

Drama- og teatervirksomhet på ungdomsskoletrinnet i steinerskolen



Mariken Lauvstad
Våren 2010

Bachelor i steinerpedagogikk
Lærerlinjen
Rudolf Steinerhøyskolen

Antall ord: 10897

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning	3
1.1.	Bakgrunn for oppgaven	3
1.2.	Formålet med oppgaven	4
1.3.	Begrepsavklaringer	4
1.4.	Teori og metode	4
1.5.	Disponering av oppgaven	5
2.	Dramafagets historiske utvikling	6
2.1.	Fra teaterets opprinnelse	6
2.2.	Dramapedagogisk historie i Norge	7
2.3.	Strømninger innenfor pedagogikk og teater i Rudolf Steiners samtid.....	7
2.4.	Fra reformpedagogikk til dramapedagogikk	8
2.5.	Rudolf Steiner og det esoteriske aspektet ved kunstnerisk utvikling	9
2.6.	Impulser mellom Rudolf Steiner, Stanislavskij og Michael Tsjechov...	10
3.	Teater i steinerskolen i dag.....	11
3.1.	En steinerpedagogisk tilnærming til oppsetning av et skoleteaterstykke	12
3.2.	Valg av dramatisk tekst for ungdom 8.-10.-klasse	13
3.3.	Rom, Tid og Atmosfære; Tre aspekter i arbeidet mot en teaterforestilling	14
3.3.1.	Rom	15
3.3.2.	Tid.....	16
3.3.3.	Atmosfære.....	17
3.4.	Karakterarbeidet.....	17
3.5.	Steiners seks gester.....	18
3.6.	Ensemblets ånd	19
3.7.	Den kreative prosessen	20
3.8.	Som motvekt i vår tid.....	20
4.	Presentasjon av funn	21
4.1.	Introduksjon av informanter	22
4.2.	Intervjuer	22
5.	En sammenlikning av læreplanen i drama på steinerskolen og offentlig skole	24
6.	Presentasjon av forskning	26
6.	Avsluttende del	28
6.1.	Drøfting	28
6.2.	Konklusjon	29
6.3.	Refleksjon	29
7.	Kilder.....	32
7.1.	Litteratur.....	32
7.2.	Tidsskrift og artikler.....	32
7.3.	Internetsider.....	32
7.4.	Intervjuer	32

1. Innledning

Helt fundamentalt i steinerskolens filosofi er ønsket om at skolen skal være en kulturinstitusjon. Det legges stor vekt på betydningen av mange ulike kunstfag, og hvert fag har sin spesifikke begrunnelse. Tradisjonen for arbeid med teater er sterk. Det avvikles årlige teaterforestillinger på de ulike klassetrinn, og det finnes knapt et arrangement hvor ikke en eller flere av steinerskolens klasser stiller med et teaterinnslag. Ofte er framføringene en tverrfaglig sammenfletning med elementer fra både musikk-, eurytmi-, historie- og språkundervisning.

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for oppgavevalget mitt ligger først og fremst i en mangeårig fascinasjon for teater som kunstnerisk uttrykk og for pedagogisk drama som en sammensatt erfaringsprosess med mange lag. Min egen bakgrunn fra teater, helt fra tidlig tenår til profesjonell skuespillerutdanning og etterfølgende profesjonell praksis som skuespiller, har gitt meg uvurderlige opplevelser, lærdom og erfaringer som jeg mener har beriket meg svært mye som menneske. *Uvurderlig* er et uttrykk som passer godt her, både fordi det forteller noe om hvor mye teater har betydd for meg i oppveksten og hvor vanskelig jeg synes det er å forklare hvorfor. Den nysgjerrigheten jeg har hatt på hvordan barn og unges fantasi, evner og anlegg utvikles gjennom drama, har blitt enda større etter opplevelser i praksisperioder. Her har jeg fått se mange forestillinger med motiverte, konsentrerte og engasjerte elever. Jeg undrer meg over slags påvirkning dramaarbeid og medvirkning i teaterproduksjoner egentlig har på elevene, som enkeltindivider og med tanke på klassen som helhet.

Denne oppgaven tar for seg pedagogisk drama- og teaterpraksis fra 8.-10. klasse. På ungdomstrinnet fyller dramaarbeid en helt annen funksjon enn i småklassene, hvor innslag av dramatisering, lek og bevegelse nærmest er en forutsetning for at læring skal kunne finne sted. I andre og tredje klasse på steinerskolen dramatiseres tradisjonelt folkeeventyr og dyrefabler, mens liknelser fra gamle testamente er utgangspunkt for skuespill i fjerde, fortellinger fra norrøn mytologi er klassepensum i femte skoleår og historier fra antikkens Hellas og det gamle Egypt i sjette. På ungdomsskoletrinnet er det ikke lenger åpenbart hvilket fagstoff som kan dramatiseres, og det er heller ikke like opplagt at man finner en hensikt med å gjøre det. Ungdomsskoleelever kan nåes på andre måter. Den kunnskapen eldre elever

tilegner seg gjennom dramatisk virksomhet er ikke så lett målbar og kan derfor være vanskelig å legitimere.

1.2. Formålet med oppgaven

Spissformulert blir problemstillingen for denne oppgaven:

“Hva er de pedagogiske målsetningene med drama- og teatervirksomhet på ungdomsskoletrinnet i steinerskolen, og hvordan avspeiler disse seg i metodikken?”

Grunnen til at jeg har valgt akkurat denne problemstillingen, er at jeg synes det er svært viktig at pedagoger i steinerskolen, hvor alle klasselærere fra tid til annen står overfor den spennende og utfordrende oppgaven det er å instruere små eller større skuespill, har reflektert over hva det vil si å undervise drama og teater i tråd med steinerpedagogisk praksis. Som nevnt over er det altså utviklet klare pensumrelaterte retningslinjer i forhold til utvalget av materiale for dramatisering i Steinerskolen. Men det er ikke fortellingene og teaterstykkene som alene gjør undervisningen steinerpedagogisk. Ettersom drama og teater altså har en stor plass i Steinerskolen, er det viktig for meg å definere ikke bare *hva* som dramatiseres, men *hvordan* steinerpedagogen formidler drama i andre fag og i teaterproduksjonene.

1.3. Begrepsavklaringer

Betegnelsen *drama* vil i denne oppgaven brukes som en forkortelse av *pedagogisk drama*, et begrep som knytter dramatisk virksomhet til oppdragelseslære. Pedagogisk dramavirksomhet har som overordnet mål å oppmuntre utviklingen av kreative evner og stimulere til personlig vekst. Med *teater* menes som oftest scenerealisering av en dramatisk tekst, altså forestillingen. I denne sammenhengen brukes teater som en forkortelse av prosessen mot, og avviklingen av, en skoleteaterforestilling. Her fortolker elevene en historie eller et stykke dramatik og personifiserer karakterene mens andre elever, lærere og/eller foreldre er tilskuere. Pedagogisk dramavirksomhet inngår altså som en del av teaterbegrepet.

1.4. Teori og metode

Det er publisert overraskende lite litteratur om pedagogisk dramapraksis i Steinerskolen, men jeg har funnet flere AWSNA-utgivelser (AWSNA- The assosiasjon of Waldorf Schools of North America). Som kilde har jeg også brukt

Rudolf Steiners “Speech and Drama”, en samling av 19 foredrag avholdt i Goetheanum, Dornach, i løpet av 1924. Flere av disse foredragene er rettet mot skuespillere, men Steiner gir aldri noen spesifikke indikasjoner for dramaarbeid med ungdom. Her har det altså vært opp til senere pedagoger i Steinerskolen å finne måter å overføre Steiners tanker om pedagogikk til praksisen med drama- og teater i skolen. Når det gjelder annen dramapedagogisk litteratur har jeg forholdt meg til ulike bøker, blant andre *Dramapedagogisk historie og teori* av Nils Braanaas, og *Drama og teater i undervisning* av Ingrid Morken. I oppgaven har jeg trukket paralleller til offentlig skole der dette er relevant, for mer nøyaktig å kunne definere hva som skiller seg ut som steinerpedagogisk praksis. Gjennom å utføre en empirisk undersøkelse basert på intervjuer av pedagoger med dramabakgrunn fra ungdomstrinnet på steinerskolen kunne jeg se nærmere på forholdet mellom teoretiske mål og reell praksis. Jeg har også intervjuet en pedagog på offentlig skole for å se nærmere på hvordan forholdet mellom læreplan og praksis til sammenlikning er der. Empirien er ment som et supplement til teorien, som utgjør hovedmaterialet jeg har jobbet med. Enkelte steder i oppgaven reflekterer jeg på bakgrunn av min egen erfaring som profesjonell skuespiller. Jeg har da spesifisert dette i teksten.

1.5. Disponering av oppgaven

Oppgaven består av syv deler. Annen del gir en forklarende innføring i hva pedagogisk drama er, hvordan utviklingen av drama- og teaterpraksis i det norske skolevesen har vært hittil og hvilken rolle Rudolf Steiner, steinerskolen og antroposofien har spilt i denne utviklingen. Hensikten er å gi leseren et teoretisk grunnlag for å få større utbytte av hoveddelen, del tre. Her vil jeg gå inn på teaters posisjon i steinerskolen i dag, med steinerpedagogisk teaterteori som utgangspunkt. Jeg tar for meg dramaturgien i en teateroppsetning på steinerskolen, fra valg av dramatisk tekst til ferdig forestilling, og fletter inn beskrivelser av ulike steinerpedagogiske øvelser og tilnærminger underveis. I fjerde del går jeg inn på daglig praksis i skolene i Norge gjennom en empirisk undersøkelse basert på intervjuer av teaterlærere på steinerskolen og en dramapedagog på offentlig skole. Del fem er en presentasjon av nyere forskning omkring gjennomføringen av, og kvaliteten på, drama i offentlig skole. Da det ikke foreligger tilsvarende forskning på steinerskolens teatervirksomhet, har jeg funnet det nødvendig å bruke resultater fra offentlig skole for å få konkrete tall blant annet på elevenes læringsutbytte av drama

som pedagogisk virkemiddel og elevenes eget syn på av drama og teater . I sjette del drøfter og analyserer jeg særtrekkene ved steinerpedagogisk drama- og teaterundervisning. Steinerskolens målsetninger, prioriteringer og praksis innen pedagogisk drama settes opp mot nyere forskningsresultater, samt resultater fra egen empiri. Syvende og avsluttende del inneholder en refleksjon omkring betydningen av drama og teater i skolen i forhold til problemstillinger i samfunnet i dag.

2. Dramafagets historiske utvikling

Når pedagoger i dag tar i bruk deklamasjon, dramatisering og teaterforestillinger i undervisningen, knytter de seg til en eldgammel tradisjon. Både i pedagogikkens og teaterets historie kan vi følge forbindelsen helt tilbake til antikken. Da var teaterkunsten en anerkjent del av den religiøse praksis, som igjen var en viktig del av oppdragelsen. I dette avsnittet vil jeg gi en innføring i dramapedagogikkens historiske fundament, basert på første kapittel i *Dramapedagogisk historie og teori* (Braanaas 2008:16-24) etterfulgt av et kortfattet sammendrag i dramapedagogisk historie med utgangspunkt i kapittel fem i *Drama og teater i undervisning* (Morken 2003:41-47).

2.1. Fra teaterets opprinnelse

I antikkens Hellas bestod deler av oppdragelsen i å få trening i dramatiske aktiviteter som diktlesning, ringdanser og sang. Både den estetiske og den fysiske siden av undervisningen ble vektlagt. Bevegelser til musikk forente både fornuft og følelser, mente grekerne. Det var et holistisk syn på menneskets utvikling som lå til grunn for undervisningen i de greske skolene. Barnet ble sett på som et hele der alle individuelle egenskaper skulle utvikles, og det overordnede målet var å utvikle kulturell og estetisk følsomhet. I romertiden var den kultiske forbindelsen til teateret mye svakere enn i klassisk tid, ettersom statsmakten da ikke tillot teateret særlig viktighet og det ganske raskt mistet sin posisjon både i oppdragelsen og i skolen. I middelalderen ble teatret mye brukt for å anskueliggjøre bibelfortellinger for de store massene, og denne tradisjonen utviklet seg i renessansen til å omfatte både de protestantiske latinskoler og motreformasjonens jesuittskoler. Men i århundrene som fulgte ble forbindelsen mellom religiøs kultus og teater gradvis svekket og til sist brutt. Det var opplysningstiden som satte et avgjørende skille.

2.2. Dramapedagogisk historie i Norge

På 1800-tallet var skolen autoritær og akademisk orientert, og kunnskap noe som skulle overleveres fra den lærde til barnet. Men ved århundreskiftet begynte nye pedagogiske tanker å spre seg fra USA, England og andre europeiske land. Den moderne dramapedagogikken har sitt utspring i reformpedagogikken, som fikk stor betydning for utviklingen av de estetiske fag generelt og for drama spesielt. For første gang i historien ble barnets naturlige originalitet og skaperkraft tillagt virkelig betydning. Den belgiske reformpedagogen Ovide Décroly har sammenfattet de karakteristiske trekkene ved den nye pedagogikken på følgende måte:

“Livsnær oppdragelse, appell til barnets fundamentale interesser, imødekommelse av dets psykologiske behov, utnyttelse af dets spontanitet og selvstendige aktivitet: desuden naturligvis en rimelig frihet for barnet(...)hvilket skal forstås på den måte at disiplinen skal utgå fra arbeidsordningen og hele skolesituasjonen og føles som en naturlig følge av den, derimot ikke skyldes tvang eller autoritativt forlangende” (Braanaas 2008:42).

Oppdragelsens mål er i følge reformpedagogene å vekke kreative krefter hos de unge. Dette var med på å legitimere kunstnerisk, og dermed også etter hvert dramafaglig, aktivitet i skolen.

2.3. Strømninger innenfor pedagogikk og teater i Rudolf Steiners samtid

I dette avsnittet vil jeg ta for meg de noen av de historiske skikkelsene som påvirket Steiner, og de viktigste bærebjelkene i steinerpedagogikken. Rudolf Steiner (1861-1925) var sterkt influert av reformpedagogiske ideer. Han levde i en tid med kraftige nye strømninger både innenfor pedagogikk og teater. Blant annet var Steiner påvirket av de to store kunstnerne og filosofene Johan Wolfgang von Goethe og Johan Friedrich Schiller, som ledet utviklingen fra opplysningstiden inn i 1800-tallets romantisisme (Braanaas 2008:33-36). Både Goethe og Schiller hadde synspunkter på kunstens og teaterets oppdragende virkning. Rudolf Steiner var også samtidig med Konstantin Stanislavskij, en av historiens største teaterteoretikere. Steiner ville unngå at man ensidig fokuserte på barnets intellektuelle utvikling. Få har markert seg så sterkt som Steiner når det gjelder barn og kunstneriske virksomhet. Han var opptatt av at barnets kunstneriske og selvstendige utvikling måtte ha en sentral plass i skolen for å unngå at viljen og fantasien fikk unngjelde.

”Steiner mente at det kunstneriske uttrykket baner veien for barnets kognitive erkjennelse; gjennom tegning og forming til skriftspråket, gjennom fortelling, deklamasjon og teater til det muntlige uttrykk, og gjennom dans og eurytmi til kroppsbeheerskelse.” (Braanaas 2008:45)

Steiner gikk videre ut fra at barnets skapende utvikling begynner første gang det gir uttrykk for sin indre verden med blyant på papir, med bevegelser til musikk, i stemmelek med lyder og ord eller i konsentrert rollelek. Ved at pedagogen tok utgangspunkt i denne naturlige selvtvoldelsen ville barnet i større grad kunne forbinde seg med lærestoffet i skolen. Tanken var at denne tilnærmingen var mer på barnets naturlige premisser. Når det gjaldt teater og skuespill mente Steiner at det mest sentrale potensialet for å utvikle seg gjennom denne kunstformen lå i det at man tar utgangspunkt i sanseintrykk og impulser fra den ytre verden og arbeider ut fra disse for å utvikle fantasien og evnen til visualisering, altså den indre verden (Steiner 1924:339). Steiner var svært opptatt av hvordan det vi sanser, påvirker følelser og tenkning. Han mente at sanseintrykkene kan sees som en fin og subtil ernæring for tanker og følelser, og mente at det finnes både oppbyggende og nedbrytende sanseintrykk, som for eksempel det som for oss mennesker utgjør forskjellen på musikk og støy (Aeppli 1967:10). På steinerskolen ønsker pedagogene at elevene skal få stimulert flest mulig av sine sanser. Steiner la også stor vekt på utviklingen av imaginasjonsevnen, og imaginasjonsevnen stimuleres gjennom sanseintrykk. Når det gjelder teater i steinerskolen, er utviklingen av imaginasjonsevnen et av hovedmålene. I følge Steiner er imaginasjonsevnen, altså kreativitet, et viktig redskap på veien til individuell frihet. For Rudolf Steiner er oppdragelsens mål det frie mennesket.

2.4. Fra reformpedagogikk til dramapedagogikk

I dette avsnittet basert på Branaas (2008:116-118) skal jeg ta for meg dramapedagogikkens historie i Norge, hvor antroposofiske impulser spilte en ikke ubetydelig rolle. Erik Trummler, som skulle bli en av pionerene for teater i skolen i Norge, var antroposof og hadde nær forbindelse til Rudolf Steiner og steinerskolen i Tyskland. Han hadde sin bakgrunn fra Ungdomsbevegelsens (*die Jugendbewegung*) teaterformer. Mot slutten av 1800-tallet vokste ungdomsbevegelsen fram i Tyskland med vital kraft. Framveksten begynte før første verdenskrig og ble avsluttet ved at nazismen satte en stopper for den. Kjennemerkene for denne bevegelsen var en kulturell nasjonalisme og stor interesse for folkelig kunst; folkemusikk, folkeviser og folkedans. Bevegelsen hadde også en sterk motvilje mot den moderne industristatens

mer mekaniserte livsform. Av dramapedagogisk betydning var ungdomsbevegelsens utvikling av *Laienspiel*, teaterstykker skrevet av deltakerne og preget av spilleglede, spontanitet og humor. De var i bevisst opposisjon til datidens teaterkunst og mer inspirert av narre- og gjøglespill. Trummler emigrerte til Norge før annen verdenskrig. I Norge ble han pådriver for og stifter av Landslaget Teater i Skolen, som skulle få stor betydning for utviklingen av teater- og dramaformer i skolen i Norge fra 1960-tallet. En annen viktig faktor for hvordan drama og teater kom til å utvikle seg i Norden var de sterke strømningene i amerikansk og engelsk dramapedagogikk. Den amerikanske reformpedagogen Winifred Ward (1884-1975) regnes ofte som grunnleggeren og den fremste representanten for *skapende dramatik*, eller originalt *creative dramatics*, en virksomhetsform som for første gang i historien skulle gi barn i alle aldersklasser en mulighet for å utvikle dramatiske anlegg (Branas 2008:53). Metodens opprinnelige hensikt var å vitalisere litteraturundervisningen, og fulgte reformpedagogiske tanker ved å gå ut fra at barnets maksimale vekst avhenger av dets muligheter for å uttrykke seg. Peter Slade hadde omtrent samme posisjon i moderne engelsk dramapedagogikk som Winifred Ward i den amerikanske (Branas 2008:74). Slade mente at teater av kvalitet alene har verdi i oppdragelse og undervisning. Felles for Ward, Slade og for mange andre dramapedagoger og teaterteoretikere som levde i USA og England på 1950 til 1980-tallet var et sterkt engasjement for at barn og unges kreative utfoldelse skulle få større spillerom i skolen.

2.5. Rudolf Steiner og det esoteriske aspektet ved kunstnerisk utvikling

Det er ikke tvil om at Steiner tillia teaterkunsten stor viktighet. Dette kommer blant annet klart fram i hans foredragsrekke om tale- og dramakunst "Speech and Drama" avholdt i Dornach, Sveits, i 1924. Steiner hadde høye tanker om skuespilleren, og mente at skuespillerens kunstneriske kapasitet var en avspeiling av hans evner til å skape en indre forestillingsverden. "Hvis skuespilleren har latt scenebildene fødes av drømmer, av drømmer som har blitt skapt i fantasien, da vil også publikum, når de har disse bildene foran seg, få en opplevelse av noe som levende og virkelig." (Steiner 1924:339) Videre mente han at skuespilleren må "...opparbeide finfølelse overfor erfaringer fra forestillingenes verden." (Steiner 1924: 335). Steiner understreker betydningen av meditasjon, hvor skuespilleren i stillhet kan konsentrere seg om sine indre forestillinger. Steiner beskrev Shakespeare som en dramatiker med en intuitiv

billedskapende fantasi og enorm forståelse for språk. Shakespeare er den eneste dramatiker Steiner gang på gang trakk fram i sine foredrag, og dette kan ha ført til den særstilling Shakespeare ser ut til å ha fått i Steinerskolen, hvor mange av stykkene hans settes opp helt ned i ungdomsskoletrinnet. Steiner hevder at en skuespiller må ha interesse og nysgjerrighet for alle små ting i tilværelsen (Steiner 1924:335). Skuespilleren må være i besittelse av følelsesintensitet og stor evne til innlevelse. Et menneske som ikke blir begeistret kan aldri bli en god skuespiller, sier Steiner. Det samme påpeker han flere ganger i foredrag for lærere, som også arbeider med formidlingens kunst. Steiner sier at teater har potensiale til å dyrke fram både de beste og de verste sidene i mennesket. Det kan framelske sjenerøsitet, empati og følsomhet; eller selvopptatthet, misunnelse og konkurranse. Han mente at skuespilleren for å unngå det siste, må se på karakteren som noe utenfor seg selv, som en form han har blåst liv i, og at det er skapelsen av karakteren som er prestasjonen, ikke hva skuespilleren derigjennom får demonstrert av sin egen talentkapasitet. For Steiner var det selvsagt at kunstneriske aktiviteter kan føre mennesket i nærmere kontakt med det esoteriske aspektet ved tilværelsen, og dette forklarer også delvis hvorfor han tilla forbindelsen til det greske drama så stor verdi, da det greske drama ble skrevet i en tid da teater og religion ikke var separert som i dag. Steiner uttalte i foredraget "The esoteric Aspect of the Actor's Vocation" fra *Speech and Drama* at: "All kunstnerisk aktivitet har også en esoterisk side. Vårt kunstneriske arbeid henter impulser fra den spirituelle verden og må derfor ha rot i det esoteriske." (Steiner 1924: 329) Å utvikle seg kunstnerisk er altså i følge Steiner også å utvikle seg spirituelt. Men denne bakenforliggende tanken var ikke noe elevene skulle være bevisst. De prosesser som ble oppgitt å virke i deres indre gjennom kunstnerisk arbeid, var noe som skulle bære erkjennelsens frukter og innsikter uavhengig av sannheter og konvensjoner gitt dem utenfra. Rudolf Steiners tanker om skuespillerkunsten har altså vært interessante som inspirasjon for steinerpedagogers dramaarbeide. Men som her kommer fram, og som jeg senere skal komme tilbake til, gir få av Steiners uttalelser konkrete retningslinjer i forhold til arbeidet med elever i skolen.

2.6. Impulser mellom Rudolf Steiner, Stanislavskij og Michael Tsjekhov

Russeren Michael Tsjekhov (1891-195) har figurert som en ledestjerne for mange teaterinteresserte steinerpedagoger. Som en av Stanislavskij's mest begavede

studenter markerte han seg allerede i svært ung alder som en fremragende karakterskuespiller ved Moskva Kunstnerateater, men gjorde etterhvert opprør mot sin læremester (www.michaelchekhov.org.uk). Etter den russiske revolusjonen brøt Tsjekhov helt med Stanislavskij, og lot seg i stedet inspirere av Rudolf Steiner. Han videreutviklet Stanislavskijs skuespillerteknikk og blandet den med yoga, teosofi, psykologi og fysiologi. Disse ideene om hvordan en skuespillers bevissthet kan formes, om psykologiske prosesser og bevegelsesteknikker for å oppnå en spesiell type underbevisst kreativitet var sterkt inspirert av Steiner. Tsjekhovs nye tanker om å bruke skuespillerens egen intuisjon og kreative fantasi, var et klart steg vekk fra Stanislavskijs teorier om skuespillerkunsten. Mens Stanislavskij mente at skuespillerens største ressurs var minner, mente Tsjekhov at imaginasjonskraften var den avgjørende. Dette ser vi er helt i tråd med Steiners tanker. Tsjekhov mente at skuespillerens hovedfokus må være å oppøve fantasien og evnen til visualisering for derigjennom å kunne fremkalle levende minner. Han gikk også imot Stanislavskij da han ytret at man gjennom empati kan leve seg inn i en situasjon som ikke er selvopplevd. Under Stalins regime ble Tsjekhov tvunget til å emigrere til Tyskland, men fortsatte å arbeide som skuespiller og regissør, og utviklet sin skuespillertekniske trening til også å omfatte eurytmi og språkforming. Etter hvert flyttet han til USA og etablerte seg i Los Angeles, hvor han begynte å arbeide med filmhistoriens første store stjerner. Samtidig fortsatte han å studere antroposofi i de siste 30 år av sitt liv, og skrev flere bøker om skuespillerteori hvor han bandt sammen teater og spiritualitet, blant annet *Til Skuespilleren* og *Skuespillerteknikk*. I *Skuespillerteknikk* skrev han: ”Min imaginasjonsevne må være mektig nok til å beordre mitt hjerte, min kropp og mine snevre ideer. Å utvikle vår imaginasjon er å løfte den så høyt at det inspirerer meg som fritt vesen” (Tsjekhov: www.michaelchekhov.org.uk)

3. Teater i steinerskolen i dag

Jeg har selv opplevd, når jeg har arbeidet som dramalærer for ungdom, at det som oftest ikke vanskelig å vekke teaterinteressen i en ungdomsgruppe.

”I sin søken etter identitet prøver ungdom allerede ut ulike roller og masker i sosiale sammenhenger; det være seg en ny gange, en ny latter eller en ny hårfrisyre. De poserer både foran speilet og foran vennene sine, og imaget enten skjuler eller markerer tydelig deres indre selv.”(Sloan 2001:13)

Det kan nesten virke som om ungdommer har et naturlig behov for å utfolde seg på denne måten, slik at drama legitimerer deres eksperimentering med å iscenesette seg selv. Teaterrommet som dramapedagogen skaper sammen med elevene blir på den måten et fristed hvor de kan utvide seg gjennom å utfordre sin vanlige sosiale rolle i klassen. Samtidig er all drama lek, og leken på ungdomstrinnet dreier seg om selvoppdagelse. Mange ungdommer har stor fascinasjon for teater og filmkunst. Dette henger sammen med medieverdenens dyrkelse av skuespillere og idoler. I vår kjendisfikserte kultur er det mange unge som drømmer om stjernestatus og berømmelse. Men fascinasjonen ligger ikke bare her. Ungdom, som alle mennesker, lengter etter å bli beveget.

”De vil at sterke følelser skal vekkes, slik kunstneriske og sanselige opplevelser så ofte virker på oss. De vil oppdage en ny sannhet eller se verden gjennom en annens øyne. De vil berikes, slik teater og film kan gi oss gjenkjennelse og identifikasjon av universell karakter.” (Sloan 2001:16)

3.1. En steinerpedagogisk tilnærming til oppsetning av et skoleteaterstykke

Rudolf Steiner gikk ut fra at det finnes lovmessigheter i menneskers utviklingsløp, og læreplanen i Steinerskolen er tuftet på denne teorien. Da Steiner aldri uttalte seg spesifikt om teaterkunst i direkte sammenheng med denne tanken om lovmessighet, slik han gjorde det med for eksempel musikk, maling, tegning og eurytmi, har pedagoger i ettertiden fått behov for å utforme tilsvarende alderstilpasset undervisning i steinerpedagogisk teaterarbeid. Det har også oppstått et behov for å finne en steinerpedagogisk modell for avviklingen av en teaterproduksjon som kan være retningsgivende for uerfarne pedagoger. De to amerikanske steinerpedagogene og teaterlærerne Arthur M. Pittis og David Sloan er noen av dem som har skrevet bøker og artikler med forslag til steinerpedagogisk tilnærming til teaterfaget. David Sloan har i boken *Stages of Imagination* samlet øvelser spesifikt for arbeidet med ungdomsskoleelever. Øvelsene er primært utviklet for å hjelpe elevene til å oppøve en av de mest sentrale målet for steinerpedagogisk teaterundervisning; innlevelse.

3.2. Valg av dramatisk tekst for ungdom 8.-10.-klasse

For steinerpedagoger er det viktig at et skoleteaterstykket på ungdomstrinnet formidler håp, tro på mennesket og på individets kraft. Fortellingen må gripe fantasien og karakterene må gå gjennom en vekstprosess (Sloan 2001:127-129). Klassisk dramatik, hvor karakterene streber etter idealer som kjærlighet, sannhet, og mot, blir ofte foretrukket. Shakespeare er et eksempel på en slik dramatiker, og hans lette komedier, som *En Midsommernattsdrøm*, blir ofte satt opp i ungdomsskolen. Stykker av Holberg og Molière, begge store komedieforfattere fra 1600-tallet, har også blitt mye brukt på steinerskolens ungdomstrinn. På ungdomsskoletrinnet er det ikke lenger interessant for elevene å framstille endimensjonale arketyper, som konge, ridder eller prinsesse. Nå er det viktig at elevene får utfordringen med å framstille karakterer med en viss følelsesdybde (Sloan 2001:129). Rett valg av stykke er svært viktig for at teaterprosessen skal bli optimal. Ungdommene må på et eller annet nivå kunne forbinde seg med stykkets tematikk og med språket det er skrevet i. Min egen erfaring er at dess sterkere elevene forbinder seg med stykkets handling og karakterene de skal framstille, dess mer vitalt og intenst har spillet potensiale for å bli. Mange steinerpedagoger har oversatt, forfattet eller omskrevet stykker spesielt for sin klasse. Shakespeare trenger for eksempel kraftig redigering hvis unge mennesker skal framføre teksten (Sloan 2001:130-132). Det blir pedagogens oppgave å finlese teksten og kutte den inn til kjernen uten å bryte opp flyten i handlingen. Et annet aspekt som må tas i betraktning ved valg av stykke, er at det bør kunne relateres til pensum i andre fag. I åttende klasse, hvor man går grundig inn i middelalderen som historisk epoke, vil *Canterbury Tales*, en samling historier som omhandler en gruppe pilegrimers reise til Canterbury Church og som ble skrevet mot slutten av det fjortende århundre av Geoffrey Chaucer, være aktuelle. I niende klasse utgjør den industrielle revolusjon den mest omfattende delen av historiepensum. På dette klassetrinnet vil adaptasjoner av Dickens-fortellinger, som *En Julefortelling* og *Oliver Twist*, eller en scenisk framstilling av Jeanne d'Arc sitt liv i forbindelse med den franske revolusjon, være svært aktuelle. Stykker som har vist seg å fungere veldig godt sprer seg via kontaktnettet fra steinerskole til steinerskole. Flere fortellinger av Michael Ende har blitt omskrevet til skoleteaterstykker av steinerskolepedagoger. Ende regnes som en av de mest suksessrike tyske forfattere i det tyvende århundret, fremfor alt på grunnlag av sine særegne, detaljrike og fantasifulle barnebøker. Dramalærer Trygve Mjøen på steinerskolen i Moss har gjendiktet Endes

”Gjøglereventyret” på norsk sammen med kollega Odd Lindbråten. Tidligere steinerskolelærer Martin Goldberg var den første som satte opp Michael Endes ”Momo og kampen om tiden” i Norge. En flott og opplevelsesrik slutt på ungdomsskolen kan være klasseoppsetninger av for eksempel det udødelige Shakespeare-stykket ”Romeo og Julie”, eller den kjente film- og scenemusikalen ”Spelemann på Taket” av den russisk-jødiske forfatteren Sjolom-Alejkhem.

Det første arbeidet med elevene går ut på å studere teksten i fellesskap til alle har fått grep om essensen i stykket. Dersom studentene ikke har fått øye på den underliggende motivasjonen i stykket, vil de ikke fullt og helt kunne forbinde seg med prosessen de har i vente. Pedagogen kan utfordre klassen på ulike måter; for eksempel får elever på steinerskolens ungdomstrinn ofte i oppgave å lage et forslag til plakat hvor essensen av stykket, slik de oppfatter den, skal transformeres kunstnerisk og på en eller annen måte komme fram i bildet. Rollefordelingen er alltid en utfordring som krever stor følsomhet fra pedagogens side. Skal den tilbakeholdne få prøve seg på hovedrollen, og vil vedkommende i så fall håndtere den? Skal rollene fordeles med eller mot type? De pedagogiske og kunstneriske målene må balanseres ut (Sloan 2001:143). Ofte er det mye følelser involvert fra elevenes side. Dersom pedagogen fordeler rollene kun i lys av elevenes individuelle behov, kan kvaliteten på stykket lide, og hvis produksjonen som helhet blir en tapsopplevelse, er det selvsagt også et pedagogisk tap. Hvis stykket derimot er en kunstnerisk suksess, har det i seg selv en pedagogisk verdi (Sloan 2001:144). Framfor alt er det viktig at ungdommene lykkes *sammen*. Men samtidig er en av de primære målene på steinerskolen elevenes vekst. Den ideelle rollefordelingen gir derfor et maksimalt antall elever adekvate utfordringer.

3.3 Rom, Tid og Atmosfære; Tre aspekter i arbeidet mot en teaterforestilling

David Sloan har utviklet et forslag til en steinerpedagogisk modell for avvikling av en teaterproduksjon. Han mener at i en steinerpedagogisk tilnærming til teater bør pedagogen arbeide ut fra tre sentrale komponenter som introduseres i en bestemt rekkefølge. De tre komponentene er rom, tid og atmosfære. Sloan trekker paralleller fra barnets utviklingsforløp til forløpet i en teaterproduksjon.

3.3.1. Rom

Menneskets første utforskning av verden en utforskning av rommet; barnet forsøker å opparbeide seg kontroll over egen kropp i forhold til omgivelsene og oversikt over omgivelsenes egenskaper, begrensninger og muligheter. Dette er ifølge Sloan et viktig første steg mot en teaterforestilling. Følgelig blir det naturlig å begynne teaterprosessen med utgangspunkt i lekne øvelser som fokuserer på utforskning av rommet og på bevegelser og gester, altså kroppenes forhold til rommet. Å innføre en rutine med fysisk oppvarming er viktig. Fysisk oppvarming dreier seg om å balansere energien i klassen gjennom fysiske øvelser som skal hjelpe elevene inn i et energisk og fokusert modus. I oppvarmingen arbeides det med fokus på perifer bevissthet, altså overblikk over alt som foregår i rommet, og konsentrert tilstedeværelse. De fleste øvelsene foregår i sirkel. Sloan mener at sirkelens form er gunstig i arbeidet med et ensemble, fordi alle plasseringene i utgangspunktet er likeverdige. Sloan kommer med 24 ulike forslag til oppvarmingsøvelser i sin bok "Stages of Imagination." En av øvelsene kaller han "Pass an imaginary objekt", eller "Send et imaginært objekt videre" (Sloan 2001:37). Dette er en ren mimeøvelse som krever visualisering og presisjon. En elev i sirkelen får i oppgave å forme et selvvalgt imaginært objekt med hendene. Dette må gjøres svært nøye. De andre elevene må kunne "se" formen på objektet, for eksempel en paraply, før eleven får sende den videre til neste person i sirkelen, som tar imot den imaginære paraplyen og kanskje rister regnet av den og slår den sammen før vedkommende, med utgangspunkt i paraplyen, langsomt omformer den til et annet objekt som igjen sendes videre til neste person i sirkelen. Elevene får bruke sine "magiske" hender til å forlenge, knuse eller hule ut objektet han eller hun mottar, og forme det om til for eksempel en fiktiv jo-jo, som kan trikkes litt med før den sendes videre. Denne øvelsen har i hensikt å stimulere elevenes kreativitet, formidlingsevne og varhet overfor hverandre. Sloan hevder at øvelsen ofte har virket samlende i en vilter klasse; elevene begeistrer hverandre med sine oppfinnsomme skapelser og snedige transformasjoner og følger interessert med på hverandre. Vi ser at en slik øvelse fordrer at elevene er svært åpne. De må *ville* se det som mimes, ellers er det ingenting der. De må ha et ønske om å støtte og hjelpe hverandre, og de må våge å stole på sine egne ideer. Pedagogen må altså allerede ha skapt et trygt og positivt miljø sammen med klassen.

3.3.2. Tid

Først etter at skuespillerne har fått en sterk fornemmelse for stykkets *rom* og karakterenes bevegelse i dette rommet, kan elementet av *tid* få fokus (Sloan 2001:80).

Barnets forståelse av tid følger etter den fysiske utforskningen. Rundt seks-syv år gammelt begynner barnet å få begrep om hva tid er, for eksempel vil forskjellen på å måtte vente i en halvtime eller i tre timer på at bursdagsselskapet skal begynne, være tydelig. I omlag ni års alder kommer ofte barnets første eksistensielle tanker i sammenheng med at det gjør seg sine første tanker om framtid og fortid.

Men når det gjelder tidsaspektet i en teaterforestilling, må stykkets fysiske kart være lagt og oversiktlig for alle man kan arbeide med tidsjusteringer. Å få den rette pulsen i stykket er ofte en stor utfordring. Det samme gjelder de hårfine timingforskjellene for eksempel i en farse, som ofte er avgjørende for om komikken fungerer eller ikke.

Timing handler om intuisjon, og det er ikke alle elever som har like stor tilgang til denne evnen. Her kan improvisasjon være en stor hjelp. Når elevene improviserer, over de seg på å reagere på sine første innskytelser og følge impulsene sine uten å analysere og intellektualisere først. Dette gir dem naturlig nok en sterk følelse av risiko, som igjen ofte generer en ekstrem tilstedeværelse i øyeblikket.

I denne tilstanden, hvor elevene handler på ren intuisjon, kan de overraske både seg selv og hverandre positivt, og vil ofte oppleve det som svært frigjørende. Når det gjelder variasjon i teaterstykkets rytme, er det er pedagogen som må ta ansvar for å gjøre de dramaturgiske grepene. På forhånd må pedagogen ha analysert intensitetskurven i handlingen. Om elevene haster seg gjennom intens og dramatisk handling får ikke publikum puste, men om handlingen ikke har virkelig framdrift, begynner publikum å kjede seg. Et viktig poeng er å unngå kakofoni. tenåringer trenger om igjen og om igjen å gjøres bevisst på verdien av å lytte. Unge skuespillere avleverer ofte replikkene sine resiterende, eller galopperer gjennom dem uten å reflektere over meningen. Pausene blir viktige for å tilføre de andre øyeblikkene mening. Ungdom synes ofte at pausenes store tomhet er overveldende, derfor må de gjøres bevisst på at det er pausene som forsterker stemningen i mange situasjoner. Pauser er ikke bare opphold når de fylles med substans, dybde og resonans. David Sloan mener at det er viktig at pedagogen er klar over at tidsaspektet i et stykke lager like stort avtrykk som rommet det foregår i. Når det gjelder tidsaspektet for et helt stykke, er prøvetiden for en profesjonell teaterforestilling vanligvis seks uker. For en skoleproduksjon regner man som oftest fire, men selv fire uker med teater spiser seg

godt inn i skoleåret og oppleves på mange skoler som et dristig valg. Rundt to uker før prøvetiden kan man begynne å innstudere stykket i norskundervisningen. Det kan også være hensiktsmessig å starte et forarbeid i andre relevante fag, som musikk og historie.

3.3.3. Atmosfære

Atmosfære er enda mer u håndgripelig enn tid. Et rom kan være ladet med noe som minner om elektrisitet fra sinnsstemningen til de som befinner seg der. Først i tenårene begynner barn for alvor å tolke og forstå atmosfærer (Sloan 2001:87). Tenåringer har større kapasitet til å tenke abstrakt og konseptuelt enn hva barn har. De ønsker å komme inn under overflaten; de vil oppdage og avsløre. Samtidig har ungdom ofte en rik og følsom indre verden. Et kjøpesenter, en kirke eller et sykehus er rom som på ulike måter påvirker sinnsstemningen til menneskene som befinner seg der. Men skuespillere skal kunne omskape et nøytralt rom til et hvilket som helst sted. På steinerskolen har man vanligvis ikke avansert scenografi, sofistikerte lyd- og lyseffekter eller utmerkede kostymer, så det meste av teatermagien må genereres av skuespillerne selv. David Sloan har samlet mange øvelser med hensikt å hjelpe elevene til å oppøve en følsomhet overfor atmosfærer. Øvelsene har fokus på lytting, samarbeid, forskjellige grader av intensitet og internalisering, det vil si å åpne opp for at ytre påvirkning gir innvendige utslag. Men det kan også være omvendt. En av øvelsene i Stages of Imagination går ut på at elevene utfører en enkel handling, som å ta på seg en genser, spise en brødkive, blåse opp en ballong, tørke støv eller henge opp et bilde i en valgt subjektiv stemning (Sloan 2001:92). Elevene kan utføre den samme handlingen på en skamfull, målrettet, entusiastisk eller lengtende måte – mulighetene er mange og resultatene ofte svært underholdende. Her tar man altså utgangspunkt i den fysiske handlingen for å etablere en indre tilstand.

3.4 Karakterarbeidet

Så snart rollene i et stykke er fordelt, begynner karakterarbeidet. Unge skuespillere på steinerskolen tar som nevnt alltid utgangspunkt i karakterens ytre faktorer og framtoning før de begynner å utforske det indre rommet (Sloan 2001:54). Dette er fordi ungdom ofte mangler avstand til sine egne følelser. Å ta utgangspunkt i ungdommenes egne følelser og erfaringer ville være en tilnæringsmåte som hører hjemme i terapeutisk psykodrama, men som har lite med skoleteater å gjøre. Steinerpedagogisk drama- og teaterarbeid skal ikke nærme seg elevenes personlige

følelsesproblematikk. Det er gjennom observasjon og forestillingsevne at elevene skal bygge opp en karakter som kanskje ikke har mange likheter med deres egen person. Ulike imaginasjonsøvelser kan hjelpe studentene med dette. En ungdom vil gjennom arbeidet med å utvide og levendegjøre en karakter føre bevisstheten utover egne selvpåførte grenser og over mot mulighetene som oppstår i samspill med andre. I det første produksjonsstadiet dreier karakterarbeidet seg altså rundt den fysiske kroppen. For å kunne gi et fysisk portrett av en karakters følelsesliv må elevene blir bevisst hvor mye kroppsspråket forteller om oss. De må lære noe om fysisk uttrykksfullhet og hvordan man kan fylle bevegelsene sine med ulike meninger (Sloan 2001:54).

Rudolf Steiner brukte De Fire Temperamenter som et redskap for å bringe lærere til en større psykologisk forståelse av sine elever (Sloan 2001:59). De Fire Temperamenter regnes som de eldste nedtegnede begreper om personlighet, og tilskrives Hippokrates (ca 460-377 f.Kr.) Jord, ild, luft og vann, de fire elementene, er blitt brukt som bilder på de utvendige uttrykkene til disse fire arketypene. Kolerikeren, den energiske og ambisiøse, knyttes opp mot elementet ild. Sangvinikeren, drømmende, glad og svevende, forbindes med elementet luft. Jord er elementet som knyttes til den innadvendte og følsomme melankolikeren, mens flegmatikerens litt langsomme, distré og sedate væremåte forbindes med elementet vann. Når det gjelder teaterarbeidet er denne inndelingen i fire temperamenter ikke først og fremst ment som en typologi, men som fire ulike kvaliteter til inspirasjon. I dramaarbeidet kan elevene utforske de fire kvalitetene i fysiske improvisasjoner som pedagogen leder, og etter hvert skape troverdige karakterer ved å bruke disse kvalitetene som utgangspunkt.

3.5. Steiners seks gester

Opp mot en teaterproduksjon praktiseres stemmetrening med elevene hver dag. Dette gjøres for å øke ungdommenes bevissthet på hvordan vi fargelegger språket gjennom talen, og hvordan følelser reflekteres i stemmen til den som snakker. Stemme- og talearbeid styrker individualiteten, i følge David Sloan (Sloan 2001:155). Kanskje ikke så rart når man tenker på hvor unik hvert menneskes stemme er.

Steiner utviklet seks arketypiske gester med hensikt å hjelpe den profesjonelle skuespilleren til å finne en fysisk forbindelse til talen. Han gikk ut fra ulike kvaliteter

i talen med tilhørende fysiske gester som han mente reflekterte variasjonen i måten mennesker forholder seg til verden som omgir dem. Jeg vil i dette avsnittet gi et kortfattet sammendrag fra *Stages of Imagination* (Sloan 2001:162-166)

Den første kvaliteten er *oppfordrende*, gesten er *å peke*, og stemmen er *skarp og indikerende*. Den andre av de seks kvalitetene er *tankefull og reflekterende*, gesten er autokontakt (det vil si å ubevisst, eller tilsynelatende ubevisst fra skuespillerens side, berøre sin egen kropp, som å hvile hodet i hendene, klø seg eller tvinne håret sitt rundt fingeren, slik mange gjør når de tenker). Stemmen er langsom og grunnende. Den tredje kvaliteten er *spørrende*, *søkende* og *usikker*; armer og hender er strukket forsiktig ut foran kroppen og stemmen er *nølede*. Den fjerde kvaliteten er *antipati*, her er armene strukket hardt og avvisende ut foran kroppen, mens stemmen er hard og kald og man legger trykk på konsonantene. Femte kvalitet er *sympati*, og gesten er å strekke armene ut som for å berøre mens stemmen er varm og *øm*. Den sjette kvaliteten er *å trekke seg tilbake*, hvor håndflatene peker vekk fra kroppen og stemmen er kort og knapp, men ikke avvisende. Disse seks kvalitetene var fra Steiners side ikke ment å representere hele spekteret av dramatiske kvaliteter på scenen. Steiner utviklet øvelsene for å underbygge arbeidet i språkforming med voksne.

3.6. Ensembles ånd

Teater er den mest sosiale av alle kunstformer, og det å legge stor vekt på fellesskapstenkning er et steinerpedagogisk prinsipp (Sloan 2001:97). Fordi mennesker ikke lever isolert, men i samspill med andre, vil en person som ikke har utviklet sosial følsomhet, empati og evnen til å fungere i en gruppe møte store utfordringer i samfunnet. Derfor blir fellesskapstenkning sett på som et skoleanliggende hos steinerpedagogen. I en dramaprosess er selve forutsetningen samarbeid, slik at prosessen kan fungere som en øvingsarena med en dobbelt sosial funksjon. På den ene siden vil det å ta ansvar for en rollefigur trene den unge i å tenke seg inn i en annens sted, samtidig som han eller hun mottar signaler og reaksjoner på egen person fra de andre. Dette samspillet med de andre i gruppen utvikler elevene sosialt, og den bakenforliggende steinerpedagogiske ideen er altså at ungdommene på denne måten vil få økt evne til å omgås andre utenfor dramagruppen. Det er viktig for pedagogen å være bevisst på at ungdommers selv er ikke noe statisk som bare er, men noe dynamisk som *virker*. Dette gjelder for så vidt for alle mennesker, men i større grad for barn og ungdom enn for voksne. Det formbare på veien fra barn til voksen,

altså plastisiteten i selvet gjennom hele oppveksten, er hva man med steinerpedagogiske termer kaller en *inkarnasjonsprosess*. Steiner- og dramapedagog David Sloan sier følgende i sin bok om drama på mellomtrinnet i steinerskolen:

“Kjernen i drama er en inkarneringsprosess, på samme måte som individualiteten gradvis utfolder seg gjennom barndom og ungdom. Hvis vi, som lærere, har vår største oppgave i å hjelpe våre elever til å *bli seg selv* i den sunneste og mest fullstendige betydning, kan drama være en av våre mest dynamiske hjelpemidler i denne prosessen.” (Sloan 2001:12)

3.7. Den kreative prosessen

For dramapedagogen blir altså hovedoppgaven å vekke elevenes vilje til å gå konsentrert inn i den kreative prosessen (Morken 2003:161). Dramaarbeid krever en anti-autoritær ledelse. Eksperimentering må oppmuntres, og ikke veies i rett og galt. Hvis pedagogen klarer å skape en atmosfære hvor elevene ikke er redde for å mislykkes, innbyr dette til kreativ virksomhet. Lederen må altså ha stor evne og interesse for å bygge gode sosiale relasjoner i gruppen. Det er også avgjørende at dramapedagogen har en tydelig visjon og klare målsetninger som kommuniseres til elevene. Da skapende virksomhet oppstår i spenningsfeltet mellom spontanitet og begrensning, blir det svært viktig at utfordringene svarer til gruppens behov. De konstruerte grensene består i valg av forberedende øvelser, i valg av stykke, og i estetiske og scenografiske valg som gir tydelige rammer for produksjonen. Radikal avgrensning gjør at gruppen som helhet ikke trenger å forholde seg til så mange valg underveis, men i stedet får frihet i å bygge ut ett valgt konsept. Dess tydeligere og snevrere rammen er, dess enklere blir det ofte for elevene å være kreative.

Teaterprosessen forutsetter samhandling og kommunikasjon, både mellom instruktør og skuespillere og skuespillerne seg imellom. Det er helt nødvendig at prosessen er godt organisert, og at logistiske utfordringer har blitt tatt i betraktning på forhånd (Morken 2003:161). Dersom læreren ikke har bestilt materialer og stoff til scenografi og kostymer i tide, passet på å reservere de øvelokalene som behøves, organisert alt det lys- og lydtekniske utstyret som er planlagt eller ikke klarer å overholde sin egen produksjonsplan, får det stor konsekvens for flyten og progresjonen i forestillingsavviklingen. Ofte vil svikt på et av disse område få ringvirkninger for hele produksjonen.

3.8. Som motvekt i vår tid

Mange steinerpedagoger peker på verdien av kunstfag som motvekt til en del av vår tids samfunnstendenser. Steinerskolen ser en fare ved at unge mennesker i vår

moderne og teknologibaserte vestlige kultur har blitt mindre avhengige av å få utviklet sine indre kreative ressurser. Barn omgis av store mengder fargerike og spektakulære ytre bilder gjennom data- og filmmediet, og får dermed mindre behov for å skape sine egne. Nettopp fordi tilbudet av underholdning er så stort og barn ikke er i stand til å velge vekk denne påvirkningen, kan barnas egen imaginative kapasitet svekkes eller begrenses i sin utvikling. Et annet fenomen i samtiden av stor bekymring for mange steinerpedagoger, er at barn anno 2010 tilbringer betraktelig mindre tid i direkte relasjon til andre mennesker enn for bare en generasjon siden;

”Det univers av isolert underholdning og variasjon som et barn kan få foran en datamaskin eller et elektronisk spill, vil aldri kunne tilby den nødvendige sosiale motstand som samspill med andre mennesker gir.” (Sloan 2001:8)

Steinerpedagoger peker på faren ved det at øyeblikkelig tilfredsstillelse aldri har vært mer tilgjengelig - eller mer potensielt ødeleggende. Begrepet *sekundærvirkelighet* betegner en virkelighet som ikke er vår egen sansbare og konkrete, i den forstand at vi ikke lever den selv her og nå, men observerer annet liv utenfor oss selv slik man gjør foran en datamaskin. Hele premissen for dramaarbeidet ligger i aktivisering av forestillingskreftene. Skuespillerne har kun sine egne kreative ressurser som kilde for å gjøre illusjonen virkelig, og de må i tillegg dele samme visjon. Ungdom har et stort reservoar av forestillingskrefter; de er ikke langt unna barndommen hvor kreativ lek var en del av tilværelsen. Men det er ikke gitt at de dermed klarer å arbeide kreativt uten hemninger og motstand. Arbeid med drama øver både *sosialt* mot; altså motet som trengs for å våge å investere noe av seg selv i andre, selv med risiko for å bli avvist, og *skapende* mot, som er viktig for framskritt og utvikling. I en teaterproduksjon er det forestillingen som blir resultatet av den kreative prosessen, men det kreative produktet er like mye elevenes erkjennelse av nye tanker og holdninger.

4. Presentasjon av funn

Men hva er det, helt konkret, som skjer med en klasse gjennom arbeid med drama og teater? Jeg skal i dette kapittelet legge fram mine empiriske funn basert på intervjuer av fire steinerpedagoger med lang fartstid som teaterlærere i steinerskolen og en dramapedagog med erfaring fra offentlig skole.

4.1. Introduksjon av informanter

Tone Bjerke, nå klasselærer ved Steinerskolen på Nordstrand, har mange års erfaring med teaterarbeid både på barnetrinnet og i ungdomsskolen ved Steinerskolen i Moss. Jens Christensen, utdannet skuespiller, eurytmist og dramapedagog, har jobbet ved Steinerskolen i Vestfold i en årrekke og satt opp et tjuetalls teaterstykker på ungdomsskolen og videregående trinn. Trygve Mjøen, også utdannet eurytmist, har vært ansatt ved Steinerskolen i Moss de siste tyve årene og fungert som instruktør av de fleste skoleteaterforestillinger like lenge mens Martin Goldberg på bakgrunn av sin utdanning som språkformer har instruert et tjuetalls teaterforestillinger på steinerskolens ungdoms- og videregående trinn i Bergen, Trondheim og Järna i Sverige. Fra offentlig skole intervjuet jeg Tone-Lise Benitt Kongsøre, som har arbeidet med drama og teater på ungdomstrinnet i tolv år. Hun er utdannet dramapedagog.

4.2. Intervjuer

I dette avsnittet vil jeg først ta for meg de fire intervjuene av steinerpedagoger, og avslutte med intervjuet av Tone-Lise Benitt Kongsøre. Som det kommer fram i avsnitt 4.1., hadde alle de fire teaterlærerne fra steinerskolen ulike innfallsvinkler til teaterfaget. En var utdannet eurytmist, en språkformer, en hadde både skuespillerutdanning og eurytmiutdanning, og en hadde ingen formell utdanning innen teaterfaget. Mjøen og Christensen kunne bekrefte at ungdomsskoleelever på deres skoler medvirket i mellom to og tre forestillinger i løpet av ungdomsskoletiden, selv om det unntaksvis kunne forekomme klasser som hadde satt opp færre skuespill (utvalget av stykker har jeg tatt for meg i kapittel 3.2.). Jens Christensen kunne i tillegg fortelle at han i mange år har arbeidet med sirkus, altså aktiviteter som sjonglering og lett akrobatikk, på ungdomstrinnet. På mitt spørsmål om drama og teaterarbeid fylte ulike funksjoner, viste det seg at samtlige fire kun arbeidet med drama i tilknytning til teateroppsetninger, og at det derfor var vanskelig å svare på spørsmålet. Når det gjaldt spørsmålet mitt om hvordan teaterarbeidet påvirket elevene, delte også alle de fire informantene mange av de samme synspunktene. Tone Bjerke hevdet i vårt intervju at klassemiljøet i hennes nåværende femte klasse ville vært helt annerledes om elevene ikke hadde fått jobbe med teater. ”Det å arbeide med klassemiljøet er en kontinuerlig prosess, men teater kan gi arbeidet en ny innfallsvinkel” uttalte Bjerke. Hun understreket at ”..det å sette opp en forestilling

former og disiplinerer klassen samtidig som det virker frigjørende ved at det balanserer ut sosiale forhold.” Det samme bekreftet Mjøen, Goldberg og Christensen. Alle fire understreket i våre intervjuer viktigheten av at elevene må behandles forsiktig i teaterarbeidet fordi de er svært sårbare. Goldberg påpekte at man som instruktør har et stort ansvar for ikke å favorisere eller forskjellsbehandle. ”Elevenes talenter kommer uunngåelig fram i en teateroppsetning, og det er jo også hensikten. Men det samme kan mangelen på talent gjøre, det at eleven ikke mestrer og samtidig er eksponert. Pedagogen står hele tiden overfor utfordringen med å balansere ut pedagogiske og kunstneriske mål”, uttalte Goldberg. Jens Christensen og Trygve Mjøen oppga, i tillegg til Steiner, Odin Teateret som sin største inspirasjonskilde. Mjøen forklarte dette ut fra at Odin Teatret har ”en egen evne til å manifestere indre bilder i det fysiske”. Når jeg spurte om målsetningene for hver enkelt elev, ga samtlige pedagoger uttrykk for at teater- og dramaarbeid virker sterkt utviklende på elevenes frimodighet, for eksempel uttalte Bjerke at ”...en svært blyg og tilbakeholden elev etter hvert kan finne mot til å snakke foran klassen.” Bjerke understreket hvor viktig denne lærdommen er for et menneske; ”-Å kunne ytre seg i en forsamling uten å tro at man må være genial for å gjøre det.” Både Bjerke og Mjøen var klare på at teaterprosesser fungerer preventivt for mobbing. Alle fire la vekt på verdien av at elevene i teaterarbeidet kommer inn i nye konstellasjoner, som de mente igjen er svært betydningsfullt i forhold til klassemiljø og gir fornyet respekt elevene seg imellom. Både Mjøen, Bjerke og Christensen trakk fram at de merket at elevene utviklet evnen til innlevelse og empati gjennom teaterarbeidet.

”Teaterprosjekter er viktige for å motarbeide ensidig skolevirksomhet. Spesielt fra ungdomstrinnet hvor det er en markant økning i mengden av teori i pensum. Dersom undervisningen blir for ensformig, kjedelig og opplevelsesfattig, begynner elevene å se på skolen som en ”liksomverden”, mens det virkelige livet er noe som foregår utenfor klasseromsvinduet. Elevene får problemer med å forbinde seg ordentlig med undervisningen og føler ikke ansvar. Dette fører igjen til disiplinproblemer”. Trygve Mjøden

Drama og teater krever tilstedeværelse av elevene og gir dem utløp for sin virketrang. De kan ikke gjemme seg i sin passivitet; teater fordrer at eleven er aktivt deltakende. En vellykket teaterprosess har ifølge Mjøen mye å si for elevenes oppfatning av hva skole kan være. Han har opplevd at klasser i arbeid med en teateroppsetning ”glemmer at det er skole” og på eget initiativ arbeider til langt over skoletid:

”Den selvforømmelsen mange elever opplever i teaterarbeidet minner om tilstanden små barn er i når de oppslukt av leken glemmer tid og sted. En sterk og intens gruppeenergi genereres, som ofte fører til at elevene gjør en formidabel innsats båret fram av deres egen, indre vilje, for å lykkes med klassens felles prosjekt.”

Både Bjerke, Goldberg og Mjøen mente at det er avgjørende at ungdommene har fått komme inn i tradisjoner med skuespill og teater allerede fra småklassene av. Dersom elevene har fått ta del i en skolekultur hvor teater og drama har satt sitt preg på markeringer av høytid og fest gjennom hele skoletiden, og hvor de i tillegg har fått se høyere og lavere klasser sette opp teaterforestillinger og spille ulike roller i ulike stykker, blir arbeidet med en teaterproduksjon preget av forventning snarere enn frykt. Elevene går igjennom en utviklingsprosess i løpet av alle disse årene, slik at de på ungdomsskoletrinnet og videreregående kan ha oppnådd mye erfaring, god innsikt i faget og stor innlevelsesevne. Tone-Lise Benitt Kongsøre, dramapedagog på offentlig skole, har hovedsakelig arbeidet med drama intergrert i andre fag, som norsk, kunst og håndverk, musikk og samfunnsfag. Hun sier at det er høyst forskjellig hvor mye drama og teater en ungdomsskoleklasse på offentlig skole har:

”Ofte undervises drama av en ”ufaglært” lærer – for eksempel en allmennlærer som har studiepoeng med drama, og bruker drama som metode. Lærer gir elevene spillerom til å lage et skuespill til en norskoppgave – eller lignende. Det gis lite tid til å skape – rom for kvalitet, og det blir ofte ”rufsete” produkter som halter i form og innhold. Hvorvidt det gis tid og ressurser står og faller på den enkelte rektoren ved hver enkelt skole om man lar dette få plass i undervisningen. Det er en evig kamp.”

5. En sammenlikning av læreplanen i drama på steinerskolen og offentlig skole

I denne avsluttende delen av oppgaven vil jeg sammenlikne læreplanen på offentlig skole med steinerskolens læreplan når det gjelder målsetninger i drama og teater. Jeg vil også vurdere forholdet mellom målsetningene i offentlig skoles læreplan og reell praksis basert på nyere forskningsresultater, og til sist måle steinerskolens læreplan opp mot resultatene fra min egen empiri. I ”Ide og Innhold”, læreplanen for Steinerskolen fra 2004, finnes det ikke noe eget kapittel som beskriver skolens teaterpraksis. I stedet har denne læreplanen et kapittel om prosjektarbeid hvor teaterpraksis inngår. Prosjektarbeid står sentralt på hvert trinn i steinerskolen. *Ide og Innhold* forklarer hvorfor:

”Vi ønsker å utdanne våre elever til handlingskompetente mennesker. Dette lar seg ikke gjøre uten at vi gir dem erfaring med å handle, evne til å se

sammenhenger og en forståelse av helhet. Prosjektarbeid kan utvikle slike evner hos elevene og samtidig befordre viktig utvikling på mange andre områder, ikke minst i det sosiale.”

Læreplanen sier videre:

”Et ekte prosjekt tar sikte på å løse et problem, fylle et behov eller nå et mål. Hovedvekten kan orienteres mot problemet, mot deltagerne selv, mot prosessen i arbeidet eller mot sluttproduktet. Prosjektet blir vellykket i den grad hver enkelt deltager har bidratt til å nå målet.”

Her ser vi at arbeidet mot en teaterforestilling bærer alt dette i seg. I produksjoner på steinerskolen er skuespillerne også teknikere. Hver eneste praktiske oppgave, fra å lage plakaten til å koste scenen etter forestilling; alt skal utføres av elevene selv. Men teaterforestillingen er ikke den eneste typen prosjekt som har disse mulighetene. I ungdomsskolen er naturfagene sentrale, og mange prosjekter utføres også i den forbindelse. *Ide og innhold* legger vekt på ”realitetenes oppdragende kraft” som elevene får oppleve gjennom et praktisk prosjekt. Helt frem til det ferdige produktet kommer virkeligheten korrigerende inn dersom noe ikke er godt nok gjennomtenkt eller skikkelig utført. Det er altså ikke bare læreren som korrigerer utenfra, men virkeligheten som gir elevene et konkret resultat tilbake. I et teaterprosjekt kan for eksempel scenografien fungere slik den var planlagt, eller alternativt fungerer den ikke. Dersom den ikke fungerer, må den forsterkes, bygges om eller konstrueres på nytt, og det finnes ingen vei utenom. Hovedtanken bak ideen om prosjekter i skolen er at:

”uansett emne vil også den sosiale kompetanse og følelsen av fellesskap utvikles; den enkelte elev føler medansvar, avhengighet og selvstendighet, lærer å ta valg, både demokratiske og egne, må utvikle sin evne til kommunikasjon - både det å forstå og det å gjøre seg forstått, og lærer ikke minst mye om sine egne muligheter, begrensninger og hva som skal til for å flytte egne grenser og utvide sitt potensiale.”

Dette ser vi til sammenligning er helt samsvarende med hovedtankene bak arbeidet med å innføre pedagogisk drama i skolen, som beskrevet i avsnitt 2.4. på side 8 i denne oppgaven. De ulike steinerskoler har ulike tradisjoner med prosjektarbeid, avhengig av lærerressursene som er tilgjengelig på den enkelte skole. Det er altså ikke alle steinerskoler hvor teateroppsetninger utgjør hoveddelen av prosjektene på ungdomsskoletrinnet. Men mange steinerskoler har likevel lærere med høy grad av kompetanse innenfor teaterfeltet. Hvorfor det er slik kan man vanskelig gi et entydig svar på, men det er klart at steinerskolen, med sin tydelige profil når det kommer til

alle de ulike kunstfagene, tiltrekker seg mange lærere med denne typen fagkompetanse. I læreplanen for offentlig skole(L97) er bruk av drama i undervisningen tydelig nedfelt(www.dramanett.no). Læreplanen sier at drama som uttrykksform skal inngå i alle fag. I musikkfaget er de dramatiske målsetningene for niende skoletrinn at ”elevene skal få oppleve å bli kjent med hvordan dans, bevegelse og uttrykksformer knyttet til drama er en integrert del av ulike former for musikk og scenekunst”.

For tiende klasse er enkelte av målsetningene å ”...spille teater og framføre/dramatisere tekster av dramatikere eller tekster de selv har laget” Elevene skal i norskfaget forme ut roller og replikker, arbeide med stemmebruk, pauser og kroppsspråk. De skal også få kjennskap til arbeid med reelle og imaginære rekvisitter, noe som alene er svært utfordrende og krever tid og fordypning. Andre mål for tiende skoletrinn er at elevene skal ”...arbeide med dramatiske sjangre, analysere virkemidler i dramatiske tekster, framføringer og teater og få grunnleggende kjennskap til teaterhistorie” Videre skal elevene arbeide med autentiske dramatiske tekster fra ulike tidsepoker. Målsetningene på offentlig skole er altså svært omfattende. Steinerskolens målsetninger i læreplanen fra 2007 er betydelig færre og mindre definerte. For tiende klasse på steinerskolen er målsetningen i norsk at elevene skal kunne gjennomføre ”enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesning, rollespill og dramatisering tilpasset ulike mottakere.” Sammenlikner man læreplanen for ungdomstrinnet på offentlig skole med læreplanen for ungdomstrinnet på steinerskolen, ser man at det altså heller er steinerskolen som kommer dårlig ut.

6. Presentasjon av forskning

Men hvordan ser virkeligheten ut? Tone-Lise Benitt Kongsøre, som jeg intervjuet i forbindelse med denne oppgaven, har tidligere skrevet i et innlegg publisert i tidsskriftet ”Drama -Nordisk Dramapedagogisk tidsskrift” at ”de kravene som politikere og byråkrater har utarbeidet i lærerplanen per i dag ikke er gjennomførbare. Undervisningen av kunstneriske fag vil derfor i de fleste tilfeller bære preg av overflatearbeid.” På den offentlige allmennlærerutdanningen kan en student gå gjennom en fireårig lærerutdanning uten å bli kjent med et eneste kunstfag.

”På grunn av lærerens ofte manglende kompetanse i disse fagene, blir kunstfagtimer ikke sjelden redusert til enten ”kosetimer” eller timer preget av uro

og bråk med lite læringsbytte hos elevene. Gapet mellom målsetningene og den virkeligheten som finnes i offentlig skole har blitt for stort” (Drama 1/2009) .

Benitt Kongsøre advarer sterkt mot det hun kaller ”Pisa-redselen”, som hun mener er i ferd med å bre seg over skolene, og skriver at dersom flere timer trekkes fra kunstneriske fag og erstattes med matte, skriving, og lesing, vil dette ha sterk negativ effekt. ”Hvordan forstå matematikk uten kreativ tenkning?” spør hun. ”Hvordan lære et fremmedspråk uten musikalsk forståelse?” Hun advarer mot tradisjonen i offentlig skole hvor hun mener man ofte snakker om kreative fag atskilt fra det teoretiske. Benitt Kongsøre frykter at forståelsen for kunstfagenes verdi i skolen vil svekkes dersom det ikke kjempes en kontinuerlig motkamp. Mye tyder på at hun har rett. Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97 gjennomførte i perioden 2001-2003 et forskningsarbeide som skulle evaluere praksis i offentlig skole i forhold til læreplanens målsetninger. Studiet viste at det kun er 15 prosent av lærere i offentlig skole som brukte drama i et omfang som er i tråd med L97. Rundt halvparten av lærerne kunne kanskje innfri deler av L97 sine mål og hovedmomenter for undervisningen, mens de resterende 35 prosent på ingen måte klarte å innfri L97 sine intensjoner og mål om drama i undervisningen. Lærerne oppga selv at den viktigste årsaken til at de ikke klarte å integrere drama i undervisningen var manglende kompetanse. Forskningsrådets undersøkelse viste at lærerne behøvde å få konkretisert hva det vil si å integrere drama i undervisningen. Dersom rektor ved den enkelte skole støttet og tilrettela for bruk av drama, førte dette i følge undersøkelsen til større grad av praksis hos læreren. Studien viste også at dess mer kunnskap og erfaring lærerne hadde med bruk av drama i undervisningen, jo bedre så de hvordan læringseffekten økte hos elevene når de tok i bruk drama.

Førsteamanuensis Aud Berggraf Sæbø ved Universitetet i Stavanger ledet aksjonsforskningsprosjektet *Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser*, et av prosjektene i Forskningsrådets FoU-program (www.dramanett.no). I prosjektet brukte forskerne blant annet drama i skolefagene engelsk, norsk og samfunnsfag. Sæbøs forskning viste at den største utfordringen i prosjektet var lærernes mangelfulle dramafaglige og skapende didaktiske kompetanse. Sæbø mente at samtlig forskning hun gjorde i denne prosessen underbygget hennes teori om at engasjementet hos elevene økte dersom de fikk være er aktivt med og dramatisere i klasserommet.

Læringsutbyttet økte i tillegg. Da elevene selv ble spurt, svarte ni av ti at de likte godt eller meget godt å arbeide med drama. Godt over halvparten av de spurte grunnskoleelevene ville at lærerne skulle bruke mer drama i undervisningen. I den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, som trådte i kraft august 2006, har kunstfagene totalt sett fått mindre plass. Forskeren Anne Bamford har skrevet en mye omtalt bok kalt *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium om kunstfagenes betydning i utdanning (2008)*, hvor det kommer fram at musikk, dans, drama og kunst gjør at elevene blir bedre i matematikk og språk. Dette hevder en internasjonal undersøkelse som er arrangert av UNESCO og som omfatter 60 land i Asia, Sør-og Nord-Amerika, Afrika og Europa. Undersøkelsen viser også at elevene får bedre selvtillit og blir mer kreative. Det er i det hele tatt mengder av forskning som bekrefter nytteverdien av drama og teater i skolen.

6. Avsluttende del

6.1. Drøfting

Jeg vil basere drøftingen hovedsakelig på kapittel tre (3.2.-3.6.) og på intervjuene i kapittel fire, med henvisninger til de gjeldende avsnittene underveis i teksten. Ambisjonen med denne oppgaven var å definere hva som kjennetegner steinerpedagogisk drama- og teaterundervisning. Jeg har funnet flere fellestrekk mellom steinerpedagogisk teaterteori og praksisen i skolene i Norge. De steinerpedagogiske målsetningene med drama og teater avspeiler seg i metodikken flere plan. Først og fremst er en av hovedmålsetningene med teaterfaget på steinerskolen å utvikle elevenes evne til imaginasjon(2.5.). Dette målet speiles i måten faget formidles på, blant annet gjennom utvalget av dramaøvelser. Jeg har i arbeidet med denne oppgaven funnet ut at det er utviklet spesifikke steinerpedagogiske dramaøvelser med et overordnet formål om å stimulere elevenes forestillingsevne(3.4.). De fleste av disse øvelsene er basert på Rudolf Steiners teori, og skuespilleren Michael Tsjekhovs fortolkning av Steiners ideer. Noen av kjennetegnene for steinerpedagogisk teaterpraksis er som følger:

I karakterarbeidet tar elever ved steinerskolen utgangspunkt i den ytre verden, i sanseintrykkene, og ikke indre psykologisering. Å benytte seg av De Fire Temperamentene er også en steinerpedagogisk tilnærming til karakterarbeid (3.5) Det er utviklet et forslag til en steinerpedagogisk modell for avviklingen av et skoleteaterstykke, som er basert på Steiners tanker om lovmessigheter i menneskers

utviklingsløp(3.2.). Denne modellen er utviklet av den amerikanske steinerpedagogen David Sloan. Funnene jeg selv gjorde gjennom empiri, bekreftet at pedagoger i den norske steinerskolen legger vekt på å utvikle elevenes evne til imaginasjon. De fire teaterlærerne jeg intervjuet, Mjøen, Goldberg, Bjerke og Christensen, trakk også alle frem det sosiale aspektet ved teater i våre intervjuer; de la vekt på at teaterarbeid virker preventivt for mobbing og jevner ut sosiale forhold i klassen. Det er altså grunn for å anta at et slikt fokus også er tillagt viktighet på andre steinerskoler.

I teaterarbeidet på steinerskolen er det ikke bare forestillingen som er det verdsatte resultatet av den kreative prosessen, men like mye elevenes erkjennelse av nye tanker og holdninger. Dette er et viktig poeng og en sentral steinerpedagogisk målsetning.

6.2. Konklusjon

Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven erkjent at alle de ulike delene ved steinerpedagogisk teaterarbeid i siste ende handler om å strekke seg mot ett mål; å legge til rette for at elevene skal få utvikle seg til frie mennesker. Et menneske som har en sterk imaginasjonsevne kan bruke kreativiteten til å påvirke sin situasjon, til å handle, og får dermed større individuell frihet. Et menneske som har sosial trygghet og er kjent med ulike sider av seg selv, har større frihet enn en som ikke er det. Et menneske som har utviklet evnen til å knytte nære bånd til andre mennesker, og som ser seg selv som en del av et fellesskap, har større frihet i livet enn et menneske som ikke har det. For å vende tilbake til problemstillingen vil jeg uttrykke det slik: Alle målsetningene i steinerpedagogisk drama og teaterarbeid er underlagt denne ene hovedmålsetningen; den enkelte elevens frihet. Så vil det til en viss grad alltid være opp til læreren, som i teaterarbeidet aldri vil kunne følge en mal, men som er nødt til å improvisere på det elevene kommer med, å aldri glemme dette målet. Istedet må pedagogen igjen og igjen forsøke å gjennomtrenge hva målsetningen innebærer og finne sin egen måte å strekke seg mot dit på, sammen med elevene.

6.3. Refleksjon

I teater, hvor elevens redskap er sin egen kropp og sine egne tanker og følelser, er pedagogen etter min mening pålagt et stort og viktig ansvar. Fordi alle klasselærere i steinerskolen arbeider med skuespill på et eller annet nivå, mener jeg at det bør være en forutsetning at de også har kunnskaper om hva det vil si å ha en steinerpedagogisk tilnærming til teaterfaget. Steinerskolen mener, som nevnt i innledningen, at skolen skal være en kulturinstitusjon og ønsker ikke

noe skille mellom ”skole” og ”kulturskole”. Det legges vekt på *livet i skolen*. Vi mennesker kjenner oss levende når vi deler gode opplevelser med mennesker som betyr noe for oss. Teaterforestillinger i skolen har stort potensial for å romme mange slike opplevelser. Teaterelskere sier ofte om teater at det er ”larger than life”, *virkeligere enn virkeligheten*. Teater er livet i potens. Min mening er at en skole som ikke tilbyr elevene gode felles opplevelser faller igjennom i forhold til ”det virkelige livet”. Det oppstår en farlig differensiering mellom ”skolen” og ”livet” som igjen kan føre til skoletretthet og frafall. Nyere forskning viser at den digitale tidsalder gir både steinerskolen og offentlig skole nye utfordringer med å forsvare kunstfagenes plass i undervisningen(5.).

Påtrykket er stort når det gjelder realfag, og politikere og myndigheter i Norge ønsker å heve nivået i realfagene i norsk skole i forhold til de andre nordiske landene. På offentlig skole er det ofte den individuelle lærer som må kjempe en kamp for drama- og teaterfaget overfor ledelsen på sin skole, mens steinerskolen har en fordel ved at hele organisasjonen har et klart standpunkt som forsvarer av kunstfagene. Imens utvikler samfunnet seg raskt mot det stadig mer teknologiserte og kunnskapsorienterte. Elevene i norske skoler i 2010 mangler ikke tilgang på informasjon, men de mangler kanskje noe annet. Mange steinerpedagoger mener at elektronisk simulering ikke må ta plassen fra direkte og levende erfaringer, og frykter at den utstrakte eksponeringen barn og unge utsettes for av ulike typer medier kan gi utviklingen av fantasien og forestillingsevnen svært dårlige kår i tiden som kommer. Men samfunnet har stor nytte av å investere i å utvikle barn og unges fantasi. Forestillingsevnen er alltid involvert når vi skaper nye tankeforbindelser i vårt indre som avviker fra tidligere erfaringer. Fantasi er nødvendig for *all* skapende virksomhet, og dermed like viktig for forskning og vitenskap som for kunst. Et annet aspekt ved den tiden vi lever i i dag, er at den i likhet med andre perioder i historien er en oppbruddstid, der en ser tendens til oppløsning av gamle verdinormer. I vårt norske samfunn ser vi at kristendommen ikke fungerer som moralsk rettesnor lenger. I stedet er valg av etiske holdninger mer opp til den enkeltes vurdering. En hver må selv finne sin egen sannhet, moralske og etiske forankring. Hos mange unge fører dette til rådvillhet, som igjen kan føre til at de mister sansen for verdivurdering overhodet. I dramaarbeidet kan man sette søkelyset direkte på grunnproblemene og på den måten søke å fremme refleksjon og personlige

holdninger. Steinerpedagogikken legger stor vekt på helhetstankegang. Teaterundervisningen skal hjelpe elevene til å se sammenhenger i verden, fordi sammenheng gir mening, og mening skaper stabilitet og identifikasjon. I arbeidet med teater blir pedagogens mål å tilføre hver øvelse, hver spilleprøve og hver forestilling så mye *meningsbærende sammenheng* som mulig. All medvirkning i produksjonen skal støtte opp om en totalitet; forestillingen.

7. Litteraturliste

7.1. Litteratur

- Steiner, Rudolf (1924) *"Speech and Drama - 19 lectures"*, Steinerbooks/Anthroposofic Press
- Sloan, David (2001) *"Stages of Imagination"*, Fair Oaks, The Association of Waldorf Schools in North America (A.W.S.N.A.)
- Pittis, Arthur M.(1996) *"Pedagogical Theatre -Dramaturgy and Performance Practice for the Lower and Middle School Grades"*, Fair Oaks, A.W.S.N.A.
- Morken, Ingrid (2003) *"Drama og teater i undervisning"*, Oslo, Universitetsforlaget
- Braanaas, Nils (2008) *"Dramapedagogisk historie og teori"*, 5. utgave, Trondheim, Tapir Akademisk Forlag
- Aeppli, Willi (1967) *"Menneskets sanser. Hvordan kan de pleies?"*, Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben

7.2 Tidsskrift og artikler

- Steinerskolen, 2/2005, Mjøden, Trygve: *"Å skue spillet -noen tanker om skuespill i Steinerskolen"*, Urhammer, Ninna: *"Kunst som oppdrager"*
- Drama -Nordisk dramapedagogisk tidsskrift,1/2009, Benitt Kongsøre, Tone-Lise: *"Lær av Steinerskolen!"*

7.3. Internettisider

- <http://www.dramanett.no> Læreplan, drama, offentlig skole
- <http://www.dramaiskolen.no>
- <http://www.steinerskolen.no> Læreplan, grunnskolen
- <http://www.michaelchekhov.org>

7.4. Intervjuer

- Bjerke, Tone, intervju 19.03.2010
- Mjøden, Trygve, intervju 26.03.2010
- Goldberg, Martin, intervju 15.04.2010
- Christensen, Jens, intervju 19.04.2010
- Benitt Kongsøre, Tone-Lise, intervju per e-post 23.04.2010