

ESSAY.

OPGAVETEKST:

Skriv et personlig essay basert på erfaringer fra praksisperioden og monologarbeidet.
 Temaet for essayet er "Respekt for barnet og barndommen".
 Tenkt målgruppe for essayet er dramastudenter.

INDHOLDSFORTEGNELSE

| | |
|--|---|
| Opgavetekst: | 0 |
| Indholdsfortegnelse..... | 0 |
| 1.0. Indledning | 1 |
| 1.1. Opgaveforståelse..... | 1 |
| 1.2. Disposition..... | 1 |
| 2.0. Respekt for din barndom..... | 2 |
| 3.0. Respekt for unge i et Dramaforløb | 2 |
| 3.1. Introduksjon til praksisperioden..... | 2 |
| 3.2. Hvem styrer hvem? | 3 |
| Troen på deltagerstyring | 3 |
| "Kunsten at lede en dramagruppe..." | 3 |
| 4.0. Konklusjon..... | 5 |
| Litteraturliste..... | 6 |

1.0. INDLEDNING

1.1. Opgaveforståelse

Jeg forstår opgaven sådan, at jeg skal skrive et essay, som er subjektiv vinklet, ud fra de erfaringer jeg gjorde i praksisperioden og med monologarbejdet. I monologarbejdet hentede jeg primært minder frem fra min tidlige barndom, mens jeg i praksisperioden arbejdede med ungdomsskolealderen 9. klasse. I forhold til temaet «respekt», vælger jeg da at behandle de to grupper særskilt.

I forhold til monologarbejdet, skal vi se på den måde jeg arbejdede med mine barndoms minder og måden man bør behandle dem på og fremvise sig selv som lille, i en stadig værdighed og respekt.

I forhold til min praksisperiode i 9. klasse på Tingsaker skole, vælger jeg indirekte at tolke teenageårene som en del af barn og barndomsalderen, og kommer derfor kun til at behandle ungdomsskolealderen (omtales som unge og teenagere). I forhold til praksisperioden, kommer vi da til at se på respekten, som udspillede sig, eller ikke udspillede sig, fra min side af til eleverne. Da jeg ikke sidder med den store dramapædagogiske teorikundskab, vil jeg prøve at gøre det i lyset af dramapædagogisk teori.

1.2. Disposition.

I første hovedafsnit, skal vi se på måde jeg arbejdede med mine barndoms minder i monologarbejdet. Og dette fører frem til en resonation, jeg observerede omkring barnets improvisationsevne og dets intelligens.

Næste hovedafsnit starter med en kort introduktion til praksisperioden, for at kunne lægge grundlag for dette afsnit. Jeg vælger at gå specifikt ind på den respekt, som udspiller sig i undervisningssituationen, i forhold til hvem som "bør" styre en teaterproces. Udover at referere til praksisperioden, skal vi kort indenom reformpædagogikken og se på de unges skaberevne, i lyset af at vise respekt. Til sidst vil jeg belyse denne med en erfaring, jeg gjorde med en metode, jeg har hentet fra Keith Johnstone.

Til sidst har vi da konklusionen, som prøver at forkorte svarene fra hoveddelen.

2.0. RESPEKT FOR DIN BARNDOM

I monologarbejdet arbejdede vi hele tiden hen mod det, at genkalde minder fra vores egen barndom. Vi havde mange forskellige øvelser, der fremelskede evnen til at fortælle. Men baggrundsmaterialet for disse fortællinger var reelle beretninger. Ofte når vi ser tilbage på vores egen barndom, har vi en tendens til at se på os selv, som uvidende og mindre begavet. Da vi var små, havde vi et større niveau af fantasi, og den forståelseshorisont vi havde dengang, var ikke mindre begavet, men var optaget af andre ting. Når jeg memorerede ting fra barndommen til monologarbejdet, var det derfor vigtigt, at jeg ikke fremstillede ”lille mig som ikke viste bedre”. Dette er det, som jeg vil kalde respekt for sin egen barndom. At se på barnet som intelligent på anden måde, end vi er som voksne, er reelt, men jeg vil dermed ikke sige at barnet er mindre intelligent. For hvad er intelligens? Er det at kunne matematik, naturfag og sprog? I så fald er barnet mindre intelligent. Eller er intelligens også at kunne beherske fantasiens univers? Keith Johnstone fortæller hvordan skolesystemet var ved at kvæle hans fantasi i deres forsøg på at få ham ”voksen” → ”intelligent”.¹ I monologarbejdet arbejdede vi en del med improvisation, og ikke mindst, da jeg skulle begynde at regissere min monolog. Jeg valgte at tage udgangspunkt i fodbold, som har fyldt en stor del af min barndom. Da jeg begyndte at improvisere foran et videokamera, legede jeg, at jeg var den foldboldstjerne jeg havde ønsket at blive, og hvordan Michael og Brian Laudrup spillede på mit hold. Jeg prøvede at genkalde scener fra mine forældres baggård, hvor jeg alene legede fodbold. Det som jeg indså i denne proces, var at netop disse lege-scener fra min barndom allerede var unikke monologer, som dengang blev improviseret frem. Jeg kan derfor ikke være mere enig med Keith Johnstone, jeg var på mange måder, en bedre improvisator i legens verden da jeg var lille. Hvis intelligens også er at kunne beherske improvisation, var ”lille mig” mere intelligent på dette område i 1991 end det ”store mig” er i 2005.

3.0. RESPEKT FOR UNGE I ET DRAMAFORLØB

3.1. Introduktion til praksisperioden.

Vi var 3 dramastuderende, som sammen skulle i et 2 ugers praktikforløb i 9. klasse på Tingsaker skole. Klassens normale skema blev tilsidesat for at vi kunne have klassen Drama i de næste to uger.² Målet fra praksisvejlederens side var at vi skulle fungere som procesledere i en teaterproduktion, som skulle spilles 2 gange i sidste uge, henholdsvis for forældre og hele skolen. På samme måde som jeg i

¹ Johnstone;1979;15ff.

² Det var kun naturfag, samfundsfag og KRL der blev stående igen på skemaet.

monologarbejdet ønskede at lege/improvisere frem et skuespil, ønskede vi at stimulere eleverne til at få samme kreativitet frem, og bruge denne til at udvikle et skuespil.

3.2. Hvem styrer hvem?

Troen på deltagerstyring

I reformpædagogikken fremhæves vigtigheden af, at eleverne får lov til at være med i at udarbejde målene, som skal styre produktionen – altså deltagerstyring. Den danske pædagog Knud Illeris, som af mange betragtes som projektarbejdets far i Norden³, fremhæver vigtigheden af denne indlæringsmåde.⁴ Det er et ideal fra L97 om at læringen skal have udgangspunkt i og have konsekvenser for barnets virkelighed. Knud Illeris mener at læreren skal fungere som igangsætter, inspirator, grænsesætter, vejleder og konsulent, og dette er da at tage de unge for alvor, som vi videre skal se på, er det et væsentligt aspekt i at vise respekt for unge.⁵

Før vi som dramaklasse gik ind i praksisperioden blev vi opfordret til at læse artiklen «*Å leie ei barneteatergruppe*»⁶. En ting som jeg bed mærke i, var troen på at unge og børn har en iboende evne, til at være kreative:

”Vi må vakte oss for å styre prosessane, med eller uten plan, i ei viss retning. [...] Ta det roleg, ungana har alltid ei megd med idear. Som leiar bør du innarbeide ein vane der du alltid er open for overraskingar frå ungane. [...] Det er viktig å leggje og leggje til rette for det tilfeldige men ikkje planleggje det tilfeldige.”⁷

Dette oplevede jeg som en af de største udfordringer i praksisperioden. Og dette er samtidig, efter min vurdering, et af hovedelementerne i at have respekt for unge i et givet dramaforløb. Men en ting er at have en tro på at unge er kreative og har skaberevne, en anden ting er at kunne lede en gruppe sådan, at elevernes ideer bliver fremelsket og taget vare på.

”Kunsten at lede en dramagrube...”

Min praksisleder, udtrykte på et tidspunkt i praksisforløbet noget lignende som: «Kunsten at lede en klasse i drama, er at få eleverne til selv at tro at de bestemmer forløbet». Umiddelbart reagerede jeg indvendig idet det blev sagt. Jeg følte at dette ikke helt var et udtryk for en tro på elevernes

³ <http://odin.dep.no/ufd/norsk/tema/satsingsomraade/ikt/014005-990231/dok-nn.html> 9/3-2005.

⁴ Illeris;1976;s87.

⁵ Meek;2004;s89.

⁶ Seljeseth;1997.

⁷ Seljeseth;1997;s120-121.

skaberevne. I tillæg mener jeg det egentligt er, at narre eleverne, og dette kan jeg ikke se som fuldgyldig respekt for unge. Det er selvfølgelig klart, at ud fra en skolesituation står vi i spændet mellem at respektere børnene, ved at lade dem være med til at udvikle deres dramaturgiske stykker – deltagerstyring som Knud Illeris fremhævede, og at læreren har et ansvar for at de får et fagligt indhold. Men i ifølge Knud Illeris er dette langt fra absolut en modsætning.⁸ Samtidig må det tages med i betragtning at Jorunn Seljeseth i givet artiklen, som citatet kommer fra, kun forholder sig til en frivillig teatergruppe (Esketeatret), hvor imod en teaterproduktion som den jeg havde med at gøre, var det 6 elever som ikke selv havde valgt det. Men igen vil der hævdes, at det bare er et spørgsmål om pædagogisk oplæg, for at få denne skaberevne frem hos de unge, uanset situation.

De tre første dage i praksisperioden, gav vi dramastuder, klassen praktisk undervisning i henholdsvis; Fokus/koncentration, Status og Improvisation, før vi ”kastede” elverne ud i at skulle lave en teaterproduktion. Vi delte klassen op i tre grupper, hvor vi dramastuder fik ansvar for hver sin seksmandgruppe. Ved en demokratisk afstemning fra elverne valgte de «ondskab» som tema for teaterstykket. I frikvarteret fandt vi studenter et billede på «ondskab» fra Internettet, som vi præsenterede for eleverne i næste time. Hver gruppe skulle da ud fra billede og temaet «ondskab» improvisere frem en scenarisk fremstilling, som skulle sammensættes sidst på anden uge.

I min seksmandgruppe startede vi med at lave en form for Word In Action ud fra billede. Eleverne fandt da på denne måde forskellige rollefigurer frem, men da vi kom til selve handlingsforløbet opstod der en konflikt indad i gruppen. En af drengene satte sig konsekvent imod alt, og meldte sig ud af Word In Action spillet, og var dermed ikke med til at forme handlingsforløbet. Da jeg på daværende tidspunkt spurgte ham, om hvad han da ville have med, kom han kun med negative tilbagemeldinger om, hvad der ikke skulle være med, og kom ikke med forslag til noget andet. Jeg oplevede at motivation var altafgørende for at en teaterproduktion skal blive god. Som Anne Meek skriver er det motivationen og nysgerrigheden der måske er det vigtigste udgangspunkt for at få ny kundskab, dermed er dette altafgørende i en deltagerskabende proces.⁹

Jeg tog en snak med drengen næste dag i fællesskab med praksislæreren og dette løste en del op. Men det var egentlig først da han fandt ud af, at vi (HiA-studer) havde arbejdet med stokkekampe i skolen, og jeg da foreslog at vi kunne tage dem med i spillet, at han blev vendt. I tillæg lånte jeg ham min private militærdragt¹⁰, som var alt for stor til ham. Men hans hjerte var vendt og det var det

⁸ Illeris;1976;50ff.

⁹ Meek;2004;s90

¹⁰ Til brug i softgun spil.

vigtigste. Vi holdt fast ved elevernes startidé, men det som jeg vil anklage mig selv for, var at jeg greb ind og kom med en ide, som fik stor betydning for stykket. Dette var absolut ikke det jeg havde tænkt i udgangspunktet, da jeg ønskede at vise de unge respekt ved at tro på deres iboende skaberevne. Set i bakspejlet tror jeg, at jeg kunne have løst det på en anden måde, hvis jeg havde taget en personlig samtale med drengen, første dag han viste modvilje. Men jeg tror også, at det var manglede ejerskab der måske skabte denne holdning.

”Det første jeg gør når jeg møder en ny gruppe elever, er at sætte mig på gulvet. Jeg spiller lav status, og forklarer dem, at hvis det mislykkes for dem, så skal de skyde skylden på mig.”¹¹

Dette citat er af Keith Johnstones. Da jeg første gang læste det, synes jeg det var beundringsværdigt og jeg besluttede at gøre det samme i min praksisperiode. Så da jeg for første gang var samlet med min seksmandsgruppe, satte jeg mig ned i lavstatus og sagde noget lignede Johnstone citatet, og gruppen blev mere afslappet i forhold til deres egen præstation, måske for afslappet. Selv om jeg mener, at Keith Johnstones måde at introducere sig selv på, foran en givet elevfolk er god, mistænker jeg netop denne replik i at være afgørende for at motivationen ikke var top. Jeg sagde med andre ord, at jeg har hele ansvaret, og at jer elever ikke behøver at gøre noget. Dette er det jeg vil kalde mangel på ejerskab, af teaterproduktionen fra elevernes side. Dermed må jeg erkende at det udgangspunkt ikke var så meningsfuldt som ment. Men hvad er da at vise respekt for unge, er det at tro på deres iboende skaberevner og fremelske den? Ja, det mener jeg, men samtidig mener jeg også at man som procesleder, stadig må være tydelig på, at man tager skraldet hvis det ender galt. Men hvordan få de to ting til at hænge sammen?

Jeg finder ikke andet svar, end at alle situationer er forskellige og må vurderes individuelt. Selv om jeg opfatter mig selv som meget engageret, i det som eleverne er, er dette måske i den givne situation en nøgle til at det var gået endnu bedre.

4.0. KONKLUSION

Vi så i første hoveddel, at et monologarbejde med sin barndom, bør gøres i værdighed og respekt. For selvom at barnet ser på verden med andre øje, end det ”voksne jeg”, gør det ikke barnet mindre intelligent.

I anden hoveddel så vi på den respekt, der udspiller sig fra lærer til eleven, ved at tro på ham/hendes iboende skaberevne. Vi så at jeg ikke havde lykket helt, efter de idealer jeg havde sat, om at være ikke

¹¹ Johnstone;2003;s30.

styrende i handlingsforløbet af teaterstykket. Min måde at udspille mig selv på, som procesleder, fungerede ikke efter hensigten.

LITTERATURLISTE

Illeris; Knud. «Problemorientering og deltagerstyring – Oplæg til en alternativ didaktik». Munksgaard Copenhagen. 2. udgave, 2. oplag 1976.

Meek , Anne. «Lek, Drama og teater i skolen». Tell forlag 2 oplag 2004.

Johnstone, Keith. *Improvisation og teater*. Hans Reitzels Forlag a/s 1987.

Seljeseth, Jorunn. Bogtittel: «*Mer bevegelse: teater, improvisasjon og scenisk bevegelse*». Kapitlet:

«*Å leie ei barneteatergruppe*». [dei nynorske kapitla er omsette av Nikolai Nelvik]. -

[Bokmål/nynorskutg.]. Vollen : Tell forl., c1997.