, visdom, det trygge en kan komme tilbake til.

De slemme guttene representerte de som er seg selv nok, de jordnære og kortsynte, med misunnelse som klareste kjennetegn.

Edderkoppmannen representerte de hemmelighetsfulle naturlovene, det mystiske, fascinerende og på samme tid skremmende, og han var maktens forlengede arm.

Noen refleksjoner om utviklingen av formspråket

Til å begynne med var karakterene nokså naturalistiske. Den første utgaven av Edderkoppmannen som Nina laget, var et forsøk på å gå som en edderkopp, dvs. med hender og føtter på jorda. Dette kunne godt være symbolet på en edderkopp, men ville vanskelig kunne skape frykt hos Sapana eller hos publikum. Etter noe prøving og feiling ble Edderkoppmannen stående oppreist, som om han hang i et loddrett edderkoppnett, diagonalt mot publikum. Hele tiden måtte jeg som instruktør føle meg frem til hvor lenge de forskjellige delsekvensene kunne vare - finne fram til den rette balansen mellom spenning og avspenning. Vi valgte å la Edderkoppmannen komme raskt og kraftig, og nærme seg Sapana langsomt. Aktøren skifter hurtig rolle til Sapana som er redd for ham. Vi viser med andre ord ikke hele aksjonen, men legger vekt på å vise **reaksjonen** på den truende faren.

Det samme prinsippet blir fulgt da Sola løfter hånden for å slå Sapana, vi stopper slagbevegelsen før den er nådd halvveis, fryser kort dette bildet, før Nina hurtig snur og blir Sapana som ser mot det sted hånden til sola var "frosset" i sin bevegelsesbane. Så reagerer hun på slaget som om hun er blitt slått, reiser seg hurtig opp som **fortelleren** og går mot publikum og snakker om det som skjedde.

Dette er eksempler på hvordan denne teaterformen hurtig og klart kan veksle mellom roller, og mellom **aksjon, reaksjon og refleksjon**.

Vi fant at for å skape en enkel og samtidig rik poetisk-dramatisk form som kunne bli forstått intuitivt av både voksne og barn, måtte vi klargjøre hvert enkelt øyeblikk gjennom hele teaterforestillingen. For hver liten sekvens måtte vi finne ut hva karakterene tenkte og følte. Vi måtte kjenne intensjonen bak hver replikk og hver bevegelse, finne rytme/motrytme, kraft, flyt og bruk av energi, alt dette i lys av hva vi ville publikum skulle oppleve, hva vi ville formidle. Vi fant at:

Bare det som blir gjennomreflektert av teaterkunstnerne og gitt form på scenen, vil kunne formidle teaterkunstnernes intensjoner og det litterære innhold.

Vi ble overbevist om at uklar tanke/følelse skaper uklar form, og det ønsket vi å unngå. Derfor ble de enkelte scenene omarbeidet flere ganger etter hvert som vi oppdaget at scenene kunne gjøres bedre. Sekvenser ble strammet inn, stokket om og gitt ny mening. Vi behandlet til slutt fortellingen som et partitur hvor hver bevegelse fikk fastslått sin rytme og karakter, hvert blikk sin betydning, hvert ord ble veiet og strukturen forandret til skuespilleren fant teaterstykket godt å spille, og jeg som tenkt publikum lett kunne følge med på historien uten å kjede meg.

Utprøving med publikum

Siden dette var en helt ny teaterform for Nina Engelund, ble det viktig så tidlig som mulig å se hvordan publikum reagerte. Vi la derfor opp til at hun prøvde ut handlingssekvenser og prøvde seg i fortellerrollen før forestillingen var ferdig innøvd. Første forestilling for barn/voksne ble spilt i november 1986. I januar 1987 spilte vi for første gang teater-forestillingen i sin helhet for barn og studenter. Manus ble forandret i mars, og det ble gjort små strukturelle forandringer fram til den endelige struktur ble lagt i desember 1987, over ett år etter første offentlige forestilling.

Vi prøvde finne ut hva barn på ulike alderstrinn oppfattet av stykket. Den første versjonen hadde en sekvens hvor Sapana som gammel kvinne reflekterer over livet sitt. Denne scenen var et eksempel på et tema som trollbandt de voksne, men som kjedet barna, og som vi derfor var nødt til å omstrukturere. Vi måtte for barnas del hele tiden la handlingen gå framover, og bare ha korte sekvenser med refleksjon og tilbakeblikk.

Barnas tegninger viste at særlig jentene var opptatt av Sapana som ung og forelsket, og Sapana med kjæreste og barn. Guttene var mer opptatt av Stjernegutts oppvekst med arret i ansiktet, at han ble ertet og kalt Arransikt av de andre guttene i landsbyen, og at han greide å skyte de svarte fuglene som truet stjernefolket. Vi tok video-opptak for å se om barna skulle falle fra underveis, bli urolige eller kjede seg, og rettet opp spillet på disse punktene i forestillingen. Alle tilbakemeldinger fra barn og voksne er blitt vurdert av Nina og meg, og har medført at forestillingen på viktige punkter er blitt for bedret underveis. Generelt sett fant vi at barn fra 4/5-års alderen kan forstå kroppsspråket og hoved-handlingen. Først når barna er 6/7 år har de utviklet forståelsen for ord tilstrekkelig til å forstå selve fortellingen og den ytre handlingsgangen.

Vi har spilt teaterstykket i forskjellige sosiale og kulturelle miljøer i vest- og sør Norge, og har funnet liten forskjell i hvordan barna oppfatter teaterstykket. Vår antagelse om at myter tar opp grunnleggende menneskelige forestillinger, og at det er mulig å presentere myter slik at de når fram til mennesker med ulik sosial og kulturell bakgrunn fra 6-årsalderen og oppover, er dermed blitt styrket. Mange lærere har vært overrasket over at barn som vanligvis har store konsentrasjonsproblemer, har blitt helt oppslukt av teaterforestillingen, og at den har utløst barns kreative energi og tegnelyst.

Vi har kunnet spille forestillingen i aldershomogene grupper, i blandede grupper, i intime teaterlokaler, på store scener, i gymnastikksaler, under vekslende forhold hva angår blendingsmuligheter og akustikk, med og uten forstyrrelser fra ringeklokker eller uvedkommende som vandrer gjennom teatersalen.

Kort sagt, fordi vi skaffet oss en grundig kjennskap til hvordan barn på ulike alderstrinn reagerer på forestillingen, har vi også hatt mulighet til å bedømme hvilken innvirkning de ytre rammevilkår har for skuespillerens innsats og for publikums opplevelse av teaterstykket. Vi fant etter hvert fram til en spillestil som passet for opptil 150 barn i 1.-3. klasse, dersom disse kunne sitte samlet på gulvet foran scenen.

Skulle vi spille for grupper med stor aldersspredning, f.eks barn fra førskole til 6. klasse, ble reaksjonene på spillet fra de største og minste barna ofte så forskjellig, at de største barnas reaksjoner ødela for de minste barnas opplevelse.

Forestillingen er avhengig av at publikum ser og hører godt, og at skuespilleren oppnår konsentrert kontakt fra publikum. Det er lettere å oppnå dette i lokaler som avgrenser og omslutter scene/sal på en intim måte. Dersom lokalet har kunnet mørk legges, har dette vært med på å øke barnas oppmerksomhet om det som foregår på den lyslagte scenen. Skulle barna få med seg innholdet i de sammensatte poetiske bildene i den fortattede fortellingen, var det avgjørende at barnas oppmerksomhet hele tiden var rettet mot det som foregikk på scenen.

Vi fant at alle ytre påvirkninger som forstyrret barnas oppmerksomhet og innlevelse i handlingen, lett kunne føre til at de "mistet tråden" og "falt av lasset". Det ble derfor viktig å finne fram til et forhold mellom scene og sal som gjorde at barnas konsentrasjon om handlingen på scenen kunne bli så god som mulig. Fordi vi i liten grad har bygget ut gode og fleksible teaterlokaler (forsamlingsrom) i tilknytning til skolebygg, måtte vi ty til gymnastikksaler som nødløsning. Gymnastikksalene har fungert bra dersom de kunne blendes. Vi har kunnet avgrense plassen for publikum ved hjelp av sort tape, gymnastikkmatter for de små, gymnastikkbenker for de større barna og stoler bakerst for de voksne som ikke ville eller kunne sitte på matter. På den måten ble barn på samme alder sittende lavt og tett sammen, slik at de så skuespilleren tydelig når hun stod eller knelte. Selv med 150 småskolebarn kunne denne formen gi en følelse av intimitet og den ønskede nærhet mellom scene og sal.

Skal publikum sitte på stoler, må enten publikum eller spilleplassen heves, for at alle kan se og høre godt.

Der det finnes oppbygde scener er disse som regel knyttet til gymnastikksal eller matsal som er i jevnlig bruk. Scenen kan dessuten være så grunn og smal og dårlig utstyrt at den nærmest er ubrukelig for oppføring av teaterstykker. Ettersom norske skoler har brukbare gymnastikksaler, valgte vi sceneløsninger på grunnlag av det.

Vi brakte med oss komplett og lett transportabel scenerigg med tepper (sort molton) til sceneinndekning, sorte dansematter til scenegulv, sort plastikk til å dekke vinduer, 2 lysstativer og 4 lyskastere som kunne kobles inn på vanlige stikkontakter. Sceneriggen var regulerbar i høyden, slik at vi kunne spille i alt fra store gymnastikkhaller til små forsamlingslokaler. (Se under kapitlet "Rammebetingelser")

Barnetegningen kan betraktes som et symbol for barnets tanker og følelser, og vil kunne speile barnets tanke- og følelsesutvikling. Når vi ønsket å finne ut om hvordan barn har oppfattet teaterstykket "Arransikt og Stjernefolket", ble derfor barnets tegning sammen med barnets tanker om hva det har tegnet, valgt som hovedmetode ved undersøkelsen. (Se under kapitlet "Barns tegneutvikling")

METODISKE OPPLÉGG MED EN 6-ÅRSGRUPPE

Jeg samarbeidet over lengre tid med en førskolelærer som hadde sett teaterforestillingen sammen med en barnegruppe. Jeg har gjennom samtale, intervjuer, og besøk i barnehagen fulgt denne lærerens opplegg underveis, og sammenholdt det med barnas opplevelser, tanker og estetiske uttrykk. Ved å gå grundig inn på en barnegruppes bearbeiding av teateropplevelsen, håper jeg å kunne si noe generelt om pedagogens rolle.

Et opplegg ved en skole tidlig i prosjektet, er tatt med for å gi et inntrykk av hvordan slike skolebesøk kunne arte seg den første tiden. Intervjuene av to skolelærere vil være med på å gi et subjektivt uttrykk for barnas, lærernes og teaterkunstnernes tanker og opplevelser i forbindelse med prosjektet.

Gruppen var en førskolegruppe med barn fra flere avdelinger. Gruppen møttes 1 1/2 time hver uke, og ble ledet av en førskole lærer.

Jeg tok kontakt med læreren og spurte om hun var interessert i en gratis barneteaterforestilling for gruppen, og bli med på et forskningsprosjekt. Hun hadde planlagt å ta for seg bearbeiding av eventyr utover våren, og ville kunne bruke fortellingen om "Arransikt og Stjernefolket" i stedet for et norsk folke-eventyr, dersom forestillingen appellerte til barna.

Kronologisk oversikt

- UKE 1: Barna ser forestillingen.
Barna tegner fra forestillingen neste dag. Førskolelæreren og jeg vurderer tegningene.
- UKE 2: Barna dramatiserer fra fortellingen.
- UKE 3: Barna lager kollektivt 2 store materialbilder.
- UKE 4: Barna lager figurer til skyggeteater.
Læreren og jeg vurderer arbeidsprosessen.
- UKE 5: Barna øver på skyggeteater. Jeg besøker barnegruppen, og tar video-opptak av deres skyggeteater, og fotograferer deres kollektive bilder.
- UKE 6: Lærer/barnegruppe evaluerer og avslutter temaet. Lærer og jeg evaluerer arbeidsprosessen og resultatet.

Utfyllende kommentarer

I disse ukene har jeg foretatt 2 prøve-eksponeringer med forskjellig kamerautstyr og filmer, og har med grunnlag i dette laget og systematisert 50 dias av barnas tegninger, materialbilder og skyggeteaterfigurer.

Lydbåndopptaker er brukt til å ta opp teaterforestillingen, fra arbeidet i barnegruppen og fra samtalene mellom lærer og meg. Video er brukt ved opptak av forestillingen, og fra barnas reaksjoner på denne. Video er også brukt når barna har forklart materialbildene, og ved opptak av arbeidet med skyggeteater.

Dette materialet danner utgangspunkt for den skriftlige framstillingen, og den audio-visuelle systematiseringen.

Beskrivelse og vurdering av barnas tegninger

Barna som alle er 6 år, har tegnet på forholdsvis store, kraftige ark (A3) med fargede fettstifter. Det som har opptatt barna, har fått stor plass i tegningen.

BARN 1 (gutt) har tegnet sola og dens stråler som fyller nesten hele arket. Basislinjen er tegnet grønn og overtegnet med brunt. Barnets kommentarer:

- * *Jorda tørker opp.*
- * *Sola sender sine sterke stråler ned på den.*

Gutten har ikke tegnet noen mennesker i bildet sitt. Tørken er hovedtema.

BARN 2 (jente) har tegnet en tynn basislinje nederst på arket, og to "svevende" figurer øverst. Sapana er tegnet med kropp, armer, ben og hode, mens lille Stjernegutt ved siden av er tegnet mest med hode og kropp, og bare antydninger til armer/ ben. Mellomrommet mellom nederste og øverste del av bildet er fylt av varme farger i rødtoner og gult, med unntak av et område i øverste høyre hjørne som er farget over med mørkeblått og sort:

- * *Det begynner å bli mørkt.*

BARN 3 (jente) har tegnet et sol-ansikt i gul strek, men med blå øyne, i øverste venstre hjørne. Øverste høyre del er fylt av stjerner i blått, fiolett og gult. Det som imidlertid er denne tegningens særlige kjennemerke, er den midtre og nedre del av bildet: Der er et lite menneske tegnet inne i en rød sirkel, med to sammenbundne halvsirkler i rødt like ovenfor, omgitt på tre sider av et skravert felt tegnet med mørke farver:

- * *Det er Stjernegutt i Sapanas mage.*

På denne tegningen er det ingen (basis) jord- eller himmellinjer, men Sola (sur) og barnet (blidt) er tegnet med et klart følelsesuttrykk.

BARN 4 (jente) har tegnet en grønn basislinje, og på denne en stor strektegnet sol med stort hode, lange ben og armer i kors. Øverst i høyre hjørne er det tegnet en edderkopp, med svarte fugler strektegnet til venstre. Sentralt i bildet er Stjernegutt tegnet, med et blidt fjes, med sløyfe på brystet, og med ben og armer tegnet uten hender og føtter.

Sapana er, eller er skjult av, en kraftig grønnfarget/lilla flekk på venstre side. Månemor er tegnet ved siden av Stjernegutt, men som en figur det er vanskelig å tolke hva den skal forestille. Mellomrommet mellom figurene er fargelagt med lilla og fiolett.

BARN 5 (jente) har som hovedmotiv Sapana som seiler opp til Stjernelandet. Øverst er himmellinjen tegnet, med de sorte fuglene tegnet mot den blå fargen. Under til venstre for fuglene er en sur sol tegnet med lange stråler ned mot Sapana.

Hun er tegnet med en stor kropp og et blidt ansikt uten hals, men med tydelige ben/føtter og armer/hender. Morgenstjerne er tegnet som en liten stjerne, og i motsetning til Sola, uten ansiktstrekk. Basislinjen består av tydelig tegnede gress-strå, delvis overfarget med sort (tørken). Mellomrommet mellom figurene er ikke fargelagt.

For de som kjenner teaterforestillingen, er tegningen av Sapana som svever med et smil om munnen opp fra jorden mot himmelen, og den morske Sola, et klart uttrykk for stykkets motsetningsfylte litterære innhold.

BARN 6 (gutt) har tegnet to tegninger. På det første arket har han tegnet fire omtrent like store tegninger. Jorda er tegnet sentralt som en blå sirkel, fylt av blå, gule og noen få røde streker. I øverste venstre hjørne er verdensrommet tegnet med gule streker på kryss og tvers. Under

kommer det en tegning av Stjernegutt som blør: Det er en lang, strektegnet figur med antydninger til armer/føtter. Det sentrale element i denne tegningen er den kraftige røde streken fra figurens lille hode som ender i en stor sirkeltegnet klump ved føttene: det er Stjernegutt som blør. Nederst til høyre har han tegnet Månemor. Kroppen er formet som en gul halvmåne, som øverst går over i hals og hode, og nederst i strektegnede ben med føtter. De strektegnede armene ender i fem fingre på hver, og med en strektegnet stokk i venstre hånd.

På neste ark har gutten tegnet en stor jordklode, en blå sirkel fylt med blå, grønne og røde streker/figurer. I øverste venstre hjørne er et bitte lite ansikt tegnet med masse gule stråler på kryss og tvers og i sirkler. Guttens kommentar:

* *Det er Sola som koker!*

I nederste høyre hjørne har han tegnet en giftig korsedderkopp med fire par ben, og i øverste høyre hjørne har han tegnet en gul sol med antydninger til ben. Munn, øyne og nese er tegnet i rødt, og munnen smiler. Barnets kommentar er:

* *Sola! Her sier den "Hipp-Hurra"! for Stjernegutt har skutt de sorte fuglene, Stjernefolkets verste fiende er DØD!*

BARN 7 (jente) har tegnet to tegninger. På den første er det Sapana som er hovedmotivet. Hun er strektegnet med blyant, med overkropp og skjørt og ben/føtter. Hode med gult hår og et trist ansiktsuttrykk, og armer som bærer på hver sin kurv. Barnet forklarer:

* *Sapana jobber på jordene, jorden tørker ut. De andre går bare rundt og sier "Åh, så varmt, Åh, så varmt." Sapana lengter ut og opp.*

Sola er tegnet med røde kinn og en trist munn. Over stjernene svever to fugler.

På den andre tegningen er hovedmotivet et kjempestort edderkoppspinn, som blir heist ned av en sur/sint Sol, med Edderkoppmannen tegnet (som edderkopp m/tre par ben) ved siden av Sola. Med "røntgentegning" kan vi se Sapana inne i nettet. Hun holder et barn på armen med et tydelig tegnet arr tvers over hele ansiktet. Barnets munn er tegnet som en stor sirkel som betyr at barnet gråter. Sapana er tegnet trist og lei seg. Morgenstjerne er tegnet uten personifisering på himmelen. På jorda, symbolisert med to blomster, står en blid mann med stokk og ser mot edderkopp-spinnets som daler ned. Barnet forklarer:

* *Sapana og Stjernegutt ble heist ned på jorda, den gamle mannen kommer og hjelper dem.*

* *Sapana ser at den gamle mannen er faren hennes.*

* *De gikk sammen for å stelle såret til Stjernegutt.*

Vurdering

Det som særlig skiller denne tegningen fra de andre 6-åringenes tegninger, er det utførlig tegnede edderkoppnettet, med Sapana som holder den skadede Stjernegutt i armene sine. Mor og barn, sola og den gamle mannen har fått hvert sitt ansiktsuttrykk, hvor særlig munnen uttrykker karakterenes følelser. Til sammen gir bildet et klart uttrykk for ide- og følelsesinnhold i denne motsetningsfylte handlingssekvensen av teaterforestillingen.

BARN 8 (gutt) tegner skjematisk sett et noe enklere bilde av det samme motivet. Det vil si at han har tegnet inn to handlingssekvenser i samme bildet, som tilsammen fyller bildeflaten på en

fin måte. Først tegnet han sola som er blitt klart personifisert med kropp, armer/føtter, hode med øyne, nese og en smilende munn, og armer i kors over brystet. Fra hele kroppen stråler det varme, uttrykt ved solstråler med gul farge imellom. Til venstre er månen tegnet som en halvmåne uten personifisering. Til høyre er det tegnet åtte stjerner uten karakterisering, og åtte enkelt tegnede fugler med pil ned til en av dem (den skumleste av fuglene). Førskolelærerens kommentar:

* *Her er Sola blid fordi Stjernegutt har skutt fuglene. Dette ble tegnet først. Etterpå tegnet han Sapanas og Stjernegutt sendt som et stjerneskudd i edderkoppmannens nett.*

Gutten har tegnet en tråd som går fra området rundt Sola, og ender i en sirkel som omslutter en strektegnet Sapanas og Stjernegutt. Ansiktstrekkene er såvidt markert, uten noe klart uttrykk. Men Stjernegutt har et kraftig markert arr i ansiktet, med blod som renner. På jorda står en strektegnet, krumbøyd mann med 6 hårstrå på hodet og fem fingre på armene. Nederst til høyre har gutten strektegnet et hus. Gutten har lagt mye arbeid i fargeleggingen av basislinjene: Jorda er farget grønn, overfarget av brunt på midten, mens himmelen øverst er farget dyp blå. Himmellinjen er ikke tegnet der hvor Sola lyser i all sin storslagne velde.

Vurdering

Førskolelæreren forteller at dette er en gutt som sjelden eller aldri tegner. Til tross for manglende tegneferdigheter, har han tegnet en spesielt uttrykksfull sol, og har tegnet fra to ulike handlinger i teaterforestillingen slik at billedflaten blir godt utnyttet. Han knytter begge de to handlingene til Sola, som bare blir tegnet en gang. Dette er en tegning som klart viser at det som har gjort inntrykk blir tegnet først, og tegnet stort.

BARN 9 (jente) har lagt størst vekt på "repet" som heiser Sapanas og Stjernegutt ned på jorda. Repet er tegnet med stor, kraftig rød strek fra sint sol øverst i venstre hjørne, diagonalt ned mot høyre hjørne, hvor den bøyer av mot Stjernegutts ansikt, med et blødende sår. Mor og barn står på jorda, ved siden av jord folkets hus, men er ennå innhyllet i edderkopp-nettet. Månemor er tegnet med svak karakterisering (ett øye), og Morgenstjerne er ikke personifisert. På himmellinjen svever det to svarte fugler, og på den rødfargede jordlinjen er det noen grønne og brungule gresstuser.

Vurdering

For denne jenta er det tydelig at det er "repet" som Sapanas og Stjernegutt ble heist ned i, som står i sentrum. Hun hadde begynt å tegne repet fra Sapanas høyre hånd, men fant ut at da kunne jo ikke Stjernegutt få arret i ansiktet. Hun begynte så å tegne repet på nytt, men denne gang slik at repet endte ved guttens ansikt. Rent komposisjonsmessig er repet også blikkfang, og det knytter Sola og Stjernefolket sammen med Stjernegutt (Arransikt) og jordfolket.

Kommentar til 6-åringenes tegninger

Ut fra tegningene vil jeg anslå at disse 6-årige barnas utvikling varierer mellom 4/5- til 7/8-årsalderen. Tegneuttrykket varierer mellom enkle skjematiske strektegninger, til detaljrike og kompliserte tegninger som gir et meget godt bilde av det motsetningsfylte innholdet i fortellingen. Det viktige i denne sammenheng er at barna har fått en sterk opplevelse, og at de gjennom å tegne har reflektert over følelsene sine, og prøvd å uttrykke disse.

6-åringenes motiv-valg

Barnas motiv-valg har vært variert. De 9 barna valgte følgende hovedmotiv i tegningene:

- * Sapanas som arbeider på jorda, og lengter ut og opp.
- * Sola som koker
- * jorda som tørker opp, jordfolket lider.
- * Sapanas som forlater folket sitt, og som svever opp til stjernelandet.
- * Krumbøyd Månemor med stokk.
- * Verdensrommet og jordkloden.
- * Sint sol med ben, hode, kropp, og armene i kors.
- * Stjernegutt i Sapanas mage.
- * "Det begynner å bli mørkt"
- * Edderkoppmannen.
- * Sola/Edderkoppmannen som sender Sapanas og Stjernegutt ned til jorda, der de møter den gamle mannen.
- * Repet som kutter opp ansiktet til Stjernegutt (slik at han senere blir kalt Arransikt).
- * Sola som roper hipp hurra, fordi Stjernegutt har skutt de farlige, sorte fuglene.

Den store variasjonen i motiv-valg, og til dels store variasjon i det billedmessige uttrykk, kan tyde på at de fleste av disse barna har fått sterke opplevelser fra forestillingen, og at førskolelæreren har funnet fram til en metode hvor barna kan utforme et personlig billedspråk.

Førskolelærerens kommentarer har vært til stor hjelp ved tolking og vurdering av barnas tegninger, dels ved skriftlige forklaringer på tegningene, og dels ved utfyllende muntlige kommentarer.

Refleksjoner og vurderinger

Samtale mellom prosjektleder PL og førskolelærer FL med utgangspunkt i barnas tegninger.

Noen dager etter at barna hadde tegnet fra forestillingen, kom førskolelærer (FL) og jeg (PL- prosjektleder) sammen for å snakke om tegningene og videre arbeidsgang. Samtalen ble tatt opp på bånd, og nedskrevet etterpå.

Vedr. barn 8 (gutt)

PL:- Dette er en spennende tegning. Her er sola tegnet som "sol-symbol" og som menneske på samme tid.

FL:- (Han) tegner bare hus ellers, uten detaljer. (Jeg har) aldri sett ham tegne mennesker.

- Vi brukte gode farger (Stockmark fargestifter), men assistenten hadde med tusj, noe unger bare grabber til seg.

I dette lille utdraget av samtalen synes jeg det fremgår at barnet tegner mye mer detaljert enn førskolelæreren hadde regnet med, og at han tegner mennesker for første gang. (Han setter sammen flere momenter fra forestillingen slik at det danner et dramatisk hele).

Forestillingen må ha gjort et sterkt inntrykk på dette barnet, som her overgår sitt vanlige prestasjonsnivå. Til tross for manglende tegneferdigheter og innhold i sine vanlige bilder, symboliserer denne tegningen noen av de sentrale situasjonene og personene i forestillingen.

Samtalen viser også at førskolelæreren har vært frustrert over at assistenten tok med farger som hun ikke ville at barna skulle bruke, nemlig tusjpenner.

*PL:- En voksen som så forestillingen sammen med barna, fortalte meg etterpå at:
"jeg så forestillingen som en film, jeg så bilder hele tiden, helt klare bilder, men jeg klarer ikke å tegne det."
Her har du et barn som du sier ikke er flink til å tegne, men som risser ned det han har opplevd, og det er det som er viktig, hva han har opplevd, og ikke hvor fin tegningen er.*

Med grunnlag i barnets og den voksnes indre billedskapende og med-diktende evner, er det trist å legge merke til at den voksne i dette tilfellet vegrer seg mot å tegne ned noen av sine indre bilder eller "indre filmbilder" som hun kalte det.

Jeg mener at en viktig oppgave i skolen såvel som i barnehagen må være å gi barn støtte og faglig veiledning i å uttrykke sine indre forestillinger. På den måten kan barnets uttryksevne økes, og prestasjonsangsten bli mindre.

Vedr. barn 8 (gutt) forts.

FL:- noen skumpet til ham, da han tegnet arret. (Forklarer med å vise på tegningen). Den streken som går utenfor arret skulle ikke være der. Han ble så rasende..., det skulle ikke være noen farge ned der! Han begynte nesten å grine - så innmari sårbar.

Dette synes å vise at barnet lever seg inn i tegningen, at hver farge og strek har en viktig funksjon og speiler barnets indre forestillinger og følelser. Gutten må gi uttrykk for sine forestillinger på sin måte, ellers kan de indre bildene som barnet har bygget opp gå i stykker, og barnet vil ødelegge tegningen eller ta avstand fra den. På denne bakgrunn er det viktig at læreren som veileder gir barnet hjelp i utformingen, men helt og holdent er lydhør overfor hva barnet vil uttrykke.

Vedr. barn 9 (jente)

Vi snakket mye om denne tegningen, om hvordan barnet hadde begynt å tegne feil, men rettet det opp igjen, hvordan repet i rødt går diagonalt gjennom billedflaten og forbinder himmel og jord. Vi kom fram til at bildet demonstrerer at det for barnet må være en indre logikk i bildet, de forskjellige dramatiske elementer må henge sammen, og stå i forhold til hverandre.

PL:- Fryktelig spennende å se hvordan barn tenker i sammenheng, og hvordan det de tegner blir en blanding av hva de konkret ser på scenen, og de forestillinger de har ervervet seg fra før; og så tegner de noe som blir deres subjektive indre bilde - et nytt uttrykk.

FL:- Barna satt i opp til tre kvarter og tegnet, alvorlig og konsentrert.

PL:- Det må bety at opplevelsen eller følelsesimpulsen har vært sterk når barn på 6 år bruker så lang tid på en tegning. Jeg tviler på at barn ville bruke like mye energi på å tegne fra et skyggespill, for der ville figurene allerede ha en ferdig form, og så ville det mer eller mindre bli å kopiere det de hadde sett. Her går de inni (lever seg inn i) universet, og besjeler sol, måne og stjerner.

Jeg har kommet fram til at det er den direkte kontakten med et levende menneske på scenen som har vært avgjørende for å oppnå barnas følelsesmessige engasjement. Skuespilleren har vist essensen av karakterer, situasjoner og konflikter, uten å

utbrodere eller avslutte handlingen. Det klare og stiliserte formspråket har gjort barna i stand til å få klare sterke indre bilder i tråd med stykkets innhold.

I ettertid har jeg tenkt at skyggespill også i stor grad kan inspirere til indre billedskapning fordi bare konturen av personene og **stiliserte** bevegelser gir tilskueren holdepunkter for hvordan karakterene er og hvordan de beveger seg. Resten må tilskueren selv dikte inn. Det samme kan i noen grad også gjelde for dukketeater, hvis dukkens ansikt er antydnet (stilisert) og ikke realistisk malt.

Vedr. barn 2 (jente)

Video-opptakene av barna som ser forestillingen viser at de fleste barna nesten hele tiden er opptatt av det som foregår på scenen. Barn 2 er et unntak. Selv om hun ofte følger med, er hun ikke så oppslukt i handlingen som de andre barna, og av og til ser hun seg bakover mot de voksne, eller noen ganger på andre barn. Dette virker forstyrrende, men hun bråker ikke. Arransikt og Sapanas er tegnet som to små svevende figurer, med varme rødgyldne farger i kontrast til mørke blå og sorte farger som viktig bildeelement. Jenta kommenterer: "Det begynner å bli mørkt".

FL:- Denne jenta syntes stykket var kjedelig, for det var bare en som spilte, og fordi hun (aktøren) ikke hadde kledd seg ut.

- *Denne jenta har opplevd det meste her i verden, liksom. Hun har en voksen, litt hoven eller nedlatende holdning. Hun tar lett etter de voksne, og lar ikke noe gå innpå seg, liksom. Det gjør det jo, men hun vil ikke vise det. Jeg prøver å jobbe mye med henne, men det er som å jobbe med huet mot veggen. Jenta er veldig stengt, det er som hun har et skjold rundt seg.*

PL:- Ja, det kan være nødvendig det, så ikke jenta skal gå i stykker. Men det betyr vel også at hun har vanskeligheter med å ta inn ting, fordi hun har det "skjoldet".

FL:- Ja.

PL:- Da er det altså både vanskeligere å ta inn ting, og å uttrykke seg.

Dette fører til en samtale om mange barn/mødres voldelige hverdag, slik denne førskolelæreren opplever det. Hun mener at moren til denne jenta har det tøft.

FL:- Jenta fortrenge en tøff virkelighet for å overleve. Hun prøver å kutte ut det som er ubehagelig; hun kutter ut den autoritære Sola i stykket, for å fortrenge bildet av en autoritær og hysterisk mor.

Det interessante i denne tegningen er ikke bare at personene i denne tegningen er små og med få detaljer, men like mye det som jenta ikke har tegnet (eller som er skjult bak "skyene"). De lyse og sorte fargefeltene kan være et ubevisst abstrakt symbol på kampen mellom det gode og det onde, de negative kreftene hun prøver å beskytte seg mot ved "å lage et skjold overfor omverdenen".

Uten video-opptak av barna som ser forestillingen, sammenholdt med barnets tegning og førskolelærers kjennskap til barnet og dets familie, ville det ha vært vanskelig å kunne tolke barnets tegning på annen måte enn at forestillingen ikke hadde berørt barnet. Nå kan det bety at forestillingen har berørt barnet for sterkt.

Vedr. barn 1 og 6 (gutter) Det kommer fram i samtalen at førskolelæreren mener disse guttene ser mye video-filmer. Om barn 6 sin tegning sier hun:

*FL:- Her kommer det inn elementer fra rom - filmer "Stjernefolkets verste fiender er død!!"
Det er tegnet som 4 separate bilder, akkurat som tegne-serie episoder eller film-sekvenser.*

Også Barn 1 ser mye på Sky-channel, og om han sier hun:

FL:- Han er overforet med inntrykk, en endeløs rekke av TV-programmer og video. Han kan ikke tenke; får uttrykke seg for lite. Gjennom å uttrykke seg ville han også kunne bearbeide inntrykkene. Men han er overforet, og får det ikke opp igjen. Han lider av forstoppelse. Han er som en hardstappet "Sky-channel pølse".

I samtalen kommer vi så inn på hvor viktig det er at barna får gi uttrykk for sine opplevelser, og hvordan dramapedagogen **Peter Slade** i den forbindelse snakker om innstrømming og utstrømming, "inflow" og "outflow", og at når barnet uttrykker seg i lek og tegning så får vi voksne innblikk i hvordan barn opplever og tenker. De kunstneriske uttrykksmidler blir et språk som både barn og voksne kan bruke for å uttrykke sine tanker og følelser.

Vedr. barn 7/jente.

Denne jenta er kanskje den av de 9 seks-åringene som har det rikeste tegnemessige uttrykket. Hovedfiguren Sapanas er tegnet i et kjempestort edderkoppspinn med "røntgenbilde-teknikk". På armen holder hun et skrikende barn, med et blødende sår i ansiktet (se beskrivelse/vurdering av tegningen s.24) Dette barnet tegner også hjemme, er med moren på barneteater og andre kulturtilbud og ser begrenset med videofilmer/TV.

Førskolelæreren fortalte at dette barnet først tegnet en annen tegning av Sapanas som sliter på jorda. Da hun ikke rakk å bli ferdig med tegning nr. 2, fikk hun ta denne med hjem og tegne ferdig edderkoppspinn. Jenta brukte over en time på å gjøre edderkoppspinn ferdig, og dersom en ser nøye på det så kommer en av trådene i spinnnet bort i ansiktet på "Stjernegutt" slik at det kunne lage arret i ansiktet. Det er også spennende å legge merke til at Edderkoppmannen er tegnet som stor edderkopp, at sola er tegnet som "Sol-symbol" men med trist/sint munn, at den gamle mannen på bakken er tegnet blid, at Sapanas er trist og at Stjernegutt gråter/skriker. Vi har fire forskjellige følelser uttrykt i samme tegning, og hvor særlig tegningen av Sapanas tyder på en aktiv kunnskap om kroppen. Himmellinjen er tegnet slik at Sola og Edderkoppmannen er ovenfor, dvs. himmellinjen er basislinjen "gulvet" i himmel-landet, hvorfra de sender ned Sapanas med babyen. Gamle bestefar står trygt på jorda og smiler og ser på dette merkelige som kommer dalende ned fra himmelen.

Pedagogens rolle

Som prosjektleder ba jeg førskolelæreren skrive ned noen tanker om sin rolle i opplegget, hva hadde gått bra og hva ville hun ha forandret på. Hennes tanker om dette ble skrevet en stund etter at hun hadde avsluttet opplegget med sine barn.

Hun bemerker at barna under forestillingen spurte om hva "hellig" og "turnips" betydde. -

- *umiddelbart etter at forestillingen var ferdig var barna soler (hvesende/sinte osv.). De mimet, etterlignet bevegelsene til skuespilleren som Morgenstjerne, Edderkoppmannen, Månemor osv.*

- *Diskusjonen i kantina etterpå sprang ut av at ei jente syntes det var et dumt stykke, fordi det ikke var noen kulisser. - Og så hadde "hun" ikke kledd seg ut, og så var det bare en. De andre syntes ikke det gjorde noe, fordi hun var så mange. De ramset opp alle de forskjellige rollene, bortsett fra guttene som hadde ertet Arransikt. Disse dukket først opp igjen da vi laget skyggedukker en måned etterpå.*

Hun skriver om sin egen rolle at den var å lytte til det barna fortalte, og undre seg litt sammen med dem over det de hadde sett.

- *Tror det er viktig å ikke pumpe ungene for inntrykkene rett etter en slik opplevelse. Det tar litt tid å la en opplevelse synke. Med egne unger når de var litt yngre, tok det noen ganger en uke før de begynte å leke eller prate om teateropplevelser.*

Neste dag:

- *Jeg ville få barna til å legge seg på madrasser slik at de kunne spenne av og lytte mens jeg gjenfortalte fortellingen. Men barna ville være sol først. De imiterte Sola: var rasende soler som hylte, blide soler (etter at fuglene var skutt), og Sola som dukker under, blir flau. Dette lekte for øvrig mange av barna da de kom tilbake til sine egne avdelinger, og på veien hjem fra barnehagen. Månemor og flere av de andre karakterene og deres stiliserte bevegelser, ble også imitert.*

Førskolelæreren forteller så om hvordan hun gjenfortalte fortellingen og prøvde å legge noe av skuespillerens intonasjon i replikkene, mens barna lå på madrassene. Alle, med unntak av to gutter, var enormt konsentrerte.

- *En gutt som ellers har problemer med å holde seg i ro, han lå nå stille, han rørte ikke på tåa engang.*
- *Jeg ba dem lukke øynene, og lytte etter musikk og se etter bilder inne i hodet sitt. Etterpå ba jeg dem om å tegne noe av det de hadde sett.*
- *De var opptatt av å gi dette uttrykk. De ble engasjerte, og de ville gjerne fortelle om det de hadde tegnet. Noen reiste seg opp og viste med kroppen sin hva de mente, f.eks "Sola som koker".*

I denne forbindelsen mente førskolelæreren at hennes viktigste oppgave var å skape ro før lesingen begynte. Ved at de fikk hver sin lille madrass kunne de ligge uforstyrret på gulvet. Hun gikk rundt og rugget forsiktig på dem for å kjenne om de var avspente.

- *De lå med lukkede øyne, og når jeg leste gikk jeg rundt dem, det ble liksom lettere for meg å ta de forskjellige rollene når jeg rørte på meg. Ungene ble ikke forstyrret av det, de leet ikke på huene engang.*

Uke 2. Tredje samling etter forestillingen

Med utgangspunkt i barnas imitasjon av karakterene og deres tegninger og utsagn om disse, var det gitt et utgangspunkt for videre arbeid. Førskolelæreren ville nå gjerne la barna gå videre med dramatisk aktivitet. Hun valgte å prøve ut en metode som ville gi henne anledning til å få barna til å reflektere over hvorfor det ikke regnet hos jordfolket. De har hørt om tørken i Afrika, hvorfor regner det ikke der slik det gjør i Norge? Hun ville barna skulle fordype seg i ett av

miljøene i stykket, og valgte en metode hvor læreren går aktivt inn i strukturering av spillet gjennom en selvvalgt rolle, den såkalte lærer-i-rolle teknikken. (I vårt kompendium *Undervisningsmateriale for skolen*", side 20 er det et eksempel på et slikt spill, og i *Drama, Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* nr. 4/86 blir stasjonslek-metoden forklart).

- *Jeg innledet leken med å prøve å etablere fiksjonen. Vi ble enige om hvor landsbyen lå, og jeg gikk i rolle og presenterte mitt problem. Før jeg hadde kommet så langt, fikk jeg beskjed om at jeg prata alt for mye. "Du skal vel ikke bestemme alt vel?" og "Skal vi ikke begynne snart a?" osv. Vi sloss på en måte om lederrollen helt fra starten. Da de fikk høre at mitt problem var tørke, kastet de seg inn i en lek hvor de var landsbyboerne som gikk og stønnet i varmen (i to sekunder). "Vi tar en regnsang" sa en. "Ja, og så tar vi en regndans" sa en annen, og så gjorde de det. Etter en kort stund: "Det regner - å så deilig" de slikket i seg regnet. Jeg prøvde å stanse det, men de fikk det til å regne igjen. De fant til og med en bekk, og så fant de mat. Alle sammen var med på dette. Et par av jentene ledet an. Jeg prøvde å snu problemet på hodet; det ble oversvømmelse. Men de fant råd for det også. Drenering. (Utelekeplassen ble drenert i høst, så alle sammen kunne det der med grøfter). TEMPO, TEMPO.*

Vi ser her et eksempel på at lærerens metode er på kollisjonskurs med barnas ønsker og behov. Ut fra lærerens beskrivelse ser det ut som barna har hatt det fantastisk spennende, og at lite eller ingenting av denne aktiviteten ville funnet sted om ikke læreren hadde planlagt og satt i gang med "lærer-i-rolle" teknikken. Barna måtte hele tiden bruke sin fantasi og skaperkraft for å beholde initiativet, og finne løsninger. I dette tilfellet var det læreren som følte seg mislykket, fordi den ofte manipulerende og styrende i-rolle metoden som brukes, denne gangen ikke førte fram. Lærerens opplegg gikk kanskje ikke slik som læreren ventet, men det skjedde en spennende dynamisk aktivitet blant barna på deres premisser. Det kan være at læreren følte sin status truet. Men dersom læreren tåler det for en stakket stund, og innser at det er viktig at barnas status høynes, noe som er et viktig element i lærer-i-rolle teknikken, kan en kanskje trekke denne lærdommen med seg i neste opplegg. Kanskje er metoden feil for små barn, eller kanskje passer ikke metoden så godt for denne læreren, eller kanskje må læreren utvikle metoden til den passer. At læreren var frustrert, men barna fornøyde, går fram av følgende:

- *Jeg tror ungene syntes dette var en morsom lek, men for meg virket det nærmest som en konkurranse i å finne raskest mulige løsninger. Jeg stiller meg nå spørsmål om denne metoden i det hele tatt passer for 6-åringer, om den ikke er for intellektuell? Jeg tror ikke de reflekterte noe over problemene, de fant bare en løsning. Det er så tørt, vi tar en dans og der kom regnet. 1-2-3, ferdig med det!*

Det er viktig å leggemerke til at for denne førskolelæreren satte frustrasjonen med ikke å lykkes slik hun ville, i gangen fruktbar tenkning omkring metodevalg. Hun skriver:

- *I ettertid har jeg tenkt at en slags stasjonslek kanskje ville gitt oss mer. Ungene ville fått bedre tid til å bygge opp miljøene rent fysisk, fordelt roller, diskutert forholdene seg i mellom, og de kunne få lov til å være spontane (for det er de). Jeg hadde sluppet rivalisering om lederrollen, og ville dermed ha fått en helt annen funksjon. Det ville blitt færre grupper å forholde seg til, og jeg tror det ville vært lettere for ungene å leke det som opptok dem, og for meg å gå inn i leken som sidemann/ kvinne og observatør. Det er lettere å lure på ting, undre seg over ting i samlek med unger, enn det er å stille spørsmål ved ting når man er voksen, og samtidig skal lede det hele. Det er jo mulig at*

jeg ikke fikser lærer-i-rolle metoden, fordi jeg aldri har prøvd meg på den med så stor gruppe før, men det er noe med all den pratinga, som ikke egner seg helt for små barn. Tenk å stoppe opp når det er på det mest dramatiske da? For å prate!!!

Heldigvis var dette en pedagog som stilte spørsmål om metoden, og gjennomføringen av opplegget. Mange lærere ville ha trumfet opplegget i gjennom på tross av barnas signaler, og tenkt at opplegget var riktig og barnas reaksjoner gale. Det er først gjennom utprøving av opplegget at metoden kan utvikles og tilpasses barnas og lærerens behov og muligheter, eller man finner fram til nye metoder og endrede voksenroller.

3. uke, Fjerde samling

Denne dagen hadde førskolelæreren bestemt seg for å prøve ut metoden med å lage kollektive material-bilder. Barna ble delt inn i to grupper. Den ene gruppen skulle lage bilde fra Stjernelandet, og den andre skulle lage jordfolk-bilde. Det var en voksen på hver gruppe. Læreren la fram følgende materiale: maling, lim, fjær, solsikkefrø, glanspapir, silkepapir, stanol, perler, fargestifter, eggekartong, garn, filt. I tillegg hentet barna på eget initiativ: sand, skjell og melkekartong til tørke, turnips og gjerde rundt kjempeturnipsen. Førskole-læreren skriver:

- *Gruppene hadde en kort diskusjon om hvem som ville lage hva. En ville lage sola, en ville begynne med å male bakgrunnen. Dette ordnet ungene opp i sjøl. Jeg hjalp til å løse problemer der to ville lage samme figur. En gutt (barn 8) hadde funnet skjell og malte det brunt til kjempeturnipsen. En annen snappet ideen, og det ble krangling. "Det skal ikke være to turnips, bare en". Løsning ble at det kunne være to turnips, men bare en var **hellig**. Barn 8 gikk på kjøkkenet og fant en melkekartong som han laget gjerde av til å ha rundt den hellige frukten. Jeg ga dem også ideer til bruk av materialer som silkepapir - at det går an å krølle det, og lime det på. Resten gjorde de sjøl. De bestemte sjøl hvor de forskjellige tingene skulle være.*

Den voksnes rolle er her å planlegge og sette i gang aktiviteten, men i størst mulig grad la barna finne ut og styre den. Læreren gir instruksjon og veiledning i materialbruk, men prøver ellers ikke å påvirke utformingen på annen måte enn at lærerens materialvalg gir muligheter og begrensninger for barnas formgivning. Om dette skriver læreren:

- *Jeg velger materiale til bildene ut fra det bildet jeg har inne i hodet mitt, og som jeg ville ha laget, men ungene bruker det på en helt annen måte: Perlene og fjærene tok jeg med for at barna kunne lage indianere, men fjærene ble til de sorte fuglene og perlene til dekor på himmelhvelvingen. Solsikkefrøene tenkte jeg kanskje kunne brukes som vei til jordfolket, men de ble brukt til mat for de svarte fuglene. Ungene hentet selv sand til veiene, for det var jo så tørt.*

Dette er et godt eksempel på at læreren legger opp arbeidet etter sine egne ideer, men er lydhør overfor barnas forslag, og godtar disse uten videre, uten å føle det som et nederlag. Vi kan si at vi på den ene siden har lærerens planlegging og ideer som blir møtt av barnas mot-ideer, som igjen føder et uttrykk som hverken lærer eller barna hadde tenkt seg på forhånd. Dette kan sammenlignes med Hegels teorier om tese - antitese, med syntese som en bearbeiding og omforming av de to førstnevnte.

Både lærer og elev må være aktive, medskapende og åpne for å forandre og bli forandret skal denne prosessen finne sted.

Det er altså dette vekslende samspillet mellom voksne og barn som gir vekst; det er ingen løsning at barna blir overlatt til sin egen lek/aktivitet eller at læreren vil ha gjennomført sine ideer på barnas bekostning. Men det er dristig og vanskelig for mange voksne å satse på et forpliktende og lekende samarbeid med barn, hvor læreren legger opp og er ansvarlig for strategi og planlegging, men hvor barna er hovedansvarlig for å forme gjennomføringen; i vårt tilfelle utformingen av materialbildene, slik at læreren må vrake sine egne ideer om hvordan bildet skal se ut og hva materialet skal brukes til. Førskolelæreren avslutter med at:

- *Det vi voksne gjorde her var å ta del i gruppearbeidet uten å bestemme hvordan bildet skulle bli/se ut. Hjalp f.eks til å stikke hull, så barnet fikk tredd beina på Edderkoppmannen, lyttet til det barna sa og pratet med dem om det de laget.*
- *Engasjement, konsentrasjon og samarbeid preget jobbinga. Nå glemte jeg nesten repet. Barn 9 (jente) laget repet og edderkoppspinnnet (kokongen). Ingen hadde snakket om det. Hun kom bort til meg helt på slutten, og sa at det skulle henge mellom de to bildene (noe som ble gjort).*

Vi ser her hvordan denne jenta får innpasset repet. Det var et hovedelement i den tegningen hun laget for flere uker siden, som et bindeledd mellom de to store materialbildene. Disse ble for øvrig hengt opp på en sentral plass i barnehagen. Kollektive materialbilder og lek med gjenstander og figurer i sandkasse er arbeidsmåter som åpner opp for at den voksne kan være på innsiden av barnas aktivitet som deltakende observatør, veileder og samtalepartner, uten å gripe styrende inn i selve aktiviteten, men tvert i mot hjelpe barna til å styre den selv.

4.uke, Femte samling

Denne førskolelæreren hadde jobbet noe med skygge-skjerm med barna, og nå var det en av guttene som ønsket å fortsette med denne uttrykksformen.

Metoden går ut på å lage skyggefigurer i papp eller annet materiale som blir vist på en skjerm belyst av lys fra et vindu eller lyskastere. Blir figurene fargelagt, kommer fargene svakt tilsyne når figurene blir presset mot skjermen. (Se bl.a. *Forming i Skolen* nr. 5/1987)

Førskolelæreren skriver:

- *Barna fikk også denne gangen lage de figurene de hadde lyst til. De som hadde sterke ønsker valgte først, så oppsummerte vi hva som sto igjen, og så valgte resten ut fra det. Ungene var ivrige her også, til tross for de elendige arbeidsforholdene. Vi jobbet på gulvet. Skyggeskjermen sto fremme, så de kunne prøve ut figurene etter hvert som de ble ferdige. De spilte litt på skjermen, litt i lufta og oppå skjermen. De lekte med figurene. Også her skiftet de mellom projisert lek og personlig lek. På vei bort til skjermen var f.eks. barn 9 (jente) "Sola" og barn 6 (gutt) "Edderkoppmannen" (personlig lek) og så spilte de de samme rollene med skyggedukkene på skjermen en stund (projisert lek), før de flakset litt rundt i rommet med figurene. Så gikk de i rolle sjøl igjen (personlig lek). Jeg tror det er på denne måten barn har glede av å bruke skyggeskjerm. De leker og eksperimenterer.*

Dramapedagogen og forfatteren Peter Slade (se bl.a. *Drama* 4/86) kaller alle lekeformer (inkludert rollelek) hvor barnet bruker sin egen kropp for å uttrykke seg for **personlig lek**.

Projisert lek kaller han all "overført lek" hvor barnet hovedsakelig uttrykker seg gjennom gjenstander og objekter. Disse får da ofte en symbolfunksjon i leken, noe som ofte fører til konsentrert fordypelse om objektet/dukken, mens personlig lek ofte fører til engasjement og utladning av energi. En veksling mellom projisert og personlig lek som førskolelæreren beskriver

her, fører til en læringssituasjon hvor barna får eksperimentere og utprøve virkemidlene. De retter oppmerksomheten mot skyggedukkene (og unngår dermed å bli selvopptatte/selvbevisste). Med fordypelse i dukkene kommer ønsket om å utprøve situasjonene og karakterene med egen kropp. De lever seg inn i den dukken de gir liv, og uttrykker så denne innlevelsen med sin egen kropp.

- *Denne dagen hadde jeg også med kassettspiller. Jeg spilte Kitaro Oasis (stjernemusikk).*
- *"Det var kult, asså"*
- *"helt passe, akkurat som oppe hos dem Stjernefolket"*
omtrent slik lød kommentarene.
- *Ungene fikk også snakke på bånd, prate om de forskjellige lydene/stemmene i teaterstykket. Det var befriende å la dem hyle og skrike det inn, og på samme tid føle at det ikke gikk helt over styr. Vi eksperimenterte og lo, og hadde det morsomt alle sammen, tror jeg. Med den "skrukkete stemmen til månemor" (ungenes forklaring) og stemmen til sola som "kokte" osv. Dette må jo være språktrening de lux.*

Vi ser her hvordan kassettspiller blir brukt som et medium som regulerer og former barnas uttrykk. Barna konsentrerer seg om båndopptakeren, og dette kan gjøre at de ikke blir selvopptatte men konsentrerer seg om å gjenskape lydene og replikkene fra stykket, slik de husker dem.

Igjen står eksperimentering med uttrykksmidler, knyttet til følelsesmessige opplevelser, sentralt.

Førskolelærerens oppgave blir å legge opp en undervisnings-strategi hvor hun velger hvilket medium hun vil barna skal prøve ut. Hun påvirker og motiverer barna ved å spille musikk som relaterer til temaet, lar barna assosiere og prøve ut ideene i mediet, dvs. eksperimentere med virkemidlene. Hele tiden er det utprøvingen og eksperimenteringen som står i fokus.

Hva skjer dersom barna og lærerens oppmerksomhet blir fokusert på at de skal lage et ferdig produkt som skal vurderes av andre? Om det handler neste samling:

5.uke, Sjette samling

Denne dagen var viet video-opptak (dokumentasjon) av barnas aktiviteter. Prosjektlederen valgte rollen som kameramann, noe som gjorde kommunikasjon med barna vanskelig, nesten umulig. Førskolelæreren hadde bestemt seg for at barna kunne prøve å gjennomgå teaterstykket ved hjelp av skyggedukkene. Men det ble lett kaos bak skjermen med 9 barn med hver sin dukke, og etter en stund meldte et par av guttene seg ut av opplegget, og begynte å finne på andre ting. Dette førte til at førskolelærerens oppmerksomhet ble splittet mellom ønsket om å hjelpe til med å få handlingen på skjermen til å komme i kronologisk riktig rekkefølge, og om å ta vare på de som meldte seg ut av opplegget. Førskolelæreren skriver:

- *Det hele står for meg som et eksempel på hva jeg ikke ønsker å gjøre med unger. Jeg vil ikke at de skal kopiere, men det var vel egentlig det jeg krevde av dem. Enda godt at de protesterte/saboterte.*
- *Vi hadde prata litt på forhånd om at det hele måtte styres litt mer, pga. opptaket og det hele, men det blei for dumt. Jeg tror og mener nå at bruk av skyggeskjerm må foregå på den måten vi gjorde forrige gang, nemlig at vi lager figurene og prøver dem ut.*

- *Når det blir fokusert på visning/produktet blir det noe galt. Som Bjørg Mykle sier: -"Vi voksne kan spille dukketeater for barna, og så kan de leke det etterpå, dersom de har lyst." Denne gang ble det tvang til produkt. Svett og gru!
Da jeg trakk meg vekk for å holde på de to guttene, så vi hva dette kunne ha vært: Da spilte fire jenter om og om igjen en sekvens fra stykket som opptok dem; de slemme guttene som erter Arransikt. Men det er jo ofte av feil man lærer, så.....*

Vi ser her hvordan et "fremmedelement", nemlig prosjektlederen med videokamera, lett fører til at voksne som barn retter oppmerksomheten vekk fra aktiviteten og den eksperimenteringen med virkemidler som en har vært opptatt av i bearbeidingen av teateropplevelsen, og isteden fokuserer på publikum og "produkt". Dette fører, som vi ser, lett til manglende konsentrasjon om aktiviteten, man blir lett selvopptatt, og taper interessen for det man skal uttrykke.

For sterk vekt på publikum/produkt kan i verste fall føre til at man mister kontakt med sine egne følelser/tanker og blir ekshibisjonist; en som i første rekke gjør seg til for å tekkes publikum.

Peter Slade hevder at barn ikke før i 12-årsalderen begynner å bli modne for formalisert offentlig kunstnerisk opptreden med vekt på publikum. **Den skapende aktiviteten, og eksperimenteringen med virkemidlene i forhold til de tanker/ følelser en vil uttrykke, bør stå i sentrum** selv om kamera, andre barn eller voksne kommer for å se på aktiviteten. Det er i barneårene grunnlaget må legges for individets kommunikasjonsferdigheter, og det er viktig at vi voksne trener oss opp til å stå fram og formidle noe til et publikum. Men det fordrer bevissthet om hva vi vil formidle, hvorfor vi vil formidle og til hvem vi vil formidle. Mange voksne som kommer til lærerutdanningen er redde for å opptre overfor et publikum. Når og hvor ble de presset til å opptre, uten å være modne og mentalt forberedt?

SKOLEFORESTILLINGER

Første forestilling ble spilt for 1.- 3. klasse. Andre forestilling ble spilt for 4.- 6. klasse senere samme dag. Forestillingene ble spilt i skolens gymnastikksal. Barna ble plassert på gymnastikkmatter. Noen få lærere satt sammen med barna, mens de resterende satt på gymnastikk-krakker bak barna.

Video-kamera var plassert helt bak i salen, ca. 3 meter fra bakerste publikumsrad.

Første forestilling.

Det var 2 klasser på hvert trinn, slik at det var tilsammen nær 150 barn fordelt på 6 lærere. De yngste barna ble av skuespilleren bedt om å sette seg fremst, og de eldste bakerst på mattene. Noen av barna stilte seg opp ved ribbeveggen, og noen stod helt bakerst i salen da forestillingen skulle begynne.

Lyskasterne ble slått på fullt, og sikringen gikk. Det ble lett etter vaktmesteren som hadde nøkkel til sikringsskapet, mens tiden gikk og barna ventet. Til slutt, etter ca. 7 minutter, var alt i orden, men forestillingen ble spilt i lys av 2, og ikke som vanlig 4 lyskastere, for å unngå at sikringen skulle bli overbelastet. (Et strømbrudd midt i forestillingen ville vært svært uheldig.) Denne ufrivillige utsettelsen førte til at barna ble litt urolige, noe som smittet over på skuespiller og instruktør.

Da forestillingen kom i gang ble barna raskt fanget inn av fortellingen. De fulgte intenst med, og etter hvert la jeg merke til enkelte barn som satt langt bak og imiterte bevegelsene til skuespilleren. Særlig ble Solas bevegelser etterlignet. Min vurdering av dette var at disse barna ikke forsøkte å gjøre narr av forestillingen, men at bevegelsene var et umiddelbart uttrykk for opplevelsen av rollefiguren. (Bevegelsen ble nemlig ikke laget for å gjøre inntrykk på kamerater, og ble raskt avsluttet slik at de kunne følge med på det som skjedde på scenen). På vei ut etter forestillingen, imiterte flere av barna bevegelser og verbale uttrykk, som en del av samtalen om det de hadde sett og hørt.

Kommentar:

Barna sitter noe for lenge uten ryggstøtte, og det er ikke plass nok til å forandre sittestilling i noen særlig grad. Noen av barna trakk ut til ribbeveggen, og stod, satt eller hang der under hele eller deler av forestillingen, noe som gjorde det vanskelig for skuespilleren å få kontakt med disse barna. Dette ble vurdert etter forestillingen, og vi kom fram til at vi måtte være nøye med å streke opp, og forklare på forhånd hvor barna skulle sitte. Barnas kommentar til skuespilleren i et skolefriminutt, senere samme dag:

- *Stigen var så fin...*
- *Tenk å sveve på edderkoppspinn mellom himmel og jord.*
- *Det var så fint.*

Barna fortalte om edderkoppen som lykkedyr, og om korsedderkoppen som var giftig. På spørsmål om de likte forestillingen svarte de bekræftende, men det var en i klassen som ikke hadde likt forestillingen, sa en av elevene, hvorpå en annen repliserte alvorlig:

- *Han likte det egentlig, men han turte ikke si det.*

Barnas tegninger:

De fleste skoleklassene tegnet fra forestillingen umiddelbart etter visning, men en 1.klasse tegnet fire dager etterpå. Lærerne fikk muntlig beskjed om at vi var interesserte i hvilke indre bilder

barna prøvde å utforme. Det var også gitt skriftlig beskjed til lærerne på forhånd om dette. I en av klassene satt barna ved gruppebord og tegnet, og flere av barna har inspirert hverandre slik at flere har tegnet det samme motivet, og noen må ha kopiert.

Skal barna kunne konsentrere seg om sine egne indre forestillinger, må en derfor finne fram til en metode hvor de ikke blir forstyrret av andre, når de skal uttrykke seg gjennom tegning etter teaterforestillingen.

Forestilling for 4.- 6. klasse

Det var to parallelle klasser på hvert trinn fra 4. til 6. klasse. Skuespiller og andre voksne ga nå beskjed til elevene om at de bare kunne sitte innenfor de opptrukne linjene, og at de ikke kunne stå bak eller på siden eller henge i ribbeveggen. De 6 lærerne satte seg bakerst på gymnastikkbenker/stoler. Det var tilsammen nærmere 150 personer i salen. Barna tok adskillig mer plass enn elevene i småskolen. De aller fleste ble sittende trangt på gymnastikkmattene, de bakerste var langt unna "scene- kanten" og noen syntes de så dårlig. Flere ga uttrykk for at de ville stå på siden, henge i ribbeveggen eller stå helt bakerst, noe det ikke ble gitt lov til. Noen av de største guttene surmulte litt over denne avgjørelsen.

Det er stor forskjell på å spille i et mørklagt, intimt teaterlokale hvor alt hjelper til å konsentrere oppmerksomheten omkring samspillet mellom scene og sal, og i en stor gymnastikksal hvor basketballstativet troner over sceneinndekningen, og ribbeveggene lyser opp i dagslyset som siver inn gjennom vinduer det er umulig å blende. Blir salen så fylt opp med 150 eller flere ungdomsskoleelever som synes det er barnslig å sitte på gulvet, er ikke rammebetingelsene til stede for at forestillingens kvaliteter kan komme til sin rett.

Til tross for sviktende rammebetingelser, virket det likevel som barna ble engasjert da forestillingen kom i gang. Også blant disse barna var det noen som spontant imiterte rollefigurenes gester og verbale uttrykk. (Sola og Morgenstjerne med armene i kors, samt at barna gjentar Månemors "så, så, så, såda!" med tilhørende gester.)

Barnas kommentarer til forestillingen

Skuespilleren mente å ha fått god kontakt med barna i salen, hun mente barna var meget engasjert og opptatt av handlingen. Dette står i kontrast til at flere av de normgivende 12-årige guttene i samtalen om forestillingen i klassen neste time, var svært så negative. De distanserte seg ved å si at dette ikke var på ordentlig, det var ikke indianerklær, månen er jo ikke en gammel kone osv., oppsummert i uttalelsen:

- *Dætta er det dommeste je har sett!*
Sola har da itte ben, a ma!

Denne 6. klassen nektet å tegne fra forestillingen. Dette var for dumt!
Den negative praten fra de normgivende guttene, førte etter en stund nærmest til opprør blant noen av jentene:

- *Hvorfor skal dere alltid bestemme hva vi skal tenke?!*

Både skuespiller og lærer mener at 6. klassingene også var opptatt av forestillingen mens den ble spilt, men at de "tøffe" guttene etterpå distanserte seg kraftig fra det de oppfattet som uvirkelig og urealistisk. Denne negative holdningen førte igjen til at den følelsesmessige opplevelsen av forestillingen ble ødelagt for mange av klassekameratene.

Metodiske overveielser

For at alle barn skal kunne holde fast ved sine indre forestillinger, og uttrykke disse, er det nødvendig at alle individuelt får reflektere over det de har opplevd, før noen av de normgivende i klassen får anledning til å bestemme hva som er godtatt eller ikke. Gjengmentaliteten kan være sterk i denne alderen, og spørsmål er om de som har makten alltid har rett?

En dyktig lærer vil muligens kunne gripe tak i temaet: "Hvem er det som bestemmer?" som er et gjennomgående tema i stykket, og bearbeide klassens problem ved å snakke om stykket. Autoritet sett i forhold til underkastelse eller opprør vil være et aktuelt tema både i historisk og familiopsykologisk perspektiv gjennom det meste av skolealderen. Det kan altså være mulig å nærme seg de følelsesmessige sider ved problemstillingen, ved å trekke historiske, samfunnsmessige eller familiopsykologiske paralleller til de temaer forestillingen tar opp: Hvem er det som bestemmer over hvem? I samfunnet (hjem, skole) og nasjonene i mellom? Hvem bestemmer i forestillingen? Hvem skal bestemme: De som har rett, eller de som har makt?

På samme måte kan læreren og elevene jobbe med de mer O-fags orienterte deler av de temaer teaterstykket tar opp, og spesielt miljø- og naturvern i et lokalt og internasjonalt perspektiv. Hvem er det som bestemmer at naturen kan få bli ødelagt av gift, avfallsstoffer, og kjernefysisk masseødeleggelse, og derved rasere livsgrunnlaget for de kommende generasjoner?

Tegninger-motivvalg

Det var tre klasser som leverte tegninger innen en uke.

1. klassingene (7-årsalderen) hadde tegnet med fettstift på store A3 ark. Arkene var utfyllt med farge, og det var få hvite flekker. Tegningene er forskjellige, og har et personlig uttrykk. Alle tegner fra fortellingen, slik de har opplevd den; hus/hytte med jordkvinnen Sapana utenfor, gress og trær, og på himmelen Stjernefolket (sola, månen og stjernene), og de sorte fuglene. På en tegning ser Sapana blid og forelsket ut, og på en annen holder hun en liten baby på armen. Noen barn konsentrerer seg om Stjernelandet, og tegner en stor illsint sol som fyller hele arket, eller Sola, Månemor og Morgenstjerne med hvert sitt følelsesinnhold (sint, blid, sur osv.) På mange av tegningene har særlig Sola blitt ytterligere personifisert med hår som en strålekrans og et uttrykksfullt ansikt, små ben i skrevende posisjon, og av og til korslagte armer. En tegning viser Arransikt (med arr over hele ansiktet) og Sapana svevende i verdensrommet. De er tegnet med kropp, armer og ben. Morgenstjerne er tegnet som en stor stjerne med et blidt ansikt, hvor de fire stjernespissene antyder hode, ben og armer. Morgenstjerne holder Månemor på den høyre stjernespiss-armen. Hun er en tynn og "krumbøyd" månesigd, med svakt tegnet øye som eneste antydning til personifisering. Sola er tegnet som en vanlig sol, men har strålekrans som hårmanke, øyne, nese og en sur, geipende munn, små tynne ben og armene i kors (mellom munn og nese).

Vurdering

Det virker som om disse barna har reflektert over det som har gjort inntrykk på dem i teaterforestillingen. Noen har konsentrert seg om å tegne en stor, sint og skremmende sol, med kroppsholdninger hentet fra teaterforestillingen, andre har tegnet hytter/hus og trær med Sapana på jorda og Stjernefolket og de sorte fuglene på himmelen. Alle barna har etter min mening gitt et levende uttrykk for sitt engasjement og innlevelse i teaterforestillingens innhold gjennom tegningene. Sola er den av Stjernefolket som er tydeligst personifisert, og som har fått det sterkeste følelsesmessige uttrykk. Teaterstykkets dansende, mimiske og fortellende form har tydeligvis stimulert barnas billedskapende evner til et personlig, og ofte følelsesladet uttrykk.

3. klassingene - (9-årsalderen) - er mer realistiske i sin fremstilling, og mangler 1. klassingenes sterke følelsesmessige innlevelse, men alle tegner fra innholdet i fortellingen. En gutt på 9 1/2 år har tegnet jorda med passer og tegnet stigen opp til stjernelandet med linjal. Linjal er også brukt for å tegne himmelhvelvingen. Der har han tegnet en gutt som skyter en fugl, mens en vanlig tegnet sol smiler. To stjerner og en månesigd er tegnet uten personifisering. Den delen av jorda som stigen går opp fra, er tegnet brunt (det uttørrede landskapet), med antydninger til hus. Ved foten av stigen er det fargelagt et blått område (havet Stjernegutt kom til, før oppstigningen). Resten av jorda er tegnet grønn med noen havområder. Mange av barna (ca. en tredel) har vært opptatt av stigen fra jorda opp til Stjernelandet. Bare hos et fåtall var sol, måne og stjerner personifisert. Det er først og fremst Sapana og Stjernegutt som blir karakterisert gjennom tegningene. På noen blir Sapana tegnet som en unggipe av i dag, i moderne klær. Hun lengter opp mot Morgenstjerne, og i nærheten ser vi rosenbusken og himmelstigen. På andre tegninger ser vi Sapana og Stjernegutt, kledd i fattigslige og lappete klær, med nakne føtter. Sol, måner og planeter blir hos noen tegnet slik vi kan se bilder av dem i natur-oppslagsverk og moderne leksika. Andre barn lager mer fantasifulle og humoristiske bilder av Sapana som vandrer plystrende på en sky, og nærmer seg den hellige turnipsen, bevoktet av et tett edderkoppspinn. Et barn har tegnet en kjempestor edderkopp som sier (i taleboble) "Nei,nei, det vil bringe deg ulykke..". til Sapana som er i ferd med å flytte på den hellige turnipsen. Sapana svarer: "Hva?" Vi er på vei inn i tegneseriens formspråk. Ei jente har tegnet en tenksom Arransikt med pil og bue, som stiller spørsmålet "Hvorfor meg?" (Underforstått: Hvorfor må jeg redde jordfolket fra undergang, hvorfor meg?) Det slo meg at det er tunge byrder vi legger på våre barns skuldre.

Vurdering

Disse 9-åringene tilstreber å tegne realistisk, uten å ha den nødvendige dyktighet. I forsøket på å tegne realistisk og objektivt går de fleste av barna glipp av den følelses-messige innlevelse og uttrykksside i tegningene, dvs. det kunstneriske uttrykk og den personlige utforming. Tendensen til mer eller mindre å kopiere sidemann kan også tyde på usikkerhet i forhold til den enkeltes "indre bilder", og på behov for aksept fra lærer og kamerater.

5. klassingene (11-årsalderen) blir i større grad enn 9-åringene preget av realisme. To av barna tegner skuespilleren som mimer/danser, og på en av tegningene er lyskasterne med sitt gule lys tegnet inn. Enkelte tegner sol og stjerner uten karakterisering slik vi særlig så det blant 7-åringene. Men noen unntak finnes:

En elev (jente) har tegnet et realistisk bilde av Sapana som står alene på en brunsvidd eng. Hun er kledd i fillete klær, og har en kurv på armen. Til venstre bak henne ser vi huset hennes med dør og vindu. Over henne ser vi Månemor som halvmåne, svakt personifisert. Vi ser Morgenstjerne og Sola tegnet som himmellegemer, men med klare nesten uutgrunnelige ansiktstrekk. Det som gjør bildet spesielt interessant er at over Sapana, har eleven tegnet Arransikt som i et drømmesyn. Vi ser hans hode på skrå bakfra, med arret tydelig markert. Hodet er tegnet løst, og omslutter Sapanas hode og Månemor og store deler av himmelen. Dette tyder etter min mening på at eleven i en og samme tegning kombinerer det realistiske, det symbolske og det drømmeaktige i tråd med forestillingens dypere innhold.

Noen barn har tegnet og personifisert Edderkoppmannen, med sirlig blyanttegning, og noen har tegnet Sola som lager tørke og Sapana som er lei seg og gråter.

Vurdering

Dette er en av de ytterst få ganger hvor et barn ikke tegner fra innholdet i forestillingen, men lager et bilde av skuespilleren som aktør på scenen. Vi finner blant 11-åringene tegninger som til forveksling kunne vært laget av en 7-åring eller en 9-åring. Dette kanskje med unntak av de

meget nitidige og uttrykksfulle blyantegninger av Edderkoppmannen. Tegningen av Sapana som drømmer om Morgenstjerne, skiller seg ut. Her har eleven klart å kombinere det realistiske, symbolske og drømmeaktige element i en og samme tegning. Denne 11-åringen uttrykker en høyere og mer sammensatt følelsesmessig og tankemessig bevissthet, som med et utvidet formspråk ville kunne utvikles til det vi tradisjonelt kaller kunst.

RIKSTEATERTURNÉ

Høsten 1987 ble "Arransikt og Stjernefolket" sendt ut på en turne for Riksteatret. Ledelsen var blitt informert om prosjektet, og la opp en reiserute som ville bringe oss til varierte sosiale og kulturelle miljøer. Sogn og Fjordane og Østfold var fylker med variert bosetting og næringsgrunnlag. Spillestedene varierte fra industristeder som Årdal og Høyanger til små tettsteder som Skei og Lavik i det nynorsk-talende området. Tilsvarende eksempler på øst-Norge var kyst/ industristedet Fredrikstad, og tettsteder som Rømskog, Aremark og Ørje i indre Østfold. Jeg ville med dette opplegget se om forestillingen ble mottatt og oppfattet forskjellig i ulike sosiale og kulturelle miljøer. Dette var også av stor interesse for Riksteatret, slik at jeg utarbeidet rapporter til teatrets ledelse og administrasjon umiddelbart etter turneene. På grunnlag av de mangler som ble avdekket i løpet av den første turneen på Vestlandet, ble opplegget vurdert og rettet opp på en del punkter til neste turne i Østfold. Jeg vil her ta for meg noe av det vi lærte av turne-opplegget for Riksteatret.

Turne i Sogn og Fjordane 27.9 - 10.10. 1987.

Positive erfaringer med barnehage-/skoleforestillinger.

- Lærernes oppmerksomhet ble fokusert på at teater kan inngå i en kunstnerisk/ pedagogisk sammenheng ved:
- gjennomlesning av det på forhånd utsendte faglige og metodiske materiale,
- opplevelsen av teaterforestillingen sammen med barna, samtale med barna om hva de hadde tegnet,
- samtale med teaterskaperne om forestillingens innhold og formspråk, sammenholdt med barnas oppfattelse vist gjennom tegningene,
- diskusjon om metoder (og begrunnelser) for barnas videre bearbeiding av teateropplevelsen.

Kommentar:

Spesielt barnas tegninger ble en "øye-åpner" for lærerne, som konkret så hva barna hadde forestilt seg. Der hvor lærerne hadde tid etter forestillingen til å samtale med prosjektleder om tegningenes innhold og form, åpnet dette for mange interessante innfallsvinkler for videre bearbeiding. Samtale og analyse av barnas tegninger, førte til at lærerne fikk fornyet interesse for å studere den utsendte faglig/ metodiske litteratur.

Prosjektet åpnet opp for en kunstnerisk og faglig/ pedagogisk kontaktflate mellom kommunenes barnehager, skoler og kultursektor på den ene siden, og Klomadu/ Musidra/ Riksteatret og de bevilgende myndigheter på den andre siden.

Negative erfaringer med barnehage-/skoleforestillinger:

Mangler ved forarbeidet:

- det utsendte materiale kunne virke overveldende, og var ikke klart nok strukturert.

(N.B: Materialet ble forbedret og utprøvd videre, og den endelige utgaven ble trykket i 1000 eksemplarer høsten 1988, nesten ett år senere),

- for tilfeldig forhåndskontakt med de som ønsker å bearbeide forestillingen med barna (hver enkelt lærer bør kontaktes personlig, skriftlig og pr. telefon).

Mangler ved gjennomføringen:

- den avsatte tid til samarbeid med interesserte lærere har vært for liten,
- et forenklet spørreskjema bør utarbeides på forhånd,
- tegning umiddelbart etter forestillingen kan begrense barnas undring og følelsesmessige bearbeiding av teateropplevelsen (metodeskissens pkt. 2 og 3).

Mangler ved oppfølgingen:

- for liten tid til kontakt og oppfølging av interesserte lærere.

De mange mangler ved opplegget i Sogn og Fjordane ga erfaringer som kom senere opplegg til nytte.

Vurdering av de tegningene som ble laget umiddelbart etter at barna i sogn og fjordane hadde sett teaterforestillingen:

De fleste tegningene som ble laget umiddelbart etter at forestillingen var vist, er skisser av separate figurer, eller brokker av den dramatiske handlingen. Det er mer sjeldent at barna tegner sammensatte dramatiske hendelsesforløp, slik en har sett eksempler på der hvor barna har fått lekt ut og samtalt med lærere og andre barn om det som har gjort inntrykk, før de har tegnet.

Kommentar:

Det synes som om barna trenger tid til å bearbeide (fordøye) følelsesinntrykkene/de indre bilder gjennom lek, imitasjon og samtale. Det kan synes som om barna trenger noe distanse til selve opplevelsen før de klarer å reflektere over det de har opplevd. Læreren kan hjelpe barna med å gjenkalle opplevelsen ved å gjenfortelle fra handlingen, eller gjenta replikkene mens barna lukker øynene. Dette kan hjelpe barna til å fastholde hva de følte/tenkte under teaterforestillingen, og hjelpe dem med å fastholde og utdype sine indre bilder. Dette kan føre til at tegningene blir rikere både innholdsmessig og formmessig. Ved tegning umiddelbart etter at barna har sett forestillingen, synes det som om symbolene for det indre øye blir for tidlig nedtegnet, og derved fastlåst. Sterke følelsesmessige opplevelser er det vanskelig å gjenskape umiddelbart på et papir. Dette kan være en av grunnene til at barna tegner fragmenter av opplevelsen i form av rene figurer/symboler uten klar karaktertegning/ følelsesuttrykk.

En tegning skal være et produkt som skal gjengi/uttrykke barnets indre forestillinger/ følelser. Barnet blir bare tilfreds hvis det greier denne overføringen.

Manglende tid til fabulering og undring omkring opplevelsen kan være med på å låse fast billeduttrykket for tidlig, og hindre en videre følelsesmessig bearbeiding/refleksjon som kan føre til et rikere og mer sammensatt bilde-uttrykk.

Et uttrykk for dette kan være jenta på Skei som sa: -"uff! denne teikninga vart ikkje noko fin," eller jenta som tegnet fire tegninger med forskjellige karakterer på hvert ark, før hun kunne avslutte og gå hjem etter forestillingen. Dersom barn tegner umiddelbart etter opplevelsen, ser det ut til å være viktig at dette blir sett på som et ledd i bearbeidingsprosessen, og ikke som det endelige uttrykk for barnets indre forestillinger.

Hypotese 1:

En umiddelbar tegneprosess etter teateropplevelsen låser fast billeduttrykket for tidlig, slik at en videre følelsesmessig bearbeiding gjennom bilde/tegning "fryses fast" på et for tidlig utviklingstrinn i refleksjonsprosessen.

Hypotese 2:

Ved lek/imitasjon/samtale/gjenfortelling etter teateropplevelsen, bevares og utvikles barnets opplevelse av spenning, konflikt, harmoni, "indre bilder" og følelser/tanker skapt av teaterforestillingen. Dette vil føre til mer innholdsrike og sammensatte tegninger med avbildning av dramatiske sekvenser. Eksempler på den første hypotesens riktighet finnes i Sogndal hvor de fleste barn tegnet direkte etter forestillingen, i motsetning til en lærer som lot sine elever fortsette med bearbeiding av stykket over tid gjennom ulike typer verkstedarbeid.

Oversikt over noen momenter som kan hindre barns undring og fabulering ved den videre bearbeiding av teateropplevelsen:

- a) for tidlig fastfrysing av "det indre bilde" ved for tidlig tegning,
- b) følelsen av manglende tegneferdigheter (opptrer gjerne fra 6-årsalderen),
- c) voksne som forteller hvordan det egentlig var (fasit-tenkning),
- d) manglende uttrykksmidler.

Det siste punktet synes å ha som konsekvens at barna må få prøve seg fram i forskjellige sanselige medier, hvor den enkelte må få følelsen av å "lykkes" i et medium barnet "behersker" tilstrekkelig til å uttrykke sine tanker og følelser.

Innøving av kunstneriske ferdigheter må stå i forhold til hva eleven ønsker å uttrykke.

OPPLEVES FORESTILLINGEN FORSKJELLIG I ULIKE SOSIALE OG KULTURELLE MILJØER?

Jeg har kommet til at rammefaktorer som publikumgruppens sammensetning, (antall, alder, homogene aldersgrupper etc.) samt forholdet mellom scene/sal, lys og lydforhold spiller en større rolle for hvordan publikum opplever forestillingen, enn hvor i fylket vi spiller. Rammefaktorene blir behandlet under kapitlet "Rammebetingelser".

Jeg vil trekke fram noen momenter som kan forklare hvorfor barnas sosiale og kulturelle miljø spiller en slik marginal rolle:

Fortellingen om "Arransikt og Stjernefolket" er av mytologisk karakter hvor sol, måne og stjerner blir personifisert. Handlingen blir som i eventyr og fabler ikke tid- eller stedbundet, og den mytologiske fortellingen starter med: "En gang, et sted på jorda, bodde jordfolket. Over dem, oppe på himmelhvelvingen, bodde Stjernefolket - alle stjernene, månen og sola" Forestillingen foregår på det som forfatteren Jens Bjørneboe ville kalle "det tragiske plan". I tidsskriftet Ny Skole nr. 1, 1952 forklarer han sitt pedagogiske grunnsyn hvor han betrakter eventyr, legender, fabler og myter som grunnleggende, og ser på kunsten som det element all undervisning flyter i. (Bjørneboes artikkel står trykket i boken *Under en mykere himmel* redigert av Andre Bjerke, Gyldendal 1976).

Følgende sitat, hentet fra s. 23 og 24 i denne boken, vil kunne utdype hvorfor opplevelsen av teaterforestillingen blir så lite påvirket av publikums sosiale og kulturelle bakgrunn:

- *For barn er verden delt i to partier - i de Slemme og de Snille. Det dreier seg ikke bare om mennesker og dyr, men om alle ting, planter, sko, hus, farver, tall, kaffekanner - alt på jorden, alt sammen har ansikt og uttrykk, alt sammen er enten slemt eller snilt. Det som lever i barns forhold til tingene, til verden, det svarer til en dyp trang i menneskesjelen: driften til å se livet dramatisk - i **godt og ondt**. Verden er levende. Den er en del av den evige kamp mellom lys og mørke, den kamp som projiseres ned i mennesket og der opptrer som en av livets grunngåter; kampen mellom ondt og godt i menneskets sjel: Vår uforklarlige kjærlighet til det gode. I alle forkledninger og metaforer går dette igjen: **Ondt og Godt**. Det er de første og siste spørsmål. De siste ting. Man kan kalle dette forhold til livet hva man vil; **det tragiske, det tidløse eller det menneskelige plan**.*

*Andre måter å oppleve verden på, kan sammenfattes under det "**trivielle plan**". Dette trivielle plan omfatter hele det uendelige hav av ubetydeligheter som opptar all vår tid. Dette som lar oss bli voksne uten kraft og gamle uten verdighet, det som vi drukner oss i og mister oss selv i. Tingene i seg selv er aldri ubetydelige. Det er vår opplevelse av dem som er ubetydelig. Det trivielle plan er like meget inne i oss som det menneskelige, tragiske plan. Det trivielle plan er en tilstand. Og vår voksne tilstand veksler mellom den menneskelige og den trivielle. I alle fall inntil 10-11- års alderen lever barna **helt** i den tidløse, den menneskelige verden. Man pleier å si: "**Små barn, små sorger!**" osv. Og det er selvfølgelig tøv. **Sunne barn har store sorger og store gleder**. Det er de voksne som har små sorger. Det er de voksne som har små gleder. Dessverre er det slik. Og hvis man for tidlig leder barna bort fra det menneskelige plan, hvis man bibringer dem voksen fornuft og voksen nøkternhet, da dreper man barndommen i dem, da tørker man ut den kilden som i mange år skulle ha brakt dem arbeidsglede og livslust. Passive, livsudugelige filistre blir det av dem som ingen barndom har i seg, roboter uten skaperkraft og glede. Sansen for det dypt unyttige, det tragiske, det storslagne, må bevisst dyrkes.*

Bjørneboe sammenligner den rolle myter, eventyr og legender spiller for utviklingen av barns sjeleliv, med det som Aristoteles i sin "Poetik" benevner som tragedienes lutrende og rensende effekt (katarsis) på menneskets sjel. "Eventyrsiden" må angå elevene og berøre dem personlig. Det må være stoffet som griper dem, og vekker sorg, glede, overraskelse og ærefrykt.

Det har vist seg at forestillingen *Arransikt og Stjernefolket* har nådd fram og gitt næring til det Bjørneboe kaller "det tragiske plan" hos barn mellom 6 og 11 år, samt til voksne. Derfor har de sosiale og kulturelle forhold spilt en mindre rolle enn ventet.

Manglende tilhørighet og bruk av dialekt.

Teaterstykket tar ikke opp lokalt stoff, og spiller ikke på dialekt. Likevel virker stykket engasjerende, og språket blir forstått. Vi antar at den store vekt som legges i stykket på et visualisert kroppsspråk (mime/dans-bevegelse) gjør at budskapet når frem, selv om vi ikke bruker den lokale dialekt. Kirsti Henden, dramalærer ved Sogndal Pedagogiske Høgskole, og lærer Ragnhild Stedje, Sogndal, hadde lagt merke til at barn ofte snakket bokmål når de spilte en annen rolle. Dette kan bl.a. komme av at de er vant med et normalisert bokmål fra radio og TV, og at den nødvendige distanse som trengs i rolleleken kan skapes ved bl.a. å snakke en annen dialekt.

Oppsummering

Det ser ut til at hverken sosio/kulturelle eller språklige forhold har spilt negativt inn på barnas opplevelse av teaterforestillingen. Dette kan skyldes forestillingens store bruk av et ikke verbalt fysisk formspråk, og at barn på Vestlandet er vant med bokmål gjennom radio og TV. Alle barn på spillestedene har et direkte forhold til naturelementene selv om de bor på industristeder. F.eks. var faren til et av barnehagebarna i industristedet Årdal **reingjeter**, og det 6-årige barnet hadde detaljkunnskap om radioaktiv stråling i reinkjøtt, og brukte ord som becquerel (målingsenhet for radioaktiv stråling) med den største selvfølgelighet. En annen 6-åring kunne mye om det beskyttende ozon-laget, og om de hullene i ozonlaget som gjorde at de skadelige ultrafiolette strålene fra sola kunne trenge igjennom. Det er tydelig at stykkets metaforiske språk blir forstått av barn helt ned til 6-årsalderen, og relatert til vår faretruende økologiske virkelighet av i dag. Forestillingens mytiske innhold virker på det tragiske plan for voksne og barn mellom 6 og 11 år.

TO SKOLE-LÆRERES REFLEKSJONER - Spiller læreren noen rolle?

Forberedelsen

Etter at "Arransikt og Stjernefolket" var blitt vist ved endel storby-skoler, fikk jeg først etter fire måneder anledning til å snakke med disse to lærerne om barnas tegninger. Lærerne arbeidet ved hver sin skole med henholdsvis 1. og 4. klasse, og hadde begge vært på et metode-seminar hvor forestillingen ble vist, slik at de hadde kunnet forberede arbeidet med klassene sine. P.g.a. langvarig lærerstreik og fordi skuespilleren ble syk, ble forestillingene spilt hovedsakelig i mai måned, som er en meget spesiell skole-måned p.g.a alle høytidsdagene like før skoleslutt. Til tross for dette hadde læreren for 4.klassen brukt mye tid på å gå igjennom vårt utsendte undervisningsmateriale i samarbeid med fire lærerstudenter:

- *Vi endevendte stoffet fra heftet i mange samtaletimer. De (studentene) var etter hvert ordentlig flinke til å inspirere ungene til innsats, og de fikk selv velge hva de ville ta for seg fra heftet.*

Denne læreren var meget opptatt av miljøvern, og brukte ekskursjoner og estetiske arbeidsmåter integrert i undervisningen:

- *Jeg har hele tiden brukt musikk/bevegelse/rytme som innfallsvinkel i en integrert arbeidsform. Jeg er også svært ofte ute og gjør "undersøkelser i marken" på kortere eller lengre ekskursjoner, slik at naturvern er noe vi beskjeftiger oss med nesten daglig.*

Hun nevner i stikkords form noe av forberedelsene til forestillingen:

- Primstav, almanakk, mørketid - dagens lengde.
- Fjell/fjellformasjoner, skrev fortellinger fra bilder, assosierte ord, laget tegninger, laget fjellformasjoner av oss selv (grupper på 4-5).
- Turer i skogen i mørket for å oppleve spenning, hvordan hadde menneskene det før uten elektrisk lys?
- Eventyr/fortelling - lesning; eventyr i musikk (Grieg op. 72- Kivlemøyene), vi skrev egne eventyr, sang folkemelodier, danset folkedanser, hørte hardingfele, laget trollrytmer og trolldanser, snakket om Asbjørnsen og Moe.
- Vi hadde gått tur langs Akerselva og plukket søppel, og hadde sett oljeutslipp her.

Læreren tar for seg i forberedelsene hvordan sol og måne (to nøkkel-karakterer i stykket) brukes i ord-sammensetninger i det norske språket:

- *Det jeg gjorde etterpå var å finne en masse ord som begynte med sol, og en masse ord som begynte med måne, for å lære dem hva ord som f.eks. månesyke betyr. Jeg lar ofte barna assosiere fritt i forhold til ord, noe de liker godt. Det er fint.*

Når det gjelder sammenhengen mellom språk og replikk øvde elevene seg bl.a. på følgende måte:

- *Barna får i oppdrag å si en setning på forskjellig måte, og da forandrer kroppsholdningene seg alt etter hvilket ord de betoner. Slik utforsker vi hvordan kroppsholdningene forandrer seg alt etter hvilken mening vi legger i ordene. Bevegelsesuttrykket ble øvd ved rytmisk bevegelse eller folkedans, eller ved ganske*

enkelt å utforske bevegelsesmønstre ved å be barna om å gå en bestemt strekning på så mange måter som mulig.

- *For å hjelpe barna å uttrykke seg lar jeg av og til grupper av barn "være personene" i et bilde, eller de er "stillbilde" hentet fra en teaterforestilling vi har sett sammen. Det beste er at de velger et motiv, og hvem de vil være sammen med, og så snakker de som personene i bildet. Jeg bruker ofte bildet "Markedsdag" av Brueghel, for det bildet lærer oss også en masse om hvordan folk levde før i tiden. Jeg spør alltid: "Går det an å....?" for det åpner alle muligheter.*
- *Og så viser de for hverandre, og så må de være klare i uttrykket, hvis ikke får de høre det fra de andre, og så må de skjerpe seg. Vi ser også hvordan erfaringer barna får ved å øve seg i å uttrykke seg med kroppen, f.eks. lage "statuer" av ting de har opplevd på ekskursjoner, lett er overførbart til tegning eller tredimensjonal forming:*
- *Vi går ofte i naturen, vi samler søppel, og med det lager vi troll, søppeltroll, som jager "natursvin".*

Om barns bearbeiding av teateropplevelsen.

På denne måten hadde læreren jobbet med mange av de temaer som stykket tok opp, uten direkte å komme inn på stykket. Spørsmålet ble da om teaterstykket hadde noe å gi i tillegg, og hva dette **noe** i tilfelle var?

- *Det synes jeg var intensiteten hos Nina (skuespilleren), som var **alt** på en gang. Det synes jeg var fantastisk, og det syntes også ungene var helt fenomenalt, men de klarer bare ikke å uttrykke det. Men de var stumme av beundring. Og det at hun var helt alene, bare sort omkring, de skjønte ikke at hun turte.*

Læreren observerte følgende:

- *Etter forestillingen prøvde Nina å få i gang en samtale med ungene i min klasse (fordi vi ble igjen for å hjelpe henne å rydde). Det (samtalen) ble det heller dårlig med. Så dersom Nina er skuffet over det, så er nok forklaringen at ungene trengte TID til å fordøye og få assosiasjoner.*

Denne lærerens refleksjoner faller sammen med hva Nina har fortalt om virkningen av denne forestillingen. Barna ser ofte på henne etter forestillingen med store øyne, noen med nesten glassaktige blikk, og har vanskelig for å uttrykke i ord det de har opplevd. Så begynner ofte barna å snakke med hverandre om forestillingen, imiterer Ninas statueliknende kroppsholdninger og bevegelsene hennes. Læreren mente forestillingen hadde gjort et sterkt inntrykk på barna. Dette begrunnes med hva læreren observerte av barns samtaler og referanser til stykket de neste ukene, ikke minst med utgangspunkt i at barna tok opp i sin egen frivillige lek elementer fra teaterstykket:

- *Dagen etter stod de to og to og imiterte Ninas bevegelser i friminuttet. Dette var en slags lek, som jeg lot dem ha i fred. For å få fram hva som innholdsmessig hadde opptatt barna lot hun barna komme med forslag til hva de syntes stykket handlet om, dagen etter forestillingen var vist, og så diskuterte de ut fra det:*

- *Jeg kaller det "Å unne hverandre ordet". På tur leder barna diskusjonen, og det barna synes er viktig, skrives på tavla (de skal jo ha lese/skrivetrening også).*

Ved å dele sine synspunkter med hverandre, fikk barna gitt uttrykk for hva de syntes var viktig innholdsmessig ved forestillingen, de fikk høre hva andre mente, noe som ga nye impulser og ideer, eller styrket egne opplevelser. Kort sagt det førte til refleksjon og tenkning.

- *Barna var veldig opptatt av forurensning og ozon-hullet i atmosfæren. Barna var opptatt av redsel - forskrekkelse og redsel. De var opptatt av at Arransikt ikke ble godtatt - men også av hva det motsatte er, av vennskap. De ble opptatt av hvordan vi uttrykker vennskap med hender. Hva **hender** kan gjøre mot andre mennesker. (Dette skrev de noen fantastiske dikt om senere.)*

Dette synes å vise at forestillingen lager et uttrykksbehov hos barna. De forteller med ord, bevegelser og replikker fra stykket, hva de har opplevd, og gjennom dette får de nye assosiasjoner. Det synes viktig at barna går gjennom den første imitasjon- og assosiasjonsfasen (og får tid til å reflektere) før de tegner fra forestillingen og arbeider videre med stoffet.

- *Barna var veldig opptatt av bevegelsene til Nina, og vi prøvde veldig mye å lage bevegelser med kroppen. "Hva var det Nina gjorde?" sier jeg. "Hvordan gjorde Nina for å vise at hun var redd f.eks.?" (Men mange barn har vansker med det, det er jo ikke lett heller). Dette gjorde vi i klasserommet. Vi har nemlig satt av plass bakerst i klasserommet for bl.a. bevegelse. Barna er vant med at vi tar ut mindre grupper av barn, som jobber med bevegelse, mens de andre er opptatt med andre oppgaver.*

Læreren har erfart at det er bedre å snakke om innholdet i stykket, enn å spørre barna hva de synes om forestillingen:

- *For det blir som en slags kritikk, og da blir det veldig vanskelig. Da har det lett for å låse seg. Det er lettere å uttrykke seg gjennom andre ting, enn å uttale seg om stykket, og det kan være lurt å bearbeide innholdet i en annen kunstform.*
- *Senere tegnet barna noen fantastisk spennende tegninger. Noen dager senere laget vi et kjempestort formingsarbeide med jorda slik den kan komme til å se ut på den ene halvparten, og jorda slik den var ment å være på den andre. - Og så skrev de noen fantastiske dikt.*

Læreren mener at Nina og forestillingen inspirerte barna til å komme fram til et personlig uttrykk, selv de mest sjenerte:

- *De var veldig opptatt av å herme Ninas bevegelser, og syntes Nina var storartet. Også de barna som ikke pleier å stå fram, ble modigere. Det er en veldig inspirasjon med slike teaterstykker.*
- *Forestillingen er en vitamininnsprøytning som gjør at barna fordypet seg mer i stoffet. Voksne mennesker kan diskutere, men jeg mener at man må la barn få oppleve stoffet slik de vil, og så får de uttrykke det på en eller annen måte, og kan de ikke uttrykke noe, så er det "all right" også.*

Læreren mener at barna på mange måter internaliserer det de opplever. De setter seg selv inn i handlingen, og finner fram til et symbolskt uttrykk for å gjennomleve tanken og følelsen:

- *Når ungene oppfatter poenget (i teaterstykket) og skal bearbeide det, så lar de stoffet gå inn i seg, de sammenligner med seg selv, og de er ofte seg selv i situasjonen, eller kommer med egne reaksjoner. De skriver om og bearbeider, og da skal vi ikke rote opp i den opplevelsen, for da blir det hele forkludret.*

Denne forestillingen krever av barnet at det kan oppfatte og tolke bevegelsesuttrykk og replikker. Forestillingen er en lang kjede av enkelthandlinger eller sekvenser som til sammen blir en innholdsrik og "mettet" teateropplevelse. Dette krever en sterk konsentrasjon av tilskuerne. Det var derfor interessant å få vite om en eller annen "falt av lasset", og derfor ikke fikk noe ut av forestillingen?

- *Jeg tror at et par stykker i klassenNei, jeg tror alle fikk noe ut av det. ... Men for en par stykker i klassen, ..der forsvinner alle ting (blir fjerne), så jeg vet ikke ordentlig hva som har gjort inntrykk på dem, for de er ikke vant til å bearbeide inntrykk i det hele tatt. De er ikke vant til det hjemmefra. Det de er vant til er å sitte foran TV'n (idiotboksen). De har video hjemme, og ser på programmer til langt på natt. Jeg har latt unger ligge å sove i to timer bak kateteret i skoletiden. På kåpa mi. Når de er så trøtte, klarer de jo ingen ting.*

Om barns språkutvikling

Denne læreren mener det er viktig å knytte ord direkte til handlingen eller symbolet, for slik det nå er blir massevis av ord feiloppfattet.

- *Ingen har tid til å forklare, og mange barn forbinder "snille ord" med farlige ting - og motsatt. Inntrykkene kommer så fort at de ikke får festet seg, barn får ikke tid til å snakke om det etterpå, til å bearbeide inntrykkene, og så blir det feiloppfatninger.*

Hun mener at all direkte erfaring barna får ved ekskursjoner og kunstnerisk opplevelse må knyttes til begrepslæring:

- *Flere og flere norske barn i ferd med å bli språkløse, de er i ferd med å få det samme handicap som mange fremmedarbeiderbarn, for å si det sånn. De er mer eller mindre språkløse fordi de aldri får tid til å bearbeide inntrykkene. Teaterstykket "Arransikt og Stjernefolket" er en motvekt mot dette, for der er alt knyttet sammen; handlinger, følelser og ord, og ved å lage bevegelser i klasserommet og ved å tegne og male mye, får de bearbeidet inntrykkene, og satt ord på tanker og følelser. Samtidig som vi gjør det, lager jeg svære plakater med alle nye ord som de lærer. Og de ordene kan de ikke før de bruker ordene i språket sitt. Ord/språk er nært knyttet til praktiske/ kunstneriske aktiviteter - det må gå hånd i hånd.*

Hun mener at lærere generelt ikke er forberedt på denne utviklingen av barns og ungdoms tiltakende språkløshet, og at lærerutdanningen heller ikke er klar nok over problemet. Det kreves radikale endringer av utdanningssystemet for å forebygge de tildels kraftige

utviklingsforstyrrelser finner sted i barns språkutvikling, og som også er synlige i lærerstudentenes ofte manglende forståelse av grunnleggende begreper:

"Sving til høyre!" sier f.eks. kjørelæreren, en enkel beskjed som hurtig kan ende i katastrofe dersom mine erfaringer holder stikk: Opptil 30% av mine lærerstudenter klarer ikke hurtig å avgjøre hvilken side av kroppen som er høyre eller venstre, og det er ikke uvanlig at 3 til 6 prosent av studentene har mer eller mindre store (og som oftest skjulte eller hemmeligholdte lese- og skrivevansker). Det er derfor betryggende å høre at denne læreren ikke lar høyre og venstre forbli abstrakte begreper:

- *All trening, f.eks. forskjellen på høyre og venstre, gjør jeg gjennom musikk/bevegelse og tegning. Dette er helt avgjørende for skrive/lese opplæringen.*

Om lærerens menneskesyn.

Hva synes du det er viktigst at barna får med seg fra skolen? spør jeg denne læreren.

- *Naturvern, vennskap, og en forståelse for hva hver enkelt kan bruke sin spesialitet til. Du må stadig være på vakt for å finne det beste i deg, din spesialitet, det er **det** du går på skolen for, ikke bare nødvendigvis for å lære å regne og lese, men for å finne fram til det du er spesialist på. Og hvis du da finner **det**, har du ikke lov til ikke å gjøre noe med det. (Når jeg sier det slik, er barna veldig enig). Det er noe tull at alle barn skal være like. Barn med handicap, dyslexi (lese/skrivevansker) f.eks., står fram i klassen og forteller hva det er med dem. **Det er i orden**, for alle har sine spesialområder, noe de er flinke til og som de er klar over. Alle barn og voksne er jo forskjellige, og det synes jeg barna skal forstå, og lære seg å respektere.*

Om lærerstudenter og allmennlærerutdanning.

- *Det er så trist. Studentene kan så lite innen de estetiske fagene. Og så sier de til meg: - "Uff nei! Kan ikke du begynne å synge da, for jeg har aldri gjort det, - jeg kan ikke dette her, jeg". Men de må lære seg å hive seg utpå. Det er svært mye de ikke kan, det er det. Jeg synes studentene er for opptatt av sine sosiale roller, de er opptatt av **lærerrollen** og **elevrollen**, mer enn av forholdet mellom voksen/barn. Det er jo urimelig at lærerstudenter etter 3-årig lærerutdanning skal kunne undervise i hva som helst fra 1.-9. klasse. Unger uttrykker seg gjennom lek, gjennom ord, lyd, rytme, bevegelse, rollelek og tegning **før** de lærer seg å skrive og lese. Dette feltet må lærere kunne mye om, og det gjør de ikke i dag.*

Selv barnehagepersonalet kan av og til se ut til å mangle innsikt på dette området. Læreren nevner et eksempel:

- *Jeg husker jeg hadde en gutt som begynte i første klasse, og han kunne si **ja** og **nei**. Det var alt. Ingenting mer. Han tegnet sånne "hodefotinger", og alltid var disse hodefotingene bak et gitter. Og psykologer og andre skakket på hodet og sa: "Hm! Interessant" "Han må ha det følt inni seg" tenkte de sikkert. Men så var jeg på besøk der gutten bodde, og utenfor alle vinduer der så var det et stakitt. Det var ikke noe rart at **det** var med på alle tegningene.*

Men det viste seg at gutten var kjempemusikalsk, og hver gang vi drev og gjorde noe på gulvet (til musikk) koste han seg så veldig, og så kom det et nytt ord. Og hvis vi var på

tur, så kom det nye ord. Så da tror jeg han var for mye i denne leiligheten uten stimulanse, men når han fikk drive med ting han virkelig hadde inne i seg av goder, som musikalitet og sånt, så begynte han å utvikle seg. Og det var et barn som hadde vært i barnehage en stund, men han kunne likevel bare si "ja" og "nei". Det er forferdelig hvis også barnehagen blir en oppbevaringsinstitusjon, og ikke et sted hvor barn kan leke og uttrykke seg gjennom det symbolspråk som dans, drama, musikk og forming er, og som kan gi barna nye begreper og nærhet til sine egne følelser.

Vi ble sittende og drøfte om det ikke snart er på tide med en radikal forandring av lærerutdanningen, hvor de humanistiske fag, kunst/kulturfag som norsk/litteratur, dans, drama/teater, forming, musikk får ha en sentral plass sammen med psykologi og observasjonsopplæring, med stor vekt på pedagogisk praksis og lærings-strategier. Kanskje kunne man lage en utdanning som dekket 0 til 11 år, med krav til spesialisering innen begynnende lese- og skriveopplæring. Uansett utforming så kan det synes som det trengs en pedagogisk helhetstenkning om lærerutdanning for barnehage og småskole. Dette ut fra tanken om at dess yngre barna er, dess viktigere er det med faglig og menneskelig innsikt fra lærerens side. Formell kompetanse i engelsk kvalifiserer nødvendigvis ikke for arbeid med førsteklasinger, bare for å ta ett eksempel.

Oppsummering:

Denne læreren mener det er viktig å knytte ord direkte til handling, objekter og følelser. Hun mener at all direkte erfaring barna får ved ekskursjoner og kunstnerisk opplevelse må knyttes til begrepslæring. Hun mener at barn i tiltakende grad er i ferd med å bli språkløse, og at en av grunnene er barns manglende voksenkontakt, og overdrevne TV- titting, hvor ingen voksne er tilstede for å forklare og sette ord på hva som skjer. Når barna blir store nok til å lese underteksten på utenlandske TV program, leser de ikke fort nok til å knytte ordene til den riktige situasjonen, men gjerne til bilder som følger etterpå. Dette fører til at mange barn i dag setter feil ord på de mest grunnleggende begreper; de er i ferd med å bli språkløse eller få et mangelfullt språk. Dette er en av grunnene til at denne læreren setter begreps- læring sentralt, og bruker drama, musikk, dans/rytmikk og forming for å gi og sette ord på opplevelser, handlinger og følelser. Miljøvern (O-fag) gir også anledning til å gjøre direkte erfaringer med derav følgende begrepslæring.

Denne læreren legger vekt på at elevene skal lære seg til å oppleve og gi uttrykk for opplevelsen i de estetiske fagområdene. Hun mener at kunst er et symbolspråk som er grunnlaget for følelsesmessig og tankemessig utvikling, og viktig for å utvikle barns begrepsapparat. Dette er en av grunnene til at denne læreren legger slik vekt på å bruke kunstneriske arbeidsformer i arbeid med bl.a. miljøvern, og dette var en av grunnene til at forestillingen "Arransikt og Stjernefolket" gled så fint inn i opplegget, og blir husket av barna. Læreren sier:

- *Etter at 4 måneder er gått og sommerferien er passert, husker barna fremdeles forestillingen meget godt, de imiterer bevegelser, husker replikker og kan gjenskape deler av forestillingen.*

Denne læreren var den eneste fra skolen som hadde vært på det forberedende metode-seminaret, og var også den eneste som rakk å svare skriftlig før sommerferien. De andre lærerne fikk utlevert det undervisnings- materialet vi hadde utarbeidet, og vår "kontaktlærer" skriver:

- *Lærerveiledningen til stykket stensilerte jeg i god tid til alle aktuelle lærere hos oss, og de var svært begeistret. Men hva de har gjort før og etter stykket, kan jeg ikke fortelle deg.*

De fleste sier at tiden ikke strekker til - eller i hvert fall at noe kom i veien etc. etc. Jeg vet heller ikke om de vil svare deg på disse spørsmålene du stiller - jeg har i hvert fall prøvd å få dem til det. Men du lar deg vel ikke frustrere! Det er jo barna som teller her i verden - de hadde alle sammen en stor opplevelse!

Den andre læreren jeg snakket med om barnetegningene arbeidet på en skole hvor det var mange innvandrerbarn. Denne læreren som kom med en 1.klasse, hadde vært på metodeseminaret og sett forestillingen på forhånd. Hun mente at få lærere hadde forberedt klassene på forestillingen eller bearbeidet stoffet etterpå. Dette mente hun hovedsakelig skyldtes at forestillingen ble vist på et ubeleilig tidspunkt like før ferien (utsatt to ganger p.g.a. sykdom), lærernes utmattelse etter en langvarig lærerstreik og deres manglende kunnskap om kunsthagene.

- *Det var de færreste som hadde forberedt, og det var ingen som etterarbeidet. Det var kun jeg. Jeg skyndte meg å gjøre det (tegne) første time jeg hadde barna alene, dagen etter. Jeg spurte om barn som ikke forsto norsk så godt kunne få tak i stykkets innhold?*
- *De som var fremmedspråklige og ikke var forberedt på forhånd, de skjønte ikke et dugg. Hvis de kunne historien på forhånd, ville de kunne forstå forestillingen gjennom skuespillerens bevegelse/mime. I denne forestillingen utfyller ord og bevegelse hverandre. Ordene forteller sin del av historien, og setter mime/bevegelse inn i en meningssammenheng. Teksten er viktig.*

Denne 1.klasselæreren mente at de fremmedspråklige som var blitt gjort kjent med stykkets innhold, hadde glede av forestillingen, men at de andre som ikke forsto språket, falt av lasset og ble urolige. Disse tankene samsvarer med skuespilleren observasjoner; Nina hadde problemer med at noen barn virket urolige på skole- forestillingen for de yngste årsklassene. Dette skyldtes altså lærernes manglende forberedelse av de fremmedspråklige barna. Læreren sier rett ut:

- *Lærere har ikke tid, de er stresset og føler seg nedkjørt. De har slett ikke tid til å tenke i nye baner, det orker de ikke tanken på. Men hadde de gjort det, ville de kunnet arbeide mer meningsfylt og bedre, og fått frigjort tid. Men de er slitne og dritt-lei, og føler at de tjener for dårlig. Atmosfæren på lærerrommet er for dårlig, det er for mange misfornøyde mennesker. Jeg har en følelse av at lærere på min skole melder seg litt ut, det er ingen vekst lenger.*

Oppsummering

Samtalen med disse to lærerne ved to storby-skoler synes å vise at læreres holdning til arbeidet og barna er like viktig som deres faglige kvalifikasjoner. Den læreren som arbeidet mye med miljø/kultur, begrepsdannelse og barns estetiske uttrykk fikk meget stor inspirasjon og nytte av forestillingen og undervisningsmaterialet. Mange lærere som ikke var på det forberedende seminaret, synes å la teaterforestillingen være et kjærkomment avbrekk i skoledagen, uten at de ellers forandrer på undervisningsrutinene og innpasser forestillingens tema, eller på annen måte forbereder eller etterarbeider teaterforestillingen. Det er vanskelig å gi noe entydig svar på hvorfor det er slik ved endel (mange?) skoler, men ut fra samtaler med lærere og egne erfaringer fra teaterturné, kan følgende momenter trekkes fram:

1. Lærere mangler erfaring med teater-opplegg i undervisningen.
2. Lærere mangler erfaring i drama/teater og andre kunstneriske uttryks- og arbeidsformer fra lærerutdanningen.

3. Lærere har lett for å følge opplegg i lærebøker og føler de ikke rekker gjennom oppleggene slik de skulle.
4. Mange lærere føler seg stresset og nedkjørt, og har ikke ork til å tenke i nye baner, noe som fører til stagnasjon.

Det viser seg også at skriftlig informasjon til lærere ikke blir lest eller vurdert særlig nøye, under slike forhold. For å rette på dette mener mange det trengs grunnleggende forandringer i lærernes lønns- og arbeidsvilkår. Det kan også være med å forandre lærernes holdning til barn og eget yrke at lærerutdanningen legger større vekt på kunst og kultur. Kunst og kultur er viktige emner og arbeidsformer ved tverrfaglige prosjekter eller tema- undervisning, slik læreren i 4. klasse viste det i praktisk lærergjerning:

Kunstens symbolspråk er viktig for barns begrepslæring og for deres følelsesmessige utvikling og modning.

Arransikt og Stjernefolket i et etterutdannings-perspektiv

På kort sikt vil dette prosjektet om aktiviserende teater kunne bli brukt i etterutdanning av lærere. Teaterstykket, undervisningsmaterialet og prosjektrapporten, samt det audio-visuelle materialet, vil kunne brukes i følgende kursmodell:

1. Forestillingen spilles i et begrenset geografisk område. Lærere som skal se forestillingen med klassene sine, blir tilbudt et etterutdanningskurs på tils. 6 timer.
2. På første del av kurset ser de forestillingen, og blir presentert for undervisningsmaterialet. Deretter diskuteres mulige metodiske opplegg for ulike alderstrinn.
3. Etter noen uker, og slik at lærerne har fått tid til å forberede seg, spilles forestillingen på de skoler som er med på opplegget.
4. Etter 2 til 3 uker møtes lærerne til siste del av etterutdanningskurset, hvor de forteller og viser hvordan de har arbeidet med for- og etterarbeid med klassene sine, både for å korrigere seg selv, og for å få impulser fra andre.

Målet er å gi kursdeltagerne faglig innsikt og personlig erfaring med tverrfaglig estetisk virksomhet knyttet til fagområder som miljøvern. Skoleadministrasjonen bør så sørge for videre etterutdanningskurs etter de behov som kommer tilsyne. Dette er en form for virksomhet Mønsterplanen 87 legger opp til, men som det viser seg mange lærere ikke har nok kunnskaper om. Det blir viktig å motivere lærere til å prøve noe nytt, gjøre nye erfaringer som kan gjøre undervisningen mer meningsfylt og spennende for både lærere og elever.

BARNES TEGNEUTVIKLING- EN KORT INNFORING

Barnets tegninger kan bli tolket ut fra kunst-estetiske kriterier, men det er like vanlig å tolke ut fra psykologiske kriterier.

Psyko-analysen legger vekt på at barnet tegner det som opptar det mest, og barnets tegninger kan derfor bli et av flere virkemidler for å oppdage feilutviklinger i barnets sinn.

Atferdspsykologi legger vekt på at tegningen speiler miljøets innvirkning på barnet, og vil bruke tegningen som et av flere hjelpemidler for å forstå samfunnets innvirkning på barnet.

Utviklings-psykologi vurderer tegningen med utgangspunkt i barnets utvikling, og i hvilken grad tegningen kan være med på å bestemme barnets følelsesmessige og tankemessige utviklings- trinn. En vil her finne fram til tegningens **alderstypiske** karakteristika.

En kan altså bruke barnetegninger, som en av flere metoder, til å diagnostisere barnets fysiske, motoriske, sansemessige, følelsesmessige, intellektuelle, aldersmessige utvikling. Tegningene vil også kunne si oss noe om hvordan miljøet (samfunnet) påvirker barnet.

Formingslærere vil som oftest se på tegningen som et uttrykk for barnets kreativitet og estetiske utvikling, og vil gi veiledning og undervisning i bruk av ulike teknikker og materialer som gjør at barnet kan utvikle sine ferdigheter i å uttrykke seg visuelt. Denne undervisning/veiledning må etter manges mening knyttes nært til det barnet selv ønsker å uttrykke, og hjelpe barnet til å forme sine tanker/følelser på en måte som **barnet** er fornøyd med. Visuell formgivning med sin bruk av rom, farger, flater, streker og ulike materialer kan ses på som et kraftfullt visuelt språk som kommuniserer forestillinger, tanker, ideer og følelser både mellom barn og voksne, og som gir mulighet for eksperimentering og lekelyst.

Utviklings-stadier

Forskere som Piaget og Witkin/Ross bruker ordet "skjema" for å beskrive at et barn har nådd en ny tanke/følelsesstruktur, og kommet opp på et nytt bevissthetsnivå. Vi kan tenke oss at "konkret", "symbolsk" og "abstrakt" kunst og tenkning står for tre forskjellige utviklingstrinn. Viktor Löwenfeld og W. Lambert Brittain bruker ordet "skjema" også i forbindelse med barnets tegneutvikling i boken "Kreativitet og vækst", (Gjellerup - København 1981, originalens tittel "Creative and Mental Growth, Macmillan - New York 1975). Jeg følger kategoriene i denne boken.

RABLE-STADIET

Å tegne er å sette spor etter seg. Det er kanskje dette det lille barnet oppdager når det lager streker i matrestene på bordet, eller uforvarende tegner streker i sanden. Tegne-ark og fargestifter kan redde møbler og tapeter for barnas tiltakende rablelyst. Rablingen utvikler seg gjennom tre stadier, **fra tilfeldig til kontrollert til navngitt rabl**. Det skjer en utvikling fra lite kontrollerte bevegelser hvor barnet ikke har visuell kontroll over rablingen, til en større koordinering og gjentakelse av rablemønstre. Det synes ikke å være noe bevisst "innhold" i tegningene før barnet gir de rablede figurene mening. Barnet sier hva det tegner, og "tegnet" får for barnet en symbolfunksjon som hjelper utviklingen av tenkning. Barnet har beveget seg fra bevegelsesmotivert (kinestetisk) rabl til imaginativ tenkning hvor tegningen forestiller noe for barnet. Barnet begynner å bruke farger for å differensiere "innholdet". Tegningene blir etter hvert mer nyanserte, og vil kunne tjene som et fint meddelelsesmiddel mellom barnet og de voksne. Det er i den forbindelse viktig å være klar over at det er hva barnet legger i tegningen som er viktig, ikke hva tegningen ser ut som for den voksne. Den voksne må forstå tegningens symbolverdi for barnet, og være "meddiktende" på barnets premisser. Når barnet begynner å tegne figurer som barnet kan fortelle hva er, og som begynner å ligne på noe, er vi i

overgangsfasen til neste utviklingstrinn, som vanligvis starter i fire-årsalderen. Rablestadiet anses for å være grunnleggende for barnets senere tegneutvikling.

FØRSKJEMA- STADIET

Etter hvert som barnets streker begynner å samle seg og ligne på noe, et ansikt, et menneske, en bil eller noe annet, og barnet kan snakke om hva tegningen forestiller, får den voksne og barnet mulighet til å kommunisere ved hjelp av tegningen. Barnet vil ofte fremheve det som har betydning for det i øyeblikket, f.eks. munnen hvor mat går inn og lyd kommer ut, eller øynene som blunker og benene som gjør at vi kan bevege oss. Vi ser derfor ofte at barn i dette utviklingstrinnet tegner bena festet direkte til hodet, det som formingslærere ofte refererer til som "hode-fotinger". På dette utviklingstrinnet utforsker og eksperimenterer barnet, og oppdager stadig nye begreper, og de billedmessige symboler forandrer seg i takt med barnets utvikling. De enkelte tegnesymbolene blir ofte plassert på papiret uten synlig logisk sammenheng sett fra den voksnes synspunkt. Når barnet i seks-årsalderen begynner å tegne motivene på en fastlagt måte, og det innbyrdes forholdet mellom symbolene blir viktig, er vi på vei over i neste fase.

SKJEMA -STADIET

Barnet kan nå tegne et lett gjenkjennelig symbol for et menneske, alt etter sin aktive viten om menneskekroppen. Barnet har funnet fram til forskjellige symboler for munn, øyne, nese, hals, hår osv. og kan uttrykke følelser gjennom egne symboler for "blid munn" og "trist munn" og øyne som gråter. Det som barnet synes er viktig blir ofte tegnet stort og framtrедende, og ofte fra sin tydeligste vinkel dvs. sett forfra og fra siden på samme tid. Noe av det viktigste ved dette utviklingstrinnet er at barnet oppdager at symbolene står i forhold til hverandre i rommet. Bilen, gutten og huset står alle på jorden, som blir tegnet som en linje hvor alt som hører til på jorden blir plassert. Denne linjen blir kalt **basislinjen**. Den kan også representere gate, gulv eller noe annet som mennesker og gjenstander står på. Et motstykke til basislinjen er **himmellinjen**. Området mellom definerer barna som luft. Himmelen oppe og jorden nede og luft i midten kan være like riktig som at jord og himmel møtes. Begge deler er illusjoner. I boken "Kreativitet og vækst" (Löwenfeld & Brittain) hevdes det (s.149) at basislinjen er universell, og kan betraktes som en del av barns naturlige utvikling. Det vises til en undersøkelse som understreker dette: Av 5000 barnetegninger var det bare 1% av tre- åringene som tegnet basislinje, mens mer enn 50% av seksåringene og hele 96 % av åtte-åringene tegnet den. Bruken av to basislinjer er en senere utvikling som peker hen mot perspektiv. Ikke bare romlige forhold, men også tidsaspektet blir behandlet i barnas tegninger: Barnet kan bli så følelsesmessig engasjert i tegningen at bevisstheten om tid blir forminsket, slik at det ikke er klar over at det gjengir forskjellige tidsfaser i tegningen. Barnet er bare interessert i å få fortalt det mest karakteristiske ved handlingen. Dette kan også føre til at barnet tegner en gjenstand sett utenfra og innenfra samtidig ved å bruke det vi kan kalle "røntgenbilde-teknikk". Det tegner moren sett utenfra, men vi ser babyen i morens mage samtidig. På samme måte som barnet begynner å kategorisere forholdene mellom symbolene, blir også bruken av farger knyttet til visse symboler. Himmelen er blå, sola er gul, gresset er grønt. Disse symbol- og fargeskjemaene kan brukes på tegning etter tegning uten store forandringer, med mindre barnet blir følelsesmessig engasjert. Forandrer barnet symbol- og fargeskjema, kan dette tyde på at barnet har opplevd noe betydningsfullt som har gjort sterkt følelsesmessig inntrykk. Helt opp til 9-årsalderen er tegning først og fremst et uttryks- og kommunikasjonsmiddel. Barnet uttrykker sine følelser og tanker, og arbeider intuitivt med kunstens mer formelle aspekter. Ved at læreren i veiledningen legger større vekt på den ytre form enn på innholdet, dvs. det barnet prøver å uttrykke, kan en fjerne barnets forhold til sine egne opplevelser, og tegning blir for barnet meningsløst.

REALISME

Denne fase begynner når barnet arbeider med å få gjenstandene det tegner til å ligne mest mulig på den opprinnelige gjenstand. Barnet forlater nå etter hvert den skjematiske framstilling av trær, mennesker, hus og begynner å tegne og fargelegge slik at det ligner mest mulig. Barnet begynner å bli mer bevisst de romlige forhold og proporsjoner. Det barnet er mest opptatt av vil kanskje ikke bli tegnet proporsjonalt større enn andre billed-elementer slik som før, men barnet vil i stedet tegne og fargelegge disse elementene med større flid og detaljrikdom. Huset og treet og mannen står kanskje ikke lenger ved siden av hverandre på basislinjen, men huset står i skyggen av treet og mannen kommer kanskje ut av huset. Og i stedet for en todimensjonal billedoppfatning med basislinje nederst og himmellinje øverst på arket, får vi nå kanskje flere basislinjer fylt med landskap hvor det som er nært er tegnet større enn det som befinner seg lenger borte. Vi nærmer oss en perspektiv-forståelse. Barnets forståelse av seg selv, ikke som sentrum men som del av en gruppe, en klikk, blir sterkere og sterkere fra 9-årsalderen. Det egosentriske forholdet til omgivelsene blir erstattet av en forståelse av at individet er et likestilt medlem av en større gruppe. Ved 11-årsalderen kan barnet begynne å se på seg selv utenfra, og ta forskjellige syn på en og samme sak. Barnet utvikler evnen til reversibel tankegang, kan føre en tankerekke fram til en konklusjon for så å starte på nytt med noen endrede forutsetninger og komme fram til endrede resultater. Fra 13-årsalderen vil barnet gjerne se på seg selv som voksen, og vil løsrive seg fra voksenkontroll. I denne alderen kan det å ville være voksen og bli konfrontert med sine "barnslige" tegninger være et sjokk for mange. Store kroppslige forandringer i puberteten og store skift i sinnstemninger gjør at mange unge lukker seg, og ikke vil gi uttrykk for sine opplevelser i tegning. Ungdom har som regel få voksne modeller som er aktivt engasjert i kunstproduksjon, og tegning vil fort bli sett på som enten barnslig eller truende. Uten et aktivt kultur-/kunstmiljø stagnerer tegning som uttrykksmiddel i 13-årsalderen, eller før.

Dersom ungdom får kunstfaglig stimulans og veiledning, vil de kunne veksle mellom mange materialer og teknikker, og vil kunne uttrykke seg både symbolsk, abstrakt, naturalistisk eller realistisk alt etter hva som skal uttrykkes og hvilket formspråk de ønsker å utforske.

Det kan synes viktig at ungdom får hjelp til å komme gjennom realismens krav til etterligning, slik at tegningen igjen får symbolverdi.

Oppsummering:

Barnets tegneutvikling foregår gjennom følgende stadier:

1. RABLE-STADIET	2 - 4-årsalderen
2. FØRSKJEMA- STADIET	4 - 7- " "
3. SKJEMA - STADIET	7 - 9- " "
4. BEGYNNENDE REALISME	9 - 12- " "
5. REALISME	12 år og eldre

Det kan være mye som tyder på at rablestadiet allerede starter i barnets 2. leveår, mellom 1 1/2 og 2 år, slik at Löwenfeld og Britains aldersinndeling kan framskyndes til å gjelde barnets leveår istedenfor fylte år. Hele tabellen forskyves derved et år framover i tid, slik at rablestadiet

gjelder barnets 1.- 3. leveår, førskjemastadiet barnets 4.- 6. leveår osv. Framstillingen er drøftet med formingslærer Bjarne Hagen ved Barnevernsakademiet i Oslo.

Kommentar:

Dersom kunst er et menneskelaget sanselig uttrykk for tanker og følelser som speiler eller kommenterer den "virkelige verden", er det viktig at det kunstneriske uttrykket er med på å frigjøre kreativ energi, som oppstår i spenningsfeltet mellom våre direkte sanselige erfaringer og det kunstneriske uttrykket vi lager. Det kan ofte være nødvendig med en "kunstnerisk distanse" for å få bearbeidet sterke opplevelser gjennom kunstnerisk formende arbeid. Å tegne den "sinte sola" kan være en måte å speile mor eller fars sinne, på en straffefri måte.

For å få til en fri flyt av assosiasjoner mens man jobber med å gi tanker/ følelser en kunstnerisk form, er det nødvendig at vi ikke blir stoppet av tanker som at "dette er ikke fint nok" eller "dette ligner ikke". Vi blir lett offer for omverdenens krav til oss, og klarer ikke lenger å uttrykke våre egne indre forestillinger. Vi blir i stedet engstelige, og redde for å dumme oss ut, noe som virker hemmende på tanke og følelsesutvikling. Det er skremmende at denne utviklingen synes å starte allerede i barnehagen, og kan ende med alvorlige blokkeringer for enkelte i puberteten. Det innsamlede materiale i forbindelse med prosjektet "Arransikt og Stjernefolket" synes å bekrefte en slik antagelse. Et hovedspørsmål blir derfor hvordan vi kan hjelpe barnet til å utvikle det kunstneriske uttrykket gjennom hele oppveksten, for derved å fremme bl.a. barns intuitive forståelse og symboltenkning.

KATEGORISERING OG VURDERING AV TEGNINGENE

Etter å ha spilt over 100 forestillinger på turne i 1987 og 1988 ble innsamlingen av tegninger avsluttet i desember 1988. Det hadde da kommet inn noe over 600 tegninger fra lærere ved 20 skoler og 10 barnehager i Akershus/Oslo, Hedmark, Hordaland, Møre og Romsdal, Sogn og Fjordane og Østfold fylker. I Sogn og Fjordane og i Akershus fylker ble det arrangert åpne forestillinger hvor barna tegnet umiddelbart etter visning. I samarbeid med Bjarne Hagen, lektor i forming ved Barnevernsakademiet i Oslo, ble alle tegningene vurdert. Et representativt utvalg på 120 tegninger ble valgt ut, og ble inndelt i 6 forskjellige hovedkategorier etter barnas motivvalg:

1. **Karakterene i teaterstykket.**
2. **Miljø. (Jorda og Stjernelandet)**
3. **Hullet i himmelhvelvingen**
4. **Edderkoppspinnnet (Å være fanget)**
5. **De sorte fuglene (skyting med pil og bue)**
6. **Dramatiske øyeblikk (inkludert simultantegning)**

Kriteriene for utvelgelse var klarhet i tegneuttrykket, og at barnets alder og kjønn var klargjort. Det ble også tatt noe hensyn til motiv- og aldersspredning ved utvelgelsen, slik at det til slutt ble ca. 20 tegninger i hver hovedkategori. Hver av disse kategoriene ble plassert i et analyse-/vurderings"nett" hvor barnas aldersutvikling danner de vertikale kolonnene, og motivkategoriene de horisontale. Til tross for at teaterstykket er rettet mot barn fra 6 til 11 år, har vi tatt med yngre og eldre barn samt voksne for klarere å vise tegneutviklingen. Et hovedmål ved vurderingen av barnas tegninger blir å finne ut i hvilken grad barna har blitt berørt av teaterforestillingen, og blitt "meddiktende".

Det vil ved analysen derfor bli spesielt lagt vekt på i hvilken grad barna gjennom tegningen har klart å gi et symbolsk uttrykk for de følelser/tanker/opplevelser som forestillingen har skapt, og om dette på noen måte fraviker fra "normal" tegneutvikling. Hva er det ved teaterforestillingen som gir barna så mye kreativ energi? I utgangspunktet vet vi at tilskueren bare har sett en person som forteller og spiller 10 forskjellige roller uten bruk av kostumeskift, masker eller andre hjelpemidler. Det må derfor være de "indre forestillinger" skuespilleren skaper i tilskuerens bevissthet gjennom ord, bevegelse og rollekarakterisering som tilskueren dikter videre på, og forsøker å gi form gjennom tegningen.

"Karakterene i teaterstykket" er tallmessig den klart største kategorien. Det er spesielt de yngste barna som konsentrerer seg om å tegne en eller flere av de karakterene fra teaterstykket som har gjort et spesielt inntrykk på dem. Mange barn er opptatt av Sola, men også Sapanas, Månemor og Arransikt blir tegnet av mange. Vi vil her kort forsøke å beskrive de utvalgte bildene med utgangspunkt i barnas alder og utviklingstrinn. Det er først og fremst innen kategorien "Karakterene i teaterstykket" at vi har et rikholdig utvalg av tegninger fra alle aldersgrupper. Denne kategorien blir derfor noe grundigere gjennomgått for å belyse den tegnemessige utvikling.

KATEGORI 1. Karakterene i teaterstykket.

3-5 år.

Barn mellom 3 og 5 år har tegnet karakterene slik som en kan vente seg av barn i førskjemastadiet. F.eks. er sola tegnet av et barn som en stor trekant med ben på, mens andre lager sola rund, og fester ben direkte på solas hode. En jente på 5 1/2 år har tegnet Sapanas som

hovedperson, med tydelig karakterisering av kropp, og markerer tydelig fingrene på hendene, med riktig antall fingre på den ene hånden. Turnipsen er tydelig tegnet. Sol, stjerne og dyp grønn måne er tegnet som symboler på himmelen. Sola og stjernen er tegnet gule. En 4 1/2 åring har tegnet en sint sol med armer og ben, (hodefoting) med et sterkt uttrykk. Sola er så sint at den er blitt rød, og tennene vises i den sinte munnen. Sola er plassert under himmellinjen. En jente på 5 år har tegnet Sapana med Stjenegutt i magen, i en slags røntgentegning. Hun har tegnet basislinje, men har ikke greid å plassere Sapana helt ned på linjen. Sola er tegnet sint i øverste høyre hjørne.

6 år.

Tegningene laget av 6-åringer er en blanding av hodefotinger og mer utviklede skjema-tegninger. En gutt på 6 år har tegnet sol, måne og stjerne som hodefoting, men har forsøkt å tegne symbolene for dem samtidig. Han har tegnet ansiktet på skjeve, fordi karakteren i stykket går bøyd. Menneske-figuren er tegnet med menneskekropp. En annen gutt har tegnet sola som person på himmelen, med solstråler som sprer seg fra hele kroppen. Han har brukt rød farge, men munnen er fylt med gult. Han har forklart at sola er sint. Månen er tegnet som månesymbol uten ansiktstrekk. Fargen er blå. I tillegg har han tegnet en gul stjerne, som det kommer stråler fra helt ned til jorden (basislinjen). En annen gutt har tegnet både Sola og Stjenegutt som personer som er omtrent like store, og fyller billedflaten. En jente har tegnet fuglen, Morgenstjerne, Arransikt og "fengslet" - alt tegnet i "løse luften" mellom basislinjen og himmellinjen. Det som er tegnet øverst under himmellinjen er tegnet som symboler, men det som er tegnet i midtpartiet er mer realistisk tegnet.

Det som kjennetegner 6-åringenes tegninger er at de tegner karakterene i stykket både som symboler og som personifiserte karakterer.

Noen barn tegner karakterene på samme tid som symbol (sol, måne, stjerne) og som personifisert karakter. Mange barn plasserer figurene i forhold til basislinje og himmellinje.

7 år.

7-åringene har stort sett konsentrert seg om det som har gjort sterkt inntrykk på dem. Selv om noen tegner sola som hodefoting, gir et mer avansert tegneuttrykk nå signaler om at denne formen er valgt bevisst for å uttrykke det vesentlige ved karakteren. Dette vises ved detaljerte ansiktsuttrykk, flosshatt på Solas hode, realistiske tegnede detaljer som tenner i munnen, og mer bevisst bruk av farger og former. En av tegningene viser himmelkarakterene hengt opp i edderkoppspinn, i tråd med indianernes forestillinger, og med en stor svart fugl som kommer og klipper over slik at de kan falle ned som stjerneskudd. Arransikt redder dem ved å skyte med pil og bue. En annen har tegnet de "slemme" karakterene (Sola og Edderkoppmannen) med Dracula-tenner.

8 - 9 år.

Det som kjennetegner denne aldersgruppen, er at enkelte barn prøver å tegne karakterene mer realistisk. De forsøker å få karakterene til å ligne virkelige mennesker, men av og til tegner de klare symboler med artistisk uttrykk: Ei jente forsøker realistisk å tegne et ektepar med barn på armen, men øynene til Morgenstjerne er formet som skinnende stjerner. Flere barn i denne aldersgruppen tegner fremdeles enkle hodefotinger. Det er blandingen av gode tegneferdigheter og symbolsk uttrykk som gir uttrykksfulle og spennende tegninger.

10 - 12 år.

Det som kjennetegner denne aldersgruppen er den store spredningen i tegneutvikling. De som fremdeles tegner sola som hodefoting ser nå ut til å velge denne formen bevisst fordi de på samme bilde tegner mer realistiske figurer. Bruk av strek og farge viser også til klare formmessige valg. Flere prøver nå å tegne personene i stykket mer realistisk, og noen prøver til og med å tegne skuespilleren i aksjon på scenen - skuespilleren i bevegelse.

En bruker en blanding av realisme og symbolisme ved å tegne skuespilleren nokså realistisk i "sol-positur", men med Solas ansikt i stedet for skuespillerens ansikt. Sola/skuespillerens bevegelser med armene er forsøkt framstilt ved at armene er tegnet flere ganger i bevegelsesbanen, som etterslep på et video-opptak i dårlig lys.

En tegner med en realistisk strek et symbolsk uttrykk for Sola som prøver å ta vare på jorda, en annen tegner et nærmest abstrakt uttrykk for Morgenstjerne. For de barna som ikke blir låst inne i realismens krav til at tegningen skal ligne helt på det som avbildes, og som bruker tegningen som et symbol eller abstraksjon av forbildet, blir den realistiske fase viktig for utviklingen av formingsuttrykket. Men mange barn blir fanget av kravet om at tegningen skal ligne mest mulig. Når de føler de ikke klarer å få tegningen til å forestille det de ønsker, gir de opp. Det var mange fra 11-12-årsalderen som ikke ønsket å tegne fra forestillingen. Grunnen kan være at de blir dirigert inn i realistiske tankebaner, en "tingene er det de er" -tenkning, slik at et symbolsk/abstrakt uttrykk blir en umulighet for disse barna. Evnen til symbolsk tenkning og kunstnerisk uttrykk stagnerer og kan hos enkelte stoppe helt opp. Dette kan senere i livet føre til at voksne, når de ikke forstår hva kunstverket betyr i logisk forstand, stenger av for hva kunstverket kan gi dem av opplevelser, tanker og assosiasjoner. Disse menneskene kan bli urolige og aggressive dersom et kunstnerisk uttrykk har flere lag av bevissthet eller mening, og de vil kunne få problemer med å uttrykke seg i og forstå, kunstfagenes sanselige symbolspråk.

KATEGORI 2: Miljø (Jorda og Stjernelandet)

Det som kjennetegner disse tegningene er forbindelsen mellom jorda og Stjernelandet. Denne forbindelsen er oftest uttrykt ved hjelp av stigen av edderkoppspinn som forbindelseslinje. I alle aldersgruppene personifiserer barna himmellegemene og gir dem i forskjellig grad menneskelige trekk, eller tegner dem som symboler med eller uten ansiktsuttrykk. Det er tydelig at 10-åringene tegner mer realistisk fra jorda, noe som kan skyldes at de har en mer naturvitenskapelig forståelse av verden. Bildene bærer tydelig preg av at teaterforestillingen har påvirket barnas forestillingsevne. Dette ser vi spesielt i de tegningene hvor himmellinjen er trukket ned, og former grunnlinjen i Stjernelandet. På denne måten får vi to basislinjer, hvor himmelstigen er bindeleddet mellom jordlinjen og himmellinjen. Dette står i sterk kontrast til hvordan barn mellom 6 og 10 år vanligvis tegner himmellinjen.

En annen måte en del barn har avgrenset Stjernelandet på, er ved å tegne en sirkel eller innhegning som avgrenser området. Utenfor er verdensrommet. En har tegnet jorda og Stjernelandet som to små planeter fritt svevende i verdensrommet, forbundet med edderkoppstigen, og med store svarte fugler tegnet sentralt i bildet. Begge planetene er tegnet med antydninger til hav og land. Sol, måne og stjerner er tegnet som symboler, og svever fritt i rommet.

Når det gjelder personifisering følger denne stort sett tegneutviklingen beskrevet under kategori 1. Det er høyst interessant at mange av barna som tegner forholdet mellom Stjernelandet og jorda gjør dette på en måte som skiller seg ut fra den "normale" måte barn

tegner jord og himmel på. Selv større barn som tegner realistisk og virkelighetsnært og med perspektiv, tegner fiksjonen "stige av edderkoppspinn" med største nøyaktighet. Det er barn fra 6/7-årsalderen, og særlig barn fra 8 til 11 år som har vært opptatt av forholdet mellom jorda og Stjernelandet, og laget tegneuttrykk som bryter med normen, det vi er vant til at barn tegner fra 6-11 årsalderen.

KATEGORI 3: Hullet i himmelhvelvingen.

Det er tydelig at barn fram til 9-årsalderen ikke har vært så opptatt av hullet i himmelhvelvingen. En gutt på 7 år har riktignok tegnet en blid sol og Edderkoppmannen ved siden av hullet. Begge er tegnet som menneskelignende figurer. Gutten uttaler: "Sola blir blid når jordkvinnen og Stjernegutt dette ned i hullet". Dette tyder på at også 7-åringer kan ha fått en klar forståelse av dette symbolet. Det er spesielt aldersgruppen mellom 9 og 11 år som er opptatt av å tegne hullet i himmelhvelvingen. De fleste tegner Sapanas som står ved siden av hullet og ser ned på jordkloden, eller ned på landsbyen sin. Spesielt interessant er to tegninger som har en uvanlig synsvinkel. På en tegning ser vi to føtter plassert like ved kanten av hullet, og langt der nede ser vi jordkloden. Dette er et subjektivt perspektiv, hvor vi ser jorda med Sapanas øyne. På det andre er Sapanas tegnet rett ovenfra i fugleperspektiv idet hun ligger utstrakt i edderkoppnettet og ser ned gjennom hullet i himmelrommet, hvor vi skimter himmelstigen. Edderkoppmannen er tegnet i edderkoppspinnets ytterkant som et insekt. Begge disse tegningene er laget av 10- åringer. Det som er bemerkelsesverdig med disse tegningene, er at de gjengir denne illusjonen om hullet i himmelhvelvingen med stor grad av realisme i tegneuttrykket. Dette illustrerer etter mitt syn at disse barna har kommet gjennom den realistiske perioden med evnen til å fabulere i behold. Tegningene gir også et klart uttrykk for hvordan barn kan velge å se en situasjon fra en bestemt synsvinkel, i dette tilfellet jorda sett gjennom hullet i himmelhvelvingen.

KATEGORI 4: Edderkoppspinnnet (å være fanget).

Edderkoppnettet er tegnet på omtrent samme måte fra 6-års- alderen og oppover til voksenalder. En seksåring har tegnet et konkret fengsel, hvor vi ser Sapanas sett utenfra fengselsgitret, mens en annen 6-åring har tegnet Sapanas og Stjernegutt inne i edderkoppnettet, i en slags røntgentegning. To syvåringer har tegnet Sapanas og Stjernegutt inne i edderkoppspinnnet, svevende mellom himmel og jord.

De eldre barna tegner ofte denne situasjonen på lignende måte, og ofte står den gamle mannen på jorda og venter. En 10-åring har tegnet edderkoppspinnnet med Sapanas og barnet inni som et lysende stjerneskudd, som en komet eller planet med "Saturnus- ringer" rundt. Ringene er også tegnet rundt de andre planetene/ stjernene. Langt der nede skimter vi konturene av jorda. To 8-åringer har tegnet Edderkoppmannen som et svart og skummelt insekt.

Til forskjell fra alle andre som har tegnet edderkoppspinnnet, har disse to barna plassert Sola i nettet. Er dette fordi himmellegemene var hengt opp i edderkopptråder i følge gammel indiansk mytologi, eller har barna tegnet Sola i nettet fordi de ville ha den aggressive Sola trygt plassert?

En voksen har kombinert det realistiske og symbolske ved å tegne skuespillerens hender som illuderer å være fanget, med å tegne det tenkte edderkoppspinnnet hendene er fanget i.

Tanken på å være fanget må engasjere mange publikummers fantasi og følelser, siden så mange har gitt slike levende forestillinger i tegningene sine helt fra 6-årsalderen. På ny må det

være teaterforestillingens fortjeneste at disse bildene blir fremkalt for tilskuernes indre blikk, for slike bilder er det ikke vanlig at barn tegner.

KATEGORI 5. De sorte fuglene.

De sorte fuglene er tydeligvis forbundet med sterke følelser og mye dramatikk. De representerer den ubestemmelige angst, det vi er redde for. I stykket blir fuglene vist i bare 10 sekunder, men de blir ofte snakket om, og vi ser Arransikts redsel for dem. Fuglene er blitt tegnet av barn fra 3 år og opp til voksen alder.

Ofte er det mye bevegelse og dynamikk i bildene, hvor Arransikt blir angrepet av de sorte fuglene fra mange kanter samtidig. Det er også tydelig at hele billedflaten blir brukt. Mye kan tyde på at fuglene gjør et sterkt inntrykk på barn, og at dette fører til et klart og kraftig uttrykk i tegningene. En 3-åring har tegnet en sort fugl med en rød kontur, fylt av farger, også en del svart. Fuglen har tydelig nebb og stjert, men vingene må være klappet sammen. Fuglen fyller hele billedflaten.

To tegninger laget av 6-åringer er interessante fordi Arransikt er tegnet som en avansert skjemategning med armer og fingre, i ferd med å skyte fuglene. På den ene tegningen blir tre fugler skutt samtidig, og på den andre er det stor bevegelse når buestrengen blir trukket helt ut. Fuglen er veldig levende og avansert tegnet for alderstrinnet.

En annen 6-åring har tegnet planeten jordan sett fra verdensrommet, med en stor sort fugl tegnet ovenfra og fra siden samtidig, fritt svevende i verdensrommet. En åtte-åring har tegnet huset i Stjernelandet, hvor vi i en røntgentegning ser Arransikt sitte trygt og godt inne i huset og skyte med pil og bue etter de sorte fuglene, mens Månemor sitter i vinduet og ser på. En har tegnet fuglene forfra med et frykt-inngytende menneskelig ansikt.

De fleste barna legger mye flid i å tegne fuglene så tydelige og uttrykksfulle som mulig, ofte blir de farlige fuglene tegnet med store, skarpe tenner så de ser ekstra fryktinngytende ut. En 10-åring har tegnet Arransikt med midtskill og briller i det han skyter fugler. Har gutten selv briller, eller er briller og midtskill mobbeofferets kjennemerke?

Bruken av ulike virkemidler som vannfarger, blyant, fargestifter eller kullstifter medvirker også til helt forskjellige tegneuttrykk. En 10-åring har tegnet edderkoppstigen, Arransikt og fuglene med blyant og fargelagt med fargestift. Særlig stigen får et nesten skjørt og naturalistisk preg. En annen 10-åring har brukt kullstift, og tegningen av de sorte fuglene som flyr forbi sola får et sterkt og dekorativt preg, hvor en linje som går horisontalt gjennom billedflaten er "strengen som forbinder jorda og Stjernelandet". Bruken av vannfarger fører også gjerne til stiliserte og dekorative bilder.

KATEGORI 6: Dramatiske øyeblikk (inkludert simultantegning)

Enkelte situasjoner i forestillingen synes å være opplevd som veldig dramatiske. Barna har tegnet enkeltstående øyeblikk, eller sammensatte handlingsforløp. Handlinger som foregår på forskjellig tid, blir tegnet som om de foregår simultant, dvs. på samme tid. Dette kalles for simultantegning.

Karakterenes forhold til Sola:

I de aller fleste situasjonene er Sola en dominerende figur. Dette må være fordi Sola har gjort et sterkt inntrykk på barna med sin autoritære og bestemmende væremåte. Sola er sentral i den

dramatiske handlingen. De fleste bildene dreier seg om hvordan de andre figurene forholder seg til Solas makt.

Vi ser det fra Arransikts synsvinkel hvor han sier "Sola er dum!" ikke ulik barns beskrivelse av fedre i opphetede situasjoner. Eller Sola som retter en truende pekefinger mot Arransikt. Vi ser hvordan Sapana bærer fram barnet, og ber om å få bli i Stjernelandet. Replikken i stykket lyder "Men hva med barnet mitt?" Vi ser Sapana stående ved siden av turnipsen, og Sola sier "Jaså, du prøvde å ta opp turnipsen du?" og Sapana som svarer "Nei, Nei." Vi ser hvordan Sapana bøyer seg på knærne foran Sola med hendene for ansiktet, mens Månemor står bak og holder henne trøstende rundt livet.

I et annet bilde er Sapana tegnet forsiktig med blyant, stående på en brunsvidd jord, omkranset av Solas stråler. Sola er tegnet som solsymbol med ansiktstrekk, mens Månemor og Morgenstjerne er tegnet bare som symboler uten personifisering. I flere tegninger ser vi hvordan Månemor tar opp kampen mot Solas autoritet. I en tegning er Sola og Månemor tegnet inne i et hjerte, og mange små hjerter er tegnet rundt Månemor, noe som vi tror symboliserer hennes kjærlighet til Sola, mens hun sier til den sure Sola: "Du må bli litt greiere du!" Månen er tegnet med klare feminine trekk, og Sola er sur og maskulin.

I en tegning står Månemor mellom Sola som er sur og sier "Åh, jordfolket!" og Sapana som er tegnet med "kul på maven". Månemor står vendt vekk fra Sola og ser på Sapana og sier "Åh, det skal bli moro med en liten gutt!" I en annen tegning ser vi hvordan Månemor tar klart parti med Sapana i det hun sier til Sola "jo, hun skal bli her!" Sola må gi seg, og svarer med en sur mine: "Ja vel da!" I en annen tegning ser vi Månemor kjeft på Sola og sier "Fy deg!" Solas forhold til jordfolket (publikum) blir beskrevet i et bilde hvor vi ser hovedkarakterene i stykket samlet på en sky. Sola sier henvendt til tilskuerne: "Dere jordfolket ødelegger jorden selv!"

Økologi

Det økologiske aspektet blir fremhevet i en tegning hvor jordkloden er tegnet sett ute fra verdensrommet. På denne står det en gravstøtte med teksten "Jorden, død år 2200." Rundt jordkloden er ozon-laget tegnet med rød strek. Vi ser Sapana i ferd med å fjerne den hellige turnipsen og derved lage hull i ozonlaget. Bak henne står Edderkoppmannen med påskriften "Eier av ozonlaget". Vi ser her hvordan barna på egenhånd har forstått noe av historiens økologiske budskap, på linje med hva en 11-årig jente sa til skuespilleren:

- *Jeg forstod at dere snakket om ozonlaget, ikke sant?
Jeg syntes det var så fint at dere fortalte om det, - uten å si det, liksom."*

Tegneserier

Flere barn har laget tegneserier hvor de tegner i kronologisk rekkefølge viktige handlingsforløp. I en slik tegning ser vi Sapana som graver opp turnipsen sentralt plassert. Under turnipsen ser vi begynnelsen på edderkoppnett. På et eget tilstøtende bilde ser vi Sola som er sinna og sier "Du får ikke bo her!" Under en klart adskillende horisontal linje ser vi bestefaren som oppdager Sapana liggende på jorda med Arransikt i armene. Over henne ser vi avslutningen på edderkoppspinn. Til høyre nederst ser vi et moderne og realistisk tegnet hus.

Realistisk eller symbolsk uttrykk

To voksne eksemplifiserer den realistiske og symbolske framstilling. En har tegnet skuespilleren fra en konkret situasjon i stykket, hvor hun symboliserer valgets kvaler: Skal hun bli hos sine foreldre (arm som peker bakover/nedover), eller skal hun følge Morgenstjerne (arm som peker motsatt side/oppover). Dette er en realistisk tegning av skuespilleren som her symboliserer det å bli dratt i to retninger.

En annen voksen har laget et symbolsk bilde med vannfarger, hvor vi ser Sola tegnet på en måte som kan minne om østens religion og filosofi. Vi ser hodet tegnet med rødt omriss, med sort hår og øyne. Fra hodet stråler det røde piler. Fra solens kraftsenter stråler det ut varme og energi. På nederste del av tegningen er det et beskyttende lag av stjerner, og under dette ligger Stjernegutt utstrakt, tegnet som en liten baby med blågrå farger. Det kan tolkes som om det lille uskyldige barnet beskytter oss mot det autoritære og farlige, i dette tilfelle solas skadelige stråler. Hun som har laget tegningen uttaler: "Solens varme stråler stoppes av Stjernegutt." Denne voksne har med tegningen symbolisert noe av det som teaterskaperne har sett på som forestillingens hovedtema eller budskap.

Oppsummerende kommentar til tegningene

På grunnlag av det store utvalg av tegninger, kan vi se at læreren er med på å stimulere tegneuttrykket. I enkelte klasser finner vi at barna f.eks. bare tegner fra tørken på jorda, eller den sinna Sola. I andre klasser finner vi at barna tegner ut fra helt forskjellige episoder og innfallsvinkler. I noen klasser er tegneuttrykket svakt og upersonlig, mens i andre klasser legger barna mye energi og flid i tegneuttrykket. Når vi har valgt ut tegninger i de seks kategoriene, er det ut fra at tegningene har ulike innfallsvinkler, og viser spektret av barnas oppfatninger.

Vi mener med utgangspunkt i tegningene at mange barns oppfatninger er blitt sterkt påvirket av teaterforestillingen. Dette gir seg utslag i barnas sterke følelsesmessige uttrykk i tegningene, og delvis ved at motivene er grunnleggende forskjellig behandlet, i forhold til tegninger barn lager til vanlig. Vi ser dette tydelig i barnas bruk av basislinjer. Til vanlig tegner barn mellom 6/7 og 9 år en jordlinje og en himmellinje, mens de i svært mange tegninger etter forestillingen tegner to grunnlinjer, en for jorda og en for bunnen i Stjernelandet. Mellom de to grunnlinjene tenker barna seg at mellomrommet (luft) mellom jorda og Stjernelandet er. Det er også påfallende hvordan barna har personifisert himmellegemene, og hvordan disse inngår i dramatiske situasjoner.

Mange av barna har kunnet forstå fortellingen på flere plan, delvis som en mytologisk fortelling, delvis som en fortelling om forholdet mellom familiemedlemmer (mor, far, barn), delvis som det å bli undertrykt og fornedret, delvis som et økologisk varsko. I tegningene gir barna uttrykk for det som for dem har vært viktigst. Det er tydelig at mange barn har evne til allegorisk og metaforisk tenkning, og at teateruttrykket kan formidle et innhold på flere plan samtidig - konkret, symbolsk og abstrakt. Vi snakker her om et poetisk og flertydig teateruttrykk.

Vi ser at barna tegner i forhold til sin aktive viten om verden, og at tegneuttrykket er avhengig av deres tegnemessige utvikling. Mange eldre barn og voksne tegner ut fra et utviklingstrinn som ligger langt under deres alder, og at de når det gjelder estetisk uttrykk må anses å være retarderte.

Det er tydelig at de fleste barna har tatt et klart valg om hva de vil tegne. Dette har gitt seg uttrykk i den iver de har lagt for dagen i tegneprosessen, den faste streken og klare bruken av farger. Vi ser det også i barnas bruk av tegneflaten, hvor det sentrale gis stor plass, og hvor hele arket blir fylt.

Av de temaene vi som teaterskapere la inn i forestillingen, er utrolig mye kommet igjen i barnas tegninger, til og med emner som ikke direkte er omtalt, som f.eks ødeleggelsen av ozonlaget. Som teaterkunstnere er vi svært fornøyd med at barna har forstått, og blitt meddiktende i forhold til de temaene, tankene og følelsene vi har ønsket å formidle.

TEATERFABELEN SOM FORTELLING

En førskolelærer som hadde sett forestillingen, og bearbeidet den med barna, ble så opptatt av fortellingen om Arransikt, at hun brukte teaterfabelen 1/2 år senere med en ny barnegruppe. Disse barna var i alderen 4,8 - 6,6 år, og hadde ikke sett teaterforestillingen. Jeg vurderer her 6 åringenes tegninger. Jeg ble interessert i å finne ut om barna oppfattet historien på en annen måte når de ble fortalt historien og ikke opplevde den som en teaterforestilling.

Ut fra barnas tegninger som de laget etter å ha hørt historien, samt førskolelærerens kommentarer, kommer det fram at de har fått med seg de viktigste elementene fra fortellingen. Men det er slående at sol, måne, stjerner ikke blir personifisert i samme grad som når barn har sett teaterforestillingen. Arransikt blir f. eks. tegnet uten arr og Sola blir tegnet som en vanlig sol uten antydning til kropp, og ofte uten ansiktsuttrykk. I samtale med barna går det fram at de også har lett for å blande sammen de forskjellige karakterene, f.eks. Morgenstjerne og Stjernegutt, og at detaljer i handlingen blir utelatt. Det virker imidlertid som om barna har fått god oversikt over selve handlingsgangen, den mytiske fabelen.

Denne oversikten eller "kontrollen" av handlingsgangen i fortellingen, kan stå i kontrast til det følelsesuttrykket barn som har sett teaterforestillingen legger i tegneuttrykket. Sola som er sint, ofte tegnet som halvt sol og halvt menneske, og Stjernegutt med arr (ofte blødende) går igjen i mange av "teatertegningene".

Dette tyder på at den følelsesmessige påvirkning formidlet av karakterene i stykket, har vært mye sterkere ved teaterforestillingen, noe som speiler seg i et uvanlig sterkt og personlig følelsesuttrykk i enkelte av "teaterbarnas" tegninger.

Førskolelæreren sier:

- *Bevegelsene, og de uttrykkene Nina (skuespilleren) skaper på scenen, det har i seg sjøl verdi. Ungene aper etter, og blir mye friere til å uttrykke seg i andre sammenhenger også. De bruker det (forestillingen) som en inngangsport til å uttrykke følelser ved kroppsspråk.*

Det er det stiliserte og tanke/følelsesladede kroppsspråket som gir forestillingen "nerve", og gir barna behov for å uttrykke følelser i bevegelse og tegning. I mange av "teatertegningene" er det følelsesuttrykket som er det sentrale, mens i "forteller- tegningene" er det historien som står i sentrum, en historie som i seg selv fengst barna. Det må imidlertid understrekes at selv om det var en klar tendens i det foreliggende materialet, var det et lite antall barn som ble fortalt historien i forhold til de som har sett teaterstykket, slik at de synspunktene jeg har gjort gjeldende ovenfor bare gjelder denne ene barnegruppen. Det måtte imidlertid være spennende å utforske nærmere hvordan barn reagerer likt/forskjellig dersom det samme stoffet blir formidlet gjennom teater og muntlig fortelling - hvor ligger de forskjellige uttrykksformenes svakhet og styrke? Men uansett om denne indianske myten blir formidlet gjennom teater eller fortelling, så setter den spor etter seg i barnehagen.

Førskolelæreren skriver:

- *Mats 5 år har tegnet mange tegninger fra "Arransikt" senere, så det er tydelig at historien lever i ham. De minste ungene (2-åringene) har oppfattet at det er noe med en måne, som de store barna har snakket om. En formiddag vi var ute og månen sto klar på himmelen "snakket vi litt" med Månemor. Etterpå var jeg Månemor, - krumbøyd*

med "skrukkete" stemme som pratet til de små barna der nede på jorda, de som hadde rød nese og gikk i barnehage osv. To sekunder etterpå tusla fire "månemødre" opp trappa - kroket seg sammen og skalv i stemmene sine. Så retta barna seg opp og sa: "Ha det Månemor, nå går vi inn".

Jeg synes dette er et fint eksempel på hvordan førskolelæreren åpner opp for barnas undring ved selv å leve seg inn i teaterforestillingen, og improvisere sammen med barna i en av barnehagens mange hverdagssituasjoner.

RAMMEBETINGELSER, MARKEDSFØRING OG PROSJEKTVURDERING

Med bakgrunn i turneene i Sogn og Fjordane og Østfold høsten 1987, er vi kommet fram til følgende konklusjoner:

Aldershomogene grupper

Det er ønskelig for størst mulig kvalitet på forestillingen, at barna ser forestillingen med jevnaldrende, f.eks. 6/7-åringer, 9/10-åringer eller 7/9-åringer.

Plassering av tilskuerne

Barna bør sitte på (gymnastikk-) matter inntil en halv meter fra spilleplassen. De bør sitte tett sammen. Like bak barna settes gymnastikk-benker og eventuelt stoler med plass for lærere/voksne.

(Førskolelærer bør sitte sammen med de minste barna på mattene). Tilskuerplassen avgrenses forover og på siden med f.eks. tape. Det er en fordel at sceneriggen plasseres slik i (gymnastikk-) salen at det ikke blir noe stort åpent rom bak tilskuerne.

Tilskuerantall

Til vanlig vil 100 barn kunne se og høre godt med den plassering som er nevnt ovenfor. Dersom 1.-2. klasse ser forestillingen sammen, har vi spilt for opptil 150 tilskuere med bra resultat. Med førskolebarn bør tilskuerantallet være på maksimum 75.

Lys og Lydforhold

Det bør være mulig å blende, om enn ikke fullstendig mørklegge, salen. Direkte sollys inn på scenen eller på tilskuerene virker meget forstyrrende. Det samme gjelder ringeklokker (som må skrues av eller stenges etter avtale med rektor/vaktmester).

Ved den før nevnte plassering av scenerigg/publikum vil som regel den mest håpløse gymnastikksal få brukbar akustikk.

Tid for scene-rigging

Salen må være klargjort til rigging 2 timer før forestillingen starter, og være ledig en time etter at forestillingen, som varer 45 minutter, er ferdigspilt. Skuespilleren trenger bærehjelp ved inn og utlasting.

Tid for spilling

Forestillingen bør ikke spilles før kl. 11 p.g.a. skuespillerens tid til rigging, oppvarming og forberedelse.

Læreres for- og etterarbeid

Lærere som ønsker å bruke forestillingen i samband med et pedagogisk opplegg, bør ha fått tilsendt det utarbeidede undervisningsmateriale i god tid før forestillingen vises for barna.

Lærerne bør for øvrig ha sett forestillingen og fått en muntlig innføring i bearbeidingsmetoder på forhånd, f.eks. ved en presentasjonsforestilling med etterfølgende seminar 1 - 2 måneder før forestillingen vises for barna.

Om undervisningsmateriale og markedsføring

På grunnlag av de erfaringer som ble gjort i Sogn og Fjordane ble det laget et kompendium med metodisk veiledning, "fakta-ark" om sola, ozon-laget og andre områder aktuelle for videre bearbeiding i bl.a. miljøvern. Dette materialet hadde blitt utsendt av Riksteatret på forhånd, men

var de fleste steder blitt liggende på rektors kontor. Det var derfor av avgjørende betydning at vi hadde med ekstra kopier av materialet. Dette hjalp skoleadministrasjonen til med å kopiere og dele ut til de lærere som overvar forestillingen. For senere opplegg bør det klargjøres hvilke lærere som skal se forestillingen sammen med barna, slik at de får tilsendt undervisningsmaterialet direkte.

Markedsføring ved skoleforestillinger er ikke nødvendig for å trekke publikum. Det er likevel av stor betydning at teaterbesøk i skoletiden vises oppmerksomhet fra presse og radio. Det var ved Østfoldturneen gjort et godt forarbeid fra Riksteatrets side. Enkeltpersoner sa de hadde hørt på radio at vi skulle komme, og journalister og fotografer møtte opp fra lokalavisene på forestillingene. Dette kan være med på å skape økt forståelse for aktiviserende barneteater hos skolemyndigheter og politikere, og gi Riksteatret positiv P.R. "Demokraten" og "Fredrikstad Blad" måtte bli minnet på vårt besøk ved at vi oppsøkte redaksjonen, mens Halden Arbeiderblad og Indre Smålende fant fram til teaterforestillingerne uten vår hjelp. Det synes viktig at massemedia interesserer seg også for forestillinger spilt i skoletiden. Medieoppmerksomheten om forestillingen var av en eller annen grunn mye større i Østfold enn i Sogn og Fjordane, hvor manglende medieoppmerksomhet førte til sviktende besøk på de åpne forestillingene.

Åpne kveldsforestillinger betinger god markedsføring:

1. God forhåndsomtale i avisene.
2. Gode og lett synlige annonser.
3. Direkte beskjed gjennom lærere i barnehager og skoler.
4. Løpesedler til alle husstander.
5. Målrettet kontakt med kultur- og teaterinteresserte grupper, hvor kontakten holdes ved like over tid.
6. Lokalaviser må bli bearbeidet til å lage forhåndsreportasjer samt anmelde teaterforestillingen.
7. Knytte seminar og eventuelt kursvirksomhet til visningen av teaterforestillingen. (Primær målgruppe: Lærere og folk som driver med amatørteater.)
8. Knytte formell kontakt med enkeltpersoner/grupper på spillestedet som er tilknyttet Norsk Amatørteaterråd.
9. Teaterforestillingen må holde hva markedsføringen lover.

En gjennomføring av Norsk Amatørteaterråds utdanningsmodell vil kunne føre til økt teateraktivitet og publikumstilstrømning også til åpne forestillinger.

Barnehage- og skoleforestillinger betinger god kontakt med lærere og det øvrige skole-/kulturliv:

1. Lærere bør få god forhåndsinformasjon om teaterstykkets innhold og form.
2. Lærere bør få ideer om hvordan stykket kan inspirere til estetisk skapende arbeid og temarettet undervisning.
3. Interesserte lærere bør få metodisk veiledning og teoretisk litteratur dersom de ønsker å bearbeide teateropplevelsen, eller spørsmål som teaterforestillingen har reist.
4. Lærere bør få beskjed om at teateropplevelsen kan være nok i seg selv - at teateropplevelsen kan bli ødelagt av for tidlig analyse og teoretisering.

5. En bør ved aktiviserende teater arbeide i et avgrenset geografisk område over noe tid for å opprette en god faglig og personlig kontakt med lærere og teaterinteresserte.

Det overordnede målet for aktiviserende teater må være å styrke barns evne til refleksjon av egne opplevelser gjennom praktisk/ estetisk egenaktivitet og temaorientert undervisning. Dette kan fremme et mer helhetlig syn på læring, hvor barnet kan plassere faktastoff inn i en meningsfylt sammenheng. Aktiviserende teater kan på sikt også øke interessen for teater som en sammensatt kunstnerisk uttrykksform blant lærere og elever.

Noen generelle betraktninger om "åpne" familieforestillinger kontra "lukkede" barneforestillinger

De rene barneforestillingene er oftest lukkede skole- barnehageframsyninger: Barna sitter tett sammen med sine jevnaldrende kamerater, et kollektivt samhold som gjør det lettere å reagere spontant på teaterstykket ut fra barnegruppens forutsetninger. Homogene aldersgrupper gjør det lettere å regulere spillet etter gruppens reaksjoner. Er publikum sammensatt av barn på svært ulikt utviklingstrinn, f.eks 6/7-åringer sammen med grupper på 3 år og 14 år samt voksne, vil det være vanskelig å regulere spillet fordi reaksjonene blir så ulike. Dette kan virke ødeleggende på kontakten og samspillet mellom aktør og publikum. De åpne kveldsforestillinger blir å regne som familieforestillinger, hvor barna som oftest kommer i følge med sine foreldre eller andre voksne. Barna sitter ved siden av de voksne og oppfører seg/regulerer seg gjerne i forhold til de voksnes normer; de sitter stille, oppfører seg pent og bråker ikke. Det blir lite rom for den såkalte barnekulturen, dvs. barnas spontane uttrykk for opplevelser/tanker slik som når de er sammen med sine lekekamerater, og opplever forestillingen sittende tett sammen på gulvet.

Et annet moment som taler for at barneforestillinger blir spilt på dagtid, er at barna om kvelden er opptatt med organiserte "fritids-sysler" som idrett og musikk, og at de på landet ofte bor langt unna spillestedet. Barna blir derfor avhengige av om de voksne leser teaterannonser/omtaler, om foreldrene prioriterer teateropplevelser framfor andre gjøremål, om de har tid til å kjøre barna til spillestedet (om de har bil), kort sagt om foreldrene har penger, tid og interesse.

(Dersom dette er tilfellet, kan det være positivt om foreldre og barn kan oppleve noe sammen.)

Et tredje moment som taler mot åpne barneforestillinger om kvelden, er den ressurskrevende og ofte mangelfulle markedsføring. Skal en satse på åpne forestillinger kan det virke som en må spille kjente stykker som interesserer masse media, eller kjente popartister, sangere e.l.; stykker beregnet for store scener og stort publikums-antall og som foreldrene vil at barna skal se.

Barneforestillinger for et begrenset antall småbarn, som oftest rundt 100, vil ikke kunne rettferdiggjøre store ressurser til P.R. og annonser, særlig dersom barn i den tenkte aldersgruppe ikke kommer. Det er da bedre å satse på teaterforestillinger på dagtid i skoler og barnehager eller andre nærliggende lokaler. I skolene vil en komme i kontakt med alle barn i den ønskede aldersgruppen. Dette vil ikke alltid være tilfelle i barnehagen, men en kan ved oppslag eller annen informasjon i nærmiljøet, gjøre tilbudet åpent for foreldre o.a. med hjemmeværende barn.

Oppsummering:

Teater for barn, og spesielt aktiviserende teater, bør bli spilt på dagtid i skoler og barnehager, og i størst mulig grad for aldershomogene grupper. Publikumsantallet (mellom 50 og 150 tilskuere er vanlig) bør bli begrenset etter forestillingens karakter og barnas alder. Det bør opprettes et gjensidig samarbeid mellom lærere og gjestende kunstnere/teaterpedagoger.

Oversikt over publikumsbesøk ved skole- og familiefeststillinger i Sogn og Fjordane:

"LUKKEDE" SKOLE-/BARNEHAGE-FORESTILLINGER PÅ DAGTID:

<u>SPILESTED</u>	<u>ANTALL TILSKUERE:</u>	<u>BARN:</u>	<u>VOKSNE:</u>
Årdal	110	100	10
Lærdal (AVLYST)	-		
Sogndal	100	80	20
Leikanger	65	60	5
Sandane	5	85	10
<u>4 spillesteder</u>	<u>370</u>	<u>325</u>	<u>45</u>
GJENNOMSNIITT	92.5	81.25	11.25

"Åpne" familiefeststillinger på kveldstid:

<u>SPILESTED:</u>	<u>ANTALL TILSKUERE:</u>	<u>BARN:</u>	<u>VOKSNE:</u>
Nordfjordeid	23	81	5
Skei	20	15	5
Førde	22	17	5
Florø	8	6	2
Høyanger	9	2	7
Lavik	6	3	3
<u>6 spillesteder</u>	<u>88</u>	<u>51</u>	<u>37</u>
GJENNOMSNIITT:	14.7	8.5	6.2

GJENNOMSNIITT FOR HELE TURNEEN: 45.8 (BARN: 37.6 VOKSNE: 8.2)

En ser av denne oversikten at forestillinger som ble spilt på dagtid i skole/barnehage var godt besøkt. På dagtid var det ofte ikke plass til alle som ønsket å se på grunn av trange lokaler. På kveldstid derimot var ofte store scenelokaler stilt til disposisjon, men bare et fåtall møtte opp. Hva skyldes dette, og hvilke konsekvenser bør det få for Riksteatret som et turnerende teater?

TURNE I ØSTFOLD 23. - 27. NOVEMBER 1987.

Innledning:

I den forrige rapporten konkluderes det med at rammefaktorer som publikumsgruppens sammensetning, forholdet mellom scene og sal, samt lys- og lydforhold spiller en større rolle

enn publikums sosiale og kulturelle bakgrunn. Ved forestillingene i Østfold er disse rammefaktorene vurdert.

PUBLIKUMS-OVERSIKT VED SKOLEFORESTILLINGER I ØSTFOLD

SKOLE	ANTALL TILSKUERE	BARN	VOKSNE
RØMSKOG	55	45	10
ØRJE	75	65	10
AREMARK	80	75	5
NØKLEBY (FR.ST)	160	150	10
TRARA "	130	120	10
5 spillesteder	500	455	45

GJENNOMSNITT: 100 91 9

GJENNOMSNITT FOR ØSTF.TURNEEN: 100 BARN 91, VOKSNE 9

ALDERSFORDELINGEN HAR VÆRT:

FØRSKOLEBARN: 120
1.- 2. KLASSE: 230
3.- 6. KLASSE: 105
VOKSNE: 45

Kommentar:

Disse tallene forsterker inntrykket fra turneen i Sogn og Fjordane, hvor det ble framhevet at en burde satse på teaterforestillinger i skoletiden. Fra den turneen var gjennomsnittstallene 14,7 for de åpne kveldsforestillingene, og 92,5 for skoleforestillingene. (Dette sett i forhold til Østfold-turneen med et gjennomsnitt på 100 ved skoleforestillinger).

På store skoler har vi kunnet konsentrere oss om forskjellige alderstrinn, f.eks. 3-4 klasse eller 1-2 klasse sammen med de eldste førskolebarna. På mindre skoler har vi spilt for alle klassetrinn samtidig, men da med under 75 barn i salen.

Oppsummering av østfold-turneen:

Forestillingen "Arransikt og Stjernefolket" er blitt meget godt mottatt av barn og lærere i Østfold. Barn og voksne har vært aktive og interesserte, og synes å ha blitt inspirert av forestillingen rent kunstnerisk, men også som utgangspunkt for estetisk og teoretisk bearbeiding.

Dersom rammebetingelsene ble tatt hensyn til, virket nå forestillingen meget godt i forhold til ulike aldersgrupper og sosiale/kulturelle miljøer, med nederste aldersgrense satt til 6 år. At forestillingen nå syntes enda bedre og mer lettpilt skyldtes justeringer som ble gjort av forestillingen underveis, strukturelt og skuespillermessig. Det skyldtes også oppmerksomheten for rammebetingelsene, og viktigheten av å oppfylle disse for å oppnå et godt resultat.

Funksjonshemmede barn på teater

Ved flere av teaterforestillingene har det vært handikappede barn tilstede.

Blinde barn har opplevd ordene og stemmebruken, følelsutbruddene ved skuespillerens tramping i gulvet, og hørt de seende barnas reaksjoner på det som foregikk. Når det ikke sies noe

og skuespilleren formidler gjennom mime/dans, har den blinde tid til å danne seg sine egne indre bilder. Barnas lærere har uttalt at barna har frydet seg over forestillingen.

Barn med handikap som f.eks. cerebral parese, har fulgt forestillingen med stor interesse, men når disse barna har laget uvante lyder som reaksjon på det de opplever, har det forekommet at skuespillerens konsentrasjon er blitt midlertidig svekket, særlig i de lyriske partiene.

For døve barn har vi ved en anledning plassert en døvetolk sittende foran på siden av scenen, tett opptil de døve barna på en slik måte at tolken vekselvis kunne se på skuespilleren og barna - og tolke etter behov. De døve barna kunne ved en svak dreining av hodet veksle mellom å fokusere på skuespilleren eller tolken. Da de døve barna som trengte tolk ble plassert på siden, ble de hørende barna i veldig liten grad forstyrret av den stumme dialogen mellom de døve barna og tolken. Det viste seg at disse barna, som ikke hadde fått høre historien på forhånd, likevel klarte å få med seg handlingen. De var meget konsentrerte, og slukte hver bevegelse. Dette var en type teater som appellerte til deres store innsikt i kroppsspråk og ga dem et utvidet bevegelsesrepertoar å eksperimentere med.

I samtale med barnas lærere kom det imidlertid fram at de døve barna får et mye bedre utbytte av forestillingen dersom de er blitt godt forberedt på det de skal se, og er blitt forklart de viktigste begrepene. Som for andre handikappede er det spesielt viktig at døve barn får vite hovedtrekkene i historien på forhånd, slik at de lettere kan tolke skuespillerens bevegelser. Det er ikke uten videre klart for disse døve barna at skuespilleren med sine stiliserte bevegelser framstiller Sola, men kjenner barna hovedtrekkene i historien vil de lettere kunne gi skuespillerens bevegelser et meningsinnhold. Teaterfabelens innhold fortalt ved f.eks tegnspråk og bilder på forhånd, vil lette forståelsen for de barna som ikke forstår betydningen av skuespillerens replikker. Vi har lagt merke til at dette i like høy grad gjelder barn fra andre kulturer som ikke behersker det norske språket.

Skolebarn som ikke har fått tak i forestillingens meningsinnhold, har særlig i de rolige og lyriske "hvilepartiene" hatt en tendens til å bli urolige og "flakkende" i blikket. Førskolebarn har derimot vært fornøyd med å oppleve ord og bevegelse, det rytmiske element i de enkelte sekvenser. Hos dem har opplevelsen og ikke meningsinnholdet vært det sentrale. Men ord og bevegelse i samspill har gitt både opplevelse og mening for dem som har kunnet tolke begge deler.

Da forestillingen ble utformet trodde jeg at døve barn ville forstå forestillingens budskap p.g.a. det tydelige og kraftige kroppsspråket. Men det er blitt klart at ordene er viktige:

Ved hjelp av ordene tolker barna handlingen, og setter bevegelsene inn i en menings-sammenheng.

Som konklusjon må det være riktig å si at det er nettopp samspillet mellom ordene og bevegelsesuttrykket som gir mening, og som gir denne teaterforestillingen dens sterke poetiske og dramatiske uttrykkskraft.

Publikum må kunne tolke og forstå både ord og bevegelse for å fatte forestillingens budskap, som lever i dette samspillet mellom tankens ord og følelsens bevegelse.

LÆRERNES SKRIFTLIGE SVAR PÅ SPØRREFORMULAR

Høsten 1987 ble det laget et spørreformular i forbindelse med bl.a. turneen for Riksteatret, og etter at undervisningsmaterialet var ferdig utarbeidet høsten 1988, ble det utarbeidet nye spørsmål i forbindelse med en turne til Møre og Romsdal. Spørreformularene ble i begge tilfeller utdelt etter at lærerne hadde sett teaterforestillingen (slik at de ikke skulle bli påvirket av spørsmålene på forhånd).

Jeg mottok skriftlige svar fra 15 skoler og 3 barnehager spredt over vest- og sør-Norge. Spørsmålene er delvis overlappende, og behandles derfor samlet. Lærerne ble spurt

- a) om teaterforestillingen inspirerte barna til spontan lek, - om de f.eks imiterte noen av karakterene i stykket,
- b) hva gutter og jenter var innholdsmessig opptatt av i teaterstykket,
- c) om barna fikk bearbeidet teaterinntrykkene gjennom estetisk uttrykk,
- d) om hvilken utdanning eller erfaringsbakgrunn de hadde innen de praktisk/estetiske fag og
- e) hva de trodde det skyldtes dersom det **ikke** ble foretatt noe for- eller etterarbeid?

For å ta det siste spørsmålet (e) først:

De lærere som ikke bearbeidet teaterstykket ut over tegning/ samtale (6 av 18) forklarer dette med at forestillingen ble vist like før langfri (lang weekend eller høstferie), mens 'en forklarer det med at 11- og 12-åringene sa de var uinspirert, de hadde ventet seg flere skuespillere og "ordentlig" teater med skikkelige kostymer, farger, musikk og dekorasjoner.

Ferieavvikling (5) og manglende innfrielse av elevenes forventninger (1), blir angitt som grunn for manglende bearbeiding av disse lærerne. Noen nevner også at de fikk overlevert undervisningsmaterialet i seneste laget, som en medvirkende årsak.

Av svarene på dette spørsmålet synes det å gå fram at mange lærere bare ser på teater i skolen som et avbrekk i en ellers stresset skolehverdag. Av disse og andre grunner har endel lærere ikke satt seg inn i og forberedt barna på hva de skal se, og for mange lærere begrenser bearbeidingen seg til maksimalt å la barna tegne og fortelle fra forestillingen i en etterfølgende time. Flere lærere skriver at de i ettertid forstår at de med stor fordel kunne ha forberedt og bearbeidet barnas opplevelser gjennom tverrfaglig tema-arbeid. Prosjektet har i så måte også ført til økt bevissthet hos disse lærerne.

På det første spørsmålet (a) var det få som hadde svart. Dette kan skyldes at skolelærere i motsetning til førskolelærere, ikke observerer barnas frilek særlig nøye. De som svarer nevner at både jenter og gutter imiterer Sola med kraftfulle replikker og bevegelser.

Det er stort sett bare jentene som imiterer Månemor og Sapana med det lille barnet på armen, men både gutter og jenter leker Arransikt som skyter med pil og bue. Noen nevner at spesielt guttene er opptatt av Edderkoppmannen i tillegg til Sola.

Det virker som både gutter og jenter imiterer høystatusroller som Sola og Arransikt, men det er påfallende at gutter ikke imiterer roller av motsatt kjønn.

Kan dette bety at kvinneroller oppfattes som lavstatus av guttene? Mye kan tyde på det.

Hva barna imiterer og leker i frileken fra forestillingen fører over til neste spørsmål (b) om hva barna var opptatt av i teaterstykket. En lærer i en 2. klasse skriver f.eks.:

- *Barna satt veldig konsentrerte under selve forestillinga. Spontane replikker på vei tilbake til skolen:*
- *Fy så stygg Sola var!*
- *Æsj, for et ekkelt nett Edderkoppmannen spant.*

Det barna er spesielt opptatt av i forestillingen går for øvrig fram av de over 600 innsendte barnetegningene, og ved inndelingen i de seks hovedkategoriene, men jeg vil nevne noen eksempler på hvordan læreren ved hjelp av for- eller etterarbeid utvider og klargjør elevenes forståelse av teateopplevelsen. En lærer skriver:

- *Undervisningsmaterialet ble flittig brukt i forarbeidet til forestillingen: Om sola, om månen, om symbolbruk, om indiansk kultur og tenkemåte. Fabelen om jordkvinnen Sapana. Fakta om ozonlaget og hvilken betydning det har. Fakta om skogene, ørken og ørkenspredning. Vi tok for oss en del av arbeidsoppgavene i heftet. Forberedelse til et "annet slags teater" uten sterke effekter og stadige kostymeskiift. Laget billed-collage som het "Jorda skal leve" + egenproduserte dikt/tanker om hvor viktig akkurat denne setningen er.*
- *Teaterforestillingen fenget så absolutt 4. klassingene, men de mente at all jobbinga vi hadde gjort på forhånd var utslagsgivende for hvor mye og hva de forsto av forestillingen. De hadde mange betraktninger å komme med etterpå - og de brukte kroppsspråk og imiterte skuespillerens bevegelser for å uttrykke seg. "Stigeklatringen" hadde tydelig gjort inntrykk, og også Sapanas kamp for å komme ut av Edderkoppmannens nett. Teater-i-undervisningen er et flott tiltak, og forarbeid er etter min mening absolutt nødvendig.*

Selv om disse barna fikk en fordypet forståelse av innholdet i forestillingen p.g.a. et grundig og engasjert forarbeid relatert til de temaer stykket tar opp, er det også eksempler på at barn helt ned til 5-årsalderen forstår stykkets hovedbudskap. En førskolelærer skriver:

- *Vi hadde med oss 5- og 6-åringene, og var nok i utgangspunktet spente på hvordan de minste reagerte på stykket. Resultatet var meget vellykka. Ungene levde seg helt tydelig inn i "stoffet", fikk med seg de store linjene og uhyre mange detaljer. Arransikt og Sola ble tydeligst og først huska. Av alle elleve barna som var med på forestillinga, hadde samtlige sterke formeninger om hva som foregikk. Totalt sett var det en sterk og fin opplevelse både for barna og oss voksne som deltok. Som aktiv amatørteaterinstruktør har jeg jobba litt ekstra overfor ungene når det gjelder oppfølging og bearbeidelse. Det har vært en lærerik og spennende erfaring.*

At barn og voksne kan oppleve forestillingen intuitivt og direkte uten å ha arbeidet med stoffet på forhånd, er det flere av lærerne som kommer inn på:

- *Dessverre hadde vi ved vår skole ikke fått noen pekepinn på hva vi skulle se, så noe forarbeid ble ikke gjort. Dagen etter hadde vi norsk i 1.time, og vi hadde med en lærer som ikke hadde vært på teatret. Elevene skulle fortelle denne læreren hva de hadde sett. De gjenga det så godt at det var helt tydelig de hadde vært engasjert; fortellergleden, iveren og tiltakslysten de la for dagen, viste det!*

En personlig kommentar til teatret:

Det er godt for oss voksne også, å bli skikkelig grepet! For det ble jeg!

De skriftlige kommentarene sammen med tegninger og annen dokumentasjon tyder på at stykkets innhold nådde fram til både voksne og barn (fra 5/6-årsalderen).

Det viser seg som svar på spørsmål (c) at barna fikk bearbeidet teaterinntrykkene gjennom tegning og samtale. Endel lærere gikk videre med temaene ved å lage billed-collage, stangdukker med påfølgende gjennomspilling av scener fra teaterstykket, materialforming (en gutt snekret en båt som hadde en "støvsuger" under kjølen som kunne suge opp oljesøl i sjøen, andre laget karakterene i stykket i leire osv.). Noen lærere prøvde med hell ut undervisningsmaterialets forslag til time i bevegelse, og mange barn imiterte og spilte igjennom deler av teaterstykket.

Men det er tydelig i det innkomne materialet at de fleste lærere føler seg tryggere når de kan behandle de "ikke-emosjonelle" temaene, det mer konkrete og faktaorienterte stoffet. Dette stoffet i undervisningsmaterialet ble grepet med begjærighet av mange lærere. Stoffet ble kopierte, og flere av våre arbeidsoppgaver ble brukt, og materialet ble rost av de fleste.

Når det gjelder spørsmålet om lærernes utdanning/erfaring innen de praktisk/estetiske fag (d), er det påfallende at de lærere som ikke har bearbeidet stoffet estetisk og tverrfaglig, synes å mangle forståelse for at deres egen manglende bakgrunn og erfaring innen estetiske fag kanskje er den største hindring for et slikt arbeide med barn. De lærere derimot som i stor grad har utprøvd tverrfaglig/ estetisk virksomhet i forbindelse med teaterstykket, er seg bevisst behovet for utdanning og erfaring innen disse fagområdene.

En lærer med musikklinje fra lærerskolen, samt en del forming-, drama- og teatererfaring skriver:

- *Jeg føler et stort behov for skolering innen estetiske fag, samt behov for skolering innen tverrfaglighet. Men stort sett er det her som på mange andre felt i livet; det er fantasien som begrenser og ikke så mye kunnskapen, selv om kunnskap også er viktig. Det synes å være slik i dagens norske skole at mange lærere mangler helt eller delvis erfaring og utdanning innen de praktisk/estetiske fagområdene, mens Mønsterplanen av 1987 forventer et tverrfaglig arbeid med stor vekt på nettopp skapende estetisk virksomhet. Dette må føre til økt satsing på skapende estetisk virksomhet i lærerutdanningen, etterutdanning og videreutdanning for uteksaminerte lærere i estetisk skapende fag og tverrfaglig virksomhet.*

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Barna har sett en aktør som alene framstiller 10 forskjellige personer ved hjelp av kroppsspråk/mime, symbolsk handling og ord, uten bruk av dekor, kostyme, sminke, rekvisitter, dukker, masker eller stemningsskapende lyssetting. Ved denne stiliserte "nakne" teaterformen, viser tegningene at barn opp til 11 år ikke kopierer det de har sett på scenen, men tegner det de har forestilt seg. Skuespillerens ord og bevegelser aktiviserer barnas fantasi slik at de ser for seg landskap med blomster, trær og gress, gjenstander som pil og bue, og fremfor alt farger. De dramatiske karakterene blir framstilt med klare karaktertrekk og følelsesuttrykk, delvis inspirert av det barna har sett på scenen, og delvis med bakgrunn i deres tidligere erfaringer og forestillinger. Flere barn setter sammen de enkeltstående og spredte handlingssekvensene i stykket, slik at bildet forteller en dramatisk historie.

Det er viktig at rammebetingelsene er tilfredsstillende; at barna ser og hører godt og ikke er plassert for langt fra skuespilleren. 150 tilskuere synes å være maksimalt tilskuerantall. Når tilskuerantall og de øvrige rammefaktorer blir tatt hensyn til, ser "Arransikt og Stjernefolket" ut til å kommunisere meget godt med barn fra 6 til 10 år, til tross for den høyst stiliserte og nærmest abstrakte teaterformen.

Mange voksne, og "voksen" ungdom, har blitt sterkt grepet av forestillingen og dens idemessige budskap. Barna og voksne trekker inn sine personlige erfaringer og forestillinger, og bruker disse aktivt for å gi form og indre mening til det de har opplevd på teatret. Publikum "dikter inn" også det som ikke blir synliggjort på scenen, men som likevel blir formidlet av skuespilleren gjennom ord og koreografert bevegelse i en poetisk og musikalsk teaterforestilling, uten direkte bruk av musikk.

Den mytiske forestillingsverden som forestillingen formidler i en mimisk/ dansende og fortellende teaterform, kan kollidere med den voksende realistiske orientering fra 11-årsalderen, noe som fører til at enkelte barn fra 11-årsalderen gir uttrykk for at de synes forestillingen er dum og barnslig.

Det trykte undervisningsmaterialet med metodeveiledning er blitt meget godt mottatt av lærere. Det viser seg at dyktige lærere klarer å få barna til å forberede og bearbeide forestillingen på en slik måte at teateropplevelsen gir inspirasjon til tverrfaglige undervisningsopplegg med vekt på estetiske arbeidsmåter i tråd med Mønsterplanen av 1987.

En god del lærere savner imidlertid den nødvendige erfaring og kunnskap innen drama, musikk og forming til å bearbeide teateropplevelsen med barna med de kunstneriske (induktive) arbeidsmåtene. De føler seg tryggere ved å ta utgangspunkt i faktakunnskap og teori med utgangspunkt i bøker (deduktive metoder).

Manglende estetisk opplæring i grunnskolen, og mangelfull eller sviktende estetisk utdanning for allmennlærere, nødvendiggjør en omfattende etterutdanning i drama/teater, og i tverrfaglig estetisk arbeid.

Det kan også være på tale å omstrukturere allmennlærerutdanningen slik at den får mer av førskolelærernes grundigere innføring i estetiske og allmennpedagogiske områder. Barnehage- og småskolelærpedagogikk bør i mye større grad ses i sammenheng, også når det gjelder lærerutdanning.

Estetikk - det å erkjenne gjennom sansene slik en kan gjøre i kunstfagene, må få en sentral plass i skolen, som et korrektiv og et supplement til den deduktive læringsmodell.

"ARRANSIKT OG STJERNEFOLKET" HAR AKTIVISERT MANGE BARNES BILLEDKAPENDE FANTASI, STIMULERT DERES FABULERENDE EVNER, OG GJORT DEM MED-DIKTENDE.

I BEARBEIDINGS-PROSESSEN SPILLER LÆRERENS HOLDNINGER OG ARBEIDSMÅTER EN AVGJØRENDE ROLLE.

MANGLENDE ELLER MANGELFULL UTDANNING I DE PRAKTISK/ESTETISKE FAGENE GJØR AT MANGE LÆRERE IKKE KLARER Å INTEGRERE ESTETISK SKAPENDE ARBEID I UNDERVISNINGEN, SLIK MØNSTERPLANEN AV 1987 LEGGER OPP TIL.

DET BØR UTFORMES EN NY LÆRERUTDANNING MED STOR VEKT PÅ DE SKAPENDE ESTETISKE FAG, SOM SIKTES INN MOT BARNEHAGE OG SMÅSKOLE, OG HVOR BARNETS ESTETISKE OG INTELLEKTUELLE UTVIKLING FRA 0 - 11 ÅR BLIR SETT I SAMMENHENG.

AKTUELL LITTERATUR:

OM ESTETIKK, HUMANISTISK FORSKNING, BARN OG TEATER

- Avenstrup, Heggstad, Erikson, Drama -veiledning, Grunnskolerådet, Universitetsforlaget, 1988.
- Bruner, Jerome: Actual Minds, Possible Worlds, (ISBN 0-674-00366-7), Harvard University Press 1986.
- Brittain & Löwenfeld: Kreativitet og vækst, Gjellerup, København 1981.
- Bjercke, André: Under en mykere himmel, Gyldendal, 1976.
- Braanaas, Nils: Dramapedagogisk historie og teori, Tapir, Trondheim 1985.
- Bruford, Rose: Teaching Mime, Methuen, London 1964.
- Dale, Erling Lars: Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet, Gyldendal, 1990.
- Engelund, Nina, Lystad, Gro og Reistad, Helge: Arransikt og Stjernefolket - undervisningsmateriale for skolen, (trykt stensil), Klomadu Teater, 1988.
- Hagnell, Viveka: Barnteater - myter och meningar, Lieber Forlag, Malmö, 1983.
- Hornbrook, David: Education and Dramatic Art, Blackwell, England 1989.
- Johnstone, Keith: Impro, Methuen, London 1981
- Koch, Reistad, Stugu: FOU - i estetiske fag, en pilotprosjektrapport, RHOA Dep., Oslo 1991.
- Laban, Rudolf: The Mastery og Movement, MacDonald & Evans, London 1960.
- " " : Modern Educational Dance, Richard Clay Ltd, Bungay, Suffolk, England, 1948.
- Nordenfelt, Lennart: Kunnskap, värdering, forståelse, (ISBN 91-38-04645-8), Helsingborg 1979.
- Opie, Iona and Peter: Children's Games in Street and Playground, Oxford University Press, London. 1969.
- Penka/Ebert: Skuespilleren, Gyldendal Norsk Forlag, 1985.
- Piaget, Jean: Play, Dreams and Imitation in Childhood, Routhledge & Kegan Ltd., London 1962.
- Ramberg, Jorunn: Estetisk virksomhet i barnehagen, Pedagogisk Forskningsinstitutt, U i O, 1989.
- Rasmussen, Bjørn: Sjel i handling. Jacob Levy Moreno og Psykodrama, Tapir, Trondheim 1989.
- Reistad, Helge: Barn, teater og TV, BVA nr. 2, 1986.
- " " : Arransikt og Stjernefolket som aktiviserende teater, forel. rapport, BVA, 1988.
- " " : Teatergruppen Musidra - en beskrivelse av virksomheten fra 1971 til 1981, stensil, BVA 1984.
- " " : "Arransikt og Stjernefolket - drama og forming i samspill" (om pilotprosjekt og prosjektbeskrivelse) i Forming i skolen 5-1987, Landslaget Forming i Skolen.
- " " : Utdanningsmodell for norsk amatørteater, Norsk Amatørteaterråd, Oslo 1988.
- " " : Musikk/Teaterlinjen, Romerike Folkehøgskole - noen trekk fra utviklingen 1966-69, stensil, Romerike Folkehøgskole 1982.
- " " : Barneteaterprosjekt 1979, en prosjektrapport skrevet for Kirke og Undervisnings-departementet, (skrevet i samarbeid med psykolog Signe Holst), stensil, Oslo 1981.
- " " : "Drama og Skolen", Vår Skole nr. 5-1968.
- " " (red.): Skuespillerkunst, (ISBN 82-7522-008-4), Tell forlag a.s, Asker, 1991.

- " " : Regikunst, (ISBN 82-7522-009-2), Tell forlag a.s, Asker, 1991.
- Ross, Malcolm: The creative Arts, Heinemann, London 1980.
- " " : The Arts - A way of knowing, Pergamon Press, Oxford 1983.
- " " : The Claims of Feeling, The Falmer Press, England 1989.
- Slade, Peter: Child Drama, London University Press, London 1954
- Wiingaard, Jytte: Teatersemiologi, Berlingske Forlag, København 1976.
- Winnicott, D.W: Playing and Reality, Tavistock, London 1971.
- Winther & Langholm (red): Estetikk fra Platon til våre dager, Norli, Oslo 1977.
- Witkin, Robert: The Intelligence of Feeling, Heinemann, London 1974.

OM KOMMUNIKASJON

- Berne, Eric: Games People Play, Penguin Books Ltd., England 1964.
- Harris, Thomas A.: Jeg er OK du er OK. Tiden Norsk Forlag, Oslo 1977.
- Satir, Virginia: Familieliv, Samspill og utvikling, Dreyers Forlag, Oslo 1979.
- Satir, Virginia: Familieterapi, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1976.
- Vedeler, Liv: Kommunikasjon i rollelek, Universitetsforlaget, Oslo 1987.

OM SCENEFORMER

- Edström, Per och Piha, Pentti: Rum och teater, Gyldendal, Oslo 1976.
- Edström, Per: Varför inte teater-lokaler för människor, Arena Teater Institutet (ISBN 91-87864-00-2), Sverige 1991.
- Gascoigne, Bamber: World Theatre, Ebury Press, London 1968.
- Nicoll, Allardyce: The Development of the Theatre, Harrap, London 1966.

OM TEATERINSTRUKSJON

- Brook, Peter: The Empty Space, MacGibbon & Kee Ltd., London 1968.
- Dean, Alexander/Carra, Lawrence: Fundamentals Of Play Directing, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. 1965.
- O'Neill, R.H.: The Director As Artist, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. 1987.
- Saint-Denis, Michel: Theatre, The Rediscovery Of Style, Heineman Educational Books, London 1965.

APPENDIX.

"ARRANSIKT OG STJERNEFOLKET" - KRONOLOGISK OVERSIKT OVER PROSJEKTUTVIKLINGEN

1986: Forestillingen blir utviklet

Januar	Ideer til teaterforestillingen tar form.
Februar	Utpøving av handlings-sekvenser
Mars - Juni	Valg av virkemidler; eksperimentering og utpøving
Sept.	Utpøving av handlingssekvenser, ordvalg, dramaturgisk oppbygging.
Oktober	Prøveprogram blir trykket. Søknad om midler til prosjektet blir sendt NAVF, Senter for Barneforskning.
Nov.	Utpøving av forteller- og handlings-sekvenser med barnepublikum. Justering av dramatisk oppbygging.
Des.	Prøveforestillinger for ulike publikumsgrupper.

1987: Forestillingen blir utpøvd i forhold til publikum

Jan.	Forestilling for 6-årsgruppe og drama-studenter. Barna tegner og de voksne diskuterer.
Febr.	Metodisk opplegg med 6-årsgruppe. Skoleforestillinger for 1-3. og 4-6. klasse. Justering av dramaturgisk oppbygging.
Mars-Juli	Skoleteater-turne. Utarbeiding av nytt program med sort/hvitt bilder fra forestillingen, satt opp mot barnas tegninger av det de har forestilt seg. Rapportskriving og artikkel til Forming nr.5/87. Søknad om prosjekstøtte til bl.a. Kulturrådet, Sogn og Fjordane- og Akershus Fylker, og til Riksteatret om turnésamarbeid.
August	Forberedende møte om utvikling av "Undervisningsmateriale for skolen". Samarbeid med Gro Lystad/Teater A (Akershus Fylke). Forestillinger på Akershus Teaterverksted, Strømmen.
Sept.- Des.	Turne for Riksteatret i Sogn og Fjordane og Østfold med tilsammen 15 forestillinger. Seminar med lærere og innsamling av barnetegninger. Dramaturgisk justering og endelig utforming av teaterforestillingen. Rapportskriving.

1988: Utvikling av undervisningsmateriale og metoder

Vår	Teaterforestillinger ved Teater A, og utpøving av undervisningsmateriale og metoder. Visning og seminar for lærere ved 5 Oslo-skoler. Visning og utpøving av utkast til undervisnings- materiale ved 5 Oslo-skoler for 1-3. og 4-6. klasse.
Sommer	Utarbeiding av forslag til definisjoner av begreper innen estetikk (drama/teater/kunst/kultur).

(Samt "Utdanningsmodell for Norsk Amatørteaterråd", med skisse til teaterpedagogutdanning for heving av kompetansenivået i drama/teater i skole og kulturliv.)

Høst Endelig utforming og trykking av undervisningsmateriale for skolen, med metodisk veiledning for lærere.
Teaterturné til Møre og Romsdal, Rogaland og Trøndelag med utprøving av undervisnings materialet.
Utskriving av prosjektrapport og planlegging av audio/visuell formidling av resultatet.

1989: Ferdigstillelse og formidling.

Vår Utarbeiding og trykking av artikkelen "Den skapende skolen" samt kåseri i NRK radio.
Utarbeiding av videogramprosjekt med budsjett på kr. 317.000, sendt Norsk Kassettavgiftsfond. Kategorisering av 600 barnetegninger, med utvelgelse av 120 tegninger i 6 hovedkategorier, inndelt etter barnas alder.

Fotografering og utarbeiding av et slides-program, med utgangspunkt i de utvalgte og kategoriserte tegningene. Utarbeiding av prosjektrapport.

**1990: Utarbeiding av innledningskapittel om kunst og estetikk.
Planlegging av TV-program**

**1991: TV-opptak og utarbeiding av FOU prosjekt i estetikk.
Utarbeiding av utkast til bokmanus.**

APPENDIX:

OPPSUMMERENDE ARTIKKEL:

"DEN SKAPENDE SKOLEN"

Barnet gir et symbolsk uttrykk for sine indre bilder gjennom tegning, og gir uttrykk for følelser og sinns stemninger i sang og dans, leker rollelek og improviserer med utgangspunkt i direkte erfaring - eller myter, sagn og eventyr. Barnet komponerer musikalske uttrykk for stemninger og opplevelser. Kort sagt det utvikler et språk som har opprinnelse i egne direkte erfaringer og drømmer. Det er dette mangfoldige sanselige språket og opplevelsene som leder til ekte og dyp kommunikasjon mellom mennesker og at vi kan erkjenne og akseptere hvem vi er - her og nå- og reflektere over hvem vi vil bli - der og da. Det er derfor uhyre viktig at søkelyset blir rettet mot den skapende del av kunstfagene i skolen. Dette er fag som må tas på alvor.

Dynamisk prosess

Den skapende og den mottagende del av kunstfagene foregår i en dynamisk prosess som griper fatt i sanser, følelser, tanker og selve kroppen. Den gir fornyet innsikt og erkjennelse. Ved hjelp av fag som er knyttet til de ulike kunststartene - dans, drama og teater, forming, musikk og diktekunst i norskfaget - kan man utvikle en høyere grad av "følelsesintelligens", altså fungere følelsesmessig i en høyere og mer sammensatt struktur. Det er avgjørende at barn får oppleve kunst av høy kvalitet tilpasset deres aldersnivå, og gjennom praktisk estetisk egenaktivitet får uttrykke og reflektere over egne opplevelser. Kunstnerisk innlevelse, og uttrykk man får gjennom disse fagene, er derfor viktig av flere grunner:

- For å oppleve identitet (hvem er jeg?)
- For å oppleve mening (hvorfor er jeg?)
- For å utvikle kultur (øke verdiskaping)
- For å bryte ned barrierer mellom folk og nasjoner.

Dagens situasjon

Siden kunstfagene både er viktige for barn, og læreres evne til å utvikle begreper/språk og kommunisere med hverandre på det følelsesmessige og intuitive plan, er det et paradoks at fagenes funksjon og plassering i lærerutdanningen er så uklar i det pedagogiske helhetsbilde. Satt på spissen: Er de praktiske/estetiske fagene pausefag hvor studenter kan slappe av etter hard intellektuell innsats i teorifag? Er det ferdigheter de skal lære som de kan lære videre til barna? Skal de brukes til å eksemplifisere forskjellige pedagogiske teorier? Eller skal de være verktøy for å oppnå generelle pedagogiske mål? Mange vil synes at dette er å underkjenne kunstfagenes egenart, men hva er det som kjennetegner dem?

Holdninger

Det er viktig at lærere i kunstfagene klargjør om det finnes en felles grunntanke eller filosofi som kan forklare fagenes egenverd og betydning for mennesker i vekst. Dette bør skje slik at det samlede pedagogiske personalet ved utdanningsinstitusjonene kan finne ut i hvilken grad man arbeider ut fra motstridende grunntanker, eller kan utfylle hverandre i arbeidet mot felles mål. I slike drøftinger viser det seg ofte at lærerens menneskesyn - og holdning til elever og kolleger - er av like stor betydning som lærerens faglige innsikt.

Tankekurs

Det er et stort tankekurs at studenter i allmennlærerhøgskolen kan velge vekk estetiske fag og likevel ha undervisnings- kompetanse! Skal man ta bidraget fra de estetiske fag på alvor, må vi få **en ny lærerutdanning for aldersgruppen 0 til 11 år**. Alle lærerstudenter må få en grundig estetisk utdanning hvor de kan fordype seg innen aldersgruppene 0 til 5, og fra 6 til 11 år.

- All oppdragelse må være sentrert om å utvikle vår nysgjerrighet, og våre praktiske, estetiske, intellektuelle og sjelelige evner maksimalt, til beste for oss selv og samfunnet. **Det** må være målet for et samfunn som ønsker utvikling og ikke stagnasjon.
- Til dette trengs det en ny organisering av barnehage/ skole som ser barns utvikling i et helhetsperspektiv og som spesialutdanner lærere for utviklingstrinnet 0 til 11 år. For å lette arbeidet for dem som utvikler og står ansvarlig for den nye lærerutdanningen for barnehage/ førskole/ småskole, burde det være slik at all pedagogisk tilrettelagt virksomhet (både i barnehage og skole), hørte inn under det samme departement som øvrig utdanning, jfr. innstillingen "For et lærerikt samfunn". Og kanskje i et stordepartement hvor barn og ungdom, utdanning, kunst, kultur, og forskning ble sett i sammenheng.
- Det bør være åpne og direkte kanaler mellom forskere i kunsthøgskolen og pedagogikk, samt de mer naturvitenskapelige eller samfunnsvitenskapelige utdannings- og forskermiljøer. Å skape kunst er utforskning innen estetikkens område. Det er også grunnlaget for kunnskap om kunst. Dette skiller forskning i kunsthøgskolen fra andre forskningsfelt, men å være forskjellig, betyr at en har noe å lære av hverandre.

Grunnleggende

Økonomiske, tekniske og samfunnsorienterte fag ser ut til å spille hovedrollen ved utvikling av våre fremtidige høyskoler og universitet. Dette må ikke føre til at de humanistiske fag blir teknifiserte eller skjøvet til side. Både lærerutdanning og forskning må legge større vekt på de praktiske estetiske fag, slik at lærere og barn ikke blir fratatt nærheten til sine egne følelser, til kunstens sanselige språk som kan være med på å utvikle barnas følelsesmessige modning, inkludert evnen til symboltenkning.

Jeg vil hevde at refleksjon gjennom lek og kunstnerisk aktivitet er grunnleggende for utvikling av intuisjon, symboltenkning, språk og kreativ intelligens.

Kultur, hvor skapende estetisk virksomhet står sentralt, bør derfor være et hovedanliggende for barnehage og skole - noe som også må bli reflektert i lærernes utdanning!

APPENDIX

FLERFAGLIG ESTETISK FOU - PROSJEKT - rettet mot helhetsskolen.

Tema: "ESTETIKK I PRAKSIS"

Område:

Flerfaglig estetisk prosjekt rettet mot lærerstudenter,
barn fra 2-10 år og pedagogisk personale.

Fag:

Drama - Forming - Musikk - Norsk

Institusjoner:

Barnevernsakademiet i samarbeid med Statens Lærerhøgskole i Forming,
Østlandets Musikkonservatorium og barnehager/barneskoler.

Problemopplevelse:

Fagene drama, forming, musikk og norsk ved Barnevernsakademiet har gjennom flere år utviklet et interessant samspill seg i mellom. En del av dette samarbeidet har de senere år vært knyttet til Helge Reistads prosjekt om "aktiviserende teater" hvor teaterforestillingen "Arransikt og Stjernefolket har inspirert til studentenes eget skapende arbeid i musikk og forming. Ved å knytte an til dette prosjektets veksling mellom kunstnerisk opplevelse og estetiske uttrykk etter kunstfaglige kriterier, er det utarbeidet en kunstfaglig praksis som fagseksjonene ønsker å utarbeide videre som et særskilt FOU-prosjekt. I tilknytning til gjennomføringen av prosjektet gis det mange muligheter for utvikling av den kunstpedagogiske praksis, undervisningsmetoder, forskningsmetoder og kunstfilosofi.

Problemområde:

Kunstnerisk Fabulering

Problemstilling:

Hvordan kan barn fra 2 - 10 år arbeide med sitt eget estetiske uttrykk? eller
uttrykt som metafor:

- hvordan kan barnet bli "meddiktende"?

Det vil bli lagt særlig vekt på aldersgruppen 6/7 år i FOU-sammenheng. Prosjektet fokuserer på hvordan barn fra 2 til 10 år er estetisk skapende. Men ut fra den erkjennelse at det pedagogiske personalets egen estetiske væremåte er avgjørende for om barnas estetiske uttrykk blir drept eller stimulert, (dvs. hvilke verbale og nonverbale signaler sender de voksne ut) vil prosjektet legge vekt på å gi studenter og pedagogisk personale egenerfaring med estetisk uttrykk og kunstnerisk formgiving.

KUNSTPEDAGOGISK UTDANNING AV FØRSKOLELÆRERE

Undervisningsmodellen bygger på erfaringer og refleksjoner fra prosjektet "Arransikt og Stjernefolket"

1. Estetisk opplæring, 1. studieår.

Lærerstudenter får opplæring i tverrfaglig estetisk tenkning gjennom teori og praksis. Et helhetlig estetisk syn blir presentert gjennom teaterforestillingen "Arransikt og Stjernefolket" med tilhørende undervisningsprosjekt. Studentene får gjennom "estetisk uke(r)" anledning til å prøve ut estetisk skapende formgiving rettet mot medstudenter/lærere.

2. Kunstnerisk formgiving, 2. studieår.

I andre studieår skaper studenter i grupper på 3-5 små "musiske" teaterforestillinger basert på barnelitteratur, og tilpasset de aktuelle barnas alders og modenhetsnivå (2-10 år).

3. Kulturformidling/ Formidlingspraksis.

De estetisk tverrfaglige "forestillinger" blir vist i barnehager/skoler med det hovedmål å inspirere til barns estetisk uttrykk på sitt nivå. Studentenes valg av virkemidler/formspråk må derfor sees i forhold til forestillingens litterære innhold og studentenes valg av målgruppe.

Et sentralt undersøkelsesområde er de metoder og strategier studenter og personale velger for å legge til rette for barnas eget estetiske uttrykk, dersom forestillingen har grepet dem følelsesmessig og barna føler behov for slik bearbeiding.

4. Refleksjon Kunstpedagogisk seminar.

Forestillingene blir vist for medstudenter og lærere på høgskolen, og studentene legger fram sine erfaringer med barnas estetiske uttrykk sett i forhold til den kunstfaglig pedagogikk de har praktisert.

I dette arbeidet inngår også føring av dagbok, og skriftlig refleksjon over kunstfaglige og kunstpedagogiske problemstillinger knyttet til egne erfaringer og aktuell teori.

5. Etterutdanning av det pedagogiske personalet i barnehage og skole.

Forestillingene spilles for nye barne/personalgrupper, men nå legges det opp til et bevisst forarbeid i.f.t. det pedagogiske personalet hvor personalet må bli tildelt en aktiv rolle i barnas forberedelse og estetiske bearbeiding av teaterforestillingen.

6. Konsekvenser for lærerutdanningen.

Systematisering av de erfaringer som er gjort, og teorier som blir utviklet eller knyttet til undervisningsprosjektet, må ha som mål å påvirke til nye undervisningsformer, ny kunstpedagogisk praksis og øket forståelse, kort sagt:

Inspirere Reflektere Systematisere
til ny handling og ny forståelse.

Med utgangspunkt i denne kunstneriske og kunstpedagogiske undervisningsmodellen, som i seg selv er et FOU-prosjekt, vil det være mulig å forske ut fra flere synsvinkler. Som eksempler kan nevnes:

1. Hvordan kan den erfaring, innsikt og kunnskap studentene får gjennom estetisk opplæring og skapende uttrykk måles eller forstås?
2. I hvilken grad påvirker undervisningsmodellen forandringer i høgskolens undervisningsopplegg?
3. Hvilke metoder/strategier blir utviklet og utprøvd for å legge til rette for barns estetiske uttrykk?
4. Hvordan kan kvaliteten på barns estetiske uttrykk måles eller vurderes?
5. Hvilke nye forskningsmetoder knyttet til prosjektet blir utviklet og utprøvd?
6. Hvilke forståelsesmåter og teorier er best egnet til å forklare den kunstpedagogiske praksis?
7. Hvordan kan etterutdanning i estetiske fag finne tilrettelegges?
8. På hvilken måte kan forskning i estetikk dokumenteres?
9. Hvordan de estetisk områder tilrettelegges slik at de også blir grunnleggende for lese og skriveopplæring?
10. Myter som ikke-vitenskapelige forklaringsmodeller i naturfag?
11. Folketradisjon (nisser/troll, folkedans/musikk, folkekunst) i norsk kulturformidling.

Når det gjelder flere av disse områdene vil det være aktuelt å knytte an til den teoribygging som finner sted i verden forøvrig innen estetikkfeltet. Flere av høgskolens lærere har kontakter med forskningsmiljøer i England og U.S.A. Bl.a. er Faith Guss kommet hjem etter et studieopphold ved Harvard Universitet i U.S.A. hvor hun sammenstiller Howard Gardners "The theory of multiple intelligences" i forhold til estetiske fag og lærerutdanning. (Howard Gardner: Frames of mind: The theory of multiple intelligences, Basic Books, N.Y. 1983).

Den kanskje viktigste forutsetningen for dette FOU-prosjektet er kanskje likevel at prosjektet er i tråd med et allerede godt utviklet tverrfaglig estetisk samarbeid ved høgskolen, hvor "den skjulte kunnskap" nå kan bli systematisert og synliggjort.

AKTUELLEFOU-RAPPORTER

- norske og skandinaviske hovedoppgaver og bøker innen estetikk og helhetsskole.

- Berefelt, Gunnar:** *Skönt*, Almquist & Wiksell, Uppsala 1977
Bjørkvold, Jon Roar: *Det musiske menneske*, Freidig Forlag, Oslo 89.
Carlsen & Samuelsen: *Inntrykk og uttrykk*, Gyldendal Norsk F.l., 1988.
Krüger, Thorolf m.fl.: *De estetiske fag i lærerutdanningen*, Bergen Lærerhøgskole, 1988?
Paulsen, Brit: "Det skjønn" i barnehagen, DMMH nr.2, 1989.
Ramberg, Jorunn: *Estetisk virksomhet i barnehagen*, UiO, 1989.
Rasmussen, Bjørn K.: *Kreativitet*, hovedoppgave, UNIT 1982.
" " : *Sjel i handling*, Tapir, 1989.
" " : *Å være eller late som*, UNIT 1990.
Reistad, Helge: *Barn, teater og TV*, BVA nr. 2, 1986
" " : *Arransikt og Stjernefolket som aktiviserende teater* –rapport, BVA, 1988
" " : *Noen forslag til motstridende definisjoner*, BVA 88
Stangeland, Tone: *Heilskapsskulen*, Sogndal Lærerhøgskule, 1990.
Sundin, Bertil: *Musiken i människan*, Natur och Kultur, Stockh. 1988
" " : *Barnen och de sköne konsterna*, Kultr. Stockh.1983.

Thobo Carlsen, John: *Æstetik og kommunikasjon*, Odense Universitetsforlag, 1984.
Tønnesen, L.K.B.: *Leseforberedende aktiviteter*, Un.forl. 1989.
Winther & Langholm (red.): *Estetikk fra Platon til våre dager*, Norli, Oslo 1977.

Av aktuelle engelskspråklige prosjekter og bøker kan nevnes:

- Abbs, Peter:** *The Arts in education*, The Falmer Press, 1987
" " : *The symbolic order*, The Falmer Press, 1989
" " : *Living Powers*, The Falmer Press, 1990?
Best, David: *Feeling and Reason in the Arts*, Allan & Unvin 1985
" " : *Arts in schools*, Birmingham ISBN 0951087398, 1990
Bruner, Jerome: *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, U.S.A. 1986.
Gardner, Howard: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Book, N.Y., 1983
Gulbenkian Report: *The Arts in schools*, 1982 National Curriculum Council
" " : *The Arts in Education & Arts 5-16*, Oliver and Boyd, 1990. (Ken Robinson)
Hornbrook, David: *Education and Dramatic Art*, Blackwell, 1989.
Reimer, Bennet: *A philosophy of Music Education*, Prentice Hall, New Jersey, 1989.
Ross, Malcolm: *The creative Arts*, Heinemann, London 1980
" " : *The Arts A way of knowing*, Pergamon Press, Oxf.83
" " : *The Claims of Feeling*, The Falmer Press, 1989.
Witkin, Robert: *The Intelligence of Feeling*, Heinemann, London 74

Ved siden av **Jerome Bruner** og **Howard Gardner** i U.S.A. er det **Malcolm Ross** i England som er premissleverandører for den estetiske debatt, med **David Best** som klar opponent. **Peter Abbs**, School of Education, Sussex University og **Ken Robinson**, University of Warwick, Coventry er begge sentralt plassert i utredninger om "Arts in education".

NOEN FORSLAG TIL MOTSTRIDENDE ORDFORKLARINGER

Innledning

Når en skriver om drama/teater, viser det seg ofte at de sentrale begrepene er vanskelige å definere. De viktige ordene har fått forandret innhold opp gjennom historien, og blir tillagt forskjellig betydning av forskjellige mennesker, og blir derfor mangetydige eller meningsløse å bruke i en faglig sammenheng. Ord forstås utfra den sammenheng de står i. En hverdagslig og en teoretisk sammenheng vil kunne gi ett og samme ord helt forskjellig mening. Vi kan derfor ikke si at den ene betydningen er riktigere enn den andre. Det bestemmer sammenhengene (pragmatikken). Det er viktig å ha dette i mente når man leser begrepsdefinisjoner. Disse er ikke riktige/sanne i egentlig forstand. Begrepsforklaringene mine er også hentet fra bestemte teoretiske eller hverdagslige praksiser. Mange av ordene finnes ikke, eller har svært ufullstendige forklaringer, i vanlige oppslagsverk. Jeg har derfor prøvd å finne fram til forskjellige alternative definisjoner på sentrale ord og uttrykk innen drama, kultur og kunstpedagogikk.

Ordet *drama* har f.eks. sin opprinnelse i greske kultiske og religiøse handlinger flere hundre år før vår tidsregning startet, og betydde "jeg gjør", "jeg strever" eller "akutt handling". Ordet har i de siste århundreder særlig blitt brukt om skrevne skuespill (*et drama*), eller i dagligtalen om noe som var kontrastfylt eller spennende. Ordet *drama* brukes i dag ofte som benevnelse på den dramatiske handling sentralt i skolefaget Drama, knyttet til teaterkunsten.

Både i dramafaget og i teaterkunsten er menneskets levendegjøring av fiktive roller og handlinger sentralt, slik vi også kan oppleve det i *barns eget drama*; rollelek eller dramatisk lek. Dramatisk aktivitet er derfor en grunnleggende estetisk uttrykksform nært beslektet med dans, og i familie med musikk, diktetekunst og billedkunst. Vi kan si at pedagogisk drama er en kunstpedagogisk bruk av teatrets virkemidler.

Ordet *drama* er som mange andre av ordene i denne listen knyttet til en eller annen form for menneskelig handling, til en estetisk og eksistensiell dimensjon, som det ofte ikke blir satt ord på i psykologiske ordbøker eller leksikon. Dette er et eksempel på at ett ord, *drama*, kan ha forskjellig betydning, alt etter hvilken sammenheng det brukes i. Eller for å ta et annet eksempel:

Når kritikere bruker ordene *profesjonell* og *amatør* for å si om et teaterstykke fungerer godt eller dårlig, blir det lett begrepsforvirring: f.eks. "nesten profesjonell utførelse" eller "amatørmessig framføring". Det kan kanskje være bedre å snakke om godt og dårlig håndverk, kunstnerisk nivå, aktualitet, god eller dårlig kontakt med publikum osv. Både amatør- og profesjonelt teater kan være godt og dårlig, aktuelt eller uaktuelt, engasjerende eller likegyldig. Men vi krever av profesjonelle at de utøver "godt håndverk" og kan jobben sin. Dette kan vi ikke kreve av amatører, men det er ofte et høyt nivå i amatørteater, for aktørene går til oppgaven med "kjærlighet" og engasjement, ikke fordi det er en jobb som må gjøres. Jeg vil bemerke at mange profesjonelle teaterarbeidere går til jobben med amatørens "kjærlighet" og engasjement, og da kan det bli gnistrende godt teater.

Dette lille forsøket på å vise hvordan grunnleggende begreper innenfor kunst og kultur kan bli forstått forskjellig, håper jeg kan gjøre at studenter og andre lettere finner fram til, og selv blir tvunget til å velge tjenlige definisjoner når de forsøker å sette ord på "det uenevelige".

For å finne fram til forskjellige definisjoner har jeg krysskontrollert med fagartikler, noen norske og engelske leksikon, og samtalt med gode kolleger ved Barnevernsakademiet (se kildehenvisninger).

N.B! Disse spredte forsøk på å forklare betydningen av en del sentrale ord må ikke bli oppfattet som noe annet enn et lite skritt på veien mot et tjenlig begrepsapparat innen drama/teater, og som en inspirasjon for å komme fram til mer hensiktsmessige ordforklaringer.

Og så over til ordforklaringer på disse ordene:

*agere aktør amatør begrep dans dromena dialektikk diskurs drama dramapedagogisk-
metode dramatisere dramatikk dramaturg dukkelek dukkespill dukketeater eksistens
eksistensialisme element erkjennelse estetikk estetisk fabel fiksjon fiktiv fokus forløp form
formspråk gest handling etymologi illusjon imaginært improvisasjon improvisator
improvisatør improvisere instrumentell intuisjon kommunikasjon konsept kontrast kult
kultisk kultur kunst lek metode mime mimesis mimikk myter mål/middel/metode
pantomime paradigme pedagog pedagogikk personlig-lek pivot poesi projisert-lek reell
refleksjon rite rituale ritualisert-handling rolle rollefigur rolle-gestaltning rolle-lek
rollespill skape skuespill spenning språk symbol teater teaterforestilling vendepunkt
virtuell*

AGERE (fra latin)

- å bevege, handle, "skape seg", spille teater

AKTØR

- medvirkende person, skuespiller

AMATØR- (fra latin amare, elske)

- person som dyrker et fag, en kunst, en idrett av kjærlighet, ikke som yrke, motsatt profesjonell
- (ut fra dette bør ikke en amatør motta lønn for virksomheten)
- Amatørteater; fritidsteater (motsatt yrkestheater)

BEGREP

- sammenfatning av en rekke kjennetegn som karakteriserer (definerer) en gruppe ting
- Begrepsinnhold er de egenskaper som sammenfattes i begrepet. (Cap.)
 - sum av sansninger og erfaringer omkring en gjenstand eller fenomen.
 - (Ord er et språklig symbol for et begrep, hvor ett og samme ord ofte dekker flere begreper - se språk)

DANS

- rytmisk skapende bevegelse
- rytmiske kroppsbevegelser som uttrykker stemninger og følelser (dans og drama inngår ofte i religiøse eller magiske ritualer, med symbolske drakter og masker, og uttrykker glede, sorg eller takk)

DISKURS

- samtale (dialog) innen et sett av forståelsesmåter/konvensjoner

DIALEKTIKK (gresk)

- metode til begrepsbestemmelse gjennom spørsmål og svar, samtalekunst
- erkjennelse gjennom tre stadier; tese, antitese, syntese (Hegel)
- en prosess der sannheten vinner fram gjennom en kamp mellom motsatte synspunkter

DRAMA (gresk)

- akutt handling (som innebærer rolle, fiksjon, spontanitet, motsetning) -se agere og rollelek
- levendegjøring av fiktive personer og tenkte handlinger
- et diktverk hvis innhold blir levendegjort av personer som handler og snakker (Cap.)
- skrevet skuespill (kan i dagligtale også bety kontrast, konflikt)

DRAMAPEDAGOGISK METODE

- en metode der en som pedagog bruker elementer fra dramafaget i metodisk arbeid med barn

DRAMATISERE

- omdikte fra annen kunstart til drama (Cap.)
- gi dramatisk form
- bearbeidelse av et stoff til scenisk framføring (Bø)

DRAMATIKK

- dramadiktning; spenning (Cap.)

DRAMATURG

- kyndig i dramatisk teori; dramaforfatter (Cap.)

DROMENA

- Fastsettelse av "de utførte handlinger" i forbindelse med religiøs kultus (N. Braanaas) - se riter/kultus

DUKKE - lek, - spill, - teater

- gjenstanden, dukken, blir animert, gjort levende
- dukken er konkret tilstede, men er samtidig symbol for noe annet, den er ikke i seg selv levende, men skaper illusjon av liv. (finger, hanske-, stang-, marott- og marionettedukker)

EKSISTENS (fransk)

- tilværelse, det å være til, eksistere

EKSISTENSIALISME

- filosofisk retning som legger vekt på "den menneskelige virkelighet" "valget" og "handlingen" (Kierkegaard, Heidegger, Sartre og Marcel). Eksistensialismen kan ses som motpol til retninger som positivismen og den naturvitenskapelig rasjonalismen)

ELEMENT

- del av et større hele, del av helheten

ERKJENNELSE

- dypere forståelse (som innbefatter intuisjon og refleksjon)
- sann kunnskap

ESTETIKK (gresk)

- sans, sansepersepsjon, fornemmelse, følelse
- det å bli følelsesmessig grepet gjennom sanset form
- refleksjon over sanseintrykk
- erkjennelse gjennom sansning

- sansekunnskap, læren om det skjønne i kunsten

ESTETISK

- det som gir erkjennelse gjennom sansning
 - smakfullt, i samsvar med skjønnhetslovene
- (NB! Aristoteles bruker uttrykket skjønt i betydningen "virkningsfullt", "formålstjenlig")

ETYMOLOGI

(gresk etymon, det sanne, og logos, lære)

- betegnelse for den gren av språkvitenskapen som beskjeftiger seg med ordenes avstamning, opprinnelse, slektskapsforhold og betydningshistorie

FABEL

- fortelling; handlingens stoff i en diktning, fortellende lærediktning (kan i daglitale også bety usannferdig, urimelig historie)
- dramaets sjel; fabelen er kjeden av alt som tildrar seg, dvs. hvordan den ene handlingen springer ut av den andre
- teaterstykkets fabel er stykkets handlinger fastholdt i sine hovedtrekk, fortalt slik at sammenhengene mellom dem kommer fram (SS)
- scenefabelen er den delen av fabelen den enkelte scene forteller, fortalt som en egen historie
- en rollefabel er stykkets fabel sett gjennom rollefigurens øyne. Og bare gjennom dem. En rollefabel er subjektiv (SS)

FIKSJON (latin)

- innbilning, skapt av menneskets forestillingsevne
- diktning

FIKTIV

- innbilt ("late som om" - tenkning)
- diktet (ev. opp-diktet)
- tenkt tilfelle

FOKUS (latin)

- brennpunkt; skarpinnstilling av fotolinse
- konsentrasjon om viktig element/tema
- sentrum for (publikums) oppmerksomhet

FORLØP

- handlingens gang; handlingsrekke; prosess
- en dramatisk handling følger en motsigelse fram til det punkt hvor motsigelsen endrer seg, eller går i oppløsning (BS)

FORM

- Strukturering av et uttrykk i forhold til et innhold (FG/LH)
- helhetlig uttrykk satt sammen av del-elementer organisert etter komposisjons-prinsipper (RA)

FORMSPRÅK

- system av sanselige tegn (lyd, bilde, bevegelse etc.) som har symbolsk betydning, og som tjener som estetisk meddelelsesmiddel for en større gruppe mennesker

GEST

- kroppsbevegelse som uttrykker tanke/følelse (gestisk uttrykk)

GJENNOMGANG

- prøve/spille hele scenen eller teaterstykket uten stans

HANDLING

- gjerning; aktivitet; virksomhet; akt (knyttet til hensikt, vilje), aksjon; kamp; intrige
- en dramatisk handling er det som skuespilleren gjør på scenen (inkludert de ord han/hun sier)

IKON

- bilde; naturtro bilde; statue i legemsstørrelse; helgenbilde
- et tegn som refererer til objektet ved å ha samme karakteristika som objektet. Skuespilleren som representerer "Kongen" er ikon for den virkelige kongen. I en slik semiologisk (tegnvitenskapelig) synsvinkel vil symbol være et tegn som refererer til objektet gjennom felles ideer (korset symboliserer kristendom), mens index vil være et tegn som har felles trekk med objektet - og har fysisk forbindelse med objektet (se tegn)

ILLUSJON

- innbilning
- sansebedrag

IMAGINÆRT

- noe man forestiller seg ("imagine that ...")

IMPROVISASJON

- tale, dikt eller musikkstykke utført uten forberedelse; dramatisk improvisasjon er dramatisk handling fremført uten forberedelse; spontan handling (drama)

IMPROVISATOR

- person som improviserer

IMPROVISATØR

- skuespiller/aktør som improviserer i Teatersport, en form for improvisert teater

IMPROVISERE

- utføre, framføre på stående fot, uten forberedelse

INSTRUMENTELL

- redskap, bruker drama som redskap for å lære noe annet, f. eks. geografi

INTUISJON

- umiddelbar oppfatning el. forståelse; evne til å forstå en sammenheng umiddelbart, uten å resonnerer.
- spontan kunnskap, forståelse eller innsikt, resultat av ubevisst tankearbeid (AK)

KOMMUNIKASJON:

- det å gjøre felles eller knytte sammen
- med-dele (vi snakker om verbal og ikke verbal kommunikasjon)

- en part sender et budskap som blir oppfattet på en eller annen måte av den andre part, som i sin tur svarer på budskapet (Ulla Brita Bruun, Barns vekst og utvikling)

KONSEPT

- grunnidé, grunnleggende begrepsdannelse, hovedidé

KONTRAST

- motsetning, polaritet

KULT

- bestemte ritualer som representerer tilbedelse av, eller kommunikasjon med, guder, ånder, makter e.l. (Fedrekult, åndekult osv.) (ASK)

KULTISK

- som har med kultus, dyrking å gjøre

KULTUR (latin)

- dyrking, foredling, dannelse; en menneskegruppes materielle og åndelige utviklingstrinn

KUNST

- menneskelaget uttrykk for følelser, tanker og ideer i en sansbar, ofte symbolladet, form (Kunst er knyttet til håndverk, kreativitet og estetikk)
- er å oppfatte som noe som setter i gang svingninger mellom det fiktive og det reelle univers, og har med menneskets formgiving av spenningen mellom disse univers å gjøre (Janek Szatkowski)

LEK

- fri, spontan og lystbetont aktivitet, ofte av imiterende og eksperimenterende karakter (Se rolle-, personlig- og projisert lek)

METODE (gresk)

- (opprinnelig "veien å gå" - for barnet og pedagogen)
- planmessig fremgangsmåte - en systematisk organisert undervisning

MIME (gresk)

- bevegelse som imiterer og omskaper,
- bevegelse/handling som skaper illusjon av gjenstander, karakterer og miljø (uttrykker ofte sinnstemninger og følelser med poesi og humor) (N.B! Mimikk = ansiktsuttrykk)

MIMESIS (gresk)

- Etterligning (grunnlaget for all kunst i følge Aristoteles)

MIS-EN-SCENE (fransk)

- "sette en scene"; sette i scene; oppsetting av teaterstykke; regi (av en regissør/sceneinstruktør)

MYTER (gresk)

- egentlig "fortelling", beretning om guder, helter og verdens skapelse,

- beretning om guder, ev. også deres samhandlinger med mennesker. Foregår i "mytisk tid". Tar ofte opp de store livsspørsmål, som skapelsesmyter osv. (ASK)
- beretning eller påstand som ikke er sann, men blir alminnelig trodd (Cap.)

"MÅL - MIDDEL - METODE - tenkning"

MÅL

- dit vi ønsker å komme; det vi ønsker å oppnå

MIDDEL

- noe som brukes for å oppnå noe, f. eks. uttrykksmiddel - bruke stemme og kropp for å uttrykke seg, for å påvirke etc.

METODE

- måten en bruker middelet for å nå målet

PANTOMIME - skuespill uten ord, en form for danse-drama

PARADIGME

- et systems betydningsbærende elementer, som bl.a. framkonstrueres gjennom innbyrdes relasjoner og motsetninger. Et tema kan være dramaets paradigme

PEDAGOG (gresk pais, barn, agein, lede)

- den (oppr. slaven) som leder barnet gjennom byen

PEDAGOGIKK

- oppdragelseslære,
- læren om oppdragelsen, dens mål, midler, metoder og praksis (sammenlign med ordet didaktikk)

PERSONLIG LEK (Peter Slade)

- alle lekeformer, inklusiv alle former for rollelek, hvor barnet hovedsakelig bruker sin egen kropp for å uttrykke seg. (danse, hoppe, sprette, ofte i form av agering/rollelek - og med sterkt engasjement og stort energiforbruk)

PIVOT

- omdreiningsakse (se symbol)

(Vygotsky / Bolton bruker ordet "pivot" for å beskrive hvordan barnet bruker et objekt for å holde fast fiksjonen, f. eks. trestokk = hest el. rakett. Trestokken fungerer som omdreiningsakse for fiksjonen "hest" eller "rakett")

POESI (gresk)

- diktning; -indre forestillinger eller følelser uttrykt i tilpasset rytmisk formspråk,
- rytmisk bunden diktning, (motsatt prosa),
- uttrykk for vakker eller opphøyet tanke

PROJISERT LEK (Peter Slade)

- all "overført lek", inklusiv alle former for rollelek, hvor barnet hovedsaklig leker ved hjelp av gjenstander og objekter. Objektene blir ofte levendegjort (animert) og de får ofte en symbolfunksjon i leken. Dette er en lekeform som ofte fører til fordypelse og konsentrasjon om gjenstandene

REELL

- virkelig (- bilde), motsatt virtuell

REFLEKSJON

- gå tilbake i tankene, tenke over tidligere erfaringer, meditere, konsultere seg selv

RITE (ritus)

- "bruk"; kultushandling
- summen av ritualer i forbindelse med kollektiv eller individuell religiøse eller sosial begivenhet (offer-riter, overgangsriter, fruktbarhetsriter osv.) (ASK)

RITUALE

- kultushandlinger som gjøres i rekkefølge på en bestemt måte,
- handlinger en føler en må gjøre på bestemte måter, ofte knyttet til magisk tenkning ("det og det må skje for at...")
- de faste former for religiøse handlinger, seremonier o.l.
- Et fast sett av symbolske handlinger for å nærme seg, eller få kontakt med, Det Hellige. Ikke-verbal kommunikasjon, bygget på, og med innslag av, myter og trosforestillinger. Foregår på hellig sted (i hellig rom og tid) (ASK)

RITUALISERT HANDLING:

- Gjentatte handlinger for å øve (Pedagogisk bruk, - Piaget)

ROLLE (fransk; pergamentrolle(r) med tekst)

- teksten til en skuespillers replikker (Cap)
- skuespillers person(er) slik de er beskrevet i teksten
- den person en skuespiller skal framstille
- den person en skuespiller framstiller på scenen (Bø)
- levendegjøring av fiktiv karakter i lek og spill
- det å leve seg inn i, og uttrykke, en annen persons væremåte

N.B! I sosialvitenskaplig terminologi er i motsetning rolle oftest brukt som:

- betegnelse for det handlingsmønster som preger eller ventes av en person i et bestemt yrke, ut fra kjønn eller sosial posisjon (yrkesrolle, kjønnsrolle eller voksenrolle)
- et handlingsmønster som innebærer at en prøver å leve opp til andres forventninger

ROLLEFIGUR

- skuespillerens tolkning av rollen
- den person en skuespiller skal framstille på scenen (BS)
(Vi snakker om å spille en rollefigur, men å være en rollekarakter. - Å være eller Å spille er spørsmålet i teatret)

ROLLE-GESTALTNING

- levendegjøring av en tenkt skikkelse på scenen

- en skuespillers formgiving og framstilling av en rolle

ROLLELEK

- barnets levendegjøring av fiktiv person, dyr, eller objekt i lek (se agere, aktør, drama, personlig og projisert lek)
- er å oppfatte som noe som setter i gang svingninger mellom den fiktive verden ("late som om" verden) og den reelle verden (virkelighet), og har med barnets formgiving av spenningen mellom disse verdener å gjøre (FG)

ROLLESPILL

- målrettet dramatisk improvisasjon etter avtalte regler

SKAPE

- Å gi liv
- Å "gi liv" til følelse/tanke i lek og kunstnerisk form

SKUESPILL

- framføring av et teaterstykke - "stille spillet til skue"
- forestilling (stille til skue det en "forestiller seg")
- opptreden; opptre
- teaterstykke; drama; nedskrevet dramatisk tekst
- (kan også bety i dagligtale: jåleri, tilgjorthet, oppstyr som i setningen "Det var litt av et skuespill!")

SPENNING

- uforløst motsetning

SPRÅK

- system av lydgrupper som har symbolsk betydning, og tjener som meddelelsesmiddel for en større gruppe mennesker
- språk er et system av tegn vedtatt av en gruppe (Ferdinand de Saussure - Denne definisjonen inkluderer også tegnspråk)

SYMBOL (lat.)

- tegn, kjennetegn, sinnbilde, noe som representerer noe annet. For eksempel kan et ord være et symbol for en ting eller et begrep, løven er symbol for mot, flagget er symbol for landet osv. (Se tegn)

TEATER (gresk)

- plass for menigheten el. "skueplass"
- stedet hvor aktør og publikum møtes for å delta i den dramatiske fiksjon (utendørs-scene, teatersal/teaterbygning)
- teaterkunst, innbefattet den dramatiske handling
- skuespillkunst

TEATER-FORESTILLING

- framføring av et skuespill
- dikterens indre "forestillinger" som synliggjøres i teatret

TEGN

- merke, kjennemerke, symbol

Tegn-vitenskap, semiologi (gresk: semeion = tegn) beskjeftiger seg med tegnenes bees uttrykk. I det visuelle tegn er uttrykk/innhold smeltet sammen, tegnet er innholdet. I teater-semiologi inndeler en teatrets audio-visuelle tegn i: 1) Skuespillerens uttrykk (gester/scenebevegelser) 2) Verbalt uttrykk (skuespillerens ord/tale) 3) Det scenografiske uttrykk (dekor, rekvisitter, kostyme, lys) 4) Det tonale uttrykk (musikk og lyd). Uttrykkene kan forstås som koder; - et system av forskjellige tegn. I teatersemiologien vil en søke etter meningen - betydningen - i teaterforestillingen ut fra det kompliserte samspill av tegn innenfor et system av teatraliske koder. (se ikon)

VENDEPUNKT (dreiepunkt)

- der handlingen snur (dreier), tar ny retning

- der en motsigelse endrer seg eller oppløses, sier vi at handlingen dreier, tar ny retning (BS)

VIRTUELL

- noe som er, men som ikke kan sees el. fattes. (et virtuelt bilde kan bare konstrueres ved å forlenge strålene bakover, og bildet kan derfor ikke sees på en skjerm, motsatt reelt bilde)

- "Virtual life" - liv som må synliggjøres - (virtuelt liv)

KILDER:

Inge Bø: Praktisk Oppslagsbok for Pedagogikk og Psykologi (Universitetsforlaget 1983)

Waldemar Brøgger: Cap. leksikon, (Cappelen Forlag 1981)

Fossestøl/Sandvei: Tanums store rettskrivingsordbok, (Kunnskapsforlaget, 1989)

Wiingaard, Jytte: Teatersemiologi, (Det Berlingske Forlag, København ISBN 8719300581)

Winther/Langholm: Estetikk, (Tanum-Norli 1977) samt engelske fagbøker/notater og samtaler med Peter Slade (PS), Janek Szatkowski (JS), Leif Hernes (LH), Faith Guss (FG), Roger Avenstrup (RA), Arnt Stabell-Kulø (ASK), Bjørn Sæter (BS) og Sigmund Sæverud (SS).