

Uppeldis- og
menntunarfræði

Febrúar 2007

Þróun leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum

**Höfundur:
Kristín Á. Ólafsdóttir**

Leiðbeinandi: Dr. Jón Torfi Jónasson

Kristín Á. Ólafsdóttir
03.01.49-3789

Félagsvísindadeild
Háskóla Íslands

ÚTDRÁTTUR

Ritgerð þessi segir frá rannsókn sem gerð var á leikrænni tjáningu í íslenskum grunnskólum. Markmið hennar var að varpa ljósi á sögu leikrænnar tjáningar frá því fyrst var farið að nota hana sem sérstaka aðferð í grunnskólum hér á landi fram til samtímans. Kannað var hvaða hugmyndafræði hefur ríkt á hverjum tíma, hvers konar aðferðum hefur verið beitt og hvernig skólafólk skilgreinir leikræna tjáningu og markmið hennar. Reynt var að skilja hvað það er sem annars vegar hefur greitt götu leikrænnar tjáningar og hins vegar hindrað veg hennar í skólakerfinu. Leitað var eftir orsökum þess að leikrænni tjáningu er ekki beitt í grunnskólum eins og gildandi aðalnámskrá mælir fyrir um.

Blandaðar aðferðir voru notaðar við rannsóknina. Að stærstum hluta byggir hún á viðtölum við 17 þátttakendur, þar af 10 í tveimur rýnihópum. Flestir þeirra hafa notað leikræna tjáningu í kennslu. Spurningalisti var lagður fyrir rúmlega 100 kennaranema í Kennaraháskóla Íslands þar sem spurt var um reynslu af leikrænni tjáningu, viðhorf til hennar og þess, hvort ástæða væri til að hlutur hennar breyttist í kennaranámi. Ein þátttökuathugun var gerð í kennslustundum hjá ellefu ára börnum þar sem aðferðir leiklistar voru notaðar. Ritaðar heimildir voru nýttar, svo sem greinaskrif og bækur um leikræna tjáningu sem gefnar hafa verið út á Íslandi, námsritgerðir og fundargerðir *Félags kennara um leikræna tjáningu*, sem oftast gekk undir heitinu *Dramikfélagið* og starfaði frá 1974-1984. Lög um grunnskóla og aðalnámskrár voru kannaðar með tilliti til leikrænnar tjáningar.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar eru þær að til eru dæmi um aðferðir í íslenskum grunnskólum, sem flokka má undir leikræna tjáningu, í það minnsta aftur til miðrar síðustu aldar en um 1970 var farið að nota hana að marki og hefur hún verið iðkuð í einhverjum skólum síðan. Rannsókninni var einkum beint að tímabilinu frá því um 1970 til samtímans. Aðferðir sem beitt hefur verið á því tímabili eru margvíslegar og áherslur á markmið mismunandi. Sameiginleg markmið eru þó að efla sjálfstraust og tjáningargetu nemenda ásamt því að styrkja hæfnina til þess að setja sig í annarra spor. Skýr niðurstaða rannsóknarinnar er að ekki dugði að setja leikræna tjáningu í aðalnámskrá til að tryggja framgang hennar. Margvíslegar aðgerðir og stuðningur í raun verður að fylgja ef nýjar aðferðir í kennslu eiga að ná fótfestu og hefðir að breytast í skólasterfinu.

ABSTRACT

This is a study of the use of drama in Icelandic compulsory education during the latter part of the 20th century and until the present. Its principal aim was to clarify the course of its application from the 1970s and investigate the underlying ideology, the methods used and its principal aims. An important part of the study was also to figure out what stimulated and facilitated its progress but also what may have hampered its development. Particular attention was paid to the possible causes as to why drama was not adopted in the compulsory schools to the extent the national curriculum required.

The study adopted a mixed design of a variety of qualitative and quantitative methods. Its substantive part is based on interviews with 17 individuals, 10 of which participated in two focus groups. Just over 100 volunteer teacher trainees responded to a questionnaire composed of questions about their own experience of drama as learners, and in teaching in compulsory school, their attitude towards it and their views concerning its weight within the teacher education curriculum. One participation study was done in a class of 11 year olds where drama was used. A variety of documentary sources were studied: books on the subject written in Icelandic, a number of thesis on the topic and the minutes of an association of drama teachers, the Dramikfélagið, which was active during the period 1974-1984.

The study traced the use of drama as a specific method of teaching from around 1970 and its endurance as an activity within the school system since. It was noteworthy how varied were the methods used and also the basic aims motivating the activities. A common factor was nevertheless noted, which involved enhancing the children's self-confidence and their ability to express themselves, plus the ability to take the perspective of other persons. It emerged clearly that the very visible addition of drama into the national curriculum did certainly not secure its use in the schools. It became clear from the few successes of the use of drama how a multitude of supportive actions, plus the active support of the relevant authorities are the prerequisites for the successful and sustained use of drama in the schools.

FORMÁLI

Rannsókn þessi er liður í 60 eininga meistaranámi í uppeldis- og menntunarfræði í Félagsvísindadeild Háskóla Íslands. Ritgerðin er metin til 30 eininga.

Leiðbeinandi minn við rannsókn og ritgerð var dr. Jón Torfi Jónasson. Honum þakka ég einkar menntandi og örláta handleiðslu. Ögrandi og um leið styðjandi kennsla var þar aðalsmerki.

Öðrum kennurum deildarinnar, sem komu að námi mínu, þakka ég framlagið til endursköpunar hugans sem varð við veruna í uppeldis- og menntunarfræðinni. Ekki síst þakka ég dr. Rannveigu Traustadóttur fyrir að leiða mig inn í heillandi heim eigindlegra rannsókna. Nemendum sem voru mér samferða í námskeiðum og málstofum færi ég þakkir fyrir framlag þeirra og gefandi samskipti.

Öllum þátttakendum í rannsókn minni þakka ég ómetanlegt framlag. Án þeirra hefði þekkingin sem safnaðist saman í rannsókninni orðið rýr. Fáar rollur hefðu heimst af fjalli ef smalanum hefði yfirsést reynslulóðir þátttakenda.

Mér var hvatning og bein aðstoð samstarfsfólks í Kennaraháskóla Íslands mikils virði í náminu. Fyrir þetta þakka ég. Sérstakar þakkir færi ég samstarfskonum mínum, Þórunni Blöndal, málfræðingi, sem á lokasprettinum las yfir ritgerðina og gaf gagnlegar ábendingar og Sólveigu Jakobsdóttur, dósent, sem leysti tölvuþrautir.

Fólk kann að halda, að framhaldsnám á háskólastigi henti einungis yngri kynslóðum. En ég komst að því að þekkingin sem reynslan gefur, safnast í hlöðuna, meira og minna án eftirtektar manns. Það varð óvænt ánægja að kalla fram og virkja þessa þekkingu þegar beina þurfti henni í meðvitaðan farveg fræðanna. Þekkingin sem reynslan gefur er laundrjúg og hún getur margfaldast þegar hún kemst í snertingu við fræðaheiminn. Sú reynsla gefur þó nokkra hamingju.

Nánustu vinir og fjölskylda verða fyrir vanrækslu þegar vinkonan, fjölskyldukonan, amman, mamman og sambýliskonan fer í kröfuhart nám með fullu starfi. Mitt fólk sýndi mér umburðarlyndi og eindregna hvatningu, með manninn minn, Óskar Guðmundsson, og börnin, Hrannar og Melkorku í broddi fylkingar. Án þess stuðnings hefði ég aldrei lokið þessum áfanga. Fyrir hann verð ég ævinlega þakklát.

Efnisyfirlit

1.	INNGANGUR.....	7
2.	BAKSVIÐ RANNSÓKNARINNAR	10
2.1	Rætur og greinar leikrænnar tjáningar	10
2.1.1	Tengsl við kenningar í menntunarfræði.....	12
2.1.2	Margvísleg sýn	13
2.2	Erlendir áhrifavaldar í leikrænni tjáningu hér á landi	14
2.2.1	Peter Slade	14
2.2.2	Brian Way.....	18
2.2.3	Grete Nissen	21
2.2.4	Dorothy Heathcote og Gavin Bolton	24
2.2.5	Jonothan Neelands.....	28
2.3	Nýbreytni í skólastarfi	28
2.3.1	Margslungið að breyta	29
2.3.2	Skólastjórar og kennarar áhrifamestir.....	30
2.3.3	Aðlögun, samráð og stuðningur.....	32
2.3.4	Nýbreytni og áhrif aðalnámskrár	33
2.4	Formleg staða leikrænnar tjáningar og útbreiðsla.....	35
2.4.1	Lög og aðalnámskrá	35
2.4.2	Útbreiðsla leikrænnar tjáningar	37
2.5	Markmið og rannsóknarspurningar.....	38
3.	FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR	40
3.1	Fræðilegur grunnur, aðferðafræði og aðferðir	40
3.2	Hvernig leitað var svara	42
3.3	Þátttakendur, gagnasöfnun og gagnagreining	42
3.3.1	Viðtöl.....	43
3.3.2	Einstaklingsviðtöl:	44
3.3.3	Rýnihópur 1:	44
3.3.4	Rýnihópur 2:	45
3.3.5	Þáttökuathugun	46
3.3.6	Spurningalistar	47
3.3.7	Ritaðar heimildir.....	48
3.4	Rannsóknarsnið.....	48
3.5	Staða rannsakandans	49
4.	RANNSÓKNARNIÐURSTÖÐUR.....	50
4.1	Upphaf leikrænnar tjáningar á Íslandi og stiklur í framvindu.....	50
4.1.1	Dramik frá Danmörku, og dæmi um fyrri iðkun	50
4.1.2	Forskóladeildir og sjálfsprottin úrræði	52
4.1.3	Skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytis	53
4.1.4	Nissen hin norska	54
4.1.5	Dramikfélagið stofnað	54
4.1.6	Vinnusemi á fundum	56
4.1.7	Þörf á endurskipulagningu, námsefni og kennslu	56
4.1.8	Tengsl við samfélagsfræði og aðalnámskrá.....	57
4.1.9	Námskeið, útlönd og útbreiðsla	58
4.1.10	Lagst í dvala	60
4.1.11	Þráður til nútímans	60
4.1.12	Hin formlega staða	61
4.1.13	Nýjustu áfangar	62
4.1.14	Samantekt	62

4.2	Hugmyndafræði og aðferðir.....	63
4.2.1	Frjálst tjáning og skapandi kraftur	64
4.2.2	Að setja sig í spor – tilfinningaþroski og samskiptahæfni	66
4.2.3	Áhugahvötin og nánd við námsefni	68
4.2.4	Bitar héðan og hvaðan	70
4.2.5	Ný sýn.....	71
4.2.6	Þráðurinn spunninn áfram	73
4.2.7	Samspil og sundurgreining – Samantekt	74
4.3	Skilgreiningarvandi og rök fyrir notkun í skólastarfi.....	75
4.3.1	Leiklist og leikræn tjáning	76
4.3.2	Listnám fremur en annað?	78
4.3.3	Samvirkt nám eða sjálfstætt fag.....	80
4.3.4	Fjölgreind, lífsleikni og lýðræði	82
4.3.5	Sýn kennaranema.....	85
4.3.6	Yfirheitið leiklist í skólastarfi	87
4.3.7	Samantekt	88
4.4	Það sem greiðir götu	89
4.4.1	Hefð skapast í skóla.....	90
4.4.2	„Allir kennarar Íslands á námskeiðum“	91
4.4.3	Innspyting frá útlöndum	92
4.4.4	Menntaðir eldhugar	92
4.4.5	Grunnmenntun kennara	94
4.4.6	Samstarf og félagslegur stuðningur	96
4.4.7	Þróunarstarf	97
4.4.8	Hlutverk skólustjóra.....	98
4.4.9	Samantekt	99
4.5	Hindranir í vegi leikrænnar tjáningar inn í íslenska grunnskóla.....	100
4.5.1	Þekkingarskortur.....	100
4.5.2	Menntun á námskeiðum.....	102
4.5.3	Kennaranámið	103
4.5.4	Hefðir og viðhorf.....	106
4.5.5	„Vesen“, tímaleysi og námsefnispakki	108
4.5.6	Ekki á stundaskrá.....	109
4.5.7	Eigin heimar og skortur á samskiptum	111
4.5.8	Dramikfélagið hætti að starfa	112
4.5.9	Samantekt	113
5.	UMRÆÐA OG SAMANTEKT	114
5.1	Merkingin sem lögð er í leikræna tjáningu	114
5.2	Ríkjandi hugmyndafræði og aðferðir leikrænnar tjáningar í skólunum.....	116
5.3	Tengsl leikrænnar tjáningar við hugmyndastrauma menntunarfræði	118
5.4	Það sem greiddi götu leikrænnar tjáningar	118
5.5	Það sem hindraði og tafði	121
5.6	Hefur gengi leikrænnar tjáningar í íslensku skólastarfi einhverja sérstöðu?	124
5.7	Meginniðurstaðan	125
5.8	Áhugavert að rannsaka frekar	127
6.	LÆRDÓMAR OG EFTIRÞANKAR	129
7.	HEIMILDIR	132

1. INNGANGUR

Leikræn tjáning er hugtak sem getur haft mismunandi merkingu í hugum fólks. Einhver kynni að nota það til þess að lýsa háttsemi annarrar manneskju með því að segja sem svo: „Hún sagði frá atburðinum með mikilli leikrænni tjáningu“. Annar gæti verið að vísa til leikþáttar sem nemendur sýndu á bekkjarskemmtun eða á samkomu þar sem foreldrar horfðu á börn sín koma fram. Leikræn tjáning er og hefur verið notuð í félagsstarfsemi barna og unglinga utan skólanna og einnig sem meðferðarleið á geðdeildum. Sumir kennarar beita leikrænni tjáningu í kennslu ýmissa námsgreina og aðrir kenna hana sem sérstaka grein. Í seinni tíð er talað um *leiklist í kennslu* eða einfaldlega *leiklist*, þótt unnið sé á svipaðan hátt og þar sem leikræna tjáningin er notuð. Það liggur því ekki alltaf ljóst fyrir hvað átt er við með hugtakinu *leikræn tjáning*.

Áhugi minn á að rannsaka leikræna tjáningu í íslenskum grunnskólum á sér langan aðdraganda. Árið 1969 útskrifaðist ég sem leikari og fáum árum síðar fékkst ég svolítið við að kenna grunnskólabörnum í almennri bekkjarkennslu. Ekki hvarflaði að mér að nýta kunnáttu leikarans í kennslu barnanna, enda þekkti ég þá einungis leiklist í samhengi við leikhús, kvikmyndir og sjónvarp, fyrir utan leikritin sem leikin höfðu verið á skemmtunum í mínum barnaskóla sem öðrum. Áratug eftir útskrift úr leiklistarskólanum nam ég leikhúsfræði í Háskólanum í Kaupmannahöfn. Þar kynntist ég því sem kallað var *pædagogisk dramatik* og sótti námskeið í tvær annir sem bæði voru fræðileg og verkleg. Ég hafði, áður en námið hófst í Kaupmannahöfn, haft spurnir af leikrænni tjáningu heima á Íslandi en þekkti takmarkað til hennar. Kynnin í Danmörku af þessari leið út frá aðferðum leiklistarinnar, til að efla nám og þroska, kveiktu rækilega í mér. Stuttu eftir heimkomuna réði Bryndís Víglundsdóttir, en hún var þá skólastjóri Þroskaþjálfaskóla Íslands, mig til þess að kenna verðandi þroskaþjálfum leikræna tjáningu. Á undan mér hafði annar leikari séð um slíka kennslu en Bryndís hafði þá sannfæringu að þroskaþjálfanemum gagnaðist þessi grein til þess að eflast í tjáningu og öryggi. Auk þess taldi hún að þroskaþjálfar gætu notað aðferðirnar í þágu fólks með þroskahamlanir þegar á starfsvettvang kæmi. Síðasta aldarfjórðunginn hef ég nýtt leikræna tjáningu í kennslu þroskaþjálfanema, undanfarin ár í Kennaraháskóla Íslands eftir að hann og Þroskaþjálfaskólinn sameinuðust. Leikrænu tjáninguna flétta ég saman við kennslu í samskiptum og þjálfun talaðs máls.

Mig hefur lengi undrað að leikræn tjáning skuli ekki vera notuð meira en raunin virðist vera í námi grunnskólabarna. Ég vissi um leikræna tjáningu í einstaka skóla, hafði til dæmis kynnst merku starfi Önnu Jeppesen í einum grunnskóla borgarinnar. En það virtist

vera eins og hvert annað happdrætti hvort börn fengu leikræna tjáningu, sum fengu vinning en flest ekki. Þroskaþjálfanemarnir mínir, sem margir eiga börn í grunnskóla, eða eru tiltölulega nýbúnir að ljúka þar námi, segjast flestir vera að kynnast leikrænni tjáningu í fyrsta sinn í tímunum okkar. Ég hef ekki síst undrast þetta í ljósi aðalnámskrárinnar sem út kom 1999 og enn er í gildi. Þar er skýrt tekið fram að allir grunnskólanemar eigi að fá tækifæri til þess að nota aðferðir leikrænnar tjáningar í námi sínu og markmiðum fyrir alla árganga skólans lýst (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.85-99). Mér var kunnugt um það að leikræn tjáning hafði verið í eldri aðalnámskrá þótt ekki hafi verið með svo afgerandi hætti. Þegar ég hóf meistaranám í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands, haustið 2004, var ég staðráðin í því að beina sjónum að leikrænni tjáningu í grunnskólum og gera hana að viðfangsefni mínu sem rannsóknarverkefni.

Saga leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum lá hvergi fyrir og rannsóknir á því hvaða aðferðum hefur verið beitt eða hugmyndafræðinni að baki þeim höfðu ekki verið gerðar. Mér fannst því verkefni mitt vera að reyna að grafa upp þessa sögu, finna hvenær fyrst var farið að nota leikræna tjáningu í grunnskólunum hér á landi, hver þróun hennar hefði verið síðan og hvers vegna hún væri ekki útbreiddari en virtist vera. Hvað fólst í hugtakinu *leikræn tjáning* hjá kennurum sem notuðu hana, hvaða markmiðum vildu þeir að hún þjónaði og hvaða aðferðir notuðu þeir til þess að nemendurnir næðu þeim markmiðum? Þessar spurningar brunnu á mér þegar ég byrjaði að undirbúa rannsóknina.

Í þessari ritgerð er lagt fram það sem rannsóknin skilaði. Ritgerðinni er skipt í sex kafla. Á eftir þessum inngangi er 2. kaflinn, *Baksvið rannsóknarinnar*. Þar er gefin innsýn í mismunandi hugmyndir og aðferðir leikrænnar tjáningar erlendis og þróun hennar á síðustu öld, einkum í Bretlandi og á nokkrum Norðurlandanna utan Íslands. Í kaflanum eru reifuð fræði um nýbreytnistarf í skólum, þar sem í þessari rannsókn er verið að kanna afdrif nýjungar sem kom í íslenskt skólakerfi fyrir einhverjum áratugum. Þá er greint frá stöðu leikrænnar tjáningar í lögum og aðalnámskrá hérlendis og gefnar vísbendingar um útbreiðslu hennar. Kafla 2 lýkur með kynningu á rannsóknarspurningum. *Framkvæmd rannsókna* nefnist 3. kaflinn en þar er skýrt frá fræðilegum grunni rannsóknarinnar, aðferðafræði og aðferðum sem beitt var við gagnasöfnun og úrvinnslu og þátttakendur í rannsókninni eru kynntir. *Rannsóknarniðurstöður* eru í 4. kafla. Kaflinn skiptist í fimm undirkafla. Í þeim fyrsta er fjallað um upphaf leikrænnar tjáningar í íslensku skólasterfi, sem ekki liggur ljóst fyrir, en framvindan frá því um 1970 til samtímans síðan rakin í stórum dráttum. Kaflinn þar á eftir segir frá niðurstöðum um hugmyndir og aðferðir sem hafa helst ríkt í skólunum á sviði leikrænnar tjáningar frá því um 1970. Þriðji undirkaflinn leiðir fram rökin sem notuð hafa verið fyrir því að nota leikræna tjáningu í skólasterfi og skýrir jafnframt frá vanda sem við er að etja í sambandi við skilgreiningar á

leikrænni tjáningu. Fjórði undirkaflinn fjallar um hindranirnar í vegi leikrænnar tjáningar og sá fimmti um það sem greiðir götu hennar í skólasterfi. Hver undirkaflur fjórða kaflans endar á samantekt. *Umræða og samantekt* er 5. kafli ritgerðarinnar. Þar er, út frá rannsóknarspurningunum, ofið saman úr helstu niðurstöðum rannsóknarinnar og því sem efnið í 2. kaflanum, um baksvið rannsóknarinnar, sýndi. Með öðrum orðum, niðurstöðurnar eru speglaðar í fræðunum og þeirri þekkingu sem fyrir lá og þótti eiga við um viðfangsefni þessarar rannsóknar. Í lok 5. kaflans eru ábendingar mínar um viðfangsefni á sviði leikrænnar tjáningar sem ég tel að gagnlegt væri að rannsaka frekar. Í lokakaflanum eru *Lærdómar og eftirþankar* mínir, þar sem ég miðla nokkru af reynslunni sem þessi vinna gaf mér og met notin sem hafa má af rannsókninni.

Tilvísanakerfi Bandaríska sálfræðingafélagsins, *American Psychological Association*, svokalla *APA-kerfi* (Friðrik H. Jónsson og Sigurður J. Grétarsson, 2002, bls.77) er notað til heimildaskráningar í ritgerðinni, eins og reglur um meistararitgerðir í Félagsvísindadeild Háskóla Íslands segja til um. Undir lok skrifanna tók ég þá ákvörðun að sveigja frá þessu kerfi í einni grein og setti blaðsíðutöl í sviga í sjálfum textanum, þar sem um óbeinar tilvitnanir er að ræða. Reglurnar segja að það eigi einungis að gera við beinar tilvitnanir. Þetta gerði ég vegna eindreginnar hvatningar leiðbeinanda míns og vegna þess að ég er honum sammála um, að blaðsíðulausar tilvitnanir baki lesendum, sem áhuga hafa á að kynna sér málin betur, óþarfa fyrirhöfn. Sá hængur er þó á, að vegna þess hve seint ég tók ákvörðunina, gætir á einhverjum stöðum ónákvæmni með blaðsíðutöl við óbeinar tilvitnanir, eða þau hreinlega vantar. Ekki gafst tími til þess að leita þau öll uppi aftur fyrir skil ritgerðarinnar. En ég vona að þessi ákvörðun muni samt sem áður gleðja einhverja lesendur.

2. BAKSVIÐ RANNSÓKNARINNAR

Leikræn tjáning spannar vítt svið og hefur ekki sömu merkingu í hugum allra. Sérfræðingar og hugmyndasmiðir á þessum vettvangi hafa lagt mismunandi áherslur á markmið og aðferðir. Til þess að gefa innsýn í þetta verður fyrst og fremst greint frá efni sem ljóst er á grundvelli rannsóknar minnar að skiptir máli sem baksvið þeirra hugmynda og aðferða sem unnið var út frá hér á landi á því tímabili sem um ræðir. Í annan stað eru reifaðar hugmyndir fræðimanna um nýbreytnistarf í skólum þar sem rannsóknin snýr að nýjung sem kom inn í íslenska skóla og þróun hennar. Undir lok kaflans er sagt frá stöðu leikrænnar tjáningar í lögum og aðalnámskrá og vísbendingum um útbreiðslu hennar í íslenskum grunnskólum. Kaflanum lýkur með kynningu á rannsóknarspurningum.

Hugtakið *leikræn tjáning* hefur verið notað í íslensku máli á fjórða áratug með þeirri merkingu að um sé að ræða aðferðir ættaðar frá leiklistinni sem ætlaðar eru til náms og þroska. Það segir nokkuð um hve víðfeðmt þetta hugtak er að skoða þau heiti á ensku og Norðurlandamálum sem íslenska þýðingin getur náð yfir. Úr ensku er til dæmis hægt að heimfæra leikræna tjáningu á: *Dramatisation, playway, speech-training, mime, eurhythmics, child drama, creative drama, drama, drama in education, process drama*. Á tungum norrænna þjóða hafa meðal annars verið notuð eftirfarandi heiti yfir það sem við köllum *leikræna tjáningu*: *Skapande dramatik, dramik, mime og dramatisering, pædagogisk dramatik, dramapædagogik og drama*. Hér á landi hefur orðið *drama* af og til verið notað og leyfi ég mér stundum að nota það heiti í ritgerð þessari þótt í íslensku samhengi sé. Á síðustu árum hafa nokkrir kosið að nota heitið *leiklist í kennslu* fremur en *leikræn tjáning* þótt svipað fyrirbæri sé á ferð og það sem til skamms tíma var yfirleitt kallað *leikræn tjáning*.

2.1 Rætur og greinar leikrænnar tjáningar

Ef skoðaðar eru rætur hugmynda um virkni nemenda í námi og tillit til einstaklingsmunar á milli þeirra kvíslast þær meðal annars um lendur hugvísindalegu uppeldisfræðinnar sem Wilhelm Dilthey (1833–1911) lagði grunninn að (Myhre, 2001, bls.138-142). Við sjáum þessar rætur gildvaxnar í umbótahreyfingunni í vestrænum menntamálum um og upp úr 1900 þar sem barnið var sett í öndvegi og átti að njóta frelsis og hins skapandi krafts. Dæmi um róttækar hugmyndir þeirrar gerðar eru þær sem Julius Langbehn setti fram en hann vildi tefla listinni gegn innantómum bókstafslærdómi skólanna undir lok 19. aldarinnar (Myhre, 2001, bls.155). Þá er vert að minna á harða skóla- og samfélags-gagnrýni Ellen Key í bókinni *Öld barnsins* frá 1900 þar sem hún líkti skólunum við

sálarlausar verksmiðjur sem kæmu í veg fyrir að börnin nytu sín eða fengju að þroskast á eðlilegan hátt sem einstaklingar (Key, 1909, bls.245-275). Í riti norrænna dramafræðinga (Hägglund, 2001, bls.243-248) má fræðast um stúlknskóla í Svíþjóð sem var innblásinn af hugmyndum Key og notaði aðferðir leiklistarinnar sem námsaðferð strax á fyrstu áratugum 20. aldarinnar. Nefna má Summerhill-skóla Alexander S. Neill sem stofnaður var í Englandi á þriðja tugi síðustu aldar en þar var frelsi og ábyrgð nemenda sett sem kjarnaatriði og sköpunarþörf þeirra virkjuð á listasviðinu, meðal annars því leikræna (Braanaas, 1992, bls.52-53). Johann Friedrich Herbart (1776-1841) mætti líka tengja viðleitninni til að móta nám út frá áhuga og þörf hvers barns, en hann lagði ríka áherslu á áhugasvið nemenda og hugrenningatengsl í sambandi við nám, hluttekningu og félagslegan áhuga (Myhre, 2001, bls.115-121). Einna sterkust áhrif á það að börn og ungmenni læri með því að framkvæma (e: *learning by doing*) koma þó vafalaust frá John Dewey um aldamótin 1900 og fram eftir 20. öldinni. Dewey (2000) þótti þörf á því að skýra nánar kenningar sínar um reynslu og menntun og sendi frá sér bók með því heiti 1938. Þar er lögð áhersla á að ekki megi vanmeta mikilvægi þess að kennarinn leggi markvisst og meðvitað þann farveg sem reynsla nemendanna skuli fara í.

Það eru augljós tengsl á milli vestrænu umbótahreyfingarinnar í skólamállum frá því um 1900 og þess sem á íslensku hefur helst verið nefnt *leikræn tjáning* en á erlendum málum ýmsum heitum sem oft hafa orðin *drama* eða *dramatik* innbyrðis (Braanaas, 1992, bls.51-53 og 68). Í skólum hér heima sem og erlendis hefur í aldir viðgengist að nemendur setji upp leiksjónir sem lúta lögmálum leikhússins og eru gjarnan ætlaðar áhorfendum. Leikræn tjáning hefur önnur markmið og er að hluta annars eðlis þótt hún vissulega sækir aðferðir og grunnþætti til leiklistar leikhússins. Norski fræðimaðurinn Braanaas rekur upphaf leikrænnar tjáningar á Norðurlöndum aftur til fimmta áratugarins (þótt eldri dæmi séu til samanber um sænska stúlknskólann hér að framan) þegar Svíinn Elsa Olenius kom frá Bandaríkjunum undir áhrifum frá Winifred Ward, eins af frumherjunum þar í landi á þessu sviði. *Creative dramatics* var bandaríska heitið hjá Ward, sem hafði unnið með skapandi leikrænar aðferðir með börnum frá því á þriðja áratugnum. Hún talaði líka um óbundna leiklist og átti þá við spuna og sjálfstjáningu barnanna til aðgreiningar frá bundinni leiklist sem vísaði til leikinna texta í hefðbundnu formi leikhússins. Á Norðurlöndum var heitið *skapande dramatik* notað til að byrja með (Braanaas, 1992, bls.33, 35-37, 46, 49-50). Á sjöunda áratugnum bárust síðan sterk áhrif frá Englandi til Norðurlandanna, fyrst og fremst með bókum Peter Slade og Brian Way. Danskir skólamenn, Leif Kongsrud og Ejner Rosdahl skrifuðu bókina *Dramik* árið 1968 og höfðu þar búið til nýtt hugtakakerfi fyrir fyrirbærið og þróað út frá eigin reynslu, sem meðal annars var við sérkennslu. Í bókinni *Dramik* eru áhrif frá Peter Slade augljós en jafnframt undirbyggja höfundar aðferðafræði sína með þroskasálfræði Piaget og kenningum Vygotski um leikinn (Braanaas, 1992, bls.70-73).

2.1.1 Tengsl við kenningar í menntunarfræði

Viðfangsefni rannsóknar minnar er fyrst og fremst að leita uppi sögu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum aftur til byrjunar áttunda áratugarins og kanna hvernig þeirri nýjung reiddi af og þróaðist, hvaða aðferðum var beitt og hvaða hugmyndir lágu þar að baki. Fræðimenn hafa tengt leikræna tjáningu við kenningar um nám, kennslu og uppeldi. Þótt þær tengingar séu ekki umfjöllunarefni ritgerðarinnar en svífi frekar yfir vötnum hennar vil ég geta nokkurra fræðimanna úr menntunarfræðunum sem vitnað er til í skrifum um leikræna tjáningu.

Winifred Ward hin bandaríska vísar til Aristotelesar í sambandi við útrás tilfinninga eða hreinsun (katharsis) þegar hún rökstyður eitt af markmiðum aðferða sinna (Braanaas, 1992, bls.37). Á sjötta áratug síðustu aldar sýndi könnun á vegum Alþjóðlegrar leikhústofnunar UNESCO (International Theatre Institute of UNESCO) að í 18 af 27 löndum var kannast við einhvers konar notkun leiklistar í menntun viðkomandi þjóða. Út frá könnuninni ályktaði breskur sérfræðingur um *drama*, John Allen að aðferðir og hugmyndir sem þar væri að finna væru margvíslegar. Ómögulegt væri að kveða upp úr um hvort hér væri um nýja listgrein að ræða, nýtt sjónarhorn á list eða nýja kennslutækni. Augljóst sé þó að í mörgum löndum sé leiklist í kennslu (e: *educational drama*) afurð nýrrar nálgunar, bæði í leiklistinni og í menntun, verið sé í raun að tengja verk Pestalozzi, Fröbel og Dewey leiklistinni og Stanislavsky, Copeau og Granville-Barker menntuninni (Robinson, 1980, bls.146).

Herbert Read (1893–1968) leitaðist við að finna sameiginlegan, fræðilegan ramma fyrir öll fagurfræðilegu fögin í enskum skólum og byggði bæði á skilningi Platons á þýðingu lista og Schillers um listina sem grunn fyrir uppeldið. Read taldi börn búa yfir sköpunar- og tjáningarmætti sem mikilvægt væri að fengi að njóta sín í samræmi við þroskastig þeirra í stað þess að þröngva list þeirra fullorðnu upp á þau. Bent hefur verið á skyldleika þessara hugmynda og kenninga Peter Slade um *Child Drama* (Braanaas, 1992, bls.57, 197 og 221-223). Sjálfur vísaði Slade til annars talsmanns barnmiðaðrar listkennslu, W. Viola. Sá var enskur túlkandi bandaríksks prófessors, Cizek, en Dewey gat um Cizek þennan í skrifum sínum árið 1954 eftir að hafa fylgst með kennslu hjá honum (Bolton, 1984, bls.30; Braanaas, 1992, bls.32 og 57). Síðustu 30 árin er í skrifum um leikræna tjáningu gjarnan vitnað til Dewey, Piaget, Vygotski og Bruner til að styðja hana með menntunar- og uppeldisfræðilegum rökum (sjá t.d. Braanaas, 1992; Davis og Lawrence, 1986; Rasmussen, Kjölner, Rasmussen og Heikkinen, 2001).

Elliot W. Eisner (2002) hefur í langan tíma skrifað um listnám og námskrár. Hann bendir á að leiklist, eins og aðrar listgreinar, hvetur nemendur til þess að uppgötva að það er ekki

bara eitt rétt svar við mörgum mikilvægum spurningum. Hann telur að listgreinar geti lagt mikilvægan skerf til kennslu í námsgreinum skóla.

2.1.2 Margvísleg sýn

Á Norðurlöndum var tekist á um hugmyndafræði leikrænnar tjáningar, ekki síst á áttunda og níunda áratugnum. Meðal annars var deilt um hvort og þá hvernig leikræna tjáningin ætti að nýtast sem pólitískt tæki. Umræðan færðist síðan yfir í átök um vægi hins fagurfræðilega eða listræna kjarna. Fólk var ósammála um hvort leggja ætti leikinn eða listina til grundvallar, hvort áherslan í skólum ætti að vera á leiklistarkennslu eða leikræna tjáningu (drama) og hvort um væri að ræða sérstaka grein eða kennsluáðferð ólíkra námsgreina skólans (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2005). Fyrsta norræna ráðstefnan um dramakennslu var haldin í Svíþjóð árið 1978. Frá árinu 1994 hafa slíkar ráðstefnur verið haldnar reglulega, sitt á hvað í Svíþjóð, Noregi, Danmörku og Finnlandi undir heitinu Drama Boreale (Rasmussen o.fl., 2001, bls.9). Undir lok aldarinnar er eins og viljinn vaxi til þess að viðurkenna margvíslegt erindi leiklistarinnar og aðferða frá henni sprottnar í skólastarfið. Árið 1996 komu fulltrúar dramakennara, leiklistarkennara og áhugaleikfélaga í Danmörku saman til ráðstefnu. Þeir ályktuðu að viðurkenna ætti margbreytileika leiklistar og leikrænnar tjáningar og gildi þess breiða sviðs fyrir menntun í dönskum skólum, allt frá leikskólum til háskólastigs (Andreasen, 1996). Norskur fræðimaður á sviði leikrænnar tjáningar hvatti til þess í grein árið 1996 að dramakennarar legðust sameiginlega á árarar til þess að auka skilning á gagnsemi leikrænnar tjáningar og leiklistar í skólum. Hann telur mikilvægt að dramakennarar þoli spennuna á milli ágreiningsefna, það þurfi að efla kennaramenntun í leikrænni tjáningu og þróa rannsóknir (Rasmussen, 1996). Í aðalnámskrám grunnskóla frá þessum tíma er leikrænni tjáningu (drama) fléttað inn í námsgreinar í Noregi en hjá Dönum er drama sérstaklega kynnt sem valfag með sýn til leikhússins (Drama: Faghæfte 28, 1995; Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996).

Rannsóknir á sviðinu hafa eflst eins og fræðast má um í bókinni *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education* frá árinu 2001. Þar skrifar fólk frá Danmörku, Noregi, Svíþjóð og Finnlandi, meðal annars um doktorsrannsóknir á leikrænni tjáningu og leiklist í skólastarfi (Rasmussen o.fl., 2001). Í tímaritinu *Research in Drama Education* sem hóf göngu sína á miðjum síðasta áratug og er gefið út í London eru kynntar rannsóknir frá fræðimönnum víðar úr heiminum.

Í Bretlandi voru ekki síður en á Norðurlöndum ólíkar hugmyndir uppi um hvernig og til hvers ætti að nýta leiklistina (e: *drama*) fyrir börn og unglinga í skólum. Deilur um það hófust fyrir miðja síðustu öld eins og nánar verður fjallað um hér á eftir, einkum í köflunum um Peter Slade og Gavin Bolton. Umræðan þróaðist með svipuðum hætti og á

Norðurlöndum að því leyti að um nýliðin aldamót komu fram hvatningar um að skólarnir umföðmuðu margs konar útfærslur á aðferðum leiklistarinnar (Bolton, 2000; Neelands, 2000).

Í grófum dráttum greini ég ferns konar menntunarmarkmið í skrifum um leikræna tjáningu og leiklist í skólastarfi. Í fyrsta lagi persónulegan þroska þar sem áhersla er lögð á næmi skynjunar, meðal annars á því fagurfræðilega, úrvinnslu tilfinninga, eflingu ímyndunarafls og hæfni til tjáningar og samskipta. Í öðru lagi skilning á samspili einstaklings og samfélags og félagslegra tengsla, hæfnina til þess að setja sig í spor annarra og rækta lýðræðislega sýn. Í þriðja lagi er megináhersla á menningararfinn og listræn verðmæti sem felast í leikbókmenntum og leiksýningum auk hæfni og öryggis sem nemendur ávinna sér með æfingu og leiksýningum. Í þessum flokki eru tengsl við leiklist og leikhús ljósust. Að síðustu eru það markmið þeirra sem vilja nýta aðferðir leiklistarinnar til þess að opna ýmsar námsgreinar fyrir nemendum, færa þær nær þeim og dýpka skilning á margs konar námsefni. Margt í þessum flokkum skarast og sameiginleg er áherslan á virkni nemenda, fjölbreytta kennsluhætti og mótvægi við einhliða bóknám. Í seinni tíð er kallað eftir leiðum til þess að skipuleggja menntunina þannig að nemendum nýtist úr öllum flokkunum og námið myndi samfellu (sjá t.d. Neelands, 2000). Ása Helga Ragnarsdóttir (2002) segir að það megi setja skilgreiningarnar í þrjá víða flokka (þar er efni úr fyrsta og öðrum flokki hér að ofan sett í einn) þegar námi sem geti fengist í gegnum *drama* er lýst:

1. Persónulegan og félagslegan þroska
2. Menningarlega og listræna þekkingu, hæfni og skilning
3. Lærdóm í margvíslegum námsgreinum (e: *Cross-curricular learning*) (Ása Helga Ragnarsdóttir, 2002, bls. 58).

2.2 Erlendir áhrifavaldar í leikrænni tjáningu hér á landi

Í þessum kafla verður fjallað um nokkra erlenda sérfræðinga leikrænnar tjáningar og hugmyndir þeirra. Þeir eiga það sameiginlegt að hafa kennt Íslendingum, sumir á námskeiðum hér heima, aðrir erlendis, eða þá að kenninga þeirra gætir af öðrum ástæðum í framkvæmd leikrænnar tjáningar á Íslandi.

2.2.1 *Peter Slade*

Kenningar Peter Slade (f. 1912) vöktu víða athygli í kjölfar bókarinnar *Child Drama* sem hann sendi frá sér árið 1954. Óhætt er að kalla hann einn af helstu frumkvöðlum leikrænnar tjáningar. Slade var menntaður leikari og byrjaði að fást við tilraunaleikhús á þriðja áratugi 20. aldarinnar, hann vann í barnaleikhúsi en mun hafa öðlast fyrstu kennarareynslu sína með seinfærum nemendum (e: *backward children*) seint á fjórða

áratugnum. Árið 1947 varð Slade ráðgjafi menntayfirvalda í Birmingham og einnig formaður samtaka um leiklist í kennslu, (the Educational Drama Association) sem voru þá nýlega stofnuð og höfðu að markmiði að „hlúa að áhuga á leiklist í skólum“ (Bolton, 1984, bls.22-23; Robinson, 1980, bls.144; Slade, 1974).

Árið 1948 vöktu hugmyndir Slade um leiklist (e: *drama*) í skólum mikla athygli á ráðstefnu í London þar sem voru bæði þeir sem kenndu leiklist í skólum og kennarar frá kennaraskólum. Framlag Slade á ráðstefnunni varð til þess að dramakennarar skiptust í kjölfarið opinberlega í tvær stríðandi fylkingar samkvæmt sýn Gavin Bolton (Bolton, 1984). Framsagnar- og leiklistarkennararnir (e: *speech and drama experts*) höfðu náð allgóðri fóttfestu í skólum landsins á undangengnum áratugum en áttu í höggi við hefðbundnari kennara sem þeim fannst einblína á bóknám og staðreyndasöfnun. Þeir litu á kennslu sína sem framsækna og barnmiðaða (e: *child-centred*), sem veitti börnunum reynslu og virkni. Kennsla framsagnar- og leiklistarkennaranna tók mið af hefð leikhússins, börnin voru þjálfuð með tækni þess til þess að leika sem best fyrir áhorfendur í þeirri trú að það styrkti þau í tjáningu og samskiptum auk þess að koma þeim í snertingu við menningararf leikbókmenntanna. Þessir kennarar munu hafa upplifað rýtingsstungu í bakið frá kollega sínum, Peter Slade, á ráðstefnunni þegar hann setti fram hugmyndir sínar sem snerust um það að þróa ætti náttúrulega leiki barna í leikræna, skapandi og listræna tjáningu en ekki þjálfra framsögn, hreyfingar og leik nemenda út frá viðmiðum atvinnuleikara þar sem sýning fyrir áhorfendur væri afurðin. Hugmyndir Slade voru af ýmsum kennaranna túlkaðar sem fjandskapur gagnvart leikhúsinu (Bolton, 1984, bls.23-25, 40-41 og 69-70).

Slade mat það svo að með ráðstefnunni árið 1948 hafi orðið tímamót hvað varðar skilning manna á þýðingu leiklistar, þar með talið barnadrama, í menntun barna. Hann birtir í bók sinni, *Child Drama*, plagg frá Menntunarfræðastofnun Lundúnaháskóla (*Institute of Education*) sem var lagt fram á ráðstefnunni sem umræðugrundvöllur. Þar er gildi leikrænnar vinnu tíundað og meðal annars sagt að hinar samtvinnuðu huglægu, tilfinningalegu og líkamlegu athafnir í leiklistinni skili þátttakendum heillavænlegri reynslu, þjálfí munnlega tjáningu og samvinnu, hið listræna form styrki aga, skynjun verði næmari, þátttakendur verði minna sjálfmiðaðir og drama geti losað um hömlur og bælingar (Slade, 1962, bls.111-112). Þessar áherslur eru í takt við hugmyndafræðina í bókinni *Child Drama*. Slade taldi að með réttum vinnubrögðum, þar sem hugmyndir, tilfinningar og listræn sköpun barna njóti virðingar og hvatningar í vinsamlegu andrúmslofti megi vinna fyrirbyggjandi starf gegn sálrænum og félagslegum vanda ungmenna auk þess sem persónulegur þroski þeirra eflist á margvíslegan hátt.

Slade segir efni bókarinnar *Child Drama* vera afrakstur athugana sinna á þúsundum barna, í heimalandinu sem og erlendis, undangenginn aldarfjórðung. Í formála lýsir hann því yfir að til sé sjálfstætt listform, „barnadrama“ (e: *child drama* – hér eftir kallað *barnadrama* eða *leikræn tjáning*) og um það fjalli bókin (Slade, 1962, bls.7). Þarna var um að ræða annað en leikhús fyrir börn eins og nánar kemur fram hér á eftir. Slade vitnar ekki mikið til fræðimanna í bókinni en segist hafa þegið ráð frá kennurum og öðrum sérfræðingum um áhersluatriði. Hann vísar þó til Fröbel um þörf barna fyrir frjálsan leik og sjálfstjáningu og til Freud, enda er honum andlegt heilbrigði barna hugstætt og hann telur að barnadrama geti spornað gegn bælingum þótt hann taki fram að það sé ekki hugsað sem meðferð heldur fyrirbyggjandi iðja. Skoðun heimspekingsins Bertrand Russel (1872-1970) kemur við sögu í bók Slade um að fólk kunnir ekki að veita sterkum tilfinningum útrás á heilbrigðan hátt (Slade, 1962). Skrif Russel, meðal annars í bókinni *The School and a Changing Civilisation* sem kom út 1934 voru innblástur þeim sem aðhylltust umbótahreyfinguna í menntamálum snemma á 20. öldinni (*The New Education* hreyfingin). Sjálfur var Russel stærðfræðingur en varaði mjög við því að menntun miðaðist einungis við þekkingu, skólinn yrði líka að hlúa að hugmyndaflugi barna, draumum þeirra og hugsjónum (Braanaas, 1992, bls.51-52).

Leiklist í skólum var langt í frá að vera nýjung í Englandi þegar Peter Slade fór að móta hugmyndir sínar. Skólapiltar höfðu í nokkrar aldir leikið skólasýningar í takt við þau listrænu form leikhússins sem viðgengust á hverjum tíma og framsagnar og leiklistarkennarar, meðal annars þeir sem lögðu sérstaklega áherslu á látbragðsleik, höfðu náð nokkurri fótfestu. Upp úr aldamótunum 1900 kom út bók eftir skólástjóra í enskum sveitaskóla, Harriet Finlay-Johnson en hún hafði þá fléttað leikrænar aðferðir, bæði spuna (e: *improvisation*) og leikna skrifaða texta inn í námskrá skólans til stuðnings flestum kennslugreinum. Bókin, *The dramatic method of teaching* setur ekki fram heildstæða hugmyndafræði en lýsir aðferðunum sem beitt var. Þar var ekki verið að setja upp sýningar fyrir áhorfendur heldur var markmið Finlay-Johnson fyrst og fremst að opna, lífga og festa kennsluefnið í hugum nemenda. Þessa bók hlýtur Slade að hafa þekkt og einnig bókina *The Play Way* eftir Caldwell Cook frá árinu 1917. Cook var enskukennari og nýtti verk Shakespear til þess að styrkja tilfinningu nemendanna fyrir auði tungumálsins en lét þá ekki einungis leika með hefðbundnum hætti heldur nýtti jöfnum höndum spuna og eigin framsetningu drengjanna á atburðum leikritanna. Báðir þessir brautryðjendur í óhefðbundinni notkun leiklistar í námi á ættjörð Slade hljóta að hafa haft áhrif á mótun hugmynda hans um barnadrama í skólum (Bolton, 1984, bls.11-17 og 24).

Slade taldi mikilvægt að börnin léku út frá efni sem þeim sjálfum væri hugleikið og að tjáningin sprytti sem mest úr þeirra eigin hugmynda- og reynsluheimi fremur en að glímt væri við efni eftir fullorðna þar sem kennslan snerist um að þjálfa tækni sem væri

viðurkennd í leikhúsi hinna fullorðnu. Samkvæmt kenningum Slade má kennarinn ekki vera of stýrandi, ekki brjótast inn í sköpun barnanna eða gera þau órugg og vansæl með gagnrýni og kröfum um hvernig þau eigi að tala, hreyfa sig eða spinna. Það á að forðast allt sem heitir leikhús, svið, tilbúna leiktexta og áhorfendur þar til börnin komast á unglingsaldur en þá er hægt að fikra sig í þá áttina. Höfuðviðfangsefni kennarans er að skapa afslappað og ánægjulegt andrúmsloft, byggja upp traust og vináttu, koma með kveikjur að athöfnum og leik og skapa nemendum ramma, meðal annars með tónlist og ásláttarhljóðfærum. Kennarinn skal vera vakandi fyrir því sem kemur frá börnunum sjálfum, nýta það eins og kostur er og sýna því fulla virðingu. Smám saman verða hugmyndir barnanna helsti efniviðurinn í spuna og leikþætti en kennarinn er ávallt tiltækur til þess að aðstoða og hvetja. Eftir því sem börnin eldast getur kennarinn beint viðfangsefnum þeirra inn á brautir sem hann telur ákjósanlegar. Þannig fá þau til að mynda innsýn í góðar leikbókmenntir eða þau geta nýtt heimildaleikrit og víkkað út í umræður og verkefnavinnu af ýmsu tagi. Barnadrama á að mati Slade sérlega vel við í þemavinnu, ekki síst þegar kynnast á fólki frá öðrum löndum, kynþáttum eða tímum. Í þess konar vinnu geti börn og unglingar tileinkað sér mikla þekkingu. Þetta sé ein leiðin til þess að gera skólann að ánægjulegum stað. Slade taldi að í mörgum skólum væri ekki gefinn tími fyrir persónulegan þroska barnanna, áhugamál þeirra, tilfinningaþjálfun og uppeldi í tryggð og góðum siðum. Gleði nemendanna, áhugi þeirra og sjálfsöryggi á að vera keppikefli kennarans og mikilvægasta hlutverk hans er að tryggja öryggi barnanna, frelsi þeirra til sköpunar, innlifunar og tjáningar (Slade, 1962, bls.131-240).

Að skilningi Slade liggja rætur barnadrama nánast í vöggunni, barnadrama er þróun út frá leik barnanna sem Slade taldi meðfæddan og lífsnauðsynlegan. Leikurinn sé ákveðin vinna fyrir barnið, sem feli í sér uppgötvanir og sköpun og hann sé hið ákjósanlega form uppeldis og menntunar þar sem einstaklingurinn getur út frá eigin rythma og forsendum lifað sig inn í, munað og notað þekkingu. Fari kennarar of snemma að rugla þáttum leikhússins svo sem áhorfendum og skrifuðum texta inn í drama geti það haft slæm áhrif á sköpun barnanna, einlægni þeirra og raunverulegan þroska sem fá megi í gegnum barnadrama (Slade, 1962, bls.41-42 og víðar).

Ákjósanlegustu aðstæðurnar fyrir barnadrama eru salir með góðu gólfrymi en verði að notast við bekkjarstofu má skapa gólfrymi með því að færa til húsgögn. Börnin sem ekki geta tekið beinan þátt í leiknum vegna plássleysis er hægt að virkja með því að þau gefi frá sér hljóð eða önnur áhrifameðöl. Ein ástæðan fyrir rýmisþörfinni er vinna með hreyfiþroska yngri barnanna en Slade segir þau nota rýmið sem þau hafa til umráða á áhugaverðan hátt, fylla út í það eins og þau væru að búa til mynd. Slade segir tvö form, hringinn og spíralinn myndast áberandi oft hjá börnum. Barnadrama í góðu rými geti gefið barninu tilfinningu fyrir þriðju víddinni þegar það hreyfir sig og þarf að taka mið af

því hvar hin börnin eru. Þannig styrkist samtímis tilfinning fyrir rými og tillitssemi gagnvart öðrum. Næmi gagnvart tónlist og hljómfalli er þjálfað í viðbrögðum nemenda auk þess sem hljóðgjafar og sögur örva ímyndunaraflíð sem fær að njóta sín í spunum barnanna. Spunana má þússa og fylla en með yngri börnunum er áherslan fyrst og fremst á þor til tjáningar og sköpunar. Kröfur um skýrt og vandað mál koma síðar (Slade, 1962, bls.48-50 og 136-140).

Í sýn Slade á þýðingu barnadrama fyrir menntun og sköpun eru hugtökin innstreymi og útflæði (e: *in-flow*; *out-flow*) grundvallandi. Í dramatískum leik gefist tækifæri til þess að gera hið lærða meðvitað með því að prófa kunnáttu sína og reynslu í líkamlegri og tilfinningalegri tjáningu og upplifun. Slade taldi allt of algengt í kennslu að útflæðinu væri sleppt en það sé ekki heillavænlegt fyrir menntun að ætla einhliða að „fylla á“ nemendur. Hjá yngri börnum er uppsprettan gjarnan ævintýri og fantasían ríkjandi en eftir tólf ára aldur verður tilhneiging til raunsæis sterkari. Börnin nota þá eigin reynslu í leiknum og draga inn þekkingu sína um heiminn, meðal annars frá kvikmyndum og fjölmiðlun (Slade, 1962, bls.54, 61-62 og 69-70).

Slade lítur á börnin sem skapandi listamenn sem auðgíst miklu meira á því að búa til sitt eigið efni en að fást við verk fullorðinna áður en þau hafi til þess þroska. Honum var mikið í mun að litið væri á barnadrama sem sjálfstæða listgrein sem hefði sitt eigið gildi og nyti virðingar. Í barnadrama fær kennarinn einkar góð tækifæri til þess að kynnast barninu auk þess sem hann getur auðgast af listrænni reynslu því barnadrama geti hreyft við tilfinningum, aukið næmi kennarans og fært honum gleði. Barnið eignast hins vegar í gegnum leikinn nokkra stjórn yfir tilfinningum sínum og líkama, traust og hæfileikann til þess að taka eftir og taka tillit til annarra. Það fær tækifæri til þess að viðra tilfinningar sínar og það hittir fyrir veröld ævintýra og uppgötvana. Auk þess skapar barnadrama að mati Peter Slade bestu huglægu aðstæður til þess að læra (Slade, 1962, bls.79, 87-92 og 105).

2.2.2 *Brian Way*

Brian Way (f. 1924) kom eins og landi hans Peter Slade úr barnaleikhúsi og varð síðar samstarfsmaður og lærisveinn Slade, ritstýrði reyndar bók hans *Child Drama*. Árið 1967 kom út bókinn *Development through Drama* eftir Way og hún átti eftir að marka djúp spor á þróunarferli leikrænnar tjáningar eins og bók Slade hafði gert. Grunntónarnir í hugmyndafræði þessara tveggja höfunda eru afskaplega samhljóma. Helsti munurinn felst í nákvæmari útfærslum æfinga og skipulagðara kerfi hjá Way en var í bók Slade. Til beggja þessara bóka er mikið vitnað í skrifum um leikræna tjáningu. Way segist í formála hafa skrifað bókina út frá tuttugu ára reynslu sinni við að vinna að drama með æskufólki. Bókinni sé ætlað að vera hagnýt fyrir kennara á þessu sviði sem Way segir að fari stöðugt

vaxandi innan menntageirans (Way, 1973, bls. 1-2). Vítt svið vinnubragða er spannað í bókinni allt frá örstuttum æfingum í því skyni að þjálfa athygli eða auka næmi skynfæranna til samfelldrar vinnu þar sem nemendur búa til heilt leikrit og leika það.

Ein skilgreiningin á drama gæti að sögn Way verið þjálfun í því að lifa. Í leikrænni tjáningu er fengist við eðli einstaklinga, alhliða þroska þeirra, skynjun, sköpun, innri auð og innsæi. Það er snúið að mæla þessa þætti sem aftur getur spornað gegn því að drama sem og aðrar listir fái viðurkenndan sess í skólamenntun. Sé hins vegar innri auður barna og unglunga vanræktur býður það heim, að mati Way, hættunni á gerfipörfum og veruleikaflóttu. Ekki síður en Slade gerir Way skýran greinarmun á leikrænni tjáningu og leiklist eins og við erum vön að hugsa hana í samhengi við leikhús. Aðalmuninum mætti lýsa þannig að „leikhús (e: *theatre*) snýst aðallega um samskipti milli leikara og áhorfenda; leikræn tjáning (e: *drama*) snýst fyrst og fremst um reynslu þátttakenda, án tillits til nokkurrar miðlunar til áhorfenda“ (Way, 1973, bls.2-3). Fari börn of snemma að leika fyrir áhorfendur getur það rýrt þessa reynslu, þátttakendum hætti þá til þess að sýnast, vera yfirborðskenndir í staðinn fyrir að upplifa eða þeir dragi sig inni skel sökum feimni. Vinnu í leikrænni tjáningu er þó hægt að þróa þannig að hún verði sýnd áhorfendum en þá er mikilvægt að meta hvort börnin séu tilbúin til þess. Leikræn tjáning eða drama á samkvæmt Way að vera aðgengileg öllum börnum, meginmarkmiðið sé hins vegar að þróa manneskjur en ekki drama. Tilfinningaþroski, félagsfærni og innsæi séu mikilvægir þættir sem unnið er með í drama, þættir sem Way telur að skólinn hafi vanrækt með því að leggja of einhliða áherslu á vitsmunaforska (Way, 1973, bls.2-7 og 10-15).

Way, sem byggir í raun á sama grunni og Slade er ekki eins upptekinn af drama sem list en kemur með þá nýjung að búa til kerfi sem hann kallar *persónuleikahringinn* og vill að markvisst sé unnið út frá tilteknum „punktum“ hringins sem þannig þróa smám saman alhliða persónuþroska nemendanna. Þótt hann leggi ríka áherslu á að unnið sé út frá hugmyndum og tilfinningum barnanna er hann meira en Slade í ætt við það Dewiska viðhorf að kennarinn eigi meðvitað að móta reynsluferli barnanna. Þannig geti hann til að mynda haft áhrif á það að áhugamál barnanna leiðist út í vinnu sem tengist námsgreinum eða kalli á siðrænar spurningar. Punktarnir sjö á persónuleikahring Way eru: Einbeiting, skynfærin, ímyndunarafli, líkaminn, talið, tilfinningar og vitsmunir. Með þetta á svo að vinna frá miðju hringins og út. Innst í hringnum er nemandinn sjálfur, persónan og margt konar innri auður, styrkur, þekking og geta hans. Fyrsta lag utan miðju hringins er persónuleg útrás og stjórnun styrkleikaþáttanna. Þar fyrir utan er unnið að næmi á aðra með því að uppgötva umhverfið. Ysta lag hringins kallar Way auðgandi áhrif fyrir einstaklinginn, bæði frá persónulegu umhverfi og því sem er utan þess (Way, 1973, bls.10-13).

„Undirstöðuatriði, bæði í menntun og lífinu sjálfu, er sjálfsöryggi en fyrir suma getur tekið langan tíma að öðlast það“ (Way, 1973, bls. 92). Öryggi gagnvart eigin hugmyndaflugi er þarna meðtalið og það vill Way að sé þróað í gegnum margvíslegar æfingar þar sem saman fléttast einbeiting, notkun skynfæranna og ímyndunarafli. Stöðugt þurfi að gefa tækifæri til þess að nota hugmyndaflugið og til þess að sjálfstraustið byggist upp þarf andrúmsloftið að vera þannig að ekki þurfi að óttast mistök, samanburð, samkeppni og dóma. Taktur og tónlist, hreyfingar og líkamsvitund, tilfinning fyrir mismunandi karakterum og vinna með tal út frá því málfari sem nemendum er eðlilegt eru allt þættir sem sameiginlega eiga að örva ímyndunaraflið og styrkja sjálfsöryggi. Þegar nemendur kanna bæði jákvæðar og neikvæðar tilfinningar í gegnum leik telur Way að þeir kynnist tilfinningum sínum og annarra betur, læri að flokka þær og ná aukinni stjórn á þeim. Hann telur nauðsynlegt að viðurkenna tilvist neikvæðu tilfinninganna með því að leyfa þeim að fá útrás. Það sé hægt að gera á uppbyggjandi hátt í „lögmætu“ (e: *legal*) umhverfi leikrænnar tjáningar, þar sem þær eru þá skilgreindar sem neikvæðar og tekist er á við þær. Með því að reyna „að vera“ önnur manneskja í leik er bæði unnið að því að dýpka eigin tilfinningareynslu og næmi fyrir öðrum manneskjum. Þarna vinna hugur (hið vitræna) og tilfinningar náið saman með tilstyrk einbeitingar og hugmyndaflugs sem verður að hafa fengið góða þjálfun áður en þýðir að reikna með raunverulegri persónusköpun. Þegar börn og unglingar eru þau sjálf í óvenjulegum, ímynduðum aðstæðum eða fara í hlutverk annarra þróa þau samúð og skilning og samlíðan með öðru fólki sem á sér rætur í tilfinninga-, líkams- og andlegum hliðum sjálfsins ekki síður en í hinni vitsmunalegu þekkingu segir Way. Jafnframt er unnið með spurninguna „hver er ég?“ þegar nemendur máta sig við ólíkar aðstæður, viðhorf og tilfinningar. Jafnhliða því að kynnast þeim gjöfum sem maður hefur fengið og læra að nýta þær af auðmýkt er næmið fyrir öðru fólki þroskað í leikrænni tjáningu. Þessum jákvæðu hliðum stillir Way upp sem andstæðu sjálfsupptekni sem hann telur ástæðu fyrir mörgum yfirborðslegum athöfnum sem séu sneiddar einlægni (Way, 1973, bls.42-48, 65-66, 102-106, 114-123, 158-159, 172-176).

Að sögn Way er það misskilningur „að drama merki frjálsar athafnir í þeim skilningi að þátttakendur eigi að svamla hjálparlausir í sjálfstjáningu“ (Way, 1973, bls 27). Það er kennarans að segja hvað eigi að gera en hann verður alltaf að forðast að segja eða sýna hvernig eigi að framkvæma. Fari þátttakendur að herma eftir kennaranum glatast hin sanna reynsla og uppgötvun sem er það verðmæta fyrir þroska þeirra. Þetta er helsta ástæða þess að Way ráðleggur kennurum að taka ekki sjálfir þátt í leik nemendanna en auk þess telur hann að þátttaka kennarans skerði athygli hans á nemendum. Á þessu megi þó gera undantekningu. Það er mikilvægt að kennari nýti áhuga og hugðarefni nemendanna og það megi framan af búast við ýmsu frá börnunum sem kennara gæti mislíkað. Nauðsynlegt sé að taka því frumstæða, það eigi eftir að þróa til siðvæðingar með þeim uppbyggilega farvegi sem kennarinn mótar. Eitt meginhlutverk kennarans er að mati Way

að láta reyna stöðugt meira á getu nemenda, þenja þá í takt við það sem þeir þegar hafa náð valdi á (Way, 1973, bls.27 og 56-57).

Way (1973, bls.8, 208-209 og 267) telur að kennarar þurfi nokkurn undirbúning til þess að nota leikræna tjáningu með nemendum auk þekkingar á tilgangi þess. Ráðlegt sé að kennari nálgist vinnuna út frá þeim sviðum þar sem hann finnur sig öruggastan. Hann segir það fráleitt að leiklistarnám sé nauðsynlegt til þess að nýta drama í kennslu. Way virðist gera ráð fyrir sérstökum dramakennurum, sem ákjósanlegt væri að ynnu stundum með kennurum mismunandi námsgreina. Nálgun í gegnum spuna, leik og hlutverk getur dýpkað bæði vitsmunalegan skilning og innsæi í sögu, landafræði, trúarbragðakennslu, bókmenntir, vísindi og aðrar námsgreinar. „Drama veitir hið einstæða tækifæri til þess að færa hvaða kringumstæður sem er inn í núíð...“ (Way, 1973, bls.182). Þannig megi, segir Way, endurskapa það sem nú er hugsanlega aðeins þurrar upplýsingar. „Leikræn tjáning teygir sig út yfir upplýsingarnar og gerir þær að lifandi reynslu sem er mikilvæg fyrir hjartað og andann ekki síður en hugann“ (Way, 1973, bls.266).

2.2.3 Grete Nissen

Norðmaðurinn Grete Nissen hlaut sína menntun í enskum skóla, *The Rose Bruford Training College of Speech and Drama* og samkvæmt landa hennar Braanaas (1992) miðlaði hún aðferðafræði Rose Bruford nokkuð beint í bókum sínum, *Mime og dramatisering* (Braanaas, 1992, bls.66 og 70). Bækurnar komu út árin 1967 og 1970 en Nissen starfaði sem leikstjóri auk þess að kenna börnum og fullorðnum grein sína, sem í beinni þýðingu mætti kalla *látbragðsleik og leikgerð* en ég nefni *leikræna tjáningu*. Nissen hélt fyrirlestra um greinina utan Noregs og námskeið í það minnsta á Íslandi. Hún hafði talsverð áhrif inn í norskt skólakerfi, m.a. í aðalnámskrá 1974 (Braanaas, 1992, bls.83; Nissen, 1970a). Skóli Rose Bruford mun hafa menntað marga dramakennara, þar á meðal frá Noregi. Hugmyndafræði Bruford var undir áhrifum frá Rudolf Laban en hann var þekktur fyrir hreyfilist og hafði mikil áhrif á nútímadans en einnig á leikfímikennslu og dramakennslu í Englandi uppúr seinni heimsstyrjöld (Bolton, 1984, bls.67-68; Braanaas, 1992, bls.66; Nissen, 1970a, bls.62-63). Bruford virðist mótast af umbótahreyfingunni, virkni nemenda, sköpun þeirra og spuni hafa verulegt vægi, en áherslur hennar á form, færni og leiksýningar eru þyngri en hjá Slade og Way. Ekki er ólíklegt að hún hafi fyllt hóp leiklistar- og framsagnarkennara sem fannst að Slade hefði svikið leikhúslistina (Braanaas, 1992, bls.66-69).

Grete Nissen segist byggja verulega á formi sem Rose Bruford og Irene Mawer hafi próað. Margvíslegir möguleikar séu til þess að nýta aðferðir leiklistarinnar og þeir eigi margt sameiginlegt, en hver verði að finna það sem henti best. Hér sé unnið eftir ákveðinni aðferðafræði í gegnum spuna með látbragðsleikinn sem grunn. Talið, hið

leikræna og leikhúsvinna geti svo þróast út frá þeim grunni. Að mati Nissen ætti öll dramatísk vinna að byrja með tjáningu líkamans því hún sé hið upprunalega og komi á undan orðunum. Daglega tjáum við okkur öll með látbragði og það sé tengt tilfinningum og karakterum. Eins og önnur skapandi vinna byggji látbragðsleikur á hugmyndaflugi og tjáningarhæfni einstaklinganna og hópsins sem heildar. Það gefi þátttakendum aukið öryggi að geta einbeitt sér að líkamstjáningunni og útilokað talið, en fyrir suma sé erfitt og hamlandi að þurfa að finna eitthvað til þess að segja (Nissen, 1970a, bls.4-5 og 26-27).

Áralöng reynsla Grete Nissen við að leikstýra sýningum nemenda og áhugaleikara dró athygli hennar að því hve margir virtust eiga erfitt með að nýta röddina til fulls auk þess að vera með alls konar hamlanir og stífni í líkamsburði. Hún tengdi hömlurnar við óöryggi og ótta og útskýrir áhrif hugarástands á vöðvaspennu og öndun sem aftur hafi áhrif á rödd og líkamstjáningu. Nissen sannfærðist um að látbragðsleikur gæti hjálpað í þessum efnum en þar er unnið markvisst með líkamann sjálfan, hvernig fólk ber sig og andar. Samhliða þessu þyrfti að vinna með grundvallarþætti eins og öryggistilfinningu og samskipti við aðra. Einbeiting, innlifun og öryggi í tjáningu mun verða í misjöfnu mæli frá einum nemanda til annars, sérstaklega til að byrja með. Sjálfstæði þeirra í eigin útfærslu ætti að vaxa með reynslunni ef vel er staðið að málum. Líkamsvitund, tilfinning fyrir takti og samhæfingu eykst með endurteknum æfingum og á sinn þátt í auknu öryggi. Ennfremur segir Nissen aðferðirnar örva ímyndunaraflíð, skerpa einbeitingu og þróa hæfileikann til þess að samsama sig með öðrum. Jafnframt styrki þær næmi og einlægni, auki hæfni til samskipta, samvinnu og samhygðar og þroski tilfinningu fyrir fagurfræði (Nissen, 1970a, bls.6, 8-10 og 12).

Nissen segir nútíma uppeldisfræði leggja áherslu á lögmálið um virkni og vísar til kenningar Peter Slade um þörfina á jafnvægi á milli innstreymis og útflæðis sem einnar röksemdarinnar fyrir þörf barna fyrir dramatíska virkni. Látbragðsleikur og leikræn tjáning eiga samkvæmt Nissen að hjálpa börnum sem virðast eiga erfitt með að tjá reynslu sína, hvort sem er í orðum eða með líkamstjáningu. Námsæfni ætti líka að festast nemendum betur í minni þegar það er lífgað með leikrænum aðferðum áleit Nissen. Kynni kennara af nemendum njóti sömuleiðis góðs af þessum aðferðum, þær kalla fram margskonar blæbrigði persónuleika nemendanna og gefa mörg tækifæri til samskipta við þá. Nissen telur að ekki eigi að krefjast leikrænnar frammistöðu á samkeppnisgrunni þegar látbragðsleikur og leikræn tjáning er notuð í skólum. Stjórnandinn hvetji og hrósi en gagnrýni sjaldan, hann verði að setta sig við að framkvæmdin sé ófullkomin því ef farið er að leiðrétta of snemma geti það skaðað framhaldið. Þegar hins vegar er unnið með aðferðirnar í þeim tilgangi að þjálfra fólk fyrir leiksýningar þarf bæði að gagnrýna og endurtaka (Nissen, 1970a, bls.7-8 og 10).

Dæmin sem Nissen gefur í bókum sínum miðast við sérstakar kennslustundir sem ætlaðar eru greininni *látbragðsleikur og leikræn tjáning*. Fyrir yngri börnin miðar hún við 45 mínútur en tvöfaldan þann tíma fyrir eldri börn og unglunga. Tónlist er almennt mikið notuð í aðferðum Nissen til þess að skapa stemmningu, auka næmi fyrir takti og gefa hugmyndir að athöfnum. Hægt er að nota hjómplötur eða ásláttarhljóðfæri og tromman er gjarnan nýtt sem stjórnþæki. Fyrir yngri börnin getur kennarinn sagt sögu sem felur í sér hreyfingar og athafnir fyrir þátttakendur. Í sögunni eru dregnar upp kringumstæður og umhverfi og börnin setja sig inn í hlutverk sögupersónanna, hvort sem það eru dúkkur, manneskjur, dýr eða hlutir. Markvisst er unnið með spennu og slökun líkamans, þessar andstæður yfirleitt fléttaðar inn í leikinn þannig að annað hvort ytri eða innri áreiti kalli á það að þátttakendur strekki vöðvana eða slaki vel á þeim (Nissen, 1970a, bls.11-14, 16-18, 21-23, 26, 31-53, 60-63 og víðar). Einkennandi fyrir aðferðir Nissen er meðvitund vinna með tiltekna líkamshluta, fætur, hendur og handleggi, höfuð og hnakka, búkinn og „miðsvæðið“, hið mikilvæga svæði öndunarinnar og þar sem við finnum gjarnan fyrir tilfinningunum. Æfingarnar styrkja meðvitund þátttakenda um þessa líkamshluta og hjálpa þeim til þess að finna tjáningarmátt þeirra. Markmiðið er að finna fyrir samspili líkama og tilfinninga og ná jafnvægi í notkun og tjáningu líkamans sem heildar (Nissen, 1970b, bls.48-95).

Tilfinning fyrir formi er áhersluatriði hjá Nissen og þess vegna þarf að skynja líkamann og rýmið og nýta allar víddir þess. Þátttakendur hreyfa sig á „plönunum“ þremur (niður við gólf, á miðplani og efsta plani) og vinna út frá áttum þar sem hreyfingarnar eru ýmist upp og niður, fram og aftur eða sitt til hvorrar handar. Æfingar þar sem þátttakendur „frjósa“ eiga að stuðla að næmi fyrir tjáningarríki og fagurfræðilegum formum. Hreyfingunum er gefið efnislegt inntak, einhvers konar atburðarás, karakterar, umhverfi eða tilfinningar drífa líkamann áfram. Spuni nemenda er gegnumgangandi í vinnunni. Eftir einstaklingsbundin verkefni er gjarnan haldið áfram í pörum og þá fær talið stundum að spretta fram en það á að gerast á eðlilegan hátt út frá hugmyndum og tjáningarþörf þátttakenda. Pör eða litlir hópar geta svo fengið verkefnið að búa til leikatriði og þar skal leggja áherslu á upphaf, þróun, hápunkt og skýran endi auk þess sem alltaf verður að vera fyrir hendi hið dramatíska efnisatriði. Efni spuna og leikatriða getur verið hvað sem er, hvort sem það kemur frá hópnum sjálfum eða er tengt námsefni nemendanna. Nissen telur heppilegt að hafa gott rými þar sem aðferðir hennar eru iðkaðar og leikfimisalir séu ákjósanlegir. Þó megi notast við skólastofu ef annað býðst ekki (Nissen, 1970a, bls.21-30, 44-45, 54-58 og víðar).

Nissen gerir ráð fyrir að vinnu nemenda megi þróa yfir í sýningar sem sýndar verði áhorfendum. Hún útilokar ekki að leikrit annarra verði tekin til sýningar en þá komi til sögunnar nýjar kröfur svo sem skilningur á sýn höfundar og túlkun á persónum hans.

Vinna af því tagi er að mati Nissen ávinningur fyrir nemendur auk þess sem þar sé lagður grunnur að góðum leikhúsgestum (Nissen, 1970a, bls.28-29).

2.2.4 *Dorothy Heathcote og Gavin Bolton*

Dorothy Heathcote (f. 1926) er meðal þeirra Breta sem hvað þekktastir eru sem frumkvöðlar í notkun leiklistar í kennslu (e: *drama in education*) á síðari hluta 20. aldar. Hún er sögð hafa átt „mestan þátt í því að tengja leikræna tjáningu viðfangsefnum nemenda“ (Anna Jeppesen, 1994, bls.11). Með leiklistarnám og leikhúsreynslu að baki hóf Heathcote um 1950 að kenna við Menntunarfræðastofnun (Institute of Education) í háskólanum í Newcastle (Johnson og O'Neill, 1984, bls.9). Í hálföld hefur hún kennt börnum, unglingum, kennaranemum og kennurum með fulltingi aðferða leiklistarinnar. Heathcote hefur kennt og haldið fyrirlestra víða um heim auk þess að skrifa um hugmyndafræði sína og aðferðir.

Í starfi sínu hefur Heathcote þróað aðferðir og eru þær þekktustu líklega „kennari í hlutverki“ og „sérfærðingskápan“ (e: *mantle of the expert*). Þar tekur kennarinn virkan þátt, er einn af leikendunum í hinum ímyndaða heimi sem nemendur vinna í. Þannig getur hann kallað eftir þekkingu, viðhorfum og hugmyndum nemenda, byggt á þeim í sköpuninni og jafnframt beint athygli nemanna og ígrundun í þann farveg sem kennarinn vill að vinnan fari. Þessi beina þátttaka kennarans var nýjung miðað við hefðbundnar aðferðir í dramakennslu (Heathcote, 2000, bls.32-35; Johnson og O'Neill, 1984, bls.8-9 og 12) sem til dæmis Peter Slade og Brian Way höfðu lagt áherslu á. Heathcote skiptir miklu að dramavinnan kalli fram og auki vitsmunalega þekkingu nemenda auk þess að þroska tilfinningalíf þeirra og dýpka skilning á félagslegu og menningarlegu samhengi (e: *social politics; complex cultural and society circumstances*), valdatengslum og samskiptum (Heathcote, 2000, bls.32 og 35). Hún segir það hafa angrað sig að vera kölluð „dramakennari“ í þeim skilningi að þar með væri hún einungis að vinna með leik, skáldskap og þykjustuna eða latalæti. Þótt þeir þættir séu vissulega hluti dramavinnunnar bjóði hún upp á svo miklu meira. Heathcote segist einnig vera mótfallin þeirri sýn sem margir hafi á drama að það eigi að vera sérgrein í skólum eða „sérstakt“ fyrirbæri. Henni finnst mikilvægt að blanda inn í vinnuna alls konar tækni skólustarfsins svo sem skrifum, teikningum, kortum og skýringarmyndum og telur það ekki spilla fyrir listrænu gildi (Heathcote, 1984a, bls.177) en aðferðir hennar hafa verið gagnrýndar fyrir að eiga ekki nógu skylt við list og fagurfræði. Heathcote lítur á aðferðir leiklistarinnar sem einkar gagnlegt tæki kennarans til þess að auðvelda nemendum að skilja efnið sem fjallað er um. Það geri nemandinn með því að setja sig í spor annarra, „upplifa“ hér og nú í gegnum leikinn hvort sem um er að ræða löngu liðna atburði, samhengi í nútímanum, aðstæður ólíkar manns eigin eða hugsanlega framtíð. Leiklistin þjóni vel sem spegill mannlegs samfélags (Heathcote, 1984a, bls.196, 1984c, bls.44-45).

Í kennslu sinni er Heathcote umhugað um muninn á tveimur heimum, þessum sem við skynjum sem raunveruleikann og „ef væri“ (e: *as if*) heiminum þar sem hægt er að lifa að vild. Það liggja í eðli kennslu hennar að skapa speglandi efni sem kalli á íhugun. Í þessu samhengi vísar hún til þess sem leikhúsmáðurinn Brecht kalli „að heimsækja annað herbergi“ og túlkar sjálf á þann veg að meginmunurinn á því sem fari fram í herbergjunum tveimur sé að í öðru þeirra sé hægt að gera tilraunir án íþyngjandi eftirkasta (Heathcote, 1980, bls.8-15).

Heathcote (1980, bls.8-15) kveður mismunandi formgerðir leiklistarkennslu vera menntandi og þær stuðli að breyttum skilningi og skynjun nemenda. Þar geti verið um að ræða að leika fyrir áhorfendur, að búa til leikrit, að kynnast leiklistarsögunni eða að örva menntun með aðferðunum „ef væri“. Það síðast nefnda segir Heathcote vera stóran hluta sinnar vinnu, hún sjái felast í því möguleika til þess að gera skólana mannlegri. Í öllum tilfellum sé verið að kanna viðhorf og íhuga hvernig fólk lifir lífinu. Ferlið sé samt með mismunandi hætti og krefjist ólíkrar færni kennara eða leiðtoga. Hún spyr hvenær hún sem kennari sé leikstjóri, leikskáld eða ráðgjafi. Og í ljósi hyldýpisins sem hún greinir á milli drama og leikhúss (undir 1980) slær hún fram þeirri spurningu hvort vert væri að leita að nýjum miðpunkti (e: *center*) fyrir drama sem námsleið. Hingað til hafi tilhneigingin verið sú að hafa orðið „listamaður“ miðlægt án þess að leyfa börnunum að gegna því hlutverki. „Ættum við kannski að mætast í félagsfræði? Ætti það að vera í sálfræði?“ spyr hún (Heathcote, 1980, bls.13). Heathcote segir eina af forsendum þess að hún geti vaxið sem kennari vera að halda áfram að vera forvitin. „Það er að segja með því hugarfari að virða það sem börn koma með í aðstæðurnar – alltaf viðtakandinn, sú forvitna, leikskáldið, spennuvaldurinn og á stundum leikstjórinn og leikarinn – þannig þarf ég að starfa“ (Heathcote, 1980, bls.15).

Samvinna er lykilorð í hugmyndafræði Heathcote og segist hún telja að allar aðferðir sem hún hafi þróað byggja á því að hún „þoli ekki að vera í þeirri stöðu að þurfa að skamma fólk“ (Heathcote, 2000, bls.31). Hún leggur höfuðáherslu á að forða nemendum frá því að þeim finnist sér ógnað eða á þá horft með neikvæðum hætti. Mikill tími fari því í samræður og alls konar undirbúning til þess að komast inn í efnið áður en kemur að sjálfum leiknum. Það þurfi að fá nemendur til þess að hreyfa sig í huganum áður en þeir ganga inn í heim leiksins og leika. Frá upphafi kennslu sinnar segist Heathcote hafa unnið með heildarsýn á hópinn og sameiginlega sýn hópsins í huga en ekki út frá því sjónarmiði að setja einstaka nemendur í hlutverk eins og um leikara væri að ræða. Hún segir kennara þurfa þjálfun í því að ræða við nemendur og ná samkomulagi, það þurfi stefnu og aðferðir til þess að byggja upp ábyrgð nemenda gagnvart vinnunni og félagslegt heilbrigði (e: *social health*) í bekk (Heathcote, 1984b, bls.102, 1984d, bls.130, 2000, bls.32-33 og 35). Út frá þessari sýn Heathcote hafa aðferðir í spurninga- og samningatækni í dramavinnu

verið þróaðar (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004, bls.13-16; Neelands, 1998, bls.52-58).

Heathcote hefur þróað samvinnulíkan sem hún kallar *rúllandi hlutverk* (e: *rolling role*) í þeim tilgangi að hjálpa nemendum að fá samhengi í mismunandi námsgreinar skólans, ekki síst á unglingastigi þar sem greinaskipting er mjög afmörkuð. Kennarar, til dæmis í myndlist, sögu, drama og móðurmáli búa þá saman til samhengi í viðfangsefnin sem eru á kennsluskrá þeirra og hver kennari dýpkar með nemendum sinn þátt (Heathcote, 2000, bls.36-39).

Leiklist í kennslu (e: *drama in education*) er ekki athugun á leiktextum, þótt það gæti verið hluti hennar; hún er ekki sýning skólaleikritsins, þótt það gæti verið hluti hennar; hún er jafnvel ekki að kenna leiklist (e: *drama*) eða að kenna um hana þótt það gæti verið drjúgur hluti hennar. Í eðli sínu er hún ferli, leikrænnar gerðar, sem beinir tilfinningum og vitsmunum nemenda að menntunarlegum markmiðum. Þau markmið beinast almennt að mótun hugans og hafa sérstaklega með það að gera að skilja inntak tiltekinnar leikrænnar reynslu. Þessa reynslu skapa nemendur og kennari í sameiningu þegar þeir vinna í leiklistarlotu, oft án þess að aðgreina leikræna þætti frá öðrum (til dæmis umræðum eða skrifum) því saman mynda þeir heildrænt námsferli (Bolton, 1986d, bls.18).

Þessi lýsing á leiklist í kennslu (og leikrænni tjáningu) er úr fyrirlestri Gavin Bolton frá 1982. Bolton er breskur og hélt nokkurra daga námskeið fyrir kennara hér á landi haustið 1981. Þau Dorothy Heathcote höfðu svipaða sýn á notkun leiklistar í kennslu á þessum tíma. Bolton og einnig Heathcote urðu kennarar Önnu Jeppesen í kennsluaðferðum leiklistar í Bretlandi á níunda áratugnum. Þeirri menntun lauk hún með meistaraþráðu í byrjun tíunda áratugarins (Anna Jeppesen, 1992) en Anna hefur miðlað aðferðunum áfram til íslenskra kennaranema og kennara.

Bolton er menntaður kennari og fór strax í upphafi kennsluferils á sjötta áratugnum að nota leiklist með nemendum sínum. Hann byrjaði á þeim nótum sem lengi hefur þekkt í íslenskum skólum, að æfa tilbúin leikrit og setja upp skólasýningar. Síðan gekk Bolton í gegnum þróunina sem varð á notkun leiklistar í breskum barna- og unglingaskólum og kostaði átök um hugmyndafræði og aðferðir. Áherslan var ýmist á þekkingu nemenda á leikbókmenntum, þjálfun í undirstöðutækni leikarans eins og framsögn og látbragðsleik eða næmi skilningarvitanna og svo nálgunin sem kennd hefur verið við hugmyndafræðina barnið í brennidepli. Þar var sjálfsprottin og frjáls tjáning nemandans aðalatriði en leikhús og handrit bannorð og kennarinn fremur athugandi en stýrandi (Bolton, 1986b, bls.4-6).

Gavin Bolton hefur samhliða kennslu, bæði barna og fullorðinna, glímt við að skilgreina það sem fram fer hjá nemendum þegar þeir iðka leiklist í skólastarfi. Í þeirri glímu skrifar hann undir fræðilegu ljósi bæði leiklistar og menntunar. Hugmyndafræði Slade og Way um aðferðir leiklistar í eðlilegu framhaldi af leik barnsins í þeim tilgangi að ýta undir

persónulegan þroska tengir Bolton við „ræktunar-líkanið“ (e: „*growth model*“). Það eigi rætur í hugmyndum Rousseau og Fröbel þar sem barnið er í brennidepli. Bolton þykir það athyglisvert að um leið og þeir Slade og Way lögðu áherslu á „skapandi“ eða „barna“ drama og höfnuðu áherslunni á sýningar og leikhús gaf Way upp aðferðir til þess að auka persónulegan þroska barna sem margar hverjar voru æfingar sem leikhúsfrömuðurinn Stanislavski notaði til þess að þjálf leikara. Bolton segir fólk hafa reynt á áttunda áratugnum að þróa hugmyndir þannig að draga mætti úr klofningnum á milli „leikhús“ fylkingarinnar og „skapandi drama“ fylkingarinnar (Bolton, 1986e, bls.12-13).

Með stuðningi frá kenningum Piaget og Vygotsky um þýðingu táknrænna leikja fyrir börn skýrir Bolton hvernig þátttakendur í ímynduðum aðstæðum spuna eða dramatíks leiks geta auðgast af merkingu. Þátttakandinn er samtímis í tveimur heimum, hinum ímyndaða og þeim raunverulega, kraftur og áhugi leikandans ætti að skerpa vitund hans og úr reynslu leiksins getur hann unnið merkingu. Við merkingarsköpunina og tengingu hennar við veruleikann gegnir kennarinn lykilhlutverki. Hann þarf að finna jafnvægi á milli þess sem nemendur vilja fá út úr leiknum og þess merkingarlega samhengis sem kennarinn vill skapa í þágu lærdóms. Það getur hann gert með því að stýra uppbyggingu leiksins (Bolton, 1986a, bls.54-65). Bolton telur að nemendur geti öðlast mikinn lærdóm með leikrænu tjáningunni (leiknum) án þess að hún standi undir heitinu *listform*. Lærdómminn má hins vegar sameina því að þroska með nemendum hið listræna í leikforminu. Þá þurfa þeir smám saman að verða meðvitaðir um grunnþættina þrjá: brennidepil (e: *focus*), spennu og tákntjáningu (e: *symbolisation*). Kennarans er að styrkja nemendur í því að öðlast tilfinningu fyrir og verða ábyrgir gagnvart reglum og vinnubrögðum sem hið fagurfræðilega kallar á (Bolton, 1986c, bls.160-163).

Í grein sem Bolton skrifaði árið 2000 dregur hann fram hvernig tilraunir með margvíslegar útfærslur leiklistar í skólamenntun voru gerðar á 20. öldinni. Í ensku heitunum sem notuð hafa verið endurspeglar viðleitni fólks til þess að undirstrika að starfsemin miðaðist ekki við leikhús (e: *theatre*): *Dramatisation, playway, speech-training, mime, eurhythmics, child drama, creative drama, drama, drama in education, process drama*. Bolton finnst tímabært að viðurkenna og tala fyrir því að leiklist (e: *theatre*) hafi verið kjarninn í því sem öll starfsemin átti sameiginlegan. Hann vill að fólk viðurkenni breitt svið leikrænnar starfsemi sem gagnlegt í menntun nemenda og að þótt útfærslurnar séu margs konar sé leiklistin (e: *theatre*) hinn sameiginlegi grunnur. Bolton leggur til að hugtakið leiklist (e: *theatre*) verði miðlægt, að byggt sé á traustum menntunarlögmálum og síðan sé metið hverju sinni hvaða tegund leiklistarinnar henti best, til dæmis út frá aldri nemenda eða félagslegri stöðu nemendahóps (e: *social grouping*) (Bolton, 2000, bls.22-23 og 28).

2.2.5 *Jonothan Neelands*

Líkt og landi hans Gavin Bolton rökstyður Jonothan Neelands brúarsmíði á milli ólíkra markmiða með notkun aðferða leiklistarinnar í námi barna og ungmenna. Hann bendir á kosti sveigjanleika í námskrám fyrir leiklist og leikræna tjáningu því þannig geti hver skóli lagt þær áherslur sem þar þykja mikilvægastar. Þar gæti til dæmis verið um að ræða styrkingu sjálfsmýndar nemenda, samskipti og aðra félagsfærni í einum skóla en í öðrum væri notkunin með sérstakri áherslu á móðurmálið. Á hinn bóginn séu veikleikar fólgnir í því að hafa ekki aðalnámskrá fyrir leiklistina á landsvísu. Það geti annars vegar skapað kennurum óöryggi í vinnu sinni hafi þeir enga heildarramma til viðmiðunar og hins vegar sé þá hættu á því að nemendur séu háðir duttlungum og e.t.v. þröngu áhugasviði síns kennara. Þannig gæti vantað æskilega breidd og dýpt í námið sem þeir fá á þessu sviði og skort á samfellu. Neelands segir í grein frá árinu 2000 að flest 11–14 ára börn hafi þá vikulega dramakennslu og reikna megi með að stöðugt fjölgi þeim nemendum sem fá drama í meira en tíu ár á skólagöngu sinni. Neelands setur fram leiðbeiningar um hvernig megi þróa dramavinnuna í skólum og einnig margvísleg viðmið til þess að meta framfarir nemenda á ólíkum sviðum leiklistarnámsins (Neelands, 1992, bls.49-66, 1998, bls.6-7 og 12-35, 2000, bls.52-53).

Neelands var aðalkennari Ásu Helgu Ragnarsdóttur, leikara og grunnskólakennara, í meistaranámi hennar í Bretlandi í byrjun þessarar aldar. Síðan hefur hann komið tvisvar til Íslands og haldið námskeið fyrir kennara. Í ritgerð sinni færir Ása Helga rök fyrir því að aðferðir leiklistar eða leikrænnar tjáningar (drama) nýtist vel í kennslu tungumáls, meðal annars móðurmáls. Þar sé unnið samhliða með fjóra grunnþætti læsis, tal, hlustun, lestur og ritun. Með því að setja sig í spor mismunandi persóna við margvíslegar aðstæður gefist nemendum færi á að kynnast ólíkri notkun tungumálsins og dýpka skilning sinn á hugtökum (Ása Helga Ragnarsdóttir, 2002, bls.58).

2.3 **Nýbreytni í skólastarfi**

Þótt mörgum kunni að finnast skólar íhaldssamar stofnanir sem lítið breytist í árunna rás eiga skólarnir sér langa sögu nýbreytni og tilrauna. Sumar nýjungar hafa slegið í gegn, orðið útbreiddar og langvarandi eins og til dæmis skólataflan. Aðrar hafa aldrei komist á koppinn þótt í orði kveðnu væri látið heita svo, jafnvel eitthvað táknað gert og þar við látið sitja. Dæmi eru um nýjungar sem áttu gróskumikið en stutt skeið þrátt fyrir það að vel hafi þótt til takast. Mörg nýbreytnin hefur í framkvæmd orðið öðruvísi en lagt var upp með, orðið blendingur þess nýja og gamla með aðlögun kennara (Fullan og Stiegelbauer, 1991).

Fræðimennirnir Tyack og Cuban (1995) vísa til þess að annars vegar upplifi fólk stöðuga þróun menntakerfisins og hins vegar „déja vu“ eða að sömu kröfurnar um breytingar komi aftur og aftur. Hvort tveggja megi til sanns vegar færa. Undirliggjandi séu mismunandi markmið með menntun sem oft á tíðum séu í eðli sínu gagnstæð. Andstæðurnar birtist í áherslum talsmanna sitt á hvað í kröfum þeirra um umbætur. Dæmi um andstæður af þessu tagi eru kröfurnar um að skólarnir kenni nemendum hlýðni annars vegar og gagnrýna hugsun hins vegar; að þeir þroski samvinnuhæfni eða þjálfni nemendur í að standa sig í samkeppni; að áherslan sé á kunnáttu í svokölluðum grunngreinum (e: *basic skills*) eða að ýta skuli undir sköpun og margslungna hugsun (e: *higher-order thinking*) (Tyack og Cuban, 1995, bls.40-43).

Raddir um þörf á breytingum til þess að ná fram tilteknum markmiðum verða af og til háværar og setja mark sitt á lagasetningar og námskrár. Gagnstæðar áherslur og áhrif verða svo áberandi að einhverjum tíma liðnum. Þessi víxlverkun kallar fram þá tilfinningu að kröfurnar um breytingar fari í hringi, aftur og aftur sé verið að biðja um svipaða nýbreytni. Hins vegar þróist bæði skólarnir og samfélagið smám saman þannig að samhengið er annað en áður þegar gamalkunn „nýjung“ er sett fram. Raunverulegar breytingar í skólastofnunum verði því ekki endilega á þeim tímabilum sem helst eru kennd við umbætur út frá áberandi pólitískri umræðu og opinberum aðgerðum. Breytingarnar í skólastofnunni taki lengri tíma en þær verði þó hægt og sígandi. Sumt taki heila kynslóð að breytast. Breytingar sem minnst hrófla við hefð kennara og skipulagi skóla virðast eiga greiðastan aðgang og nýbreytni að frumkvæði skólastjórnenda og kennara er líklegri til þess að ná fótfestu en þær sem koma að ofan eða utan (Tyack og Cuban, 1995, bls.54-59).

2.3.1 Margslungið að breyta

Það verður æ ljósara hve margflókið það er að breyta skólastarfi. Hefðir og leikreglur skólanna (e: *grammar of schooling*) eru sterkar, ekki einungis hjá stjórnendum þeirra og kennurum heldur einnig í hugum almennings og nemenda. Í raun er líklegra að skólinn og þá sérstaklega kennararnir breyti nýjung og lagi hana að hefðum skólans en að nýjungin breyti skólanum. Til þess að skilja og ráða við breytingar er kjarnaatriði að þekkja það sem á sér stað á hinum þrönga vettvangi, skólastofnunni og skólanum og einnig í hinu víðara samhengi eins og hjá nærumhverfinu og á landsvísu (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.16; Tyack og Cuban, 1995, bls.109 og víðar).

Fullan og Stiegelbauer (1991) segja nauðsynlegt vera að átta sig bæði á heildarmyndinni og á því hvernig breytingarnar snúa að mismunandi hópum og einstaklingum. Huga verði að kennurum, nemendum, foreldrum og stjórnendum auk þess sem stjórnvöld, háskólar, kennarasamtök og skólakerfi hafi þarna áhrif. Kraftarnir sem viðhalda óbreyttu ástandi

séu bundnir inn í kerfið. Það sé til dæmis ekkert áhlaupaverk að ætla að ganga á hólmi við þá einangrunar- eða einkastefnu sem viðgangist í menntakerfinu. Það megi búast við áralangri markvissri vinnu áður en kennurum verði eðlilegt að vinna saman að skipulagningu náms, athugun á kennsluháttum hver annars og sameiginlegri, stöðugri leit að endurbótum.

Breytingar á vissum þáttum skólastarfs geta að sögn Fullan og Stiegelbauer (1991) verið vanræktar vegna þess að sjónir beinast of einhliða að öðrum sviðum. Dæmi um það getur verið áherslan á staðreyndaþekkingu (e: *factual content*), lestur, stærðfræði og fleira sem flokkast undir grunnhæfni (e: *basic skills*). Þannig þættir séu hlutstæðari (áþreifanlegri) og auðveldara að mæla eftir að nýjungar hafa verið teknar upp varðandi þá en til að mynda þættir sem hafa að markmiði að auka persónulegan og félagslegan þroska nemenda.

Óskastaðan til þess að innleiða breytingu í skólastarfi er að mati Fullan og Stiegelbauer (1991) þegar allt þrennt er fyrir hendi: Mikilvægi, vilji og úrræði (e: *relevance, readiness and resources*). Þetta felur í fyrsta lagi í sér að skólasamfélagið sjái þörfina fyrir nýjungina og að hún sjálf sé skýr í hugum viðkomandi, þeim sé ljóst hvað hún hafi að bjóða nemendum og kennurum. Í öðru lagi að viðkomandi finnist breytingin skynsamleg, að þeir búi yfir nauðsynlegri þekkingu og hæfni og að þeir sjái fram á að hafa tíma. Spurningin um hvort nýjungin þyki passa inn í menningu skólastofnunarinnar er einnig afgerandi um viljann til breytingarinnar. Í þriðja lagi þurfa úrræði til stuðnings að vera fyrir hendi á meðan nýjungin er innleidd og fest í sessi. Ekki sé þó raunhæft að ætla að allt þetta þrennt sé alltaf til staðar þegar lagt er af stað með breytingu. Það þurfi kannski að byrja smátt en vinna jafnhliða að því að öllum þessum skilyrðum verði fullnægt (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.63-65).

2.3.2 Skólastjórar og kennarar áhrifamestir

Að sögn Fullan og Stiegelbauer (1991) eru það skólastjórar og kennarar sem mestu áhrifin hafa á það hvort breytingar í skólastarfi nái fram að ganga. Þau vísa til rannsókna sem sýni fram á að þáttur skólastjóra vegi þungt. Virkur stuðningur hans við breytingar auki líkur á því að þeim vegni vel, skólastjórinn hafi áhrif á það hvort nýjungin er tekin alvarlega og stuðningur hans við kennara, bæði sálrænn og hvað snertir aðrar bjargir hafi mikla þýðingu. Áhrifaríkt sé að skólastjóri sé með þegar kennarar fá þjálfun í því að takast á við ný vinnubrögð. Þannig fái hann betri innsýn í viðhorf, kennsluhætti og námsefni og verði þar með hæfari til þess að skilja það sem brennur á kennurum á meðan nýjunginni er komið í framkvæmd (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.76).

Persónuleiki kennara og sálræn innstilling (e: *psychological state*) hafa áhrif á það hvernig þeir koma að breytingum segja Fullan og Stiegelbauer (1991). Rannsóknir gefi til kynna að menning eða andrúmsloft í skóla geti haft mótandi áhrif á innstillingu kennara hvað þetta varðar, bæði til góðs og ills. Samskipti á milli kennara er geysilega þýðingarmikið atriði í breytingaferli.

Breytingar fela í sér að læra að gera eitthvað nýtt og samskipti eru frumforsendan fyrir félagslegu námi (e: *social learning*). Nýtt inntak (e: *meanings*), nýr framgangsmáti (e: *behaviours*), ný hæfni og nýjar hugmyndir (e: *beliefs*) velta verulega á því hvort kennarar vinna sem einangraðir einstaklingar (Goodland, 1984; Lortie, 1975; Sarason, 1982) eða skiptast á hugmyndum, stuðningi og jákvæðum tilfinningum um vinnu þeirra (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.77).

Í verkahring stjórnenda, þar á meðal skólastjóra er að hafa áhrif á menningu vinnustaðarins sem þeir stýra. Skólastjórar þurfa að skapa aðstæður og tækifæri fyrir kennara til þess að skiptast á upplýsingum og kunnáttu, miðla reynslu og hvatningu þannig að þeir læri hver af öðrum. Vinnustaður sem megnar að vera lærdómssamfélag (e: *learning organization, learning community*) er mun vænlegri til þess að styðja við breytingar en starfsumhverfi þar sem hver og einn situr að sínu (Fullan, 2001, bls.84-92og víðar)

Það er nauðsynlegt að horfast í augu við það að kennarar eru margir yfirhlaðnir störfum, til þeirra eru gerðar miklar og margvíslegar kröfur en umbunin ekki endilega í samræmi við þær. Engan þarf að undra að þeir framkvæmi ekki allar þær nýjungar sem ætlast er til að þeir geri að sínum, meðal annars vegna þess að þeir hafa ekki fengið til þess nægilega þjálfun. Reyndar þarf það ekki alltaf að hafa komið að sök því nýjung tryggir ekki endilega umbætur í skólastarfi, hún kann að vera óraunhæf eða illa grunduð (Fullan og Stiegelbauer, 1991).

Fullan og Stiegelbauer (1991) segja rannsóknir sýna að kennarar meti nýjungar út frá því hvort þær mæti þörfum og þeir vilji fá vísbendingar um að svo verði í raun. Þeir spyrji líka um hvað það nákvæmlega sé sem kennarinn þarf að gera til þess að koma breytingu á og meti bæði það sem þeir þurfa að leggja af mörkum og ávinninginn á móti, fyrir nemendur og þá sjálfa. Þarna koma við sögu spurningar um tíma, orku og þörf á að tileinka sér nýja kunnáttu og hugsanlega breytingar á forgangsröðun. Oft hafi skort raunsæi gagnvart því hvernig breytingar snúi að kennurum og það hafi hindrað að nýjungar næðu fram að ganga. Reikna verði með byrjunarerfiðleikum áður en árangur af breytingu verði ljós og á því tímabili sé stuðningur úrslitaatriði. Erfiðleikarnir við að tileinka sér nýja hæfni og framgangsmáta og láta af fyrri venjum séu gríðarlega vanmetnir. Eitt af sex lykilþemum sem Fullan og Stiegelbauer (1991) benda á að þurfi að vinna út frá til þess að nýjung verði komið á er stöðugur stuðningur við kennara á meðan þeir þróa með sér ný vinnubrögð og hugmyndir. Einstök námskeið dugi skammt því sjálfstraustið gagnvart nýjunginni verði smám saman til með því að framkvæma og hafa

jafnframt fyrirmyndir, samskipti við aðra sem eru í sömu glímunni og ráðgjafa (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.84-86, 117-119 og 127-130).

2.3.3 Aðlögun, samráð og stuðningur

Íslensk rannsókn sem gerð var á árunum 1992–1995 og beindist að endurmenntun kennara (Rósa Eggertsdóttir, 1999) benti í svipaðar áttir og Fullan og Stiegelbauer (1991) hvað snertir þarfir kennara þegar þeir tileinka sér nýbreytni í kennslu. Þar var skoðaður árangur af þróunarverkefni sem fól í sér að þjálfka kennara í að beita nýjum aðferðum. Farnar voru aðrar leiðir en í svokallaðri hefðbundinni endurmenntun en lengi hafði viðgengist að kennarar sæktu sér nýja þekkingu og hæfni á námskeiðum, gjarnan utan sinna skóla. Í þróunarverkefninu var verið að leiða kennarana inn í notkun svokallaðrar söguaðferðar en nálgun hennar svipar að vissu leyti til hugmyndafræði leikrænnar tjáningar eftir því sem ég best fæ séð. Rósa segir að það taki kennara þeim mun lengri tíma að „ná nauðsynlegri færni og yfirsýn til að geta aðlagð líkanið aðstæðum bekkjarins“ eftir því sem breytingarstarfið er frábrugðnara venjubundnum kennsluháttum (Rósa Eggertsdóttir, 1999, bls.281). Í þróunarverkefninu var áhersla lögð á reglubundna vettvangsathugun og ráðgjöf þar sem umræðufundir og mat gegndu miklu hlutverki. Nokkuð bar á kvíða kennara, en líðan þeirra í breytingaferli er þáttur sem verður að gefa gaum í stuðningi. Auk stuðnings ráðgjafa telur Rósa brýnt að samvinnu kennara og stuðningi þeirra á milli sé komið á við framkvæmd nýbreytnistarfs. „Hvetja ætti til þess að kennarar heimsæktu hver annan í kennslustundir, lærðu hver af öðrum og skipulegðu sín á milli umræður til að vinna úr reynslu sinni og sameinast um að finna heppilegar lausnir“ (Rósa Eggertsdóttir, 1999, bls.290).

Mikilvægt atriði kom fram í texta Rósu hér að framan, að það hafi þurft að aðlaga líkanið sem nýjungin fólst í að aðstæðum bekkjar. Þeir sem vinna að því að koma á breytingum í skólastarfi þurfa að hafa þetta í huga og nýta visku kennara sem verður til með reynslu þeirra. Það verður ekki komist fram hjá fortíð og hefðum skóla, þeir eru ekki nýrunnið vax sem þrýsta má hvaða nýjung sem er í. Samstarf um breytingar er því grundvallaratriði og þar þurfa margir að koma að verki. Ástæður þess að sumar nýjungar hafa ekki náð fram að ganga hafa stundum verið þær að foreldrar og annað nærumhverfi var ekki upplýst nægilega vel um tilgang þeirra eða ekki haft með í ráðum. Það getur orðið afdrifaríkt að vinna að breytingum í fílabeinsturni, jafnvel þótt þar séu á ferðinni hinar ágætustu umbætur (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.227-250; Tyack og Cuban, 1995, bls.64, 83 og 108-109).

Álit nemenda á breytingum í skólastarfinu skiptir máli að mati Fullan og Stiegelbauer (1991) en sú hlið hefur verið vanrækt segja þau jafnframt. Allt of algengt sé að nemendur upplifi að þeirra álit skipti ekki máli í skólanum almennt, að þeir séu viðfangsefni fremur

en manneskjur með skoðanir og tilfinningalegar þarfir. Það sé áhyggjuefni hvað mörgum nemendum leiðist í skóla og finnist námið fremur óskemmtileg skylda fyrir framtíðina en merkingarbær nútíð sem þeir sjálfir geti haft áhrif á. Það sé því mikilvægt að nemendur hafi eitthvað um nýjungar í skólastarfi að segja, að þeir sjái tilgang með þeim og séu þátttakendur í ábyrgðinni á þeim. Nemendur eins og kennara þurfi að styðja í því að tileinka sér nýja nálgun og vinnubrögð (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.170-190).

Fullan og Stiegelbauer (1991) útskýra sex lykilþemu sem þurfi að vinna út frá til þess að nýjung verði komið á. Framtíðarsýnin verður að vera þátttakendum skýr bæði hvað snertir markmið breytingarinnar og framgang breytingarferlisins. Í breytingarferlinu þarf að ríkja sveigjanleiki þannig að hægt sé að bregðast við því sem ekki var fyrir séð. Deila þarf út valdi og virkja frumkvæði sem flestra svo sem úr hópi kennara, nemenda eða foreldra. Kennarar þurfa stöðugan stuðning á meðan þeir þróa með sér ný vinnubrögð og hugmyndir eins og lýst var hér að framan. Fimmta þemað er að fylgjast stöðugt með og afla upplýsinga og bregðast við þeim vanda sem upp kemur. Þarna er meðal annars um að ræða athygli á árangur nemenda bæði hvað námsárangur þeirra snertir og þróun í persónulegum og félagslegum þroska. Sjötta lykilþemað er að sögn Fullan og Stiegelbauer endurskipulagning skóla sem þau töldu í byrjun tíunda áratugarins mikilvægt verkefni í þágu umbóta og spáðu aukinni áherslu á það svið, þar væri meðal annars um að ræða samskipti skóla við öfl utan skólanna (Fullan og Stiegelbauer, 1991, bls.80-88; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2005).

Í greininni Ísjakinn færir ekki úr stað ef aðeins á að færa þann hluta sem sýnilegur er er sagt frá þeim áherslum í breytingaferli sem Fullan fjallaði um á námskeiði haustið 2005. Þar skipa samráð og samskipti innan skóla, á milli skóla, á milli skóla og fræðsluyfirvalda veglegan sess. Hugtök eins og tilfinninga- og samskiptagreind koma við sögu og þykja skipta máli, ekki aðeins hjá nemendum heldur einnig hjá því fullorðna fólki sem vinnur að því að breyta og bæta menntastofnanir barna og unglunga (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2005).

2.3.4 Nýbreytni og áhrif aðalnámskrár

Með rannsókn sinni á nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum komst Svanborg R. Jónsdóttir (2005) að raun um að það að setja nýja námsgrein í aðalnámskrá tryggir ekki að hún verði kennd. Farið var að móta námsgreinina nýsköpunarmennt í íslenska skólakerfinu snemma á tíunda áratugi síðustu aldar (fyrst undir heitinu nýsköpunarkennsla). Árið 1999 var hún sett í aðalnámskrá sem grein eða þverfagleg aðferð. Svipað átti við um leikræna tjáningu í sömu námskrá og hvorug greinin hafði fasta viðmiðunartíma í stundaskrá. Þetta, ásamt eðli greinanna, gerir það áhugavert að skoða saman framgang þeirra og stöðu í skólakerfinu. Með því að þekkja hvernig önnur

þróast getur reynst auðveldara að skilja aðstæður hinnar. Sá munur er þó á að leikræn tjáning kom fyrst inn í aðalnámskrá 1976–1977 en nýsköpunarmenntin ekki fyrr en rúmum tuttugu árum síðar. Báðar námsgreinarnar hafa meðal markmiða að örva sköpunargáfu og frumkvæði barna og þjálfa með þeim tiltekin tjáningarform. „Nýsköpunarstarfið sprettur út frá þeim kjarna að skapandi starf sé öflug leið til að byggja upp og efla alhliða þroska og að allir séu skapandi í eðli sínu“ (Svanborg R. Jónsdóttir, 2005, bls.62). Þessi lýsing gæti sem best átt við um hugmyndir að baki leikrænni tjáningu.

Niðurstaða rannsóknar Svanborgar (2005, bls.68-69) var að í tæplega 10% grunnskóla hér á landi hafi nýsköpunarmennt verið kennd með formlegum hætti skólaárið 2003–2004, fjórum árum eftir að aðalnámskráin með henni innanborðs tók gildi. Þar fyrir utan töldu 36% skóla að í þeim væri kennd einhver nýsköpun.

Skýringarnar sem Svanborg fann á því að námsgreinin væri ekki útbreiddari þrátt fyrir veru hennar í aðalnámskrá voru nokkrar og mér sýndist þessar helstar. Kynning á námsgreininni var ekki nægileg, það hefði meðal annars þurft að kynna hana fyrir skólastjórnendum, kennurum og foreldrum. Lítil áhersla hafi verið lögð á nýsköpunarmennt í almennu kennaranámi í Kennaraháskóla Íslands. Stutt námskeið sem margir starfandi kennarar höfðu sótt skili sér of lítið inn í skólastarfið nema þeim sé fylgt þar eftir. Skort hafi námsefni, einkum fyrir eldri nemendur. Þar sem aðalnámskrá geri ekki síður ráð fyrir því að námsgreinin sé samfléttuð öðrum námsgreinum sé mikilvægt að hennar gæti þá í námsefni þeirra. Hlutverk skólastjórnenda gagnvart nýjungum sé mikilvægt og ráði miklu um það hvort þær séu teknar upp. Sérstaklega þurfi þeir að „hlúa að menningu innan sinnar stofnunar sem stöðugt leitast við að bæta skólastarfið og að nýjungar verði hluti af menningu skólans gegnum samvinnu starfsmanna...“ . Svanborg ályktar

að þar sem menning skóla er samstíga í vinnubrögðum sem virða fjölbreytileika nemenda með mismunandi kennsluáðferðum og virða nám fremur en námsgreinar, þar eigi nýsköpunarmennt greiðari leið en þar sem skólamenningin er heft af girðingum námsgreina og einhæfs námsmats (Svanborg R. Jónsdóttir, 2005, bls.103-104).

Svanborg veltir því fyrir sér hvort nýsköpunarmennt nyti meiri virðingar sem „alvöru“ námsgrein og ætti þá tryggari sess væri hún bókleg grein þar sem prófað væri með hefðbundnum þekkingarprófum. Greinin byggir hins vegar á hugmyndum nemenda, sköpunargáfu þeirra og verklegri útfærslu (Svanborg R. Jónsdóttir, 2005, bls.97 og víðar). Þessar spurningar leita einnig á huga minn í sambandi við leikræna tjáningu.

2.4 Formleg staða leikrænnar tjáningar og útbreiðsla

Hér er litið svo á að formleg staða námsgreina og starfshátta í skólum birtist fyrst og fremst í lögum og aðalnámskrá. Færa má þó rök fyrir því að námskrár skólanna sjálfra gefi þessum þáttum einnig formlega stöðu. Í rannsókn minni voru einstakir skólar ekki skoðaðir að þessu leyti og því ekki fjallað um það sérstaklega hér. Reynt var í rannsókninni að fá hugmyndir um útbreiðslu leikrænnar tjáningar hér á landi á umliðnum árum en ekki framkvæmd ítarleg könnun á því. Í þessum kafla er getið um fyrirleggjandi skrif sem gefa vísbendingar um útbreiðslu, meðal annars rannsóknir sem ekki sneru að leikrænni tjáningu sérstaklega en af þeim má draga ályktanir um það efni.

2.4.1 Lög og aðalnámskrá

Aðalnámskrá fyrir íslenska grunnskóla kom út árið 1976 og 1977 og í sérheftum hennar fyrir móðurmál og samfélagsfræði er kennurum bent á að nota leikræna tjáningu við kennslu þeirra greina (*Aðalnámskrá grunnskóla: Móðurmál, 1976; Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsfræði, 1977*). Leikræn tjáning fær þar með formlegan sess menntayfirvalda sem kennsluáðferð, ekki síst til þess að þjálfa tjáningar- og samskiptafærni nemenda. Í námskránni voru kennsluhættir sem tíðkast höfðu gagnrýndir fyrir einhæfni þar sem hlutskipti nemandans hafi oft verið hins hlutlausa viðtakanda í stað þess „að vera áhugasamur leitandi og þátttakandi í því sem fram fer“. Áherslan á lærdóm minnisatriða hafi verið mikil og takmarkað fjallað um „annað en efni námsbókanna“ (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti, 1976, bls.16-17*). Stefnan sem boðuð er í aðalnámskránni er sögð byggja á niðurstöðum rannsókna og aukinni þekkingu á þroskasálfræðilegum forsendum náms auk þess sem vísað er til breytinga á samfélaginu sem kalli á auknið uppeldishlutverk skólans. Skólanum beri að þroska nemendur sem gagnrýna þjóðfélagsþegna sem hafi hæfni til þess að tjá sig, eiga í samskiptum og setja sig í annarra spor. Örva skal frumkvæði barnanna, gæta þess að sköpunargáfa þeirra fái notið sín og veita þeim næg tækifæri til þess að læra með öðrum hætti en í formlegri kennslu. Mikil áhersla er á hópvinnu nemenda og talið brýnt að kennarar kunni leiðir til þess að vekja námslöngun og viðhalda áhuga nemenda (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti, 1976, bls.6-14 og 17-19*).

Í lögum um grunnskóla 1991 (48. gr.) og 1995 (29. gr.) er leikræn tjáning inni í sjálfum lagatextanum. Þar er kveðið á um að leggja skuli áherslu á „þjálfun í íslensku í öllum námsgreinum og leikræna og listræna tjáningu“ (Lög um grunnskóla nr. 49/1991; Lög um grunnskóla nr. 66/1995). Alþingi ákvað 14. júní síðastliðinn að nema þetta ákvæði brott úr lögnum frá 1995 ásamt níu öðrum liðum sem tilgreindu það sem leggja skyldi áherslu á í starfi skóla (29. gr. 2. málsgrein). Aðrir liðir sem þarna féllu út voru til dæmis um áherslu á „skilning og frjótt, skapandi starf og jafnvægi milli bóklegs og verklegs náms“

og „að nýta leiki barna sem náms- og þroskaleið“ (Lög um grunnskóla nr. 66/1995 með áorðnum breytingum 98/2006). Þessar breytingar tóku gildi 1. janúar 2007. Erfitt er að sjá af þingskjöllum tilgang þessa brotnáms, hvort það Alþingis eru að íslenskir grunnskólar skuli hætta að gæta sérstaklega þessara þátta, hvort það eigi að vera hverjum skóla í sjálfsveld sett eða hvort ætlunin er að skýrt verði kveðið á um þetta í nýrri aðalnámskrá. Samtök áhugafólks um skólaþróun skrifuðu í umsögn um frumvarpið að lagabreytingunni að þau sæju ekki ástæðu til þess að fella brott þetta ákvæði 29. greinarinnar enda væri þar „mikilvæg útfærsla á 2. grein“ (Umsögn til Alþingis frá Samtökum áhugafólks um skólaþróun, 2006). Önnur grein laganna felur í sér hlutverk grunnskólans.

Í lögnum 1991 höfðu leiklist og dans bæst við þær listgreinar sem fyrir voru í eldri lögum en setja skyldi ákvæði um inntak og skipulag þeirra í aðalnámskrá (49. gr.). Í lögnum 1995 eru listgreinarnar ekki taldar upp en í 30. grein eru „listir og verkmenntir“ eitt þeirra sviða sem útfæra skal í aðalnámskrá. Með lagabreytingunni sem tók gildi 1. janúar 2007 breyttist heitið í „list- og verkgreinar“ (Lög um grunnskóla nr. 49/1991; Lög um grunnskóla nr. 66/1995 með áorðnum breytingum 98/2006).

Í aðalnámskrá 1999 fær leikræn tjáning talsverða umfjöllun og leiðbeiningar í sérhefti fyrir listgreinar. Þar segir:

Í þessari námskrá verður gerður greinarmunur á hugtökunum „leikræn tjáning“ og „leiklist“. Í leiklist er stefnt markvisst að sýningu fyrir áhorfendur en í leikrænni tjáningu er reynsla þáttakenda meginmarkmiðið. Eigi að síður er byggt á sömu grunnhugmynd, að setja sig í spor annarra (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.85).

Greinin er sögð geta tengst skólastarfi á þrjá vegu: 1. sem „aðferð eða leið við kennslu“ þar sem almennir kennarar annast kennsluna. 2. „sjálfstæð námsgrein, leiklist“ og 3. „listasmiðjur af ýmsu tagi“ þar sem leikræna tjáningu má kenna á eigin forsendum eða í tengslum við aðrar listgreinar (bls.88). Sérmenntuðum kennurum er ætlað að annast kennslu í 2. og 3. lið en í þeim síðari einnig með öðrum listgreinakennurum og bekkjar-kennurum. Þá segir: „Allir grunnskólanemendur eiga að fá tækifæri til að vinna með aðferðir leikrænnar tjáningar í almennu skólastarfi...“ og jafnframt „skólar geta boðið upp á leiklist sem námsgrein í vali á unglingsstigi“ (bls.88). Við skipulagningu námsins á samkvæmt aðalnámskránni að vinna með eftirfarandi leiðarljós í huga:

námið á að þjálfa hæfni nemenda til skapandi hugsunar og athafna, til að taka frumkvæði og til að bregðast við samkvæmt eigin hugmyndum og tilfinningum

námið á að leitast við að leysa ímyndunaraflið úr læðingi og stuðla að tillitssemi við aðra

námið á að stuðla að jafnvægi á milli viðbragða sem byggjast á innsæi og tilfinningum annars vegar og viðbragða sem byggjast á þekkingu og vitsmunalegri hugsun hins vegar

námið á að stuðla að skilningi á fjölbreytileika mannlífsins og ólíkra menningarheima (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.88).

Ekki eru ætlaðir fastir tíma fyrir leikræna tjáningu í viðmiðunarstundaskrá eins og til dæmis er gert fyrir tónlist og myndlistargreinar. Leikræn tjáning á að vera þverfagleg og tilgreind eru þrepa- og áfangamarkið fyrir alla árganga grunnskólans í tengslum við nánast allar námsgreinar hans. Einnig eru í listgreinaheftinu ábendingar um viðfangsefni, aðferðir og námsmat (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.93-99).

2.4.2 Útbreiðsla leikrænnar tjáningar

Engin markviss úttekt hefur verið gerð á útbreiðslu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum. Nokkrar vísbendingar má þó finna í rannsóknum og könnunum auk þess sem skrif talsmanna leikrænnar tjáningar gefa innsýn í stöðuna. Frá fyrri hluta níunda áratugarins er í slíkum skrifum talað um að leikræn tjáning eigi erfitt uppdráttar og að lítið hafi verið skrifað á íslensku um viðfangsefnið. Þótt vitað sé um kennara sem noti leikræna tjáningu í starfi sínu hafi þeir flestir hljótt um sig (Guðbjörg Emilsdóttir, 1981; Hlín Agnarsdóttir, 1983).

Ingvar Sigurgeirsson (1992) rannsakaði kennsluhætti í 12 grunnskólum 1987 og 1988. Þetta voru skólar af mismunandi stærð í þéttbýli og dreifbýli. Athyglinni var beint að 10–12 ára nemendum og liður í rannsókninni var þátttökuathugun í 20 bekkjum. Meginniðurstöður rannsóknarinnar voru þær að mörg lykilaðri sem áttu að stuðla að umbótum með námskránni frá áttunda áratugnum voru hreint ekki finnanleg í bekkjarstarfinu og höfundur segir áhersluna á skapandi starf hafa verið takmarkaða. Af 667 lotum sem hann athugaði fann hann 16 þar sem einhver gerð leikrænnar tjáning var notuð eða 2,4% (Ingvar Sigurgeirsson, 1992, bls.7, 77-79, 106-108 og 274-275).

Frá árinu 2002 má finna vísbendingar úr tveimur áttum um notkunina. Þá voru þrjú ár liðin frá gildistöku aðalnámskrár sem lagði mun ríkari áherslu á leikræna tjáningu en áður hafði verið gert. Útskriftarnemi frá Kennaraháskóla Íslands (María Pálsdóttir, 2003) gerði í samvinnu við Fræðsludeild Þjóðleikhússins tilraun til að kanna í 39 grunnskólum í Reykjavík hvernig leikrænni tjáningu og leiklist væri sinnt í skólunum. Í niðurstöðunum er ekki gerður greinarmunur á leiklist í formi uppsetninga leikþátta fyrir áhorfendur, leiklistartímum sem valgrein eða sérgrein eða notkun leikrænnar tjáningar í almennu bekkjarstarfi. Það segir þó sína sögu að í tæplega 60% skólanna voru markmið um leiklist og leikræna tjáningu sögð vera í skólanámskrá. Yfir 40% skólanna höfðu þetta ekki í námskránni þrátt fyrir áherslur aðalnámskrár allar götur frá 1976 á notkun leikrænnar tjáningar og þunga hennar í aðalnámskránni 1999. Í könnuninni voru kennarar spurðir um helstu ástæður þess að þeir notuðu ekki leikræna tjáningu eða leiklist í kennslu. Algengasta svarið var kunnáttuskortur og því næst tímaleysi. Færri nefndu aðstöðuleysi og fæstir áhugaleysi (María Pálsdóttir, 2003, bls.12 og 22).

Vorið 2002 var lagður spurningalisti fyrir alla kennara sem kenndu tíu vikustundir eða meira í 8.–10. bekkjum almennra grunnskóla Reykjavíkur. Þetta var liður í rannsókn Kristínar Jónsdóttur (2003) á kennsluháttum á unglingastigi og var svarhlutfall 84%. Leikræn tjáning kom við sögu í undirlið einnar spurningar en var þar sett ásamt söng og hreyfingu. Tíu prósent kennaranna sem svöruðu spurningunni kváðust nota þessar aðferðir mjög mikið (3%) eða nokkuð mikið (7%) og „yfir helmingur þeirra notar þessar kennsluáðferðir ekkert“ (Kristín Jónsdóttir, 2003, bls.89-91). Ekki er hægt að greina hve stóran hlut leikræna tjáningin á þarna á móti söng og hreyfingu en ljóst að misræmið á milli aðalnámskrár og veruleika unglingastigsins er mikið.

2.5 Markmið og rannsóknarspurningar

Rannsóknir á leikrænni tjáningu í íslenskum skólum lágu ekki fyrir þegar ég hóf rannsókn mína. Saga hennar hér á landi var óskráð og engin markviss könnun á útbreiðslu hennar hefur verið gerð. Nokkuð hefur verið skrifað á íslensku um leikræna tjáningu frá því um 1970. Þá umfjöllun er aðallega að finna í tímaritum um menntamál, handbókum fyrir kennara og námsritgerðum kennaranema. Þessi skrif eru stopul en ekki samfelld yfir þá nærri fjóra áratugi sem rannsóknin nær til. Mér var ljóst við upphaf verksins að leikræn tjáning var komin í aðalnámskrá 1976–1977 og að hún hefði verið nýtt í einhverjum grunnskólum um árabíl. Jafnframt vissi ég að þessar aðferðir voru ekki ástundaðar í öllum grunnskólum í samtímanum þrátt fyrir að kveðið væri á um það í gildandi aðalnámskrá. Það var því áhugavert að leita uppi sögu þessarar námsgreinar eða námsnálgunar, hvers vegna farið var að nota hana hér á landi, hvað réði því að hún var sett í aðalnámskrá og hvernig stæði á því að einungis sumir en ekki allir grunnskólanemar fá hana nú í námi sínu. Grunn rannsóknarspurningin varð því:

1.1 *Hvað greiddi götu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum frá því hún nam þar land og hvað hindraði?*

Eins og fram kemur í fyrri hluta þessa kafla voru hugmyndir erlendis um leikræna tjáningu eða *drama* í skólastarfi margvíslegar á liðinni öld og notuð voru ólík heiti. Á íslensku var hugtakið *leikræn tjáning* þekktast en líklegt að á bak við það væru hugmyndir mismunandi. Ljóst mátti vera að upplýsingar um að leikræn tjáning hefði verið notuð segði takmarkaða sögu, grafast þyrfti fyrir um skilgreiningar. Fyrsta undirspurning varð því:

1.2 a) *Hvaða merkingu leggur fólk í leikræna tjáningu?*

Erlendis var tekist á um markmið og aðferðir. Hvað hafði helst skilað sér hingað? Nauðsynlegt var að kanna hvaða aðferðum íslenskir kennarar beittu og í hvaða tilgangi. Var verið að þjálfa nemendur í raddbeitingu og frjálslegri framkomu, vinna með

tilfinningaþroska þeirra, efla þá félagslega, dýpka skilning þeirra og áhuga á námsefni annarra greina eða vinna með fagurfræði og opna leiðir að leiklistinni sem slíkri? Með þetta í huga var eftirfarandi rannsóknarspurning sett fram:

1.3 b) Hvaða hugmyndafræði og aðferðir leikrænnar tjáningar hafa verið ríkjandi í skólunum?

Í erlendum skrifum um leikræna tjáningu sjást tengingar við anga umbótahreyfingarinnar frá því um 1900, kenningar þroskasálfræðinnar og sterkar áherslur á að stuðla að virkni og sköpun nemenda ásamt því að vinna út frá hugmyndum þeirra. Til þess að komast að því hvort íslenskir kennarar sem notuðu leikræna tjáningu hefðu haft tiltekna hugmyndir menntunarfræðinnar sem bakgrunn var næsta rannsóknarspurning mótuð:

1.4 c) Hvaða hugmyndastraumur menntunarfræðinnar virðist leikræn tjáning helst tengjast?

Síðustu þrjár rannsóknarspurningarnar eru nánari útfærsla á grunnsurningunni og hafa í brennidepli athugun á því hvernig nýjung í skólastarfi reiddi af í íslenska grunnskólakerfinu. Þetta var athugað í ljósi fræða um nýbreytni og þróun í skólastarfi. Til þess að ná utan um þetta viðfangsefni voru eftirfarandi rannsóknarspurningar settar fram:

1.5 d) Hvað greiddi götu leikrænnar tjáningar?

Með þessari spurningu var leitað eftir ástæðum þess að leikræn tjáning var tekin inn í íslenskt skólastarf og hvers konar aðstæður hefðu ýtt undir notkun hennar. Þar sem ljóst var að leikræn tjáning er ekki notuð í öllum grunnskólum þrátt fyrir fyrirmæli um það í gildandi aðalnámskrá var nauðsynlegt að spyrja:

1.6 e) Hvað hindraði eða tafði?

Áhugavert þótti að skilja hvort gengi leikrænnar tjáningar sem nýjungar í íslenskum skólum og þróunin sem beið hennar lyti öðrum lögmálum en lýst er í fræðunum um nýbreytnistarf. Í síðustu rannsóknarspurningunni er vísað til brautargengis og hindrana sem spurningarnar á undan tóku til og spurt:

1.7 f) Hefur leikræn tjáning í íslensku skólastarfi einhverja sérstöðu í því sambandi?

Með því að leita svara við þessum spurningum var stefnt að því að fá að minnsta kosti grunnmynd þess þáttar í íslenskri skólasögu sem lýtur að leikrænni tjáningu. Eftir þá kortlagningu ætti að verða auðveldara að átta sig á þeim möguleikum sem leikræn tjáning býr yfir og hvaða hindranir þarf að yfirvinna ef vilji er til þess að hún nái víðtækri fótfestu í íslensku skólastarfi. Rannsóknin ætti einnig að þjóna sem grunnur fyrir frekari rannsóknir á þessu sviði í framtíðinni.

3. FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR

3.1 Fræðilegur grunnur, aðferðafræði og aðferðir

Rannsókn mín beinist að þróun fyrirbæris í íslenskum grunnskólum, leikrænni tjáningu, á tæplega fjórtíu ára tímabili. Rannsókninni er ætlað að kalla fram í dagsljósið þá hugmyndafræði og aðferðir sem ríkt hafa á tímabilinu, veita innsýn í viðhorf til leikrænnar tjáningar og ekki síst að kanna hvað helst hefur stuðlað að notkun hennar í skólastarfi og sömuleiðis hvað hamlað. Þar sem hér er um að ræða þróun yfir nokkra áratugi fannst mér tvenns konar aðferðir liggja beinast við, opin viðtöl og rannsókn á skrifum um leikræna tjáningu hér á landi ásamt aðalnámskrá og lögum um grunnskóla. Ein þátttökuathugun var gerð. Þannig fékk ég eigin upplifun af dæmi um notkun leikrænnar tjáningar í grunnskólastarfi á okkar dögum auk þess sem liður í námi mínu í eigindlegum rannsóknaraðferðum var að kynnast þessari aðferð. Með það að markmiði að fá vísbendingar um útbreiðslu leikrænnar tjáningar í skólastarfi síðustu áratugi og einnig um sýn verðandi grunnskólakennara á fyrirbærið var spurningalistakönnun gerð meðal kennara-nema í Kennaraháskóla Íslands. Blönduðum aðferðum var því beitt við rannsóknina en hún flokkast þó tvímælalaust fremur sem eigindleg rannsókn en meginleg.

Í skrifum um eigindlegar rannsóknaraðferðir (m.a. Creswell, 1998, bls.73-91; Crotty, 1998, bls.1-17; Kvale, 1996) er kallað eftir samkvæmni á milli þekkingarfræðilegrar kenningar, fræðilegs sjónarhorns, aðferðafræði og aðferða. Mótunarhyggja (e: *constructionism*) er sú þekkingarfræðilega kenning sem ég studdist við og hafnaði þar með þeirri sýn að til sé einn og algildur sannleikur um viðfangsefnið sem rannsókn minni er ætlað að fást við. Ég lít svo á að þekking eða merking verði til „í og vegna samskipta okkar við veruleikann sem við hrærumst í“ (Crotty, 1998, bls.8). Sama atvik eða kynni af tilteknum hlut eða fyrirbæri getur gefið þeim sem upplifa mismunandi merkingu og einnig sömu manneskjunni ólíkan „sannleika“ á ólíkum tímum.

Creswell (1998, bls.78) tekur fram að í einni og sömu rannsókninni sé hægt að nota fleiri en eitt fræðilegt sjónarhorn. Ég leitaðist við að beita póstmóðernisku sjónarhorni á viðfangsefni mitt og einnig sjónarhorni túlkunarfræði en bæði þessi sjónarhorn fela í sér þekkingarfræðilegan grunn mótunarhyggjunnar. Margbreytileikinn er kjarnaatriði í hugmyndafræði póstmóðernismans og áherslan á að hver segi sína sögu á sinn hátt og hljóti að skoðast í samhengi við umhverfi, tíma og aðstæður (Powell, 1998, bls.73-91). Kvale (1996, bls.232) bendir á að í póstmóðerniskri nálgun sé áherslan á „sundurleitnina og á að þekkingu þurfi að skoða út frá samhengi“. Póstmóðerniskir fræðimenn hafa gjarnan beint

sjónum sínum að fyrirbærum og hópum sem hafa verið jaðarsettir í ríkjandi menningu eða utan valdamiðjunnar, og með rannsóknum sínum leitast við að láta raddir þeirra heyrast, þeirra skilning og reynslu af veruleikanum koma fram. Að vissu leyti má líta á fyrirbærið leikræna tjáningu sem jaðarsett í skólakerfi okkar, hvort sem horft er á það sem hluta af listgreinakennslu, aðferð til að kenna hinar margvíslegu námsgreinar grunnskólans eða þegar litið er til þeirra markmiða leikrænnar tjáningar, að efla sjálfs-traust, tjáningarhæfni og aðra persónulega og félagslega þroskaþætti barna. Tónlist og myndlist hafa fyrir löngu unnið sér sess og verið fastir liðir á stundaskrá skólanna en þeirri stöðu hefur leiklist eða leikræn tjáning ekki náð. Sem kennsluáðferð hefur leikræn tjáning ekki tærnar þar sem bókleg nálgun hefur hælana. Að mínu mati fær ræktun persónulegs og félagslegs þroska of litla áherslu í grunnskólanámi. Minn skilningur er sá að bókleg kennsla sé ríkjandi í skólakerfi okkar en verklegt og listrænt nám eigi undir högg að sækja sem aftur geri börnum skólagönguna einsleitari og torfærari en vera þyrfti.

Til samræmis við þann fræðilega grunn sem að framan greinir og út frá markmiðum rannsóknarinnar nálgadist ég viðfangsefnið eftir aðferðafræði grundaðrar kenningar en nýtti einnig aðferðir sem tilheyra hefð fyrirbærafræðilegra rannsókna. Viðtöl eru megináðferðin við gagnasöfnun beggja þessara hefða og einstaklingar „sem hafa reynslu af fyrirbærinu“ eða hafa „tekið þátt í ferli sem tengist hinu miðlæga fyrirbæri“ (Creswell, 1998, bls.112-113) eru það sem rannsóknin beinist helst að. Þetta vinnulag hentaði viðfangsefninu þar sem einmitt þeir sem upplifðu og nýttu leikræna tjáningu í skólasterfi á því tímabili sem rannsóknin nær til eru lykilmálkið í samstarfi um að skapa þekkinguna sem sóst var eftir.

Viðtöl voru helsta aðferðin við öflun gagna en viðtal og viðtal er ekki það sama. Það væri hægt að fara lítið undirbúin og biðja þátttakanda að segja frá því sem hann vissi um leikræna tjáningu. Eða fara með hugarfari sérfræðings sem hefur kynnt sér málefnið og spyrja jafnvel leiðandi spurninga til þess að fá staðfestingu á eigin sýn eða fylla upp í þekkingargöt. Í samræmi við þann skilning að þekking verði til í samskiptum einstaklings við veruleikann, meðal annars aðrar manneskjur, er mikilvægt að rannsakandinn líti svo á að viðtal við þátttakanda sé framlag beggja til þess að leita merkingar. Heiti bókar Kvale, *InterViews* (1996) lýsir þessari hugsun, að í viðtali skipti sýn beggja máli. Samkvæmt aðferðafræði grundaðrar kenningar er greining gagna og öflun þeirra unnið kerfisbundið og samhliða þannig að í nýju viðtali hefur rannsakandinn í huga það sem hann hefur áður fundið. En hann þarf að vera vakandi fyrir því að þátttakandi „svari ekki einungis spurningum sem sérfræðingur hefur undirbúið heldur setji fram í samtali skilning sinn á eigin veruleika“ (Kvale, 1996, bls.11). Ég hef í þessu samhengi reynt að hafa í huga, bæði í viðtölum og greiningu það sem aðferðafræði fyrirbærafræðilegra rannsókna leggur svo ríka áherslu á, að setja sjálfan sig í sviga (e: *bracketing*).

3.2 Hvernig leitað var svara

Í töflu hér á eftir er yfirlit yfir þær leiðir sem farnar voru til þess að leita svara við rannsóknarspurningunum. Þar kemur fram hvar upplýsingar var að finna sem gáfu svör við tiltekinni spurningu.

Tafla 3.1. Samband rannsóknarspurninga og rannsóknaraðferða.

Tengsl rannsóknarspurninga og rannsóknaraðferða						
Viðtöl	Rýnihópar	Þátttökuathugun	Spurningalisti	Byggt á fundargerðum	Byggt á rituðum heimildum	
X	X		X	X	X	■ Hvaða merkingu leggur fólk í leikræna tjáningu?
X	X	X	X	X	X	■ Hvaða hugmyndarræði og aðferðir leikrænnar tjáningar hafa verið ríkjandi í skólunum?
X	X				X	■ Hvaða hugmyndastráumum menntunarfræðinnar virðist leikræn tjáning helst tengjast?
X	X		X	X	X	■ Hvað greiddi götu leikrænnar tjáningar?
X	X		X	X	X	■ Hvað hindraði eða tafði?
X	X				X	■ Hefur leikræn tjáning í ísl. skólastarfi einhverja sérstöðu í því sambandi?

3.3 Þátttakendur, gagnasöfnun og gagnagreining

Ég lít svo á að vinna mín í námskeiðinu *Þróun og nýbreytni í menntamálum* í Háskóla Íslands vorið 2004 hafi verið aðdragandi rannsóknarinnar. Lestur ritaðra heimilda vísaði á einstaklinga sem komu við sögu leikrænnar tjáningar hér á landi síðustu þrjá til fjóra áratugi. Vegna verkefnavinnu í ofangreindu námskeiði leitaði ég upplýsinga hjá nokkrum þeirra, ýmist símleiðis eða í hljóðrituðum viðtölum sem ég vann lítilega úr án þess að afrita þau frá upphafi til enda. Við suma þessara þátttakenda tók ég síðan ítarleg viðtöl eftir að hin eiginlega rannsókn hófst haustið 2004. Það haust voru fimm þátttakendur teknir tali, viðtölin hljóðrituð og síðan afrituð af nákvæmni. Á sama ársfjórðungi gerði ég eina þátttökuathugun í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Þátttakendur þar voru 13 krakkar úr sjötta bekk grunnskóla. Vor og sumar 2006 tók ég viðtöl við 12 manns, tvö einstaklingsviðtöl og tvö við rýnihópa. Í fyrri rýnihópnum voru sex þátttakendur en fjórir í þeim síðari. Kennaranemar á grunnskólabraut Kennaraháskóla Íslands, 113 talsins, voru einnig

Þátttakendur í rannsókninni en þeir svöruðu spurningalistakönnun sem lögð var fyrir í skólanum í mars 2006. Auk þessa hafði ég í tölvupósti samband við tvo háskólakennara til þess að afla tiltekinna upplýsinga þegar hillti undir lok greiningarvinnunnar og ritsmíðin fékk yfirlestur stjórnanda fræðslumála til margra ára á lokastiginu. Alls má því segja að nær 150 þátttakendur hafi lagt sitt af mörkum til rannsóknar þessarar, þar af 17 með hljóðrituðum viðtölum sem voru afrituð og greind, 113 með því að svara spurningalistum og 13 grunnskólanemar ásamt kennara þeirra með því að leyfa mér að fylgjast með í kennslustundum. Kennarinn í þátttökuathuguninni er einnig meðal þeirra sem viðtöl voru tekin við. Allir þátttakendur í rannsókninni voru einkar fúsir til þess að leggja henni lið.

Þátttakendum er skipt í þrjá flokka, eftir því hvort viðtöl voru tekin við þá, þeir svöruðu spurningalistum eða voru í þátttökuathuguninni. Hér á eftir geri ég frekari grein fyrir hverjum flokki fyrir sig og hvernig unnið var úr gögnum sem frá þeim komu. Loks er fjallað um ritaðar heimildir.

3.3.1 Viðtöl

Markvisst úrtak (Bogdan og Biklen, 2003, bls. 65) var sú aðferð sem beitt var við val á flestum þátttakendum sem viðtöl voru tekin við. Tilgangurinn var að fá innsýn í mismunandi tímabil leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum. Skrif um leikræna tjáningu í íslenskum bókum, tímaritum, ritgerðum og fundargerðum bentu mér á tiltekna einstaklinga sem þar höfðu komið við sögu. Margir þátttakendanna sem viðtöl voru tekin við höfðu annað hvort skrifað um leikræna tjáningu eða þeirra var getið í ofangreindum heimildum. Val á tveimur skólastjórum réðst af því að fá annars vegar þátttakanda úr skóla þar sem leikræn tjáning væri mikið notuð og hins vegar lítið og jafnframt að fá bæði sýn stjórnanda af höfuðborgarsvæðinu og af landsbyggðinni. Í tveimur tilvikum var um veltiúrtak að ræða, það er að segja ég bað þátttakendur um að benda mér á kennara sem nú störfuðu í grunnskólum og nýttu leikræna tjáningu.

Viðtöl voru tekin við þrettán konur og fjóra karla. Yngsti þátttakandinn í þeim hópi er á fertugsaldri og þeir elstu komnir yfir sjötugt. Öll hafa þau komið að kennslu í grunnskólum en þrettán þeirra hafa hefðbundna kennaramenntun. Fimm eru menntuð á sviði leiklistar, ýmist sem leikarar eða í leikhúsfræðum. Í hópnum eru fjórir skólastjórar, þar af þrír sem nú gegna slíkri stöðu. Fimm þátttakendanna sóttu menntun á sviði leikrænnar tjáningar erlendis. Sex kenna nú eða hafa kennt í háskólum. Fimm þátttakendur sem viðtöl voru tekin við hafði ég ekki hitt áður en var kunnug hinum

Í rannsókninni er nöfnum þátttakenda sem viðtöl voru tekin við breytt. Á því eru þó undantekningar eins og útskýrt er hér á eftir. Þótt umfjöllunarefnið sé ekki þess eðlis að viðkvæmt teljist þótti rétt að virða hefð eigindlegra rannsóknaraðferða og viðhafa nafn-

leynd. Hún eykur frelsi þátttakenda til tjáningar og undirstrikar ábyrgð rannsakandans á úrvinnslu og túlkun gagnanna.

Hér á eftir verða kynnt dulnefni þátttakenda sem rannsakandi tók viðtöl við og einnig greint frá undantekningum frá reglunni um dulnefni.

3.3.2 Einstaklingsviðtöl:

Björn Jónsson gegndi ýmsum störfum í skólakerfinu um áratuga skeið. Helga Hafsteinsdóttir starfaði lengi við barnakennslu og í leikhúsum. Rannveig Hrafnisdóttir er grunnskólakennari og hefur auk þess sinnt háskólakennslu. Rut Sigurðardóttir útskrifaðist sem grunnskólakennari nærri síðustu aldamótum og vinnur nú við sitt fag. Sif Guðmundsdóttir hefur kennt á ýmsum skólastigum og unnið margvísleg störf í leikhúsi. Viðtölin við þessa þátttakendur voru tekin haustið 2004.

Vorið 2006 tók ég viðtöl við tvo skólastjóra, sitt í hvoru lagi. Annan nefni ég Kára Óskarsson en hann stýrði skóla á landsbyggðinni þegar viðtalið var tekið. Í þeim skóla er leikræn tjáning tiltölulega lítið notuð. Hinn skólastjórinn birtist undir sínu eigin nafni, Ásgeir Beinteinsson, en hann er skólastjóri Háteigsskóla í Reykjavík, sem áður hét Æfinga- og tilraunaskóli Kennaraháskóla Íslands. Í Háteigsskóla er leikræn tjáning nýtt með öllum árgöngum nemenda og mér þykir líklegt að hann sé kominn lengst íslenskra grunnskóla í þeim efnum. Skólinn hefur talsverða sérstöðu á sviði leikrænnar tjáningar, langt er síðan byrjað var að beita henni þar og fyrir fáum árum varð skólinn móðurskóli leikrænnar tjáningar í Reykjavík. Augljóst væri því þeim, sem eitthvað þekkja til þessa sviðs, um hvaða skóla væri að ræða þegar fjallað er um hann í ritgerðinni. Það þótti því ekki viðeigandi að reyna að fela slóðina og þess vegna var ákveðið að gera undantekningu frá reglunni um dulnefni. Ákvörðunin var að sjálfsögðu tekin í samráði við Ásgeir.

3.3.3 Rýnihópur 1:

Í fundargerðum Dramikfélagsins komst ég yfir nöfn stjórnarmanna þann áratug sem félagið starfaði, 1974–1984. Sex þeirra mynduðu hópinn sem ég kalla rýnihóp 1. Ég valdi í hópinn með það að markmiði að fá innsýn í allt tímabilið þannig að þó að sumar stjórnarkonurnar hafi verið samtímis í stjórn náði seta þeirra samanlagt yfir öll árin. Brynhildur Jakobsdóttir er nú háskólakennari en starfaði áður sem grunnskólakennari. Það gerði einnig Hallveig Snorradóttir en hún gegnir nú stjórnunarstöðu í grunnskóla. Sólrún Harðardóttir hefur látið af störfum en vann sem íþróttakennari í grunnskólum og víðar. Vilborg Traustadóttir er grunnskólakennari og hefur sinnt því starfi í meira en þrjátíu ár. Þorbjörg Böðvarsdóttir starfaði áður við grunnskólakennslu en gegnir nú öðru starfi í grunnskóla. Allar höfðu þessar konur verið á námskeiði hjá Grete Nissen, norskum kennara leikrænnar tjáningar sem hingað kom á fyrri hluta áttunda áratugarins. Þær nýttu

leikræna tjáningu í kennslu sinni og þekktu vel til þessa sviðs hér á landi á áttunda áratugnum og fram á þann níunda. Sjötta stjórnarkonan, María Einarsdóttir, kynntist leikrænni tjáningu í námi sínu erlendis og tengdist félaginu undir 1980. Áður hafði hún kennt í grunnskóla en snéri sér að framhaldsskólakennslu eftir heimkomuna. María starfar nú í háskóla.

3.3.4 Rýnihópur 2:

Í þessum hópi voru fjórir kennarar sem nú nota leikræna tjáningu og leiklist í sinni kennslu. Arndís Óskarsdóttir hefur grunnskólakennslu að aðalstarfi og nýtir þar mikið leikræna tjáningu, er meðal annars ráðgjafi fyrir aðra kennara í þeim efnum. Hún kennir einnig á háskólastigi. Finnur Ólafsson hefur síðustu ár verið í fullri stöðu leiklistarkennara í grunnskóla þar sem leiklist hefur sambærilega stöðu við listgreinarnar myndlist og tónlist. Gunnhildur Agnarsdóttir er grunnskólakennari. Hún kennir leiklist sem valgrein í tveimur elstu árgöngum skólans auk þess að nota leikræna tjáningu í kennslu hjá öðrum nemendum. Katrín Karlsdóttir starfaði lengi sem grunnskólakennari áður en hún hóf kennslu á háskólastigi þar sem hún starfar nú. Leiklist og leikræn tjáning hafa í áratugi átt drjúgan hlut í hennar kennslu.

Viðtölin við rýnihópana voru tekin vor og sumar 2006. Minnt er á að öll nöfnin hér á undan eru dulnefni, með einni undantekningu.

Tafla 3.2. Yfirlit yfir þátttakendur í viðtölum og rýnihópum

Þátttakendur sem viðtöl voru tekin við		
Einstaklingsviðtöl	Rýnihópur 1	Rýnihópur 2
Árið 2004	Fyrrum stjórnarkonur Dramikfélagsins Árið 2006	Kenna nú og nota leikræna tjáning Árið 2006
Björn Jónsson Helga Hafsteinsdóttir Rannveig Hrafnisdóttir Rut Sigurðardóttir Sif Guðmundsdóttir	Brynhildur Jakobsdóttir Hallveig Snorradóttir María Einarsdóttir Sólrun Harðardóttir Vilborg Traustadóttir Þorbjörg Böðvarsdóttir	Arndís Óskarsdóttir Finnur Ólafsson Gunnhildur Agnarsdóttir Katrín Karlsdóttir
2006 Ásgeir Beinteinsson Kári Óskarsson		
Allt eru þetta dulnefni, nema nafn Ásgeirs Beinteinssonar		

Sumir framangreindir þátttakendur birtast bæði undir dulnefni og með sínum réttu nöfnum, eru þannig tvíhamir. Það helgast af því að ritgerðinni er ætlað að bregða ljósi á sögu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum. Í þeirri sögu eru gerendur og talsmenn sem hafa látið að sér kveða með skrifum og frumkvæði. Rétt er að nöfn þeirra komi fram í vissu samhengi enda væri auðvelt þeim sem eitthvað til þekkja að rekja slóðina þótt reynt yrði að fela. Þeirra sem ég tók viðtöl við í aðdraganda rannsóknarinnar vorið 2004 er einnig getið með réttum nöfnum sem og kennaranna sem veittu viðbótarupplýsingar í lok greiningarvinnu.

Eftir skráningu viðtala og þátttökuathugunar hafði ég um 400 blaðsíður af svokölluðum vettvangsnótum, gögnum sem aflað var með þessum hætti. Samkvæmt aðferðafræði grundaðrar kenningar leitaðist ég við að greina gögn samhliða því sem þeirra var aflað, þannig að í nýju viðtali gæti ég haft í huga það sem áður hafði fundist. Þarna var þó aðeins um frumgreiningu að ræða sem byggði á athugasemdum sem rannsakandi gerði um leið og hann skráði hvert viðtal af nákvæmni eftir hljóðritun. Eftir vinnslu fimm fyrstu viðtalanna, haustið 2004, voru þau greind með opinni kóðun og dregin fram nokkur þemu. Viðtölin fjögur, sem tekin voru fyrri hluta árs 2006, þar af tvö við rýnihópa, voru unnin með sama hætti. Að þessu loknu fór hin eiginlega greining fram. Þar beitti ég annars vegar öxulkóðun og hins vegar greiningu samkvæmt túlkunarfræðilegri nálgun. Öxulkóðun gagnast vel þegar reynt er að átta sig á orsökum og afleiðingum. Hana nýtti ég sérstaklega til þess að greina það sem greitt hefði götu leikrænnar tjáningar og það sem hindraði að hún næði fótfestu. Með þessari greiningaraðferð eru gögnin meðal annars spurð: Hvað í aðstæðunum er ólíkt? Hvað breytir ástandi? Hvaða strategíur hafa verið notaðar? (Creswell, 1998; Strauss og Corbin, 1998). Í greiningu samkvæmt túlkunarfræðilegri nálgun setur rannsakandi fram túlkun sem honum þykir skynsamleg út frá fyrirliggjandi gögnum, til dæmis einu viðtalanna, og prófar síðan þá túlkun á öðrum gögnum sem hann hefur. Sú prófun leiðir annað hvort til staðfestingar á túlkuninni eða fótunum er kíppt undan henni (Gustavsson, 1996, bls.1-14).

3.3.5 Þátttökuathugun

Aðeins var gerð ein þátttökuathugun í rannsókninni. Tilgangurinn með henni var að fá með beinum hætti dæmi um hvernig leikræn tjáning er nú nýtt í grunnskólum auk þess sem nauðsynlegt var að kynnst þessari aðferð í námskeiði um eigindlegar rannsóknaraðferðir. Ég fylgdist með sjöttu bekkingum grunnskóla og kennara þeirra í þremur samliggjandi kennslustundum í leikrænni tjáningu, eða leiklist, eins og námsþátturinn var nefndur í skólanum. Námsþátturinn náði yfir sex vikna tímabil og þátttökuathugunin var gerð í lok þess. Nemendurnir voru 13, fimm stelpur og átta strákar. Val þessara þátttakenda réðist af valinu á kennara þeirra, sem mér hafði verið bent á, og þeim tíma sem ég gerði þátttökuathugunina.

Eftir að hafa setið í kennslustundunum skráði ég niður, eins nákvæmlega og minnið leyfði mér, það sem fram fór, bæði orð og athafnir. Í kennslustundunum skráði ég nokkur minnisatriði. Við greiningu gagna bar ég tiltekna þætti saman við það sem ég varð áskynja í þátttökuathuguninni. Hennar gætir þó ekki mikið í niðurstöðum rannsóknarinnar.

3.3.6 Spurningalistar

Ásamt öðrum nemanda í námskeiði um tölfræði og rannsóknaraðferðir, Dagbjörtu L. Kjartansdóttur, hannaði ég spurningalista til þess að leggja fyrir kennaranema á grunnskólabraut í Kennaraháskóla Íslands. Spurningalistinn var fimm blaðsíður og spurningar alls tuttugu og fjórar, margar í allmörgum liðum. Í rannsókn minni nýtti ég niðurstöður úr hluta þeirra, of viðamikil hefði verið að gera grein fyrir þeim öllum, enda var gert ráð fyrir að geta notað svörin til frekari úrvinnslu síðar.

Athugunin beindist að því að kanna skilgreiningar kennaranema á leikrænni tjáningu, reynslu þeirra af henni, bæði úr eigin grunnskólagöngu og úr æfingakennslu, viðhorf til hennar og hvort eða hvernig þeir vildu hafa hana í kennaranáminu. Kennaranemarnir voru einnig spurðir um hverjar þeir teldu vera líklegar ástæður þess að leikræn tjáning er ekki notuð í öllum grunnskólum landsins. Dæmi um 12 fullyrðingar á raðkvarða sem nemarnir voru beðnir um að merkja við í því sambandi eru: „skólarnir telja ekki þörf fyrir hana“, „vantar kunnáttu hjá kennurum“ og „kemur ekki til samræmdra prófa“. Í spurningalistanum voru einnig opnar spurningar þar sem svarendur voru beðnir að skrifa nokkur orð til að lýsa frekar skoðunum sínum. Spurt var um kyn, fæðingarár og hve langt svarendur voru komnir í kennaranáminu. Í rannsókn minni nýti ég svör um hvort kennaranemarnir sjálfir fengu leikræna tjáningu í grunnskólanámi, um afstöðu þeirra til leikrænnar tjáningar í kennaranáminu, um gildið sem þeir telja að leikræn tjáning hafi fyrir grunnskólanema og svör þeirra um líklegar ástæður þess að leikræn tjáning er ekki notuð í öllum grunnskólum.

Úrtak kennaranemanna var hentugleikaúrtak. Ferli verkefnisins afmarkaði tímann til að leggja spurningalistann fyrir sem aftur réði miklu um það hvaða nemar fengust til þess að svara. Það náðist í tæplega 80 manna hóp í lok fyrirlestrar, þar sem flestir voru fyrsta árs nemar. Nánast allir viðstaddir svöruðu spurningalistanum (71) en alls voru 123 fyrsta árs nemar skráðir í viðkomandi skyldunámskeið, *Náms- og kennslufræði og sérkennsla*. Lengra komnir kennaranemar voru ýmist úti í vettvangsnámi eða í mjög smáum hópum í kennslustundum. Eftir hentugleikum náðist í 39 lengra komna kennaranema til þess að svara (7 á öðru ári og 32 á þriðja ári). Þeir voru í litlu námshópunum eða í tölvuveri, bókasafni og matsal. Brottfallið í svörum um kyn, námsár og fæðingarár voru 3

einstaklingar. Konur voru 83% þeirra svarenda sem tilgreindu kyn og karlar 17%, en það er svipað hlutfall og er meðal kennaranema á grunnskólabraut í KHÍ.

Unnið var úr svörunum samkvæmt tölfræðilegum aðferðum. Þar sem úrtakið er hentugleikaúrtak en ekki tilviljunarúrtak verður að hafa sérstaka fyrirvara um alhæfingu. En þar sem ekki er ástæða til þess að búast við sérstökum kerfisbundnum skekkjum í úrtakinu, nema ef vera kynni að þeir sem ekki mættu hafi almennt minni áhuga á kennslu en viðstaddir, má taka niðurstöðurnar sem sterkar vísbendingar um stöðu mála.

3.3.7 *Ritaðar heimildir*

Með lestri íslenskra greina, námsefnis, bóka, og námsritgerða úr Kennaraháskóla Íslands safnaði ég upplýsingum um iðkun leikrænnar tjáningar og einstaklinga sem komu að henni og reyndi að greina viðhorf til hennar. Auk efnis sem var aðgengilegt í bókasöfnum fékk ég eldra lesefni hjá sumum þátttakendum í rannsókninni og Kolbrúnu Sigurðardóttur, kennsluráðgjafa í KHÍ. Fundargerðir Dramikfélagsins 1974–1983 ásamt gögnum sem fylgdu þeim, svo sem mætingalistar, bréfaskrif, yfirlitsgreinar og auglýsingar á vegum félagsins, voru mikill fengur fyrir rannsóknina. Þær gáfu fyllri innsýn í framvinduna og viðhorf hjá þeim kennurum sem ætla má að hafi einna helst nýtt aðferðir leikrænnar tjáningar á ofangreindu tímabili. Ljósrit af fundargerðunum og tilheyrandi gögnum fékk ég hjá Guðbjörgu Emilsdóttur grunnskólakennara, sem var í síðustu stjórn félagsins. Fundargerðirnar eru ekki enn sem komið er aðgengilegar á safni eða öðrum þeim stað þar sem hver og einn getur nálgast þær. Í texta ritgerðarinnar verður því vitnað til þeirra sem munnlegrar heimildar samkvæmt APA-staðli heimildaskráningar, en þær birtast, samkvæmt sama staðli, ekki í heimildaskrá.

Ofangreindar ritaðar heimildir voru nýttar til þess að leita uppi sögu leikrænnar tjáningar á Íslandi. Annað íslenskt efni sem lesið var lýtur að rannsóknnum á nýbreytnistarfi og kennsluháttum í skólum auk þess sem aðalnámskrár og lög um grunnskóla voru könnuð. Til þess að fá innsýn í leikræna tjáningu erlendis, fyrst og fremst í Bretlandi og á hinum Norðurlöndunum, voru söguleg og fagleg skrif um sviðið lesin og nýtt sem heimildir.

3.4 **Rannsóknarsnið**

Tilgangur rannsóknarinnar var að fá þekkingu um sögu leikrænnar tjáningar á Íslandi frá um 1970 og þróun til samtímans. Rannsóknin var sniðin að þessu markmiði og nýttar leiðir til þess að fá sýn aftur í tímann og jafnframt upplýsingar um leikræna tjáningu í íslenskum grunnskólum nútímans og viðhorf til hennar. Blönduðum aðferðum var beitt, eins og að framan er lýst, því þannig þóttu mestu líkurnar á að fá sæmilega skýra mynd af viðfangsefni rannsóknarinnar.

3.5 Staða rannsakandans

Sem rannsakendur berum við með okkur eigin hugmyndir, sýn á manneskjur og málefni, afstöðu og fordóma. Rannsakandinn er aldrei eins og óskrifað blað, reynsla hans og mótun hefur áhrif á það hvernig samskipti hans við það sem rannsakað er verða, og þar með á túlkun hans og þá merkingu sem hann finnur. Í eiginlegum rannsóknum er rannsakandinn aðal rannsóknartækið og því mikilvægt að hann geri grein fyrir sér og því fræðilega sjónarhorni sem hann beitir við rannsóknina (Crotty, 1998).

Í fyrsta undirkaflanum hér að framan gerði ég grein fyrir því fræðilega sjónarhorni sem ég leitaðist við að beita í rannsókninni. Inngangur rannsóknarinnar segir nokkuð um áhuga minn á leikrænni tjáningu og reynslu af henni. Mér er það hjartans mál að hún fái sterkari stöðu í íslenskum grunnskólum og að allir nemendur hans fái að nýta hana í námi sínu. Um þetta var ég meðvituð í rannsóknarvinnunni og þá um leið þörfina á því að „setja mig í sviga“ (e: *bracketing*) eins og rík áhersla er lögð á í aðferðafræði fyrirbærafræðilegra rannsókna. Rúmlega tvo þriðju þátttakenda sem viðtöl voru tekin við þekkti ég eða kannaðist allvel við áður. Þeir hafa nánast allir áhuga á framgangi leikrænnar tjáningar, þótt sýn þeirra hafi ekki í öllum tilvikum verið sú sama og mín var í upphafi rannsóknarinnar. Ég gekk með opnum huga að rannsóknarvinnunni, tilbúin að horfast í augu við veikar sem sterkar hliðar leikrænnar tjáningar. Með því að leggja mig fram um að fylgja viðurkenndum vinnubrögðum rannsóknaraðferða, taldi ég bæði viðfangsefninu og faglegum metnaði mínum best þjónað.

4. RANNSÓKNARNIÐURSTÖÐUR

4.1 Upphaf leikrænnar tjáningar á Íslandi og stiklur í framvindu

Í þessum kafla er leitað eftir rótum leikrænnar tjáningar í íslensku skólastarfi. Reynt er að svara spurningunni um hvenær fyrst var farið að útfæra hugmyndir um leikræna tjáningu (dramik, drama, mimik) í íslenskum grunnskólum og hver framvindan varð. Sérstaklega er grennslast fyrir um tilurð og starfsemi Dramikfélagsins sem vann að framgangi leikrænnar tjáningar á tímabilinu 1974–1984. Aðkoma fræðsluyfirvalda eins og hún birtist í lagasetningu og aðalnámskrá er könnuð og reynt er að glöggva sig á menntun íslenskra kennara á sviði leikrænnar tjáningar á því tímabili sem afmarkað var fyrir rannsóknina. Hér er fyrst og fremst leitast við að fá mynd af ytri aðstæðum og atburðarás, þeim ramma sem hefur verið utan um leikræna tjáningu í skólastarfi hér á landi frá því um 1970. Vitneskja um ræturnar og rammann er nauðsynleg til þess að hægt sé að meta hvað þarf til svo að nýjung eins og leikræn tjáning nái fótfestu og hvað það er sem dugir ekki.

Niðurstöður rannsóknarinnar sem settar eru fram í þessum kafla byggja á viðtölum við þátttakendur sem ég ýmist talaði við einn í senn eða í rýnihópi fyrrum stjórnarkvænna Dramikfélagsins. Konurnar í rýnihópnum höfðu allar notað leikræna tjáningu í kennslu sinni og fylgst vel með því sem helst var á döfinni á sviði hennar einhvern tíma á áttunda eða níunda áratugnum. Auk þess er stuðst við aðra munnlega heimild, ritaðar heimildir, meðal annars fundargerðir Dramikfélagsins 1974–1983 og auglýsingar, nafnalista, fréttabréf og yfirlitsblöð sem fylgdu þeim.

4.1.1 *Dramik frá Danmörku, og dæmi um fyrri iðkun*

Með leit minni að upphafi leikrænnar tjáningar í íslenskum skólum varð til eftirfarandi mynd úr fortíðinni: Árið er 1968. Hálfertugur barnakennari frá Íslandi sem jafnframt er leikkona kemur síðsumars með fjölskyldu sína til Danmerkur. Þetta er orlofsárið hennar og hún ætlar að nota það til framhaldsnáms í kennaraháskólanum í Árósum og öðlast þannig sérkennsluréttindi. Leikkonan rekur fljótt augun í það að boðið er upp á hliðarnámskeið sem nefnt er dramik og eins og hún orðaði það sjálf við mig „var nú ekki sein á mér að gleypa við því“ án þess að vita í rauninni hvað þarna var á ferðinni. „Hélt þetta væri kannski svona eins og við höfðum verið að láta krakkana leika jólaleikritin og læra utanað texta ... og leika Rauðhettu og svona“. En annað kom á daginn. Á þessu 48 kennslustunda námskeiði sem var að sögn kennarans „mjög uppbyggjandi“ tileinkaði hún

sér aðferðir og hugmyndafræði að baki þeim sem síðar átti eftir að hljóta heitið leikræn tjáning heima á Íslandi (Guðrún Þ. Stephensen munnleg heimild, 23. september 2004).

Heim komin, haustið 1969, byrjaði kennarinn að nýta dramik í kennslu sinni í Kársnesskóla og hvatti jafnframt samkennara sína til þess að prófa þessa námsnálgun. Á þennan hátt taldi ég að leikræn tjáning í skólastarfi hefði numið hér land með Guðrúnu Þ. Stephensen. Hvorki í rituðum heimildum né í viðtölum við fólk sem tengdist þessu sviði á áttunda áratugnum gat ég fundið eldri dæmi um notkun aðferða í grunnskólakennslu sem falla undir það sem venjan er að skilgreina sem leikræna tjáningu.

Við lok ritsmíðarinnar komst ég að því að eldri dæmi úr íslenskri skólasögu voru til, þótt beinir þræðir virðist ekki liggja á milli þeirra og þess sem gerðist um 1970. Ég fékk vitneskju um notkun leiklistar í skólastarfi um miðja síðustu öld sem hiklaust ætti að flokka sem leikræna tjáningu miðað við skilgreiningu þessarar rannsóknar. Gerður G. Óskarsdóttir, sem las ritgerðina, rifjaði upp veru sína í Austurbjarskólanum 1950–1956 þar sem hún naut leikrænnar tjáningar hjá kennara sínum, Valgerði Briem. Gerði finnst trúlegt að hugtakið *leikræn tjáning* hafi ekki verið notað, fremur talað um *hlutverkaleiki*, *leiklist*, *leikrit* eða bara *að leika*. Gerður lýsir þessu þannig að Valgerður hafi mikið látið nemendur „leika námsefnið, sögur úr lestrarbókum, kvæði og þulur, Íslandssöguna og kristinfræði, svo dæmi séu tekin. Við settum okkur inn í hlutverk sögupersóna eða vorum í ákveðnu umhverfi“ (Gerður G. Óskarsdóttir munnleg heimild, janúar 2007). Þarna liggja greinilega menntunarleg markmið að baki, verið er að gera námsefni áhugavert og dýpka skilning nemenda á því. „Valgerður var alls ekki stýrandi en fremur áhorfandi eða athugandi“ að sögn Gerðar og mætti flokka aðferðir hennar undir „óbundna leiklist“ þar sem „spuni og sjálfstjáning“ átti sér stað. Gerði finnst trúlegt að Valgerður hafi haft í huga að efla persónulegan og félagslegan þroska nemenda með þessum vinnubrögðum auk markmiðanna varðandi viðkomandi námsefni. Jafnframt hafi hún hugsað um hæfni nemenda til þess að miðla til áhorfenda, því í seinni hluta barnaskólans voru þeir alltaf með leikrit á laugardögum. „Hópar sáu um hvern laugardag og við sömdu leikritin. Ég man ekki eftir handritum“ (Gerður G. Óskarsdóttir munnleg heimild, janúar 2007).

Þegar Gerður fór að kenna árið 1964 dró hún dóm af kennslunni sem hún sjálf hafði fengið: „Ég gerði mjög margt eins og Valgerður hafði gert. Mér finnst ég sjálf hafa notað leikræna tjáningu til að opna, lífga og festa kennsluefnið í hugum nemenda (sbr. bls. 16). Hjá mér var þetta gjarnan hluti af þemavinnu“. Síðar hafði Gerður leikræna tjáningu sem eina af þeim kennsluaðferðum sem nemendur hennar í svonefndri *dæmikennslu* í kennslufræðum í Háskóla Íslands (kennsluæfingar sem teknar voru upp á myndband) áttu að geta beitt (Gerður G. Óskarsdóttir munnleg heimild, janúar 2007). Hér er afar áhuga-verður upptaktur að frekari rannsókn á þætti leiklistar í skólastarfi íslenskra barnaskóla

fyrir árið 1970. Voru fleiri barnakennarar að nota möguleika leiklistarinnar á svipaðan hátt og Valgerður Briem en ekki einungis að æfa skrifaða leikþætti sem ætlaðir voru áhorfendum? Var Gerður G. Óskarsdóttir eini nemandi Valgerðar sem síðar beitti aðferðum barnakennarans síns í eigin kennslu? Þarna liggur spennandi rannsóknarefni sem vonandi verður kannað. Þessi rannsókn verður hins vegar afmörkuð af tímabilinu frá því um 1970 fram til samtímans. Frá byrjun áttunda áratugarins má greina nokkra samfellu í notkun aðferða í skólastarfi sem fengu samheitið leikræn tjáning og rötuðu inn í aðalnámskrá á þeim áratugi.

Víkur þá sögunni aftur að Guðrúnu Þ. Stephensen eftir að hún kom frá Danmörku með kunnáttu sína í dramik. Hún kynnti eftir heimkomuna þessa nýjung á endurmenntunarnámskeiðum fyrir leikskólakennara, sem þá báru starfsheitið fóstur. Valborg Sigurðardóttir þáverandi skólastjóri Fóstruskóla Íslands var að sögn Guðrúnar afskaplega jákvæð fyrir þessu og Guðrún var fengin til þess að kenna dramik við skólann í nokkur ár. Auk þess kynnti hún og kenndi aðferðirnar á fjölmörgum námskeiðum fyrir barnakennara (starfsheitið breyttist í grunnskólakennara 1974), síðast undir 1990 en þá var hún sjálf löngu hætt grunnskólakennslu. Aðeins kom hún líka að kennslu leikrænnar tjáningar í Kennaraháskóla Íslands (Guðrún Þ. Stephensen munnleg heimild, 23. september 2004).

4.1.2 Forskóladeildir og sjálfspróttin úrræði

Tveir þátttakendur í rannsókn minni, konur sem eru grunnskólakennarar, tengja fyrstu kynni sín af leikrænni tjáningu við nokkurra vikna námskeið sem haldin voru fyrir væntanlega kennara sex ára barna, það fyrsta 1970. Þá var verið að hleypa af stokkunum forskóladeildum við barnaskólana í Reykjavík eins og lesa má nánar um í grein Elínar G. Ólafsdóttur (2006). Þetta var tilboð til sex ára barna um tveggja til þriggja kennslustunda skóladag, hugsað sem einhvers konar skólahæfing og leið til þess að minnka aðstöðumun barnanna í aðdraganda hinnar eiginlegu skólagöngu. Mótun inntaks og aðferða fyrir forskóladeildirnar var unnin í samvinnu fræðslufirvalda í Reykjavík og skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins.

Þótt ekki væri um skólaskyldu að ræða varð þátttakan strax á milli 90 og 100% allra sex ára barna í borginni (Elín G. Ólafsdóttir, 2006). Á þessum kennaranámskeiðum var margt kennt sem ekki hafði verið hefðbundið í barnaskólakennslu, svo sem vinna með Orfhljóðfæri og brúðuleikhús og þarna voru hugtökin *dramik* og *rytmik* kynnt að sögn kennarans sem sótti námskeiðið 1973.

Rannveigu Hrafnisdóttur, einum þátttakanda rannsóknarinnar sem hóf barnakennslu undir 1970, finnst að vinnan með sex ára börnunum í forskóladeildum hafi falið í sér eins konar upptakt að leikrænni tjáningu, þar voru alltaf leikir „en ekki myndi ég nú vilja segja að

hefði verið beint það sem við kölluðum drama – seinna“. Aðstæður kölluðu á þetta, Rannveig var til að byrja með í stórum sal þar sem voru ýmis leikföng sem komu inn með nýju kennslutilhöguninni. Kubbar sem börnin byggðu hitt og þetta úr urðu gjarnan kveikjan að leikjum. Fyrstu dagana í sex ára kennslunni vantaði húsgögn svo „við bara skrifuðum um á gólfinu og það bauð náttúrulega upp á að maður léki sér svolítið“.

Hugtakið *rytmik* var notað yfir kennslu sem þróaðist hjá Þórunni Karvelsdóttur íþróttakennara í Æfinga- og tilraunaskóla Kennaraskólans (hér eftir nefndur Æfingaskólinn) að minnsta kosti til að byrja með. Líta má á þessa nálgun Þórunnar sem einn af fyrstu sprotum leikrænnar tjáningar hér á landi. Þórunn hóf störf við Æfingaskólann 1971 en þá var ekkert íþróttahús komið fyrir skólann og einungis elstu nemendur hans nýttu íþróttaaðstöðuna í Austurbæjarskóla. Þórunn hafði samkomusal Æfingaskólans til umráða til þess að þjálfa yngri börnin í hreyfingu og fann fljótt að ekki þýddi „að láta þau vera að hreyfa sig eins og maður væri bara í íþróttahúsi. Það varð að búa til eitthvað“. Og minnug síns uppeldis í fámennu sjávarþorpi en stórum systkinahópi þar sem alltaf var verið að leika sér, meðal annars í alls konar hlutverkaleikjum, þá klæddi hún hreyfiþjálfunina í leikrænan búning. Þórunn kynntist svo árið 1973 leikrænni tjáningu eins og fleiri íslenskir kennarar á námskeiði norska dramakennarans Grete Nissen (Þórunn Karvelsdóttir munnleg heimild, 11. mars 2006) og stofnuðu sumir þeirra í kjölfarið Dramikfélagið. Á áttunda áratugnum og líklega lengur virðast heitin *dramik*, *drama* og *leikræn tjáning* hafa verið notuð sitt á hvað yfir svipuð fyrirbæri og jafnvel líka hugtökin *rytmik* og *mímik*. Á kennaranámskeiði vegna forskóladeildanna árið 1970 var bæði *rytmik* og *dramatisering* á efnisskránni, það fyrra í umsjá Lenu Rist, tónmenntakennara og það seinna í höndum leikarans Baldvins Halldórssonar (Elín G. Ólafsdóttir, 2006).

4.1.3 Skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytis

Skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytisins var formlega stofnuð 1968 en vísir að henni varð til tveimur árum fyrr. Jónas Pálsson, fyrrum rektor Kennaraháskóla Íslands, er í hópi þeirra sem telja réttmætt að tengja tilurð hennar við þau félagslegu umbrot sem urðu á sjöunda áratugnum í hinum vestræna heimi þegar meðal annars voru settar fram kröfur um aukið lýðræði í starfsháttum skóla (Jónas Pálsson, 2002). Árið 1972 gaf skólarannsóknadeildin út álitserð með heitinu *Um nám og kennslu móðurmálsins á skyldunámsstigi* og tel ég að þar komi fyrst fram á prenti hugtakið *leikræn tjáning*. Höfundur álitserðarinnar, Baldur Ragnarsson, íslenskukennari, var ráðinn til skólarannsóknadeildarinnar 1971 til þess að endurskoða móðurmálskennslu. Baldur fylgdi eftir hugmyndafræðinni sem sett var fram í álitserðinni með því að skrifa bókina *Mál og leikur* sem hefur undirtitilinn *Handbók handa kennurum og kennaranemum um leikræna tjáningu, tal og framsögn*. Bókin mun hafa farið í umferð 1973 og segir

höfundur í formála að hún sé sú fyrsta sinnar tegundar á íslensku og „jafnframt fyrsta kennarahandbókin, sem gefin er út í tengslum við þá endurskoðun og endurskipulagningu náms og kennslu móðurmálsins, sem nýlega er hafin á vegum Skólarannsóknadeildar“ (Baldur Ragnarsson, án árs). Í bókinni *Mál og leikur* eru nokkrar ljósmyndir úr kennslustundum Guðrúnar Þ. Stephensen þar sem nemendur hennar nýta aðferðir leikrænnar tjáningar. Guðrún hafði reyndar eitthvað komið að nefndastarfi með Baldri, líklega á vegum skólarannsóknadeildarinnar (Guðrún Þ. Stephensen munnleg heimild, 23. september 2004).

4.1.4 *Nissen hin norska*

Þá er eftir að nefna enn einn þáttinn og líklega þann áhrifamesta fyrir leikræna tjáningu hér á landi á áttunda og fram á níunda áratuginn. Það voru námskeið sem norskur dramakennari, Grete Nissen hélt hér á landi fyrir kennara. Tildrög þess að hún kom hingað fyrst voru þau að Sigurður Guðmundsson, þá skólastjóri Leirárskóla (sem nú heitir Heiðarskóli), hafði kynnst henni á námskeiði sem hann sótti í Noregi. Í kringum 1970 var að hans sögn gott samstarf á milli skólastjóra á Vesturlandi, meðal annars um námskeið í samvinnu við Kennarasambandið, þar sem ýmsar skólanýjungar voru kynntar. Auk þess stóð Sigurður fyrir íþróttaskóla á sumrin, leigði húsnæði Leirárskóla undir hann og hélt námskeið fyrir börn, unglinga, kennara og almenning. Í sambandi við þetta hvort tveggja sótti hann námskeið til útlanda og fékk þaðan fólk til þess að kenna á námskeiðum hér heima. Sigurður talaði um *mímik* eða *leikræna tjáningu* í sambandi við námskeið Grete Nissen og sagðist hafa hrifist af möguleikum aðferðanna til þess að þjálfa fólk í „að vera hispurlaust og njóta sín“ og til að efla framkomu þess almennt (Sigurður Guðmundsson munnleg heimild, 21. september 2004). Hann minnir að Grete hafi verið með námskeið á hans vegum þrisvar sinnum sem trúlega hafa verið árin 1972, 1973 og 1974 miðað við yfirlitsblað sem fylgir fundargerðum Dramikfélagsins, skrifað af Guðbjörgu Emilsdóttur (yfirlitsblað með fundargerð Dramikfélagsins, nóvember 1985 munnleg heimild). Bryndís Gunnarsdóttir kennari (1983, bls.10-11) skrifar um reynslu sína af einu þessara námskeiða í *Skímu* og segir Nissen hafa kallað aðferðir sínar *mime* og *dramatisering*. Nissen hélt líka kennaranámskeið í Reykjavík á þessum tíma.

4.1.5 *Dramikfélagið stofnað*

Það sem gerði námskeið Grete Nissen svo afdrifarík hér á landi var stofnun félags sem kom í kjölfarið. Stofnfundur var haldinn 29. apríl 1974 í Melaskóla og í fundargerð hans segir:

Tildrög að stofnfundi þessum voru þau að dagana 15.–18. sept. 73 var haldið á vegum Fræðsluskrifstofu R.v.k. námskeið í leikrænni tjáningu, fyrir kennara á Reykjavíkursvæðinu. Kennari var Grete Nissen frá Noregi. Námskeiðið sóttu 27 konur og 1 karlmaður. Eftir að námskeiði lauk kom fram hjá þátttakendum mikill áhugi fyrir

að halda hópinn og efla áhuga fyrir leikrænni tjáningu í skólum borgarinnar (fundargerð Dramikfélagsins, 29. apríl 1974 munnleg heimild).

Í fundargerðinni eru rituð nöfn 18 kvenna og þær tilgreindar sem stofnfélagar. Lög í fimm greinum voru samþykkt fyrir félagið. Fyrstu tvær greinarnar hljóða svo:

1. gr. Félag kennara um leikræna tjáningu er opið öllum kennurum sem sótt hafa námskeið í leikrænni tjáningu og eru á þeirri skoðun, að hún hafi þýðingu fyrir mannleg samskipti og mannlegan þroska.

2. gr. Tilgangur félagsins er

A. að gefa félagsmönnum tækifæri til tjáskipta og uppörfunar

B. að vinna að kynningu á leikrænni tjáningu

C. að stuðla að menntun kennara í leikrænni tjáningu (fundargerð Dramikfélagsins, 22. maí 1974 munnleg heimild).

Fyrstu greininni var breytt á aðalfundi 1981 og hljóðaði hún þá: „Félag kennara og áhugafólks um leikræna tjáningu í skólum er opið öllum þeim sem eru á þeirri skoðun að leikræn tjáning hafi þýðingu fyrir mannleg samskipti og mannlegan þroska“. (yfirlitsblað með fundargerðum Dramikfélagsins, nóvember 1985 munnleg heimild).

Margrét Björnsson, einn helsti hvatamaður að stofnun félagsins, varð fyrsti formaður, Bryndís Gunnarsdóttir gjaldkeri og Þórunn Karvelsdóttir ritari. Varastjórnandi var kjörin Erla Kristjánsdóttir. Engin tillaga um nafn á félagið náði fram að ganga á stofnfundinum og var því haldinn framhalds stofnfundur tæpum mánuði síðar. Þar komu fram ýmsar tillögur að nafni en engin var samþykkt og var ákveðið að fresta nafngift til haustsins. Félagið var yfirleitt kallað Dramikfélagið, stundum Dramafélagið eða Félag kennara (síðar bættist við: og áhugafólks) um leikræna tjáningu (í skólum) en formlega var aldrei gengið frá nafngjöfni. Í auglýsingum frá félaginu og í fundargerðum er heitið Dramikfélagið mest notað.

Auk stofnfundanna tveggja voru haldnir fjórir almennir félagsfundir fyrsta árið. Fundasókn var samkvæmt fundargerðum á bilinu 13 til 30 félagsmenn. Á fundi í ágústlok er Grete Nissen gestur og henni eru færðar þakkir fyrir „góða kennslu á þeim tveimur námskeiðum í leikrænni tjáningu“ sem þá var nýlokið. Mun annað námskeiðið hafa verið ætlað byrjendum en hitt framhaldsnámskeið fyrir þá sem áður höfðu sótt námskeið hjá Grete (fundargerð Dramikfélagsins, 31.ágúst 1974 munnleg heimild og þátttakendur rannsóknar 2006).

4.1.6 Vinnusemi á fundum

Fundargerðir Dramikfélagsins sýna að auk ráðslags og ákvarðana voru fundirnir nýttir fyrir nám, þjálfun og sköpun félaganna. Sérstaklega átti það við um fyrstu árin. Dæmigerður fyrir þetta er fundur í október 1974 en í fundargerð segir:

Ritari sá um upphitun, sem var fólgin í því, að valin tónlist var leikin, en félagar tjáðu sig síðan með frjálsum eða bundnum hreyfingum. Gjaldkeri kom með frumsamið leikrænt atriði, sem hún sagði að gæfist vel hjá sér við kennslu 6 ára barna. Var það fólgið í því að þátttakendur voru látnir setjast í hring á gólfinu, hlusta á litla ferðasögu og tjá sig jafnframt með hreyfingum og hljóðum. Guðrún Stephensen sagði okkur á hvern hátt hún notaði leikræna tjáningu við kennslu í 11 ára hjálparbekk. Hún fær börnin til að lifa sig inn í margvísleg hlutverk úr námsefninu og eykur þannig við skilning og minnisfestu þeirra. Svava Sigurjónsd. og Sólveig Karvelsd. úr Ísaksskóla sögðu frá og létu okkur taka þátt í þeim aðferðum er þær höfðu notað í leikrænni tjáningu við kennslu 5 ára barna (fundargerð Dramikfélagsins, 7. október 1974 munnleg heimild).

Starfið var áfram öflugt næstu tvö ár, 15 almennir fundir og á þá komu 8 til 30 félagar eftir því sem lesa má af fundargerðum, oftast voru fundarmenn á annan tuginn. Fyrsta námskeiðið fyrir félagsmenn var haldið 1975 en þar kenndi Sigrún Guðmundsdóttir hreyfitjáningu. Gestir voru fengnir til þess að kynna efni sem snerti áhugasvið félagsmanna, líka þótt ekki væri beinlínis um leikræna tjáningu að ræða svo sem *art therapy* og tónlistarlækningakerfi og skólafólk nýkomið úr Bandaríkjaferð á vegum skólarannsóknadeildar sagði frá námskeiði í leikrænni tjáningu sem það tók þátt í þar. Á fundunum voru bækur um dramik kynntar sem og tónlist til þess að nota í kennslunni og félagarnir útbjuggu hljóðsnældu með þannig tónlist. Í hópastarfi á fundum voru unnin verkefni upp úr jóla- og álfasögum og farið í „móðurmálsvinnu“ með því að kanna leiðir til þess að „dramatísera“ námsefni (fundargerðir Dramikfélagsins 1975 og 1976 munnlegar heimildir).

4.1.7 Þörf á endurskipulagningu, námsefni og kennslu

Á fundi í apríl 1976 urðu „hressilegar umræður um málefni félagsins“. Hjá fundarmönnum kom fram „að mikil þörf væri á að endurskipuleggja starfsemi félagsins og jafnvel að opna það fyrir öðrum en kennurum“. Á næsta fundi þar á eftir sem var aðalfundur var framtíðarstefnan rædd og í kjölfarið ákveðið „að opna félagsfundir fyrir fósturum, leikurum og öðrum leiðbeinendum í leikrænni tjáningu“ (fundargerðir Dramikfélagsins, 5. apríl og 24. maí 1976 munnlegar heimildir).

Í fundargerð frá október 1976 er haft eftir Erlu Kristjánsdóttur að dramik væri þá „aðeins á stundaskrá í þremur skólum“ og að yfirleitt væru það bekkjarkennarar sem hefðu annast þessa kennslu. Í almennum umræðum á fundinum kom fram að dramik er ekki kennd í Kennaraháskólanum. Töldu fundarmenn „að við svo búið mætti ekki standa“. Jafnframt

var hvatt til þess að félagið beitti sér fyrir því að erlent efni yrði þýtt „fyrir leiðbeinendur í dramik“ (fundargerð Dramikfélagsins, 25. október 1976 munnleg heimild).

Á fundi félagsins í desember 1976 var upplýst um að Kennaraháskólinn hafi „veitt leyfi til að halda 20–30 st. námskeið og launa kennarann“. Það var svo í höndum félagsins að skipuleggja þetta námskeið. Ingvar Sigurgeirsson kynnti einnig á fundinum að þau Erla Kristjánsdóttir hefðu nú þýtt bókina *Leg og lad som om* sem tilbúin yrði í ljósriti á komandi dögum en útgáfan yrði næsta ár (fundargerð Dramikfélagsins, 8. desember 1976 munnleg heimild). Í öðrum rýnihópi rannsóknar minnar þar sem saman voru komnar fyrrum stjórnarkonur Dramikfélagsins var hægt að rekja ferð þessarar bókar í hendur Erlu og Ingvars. Ein kvennanna hafði notað vikuferð til Odense til þess að fara á milli skóla og vera þar í dramatímum með dramakennurum. Í þeirri ferð keypti hún bókina og afhenti síðan Erlu sem ásamt Ingvari kom henni í íslenskan búning undir heitinu *Að leika og látast*. Þetta fannst stjórnarkonunni að hafi verið dæmigert fyrir starfið í Dramikfélaginu, „algjört grasrótastarf“ þar sem mikil hjálpsemi og viðleitni til þess „að fá eitthvað út úr þessu einhvern veginn“ kom saman. Þetta var „svona vefur“ segir hún til að lýsa því sem henni fannst einkenna starfsemi félagsins.

4.1.8 Tengsl við samfélagsfræði og aðalnámskrá

Svokallaður *samfélagsfræðihópur* starfaði á þessum tíma á vegum skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins undir forystu Wolfgangs Edelstein (Ingvar Sigurgeirsson, 2004). Hópurinn hafði meðal annars í sínum verkahring að útbúa námsefni og kennsluleiðbeiningar. Kennararnir Erla Kristjánsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson sem þýddu bókina *Að leika og látast* tilheyrðu bæði hópnum auk þess að taka þátt í starfi Dramikfélagsins. Aðrir félagar Dramikfélagsins voru kallaðir til samvinnu við hópa sem voru að skrifa námsefni fyrir samfélagsfræðina og eina konuna í rýnihópnum minnti að það hafi jafnvel átt við um fleiri námsgreinar sem verið var að skrifa um fyrir aðalnámskrá sem út kom 1976 og 1977. Við „vorum svona að hugstorma og við vorum eitthvað að drama þarna“ sagði þessi fyrrum stjórnarkona Dramikfélagsins. Mörg kennaranámskeið voru haldin í tengslum við samfélagsfræðina fram yfir 1980. Leikir og leikræn tjáning áttu þar fastan sess og í handbókum og kennsluleiðbeiningum sem samfélagsfræðihópurinn gaf út var víða að finna hugmyndir að leikrænum verkefnum. Á bókaskrá eins kennaranámskeiðs samfélagsfræðinnar fann ég um það bil 30 bókátitla um leikræna tjáningu, langflesta erlenda (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2005).

Í rýnihópi stjórnarkvennanna fór ekki á milli mála að aðalnámskráin frá 1976 og undirbúningur hennar hafði þýðingu fyrir innkomu leikrænnar tjáningar sem kennsluáðferðar. Með aðalnámskránni fær leikræn tjáning formlega viðurkenningu menntayfirvalda því í sérheftinu fyrir móðurmál (*Aðalnámskrá grunnskóla: Móðurmál*, 1976) og fyrir

samfélagsfræði (*Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsfræði*, 1977) er hvatt til þess að nota leikræna tjáningu í kennslunni. Vísað er á kennarahandbókina *Mál og leikur* (Baldur Ragnarsson, án árs) í heftinu um móðurmálskennslu. Í almennum hluta aðalnámskrárinnar er fjallað um námssamskipti og sveigjanleika í kennsluaðferðum og vísað til rannsókna á námi og þroskasálfræðilegum forsendum þess. Í kafla um það efni segir: „Af þessu má álykta að kennsluaðferðirnar skipti mjög miklu máli e.t.v. meira máli en námsefnið sjálf“ (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*, 1976, bls.18).

4.1.9 Námskeið, útlönd og útbreiðsla

Samkvæmt fundargerðum Dramikfélagsins fækkar fundum mjög eftir ágætlega sóttan fund í janúar 1977. Aðeins níu almennir fundir eru skráðir fram til ársins 1983, þar af fimm aðalfundir (halda þurfti framhalds aðalfund 1981) en ívið fleiri stjórnarfundir. Námskeið var á vegum félagsins 1977 þar sem leiðbeinendur komu frá Leiklistarskólanum og árin 1980 og 1981 voru nýjar félagskonur Guðbjörg Emilsdóttir og Sólveig Eggertsdóttir sem höfðu numið leikræna tjáningu í Danmörku og Svíþjóð fengnar til þess að halda námskeið. Félagsmenn virðast hafa verið vel vakandi fyrir þeim sem voru að koma frá útlöndum með nám eða kynni af leikrænni tjáningu og skyldum sviðum. Þetta fólk ásamt þeim sem fyrir voru hér heima að vinna á sviði leiklistar og leikrænnar tjáningar voru fengnir til þess að koma á fundi eða halda námskeið og þá gjarnan í samstarfi við Kennaraháskólann. Í ágúst 1981 kom svo þekktur breskur kennari í því sem kallað var *educational drama*, Gavin Bolton, og hélt viku námskeið á vegum KHÍ. Kennari ásamt honum var Hlín Agnarsdóttir sem þá var nýlega komin heim úr námi í Svíþjóð og Englandi og hafði forgöngu um komu Boltens (Bryndís Gunnarsdóttir, 1983; fundargerð Dramikfélagsins, 23. maí 1981, auglýsing félagsins, maí 1981 og Hlín Agnarsdóttir, 28. október 2004 munnlegar heimildir). Bæði Bolton og Hlín áttu eftir að valda straumhvörfum í hugmyndafræði og aðferðum á sviði leikrænnar tjáningar innan félagsins og utan, eins og betur verður komið að síðar. Þær þrjár konur sem hér voru nefndar, Guðbjörg Emilsdóttir, Sólveig Eggertsdóttir og Hlín Agnarsdóttir ásamt Guðrúnu Þ. Stephensen eru þeir Íslendingar sem ég hef fundið heimildir um að hafi menntað sig erlendis á sviði leikrænnar tjáningar fram til ársins 1983 og síðan nýtt þá menntun í grunnskólakennslu eða starfað innan Dramikfélagsins.

Árið 1978 hafði Dramikfélagið myndað samband við fólk á hinum Norðurlöndunum sem vann þar með leikræna tjáningu því það sumar fór Bryndís Gunnarsdóttir sem fulltrúi félagsins á þing þess. Guðbjörg Emilsdóttir fór fjórum árum síðar fyrir hönd félagsins á sambærilegt þing og með henni Hlín Agnarsdóttir sem fulltrúi KHÍ. Samkvæmt yfirlitsblaði sem fylgir fundargerðum félagsins og virðist skrifað 1982 höfðu þær Guðbjörg og Hlín fengið mikla hvatningu á þinginu til þess að vinna áfram að auknum skilningi á gildi leikrænnar tjáningar í uppeldi og kennslu. Segir þar einnig að á þinginu

hafi vakið undrun að hjá Íslendingum sem hefðu svo mikinn leiklistaráhuga skyldi ekki ríkja meiri skilningur hjá skólayfirvöldum á gildi leikrænnar tjáningar í kennslu en raunin væri. Ákveðið hafði verið að næsta norræna þing skyldi haldið á Íslandi eftir 3–4 ár (yfirlitsblað með fundargerðum Dramikfélagsins, ódagsett, munnleg heimild). Af því varð þó ekki og er nærtækasta skýringin sú að þá hafði Dramikfélagið lagst í dvala.

Tengslin við útlönd voru í vexti í byrjun níunda áratugarins. Í fréttabréfi félagsins frá því í júní 1982 er sagt frá bókagjöf upp á um 50 bókatitla auk tímarita sem fjalla um „dramapædagogískt“ efni. Gefandinn var sænskur dramakennari, Irma Wichmann, og var gjöfin afhent bókasafni Kennaraháskólans. Þá er í fréttabréfinu vakin athygli á Landslaget Drama i skolen, samtökum í Noregi sem héldu upp á 20 ára afmæli sitt þetta ár og höfðu boðið Dramikfélaginu á Íslandi að senda þátttakendur á námskeið í leikrænni tjáningu. Félögum var bent á vandað norrænt „dramapædagogískt“ tímarit, *Drama* sem hægt væri að gerast áskrifandi að. Í auglýsingu félagsins um aðalfund 1982 má greina bæði norræn og ensk áhrif því fyrir ofan fyrirsögnina Leikræn tjáning eru sett innan gæsalappa hugtökin „educational drama“ og „pædagogískt drama“ (fréttabréf Dramikfélagsins, júní 1982 og auglýsing félagsins sama ár munnlegar heimildir).

Á fyrsta stjórnarfundum ársins 1982 var þróun Dramikfélagsins rædd. Í fundargerð er skráð að breytingar hafi orðið á starfsemi félagsins

frá því að vera ca. 30 manna virkur hópur á Rvk. svæðinu er hittist ca. 1 sinni í mánuði, miðlaði af reynslu sinni hver til annarra og gerði tilraunir í það að vera 4 manna stjórn er hefur það hlutverk að standa fyrir fræðsluvöldum og námskeiðum hér og út um land og útvega leiðbeinendur innlenda og erlenda, og reyna þannig að gera LT almennari og þekktari sem hjálpartæki í kennslu og kennsluáðferð en nú er (fundargerð Dramikfélagsins, 16. janúar 1982 munnleg heimild).

Stjórnarmenn lögðu svo á ráðin um að fá bókabúðir til þess að panta bækur sem mættu gagnast leikrænni tjáningu og um skrif í íslensk blöð. Í fundargerð stjórnarfundar 1982 er skráð að stöðugt sé kallað eftir fleiri fræðslufundum og er ályktað út frá því að áhugi á leikrænni tjáningu hafi aukist undanfarið (fundargerð Dramikfélagsins, 6. mars 1982 munnleg heimild). Í auglýsingu um aðalfundinn 1982 er sérstaklega tekið fram að fundir séu opnir öllum kennurum og öðru áhugafólki um leikræna tjáningu en ekki eingöngu skráðum félögum. Auglýsingin endar með hvatningunni: „Við skorum á alla þá er vilja stuðla að lífrænni skólum að mæta. Leikræn tjáning er ein leiðin“. Á aðalfundinum 1982 skráðu „um 15 konur“ sig í leshring (auglýsing Dramikfélagsins, september 1982 og fundargerð Dramikfélagsins 28. september 1982 munnleg heimild).

Það láðist að skrá einhverja stjórnarfundanna veturinn 1982–1983 en fram kemur í skýrslu stjórnar að flestir þeirra tengdust vinnslu á efni í *Skímu*, tímarit móðurmálskennara (skýrsla stjórnar, nóvember 1983 munnleg heimild). Þriðja tölublað

Skímu 1983 var sérblað helgað leiklist og leikrænni tjáningu og fyrsta tölublað ársins birti greinar um leikræna tjáningu í móðurmálskennslu.

4.1.10 Lagst í dvala

Af fundargerðum Dramikfélagsins að dæma virðist aðeins einn almennur fundur hafa verið haldinn 1983 og var það aðalfundur í nóvember. Þar kemur fram að félagið tók þátt í þemadagskrá Námsgagnastofnunar mánuðinn á undan meðal annars með fjöggra tíma námskeiði, fræðilegs og verklegs eðlis og sóttu það um 35 manns. Á fundinum var rætt um tilgang félagsins og leiðir til þess að efla það og fá fólk til starfa. Í umræðunni var samkvæmt fundargerðinni komið inn á fordóma í skólum gagnvart leikrænni tjáningu (fundargerð Dramikfélagsins, 17. nóvember 1983 munnleg heimild).

Á nafnalista merktum aðalfundinum 1983 eru skráð 12 nöfn. Erfiðlega gekk að manna stjórn og koma nöfn nýrra stjórnarmanna ekki fram í fundargerð nema í eftirfarandi: „Loksins tókst að pota eina karlmanninum á fundinum í stjórn. Var það Kristján Viggósson sem kominn var alla leið ofan af Akranesi“. Skráð er að ákveðið hafi verið að sækja á önnur mið eftir fleirum í stjórn en jafnframt að stjórnin hafi komið saman í lok fundar (fundargerð Dramikfélagsins, 17. nóvember 1983 og nafnalisti frá sama fundi munnlegar heimildir). Þetta er síðasta fundargerð Dramikfélagsins en þó er til nafnalisti frá 1984 sem merktur er fundi félagsins. Að sögn Guðbjargar Emilsdóttur sem hefur haldið fundargerðunum til haga og var einn helsti drifkraftur félagsins síðustu árin var félagið aldrei lagt formlega niður heldur lagðist það í dvala. Hún sagðist ekki kunna neina ákveðna skýringu á ástæðum þess en „nefndi að á þeim tíma hefði mikil orka farið í kjarabaráttu og verkföll“ (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2005). Aðrar fyrrum stjórnarkonur sem ég ræddi við komu með fleiri skýringar sem fjallað verður frekar um í niðurstöðukafla um hindranir, kafla 4.5.

4.1.11 Þráður til nútímans

Í B.Ed-ritgerð sem skrifuð var í Kennaraháskólanum 1985 vitna höfundar til viðtals sem þeir áttu það sama ár við Guðbjörgu Emilsdóttur (Helga Jóhannesdóttir og Jónína Sveinbjörnsdóttir, 1985). Álit hennar þá er að notkun leikrænnar tjáningar fari minnkandi í skólum landsins. En í ritgerðinni kemur líka í ljós að námskeiðið sem Hlín Agnarsdóttir og Kennaraháskólinn stóðu fyrir 1981 með Gavin Bolton sem aðalkennara hafði kveikt þannig í einum þátttakandanum að hann hélt utan til náms hjá Bolton og starfssystur hans og lærimóður, Dorothy Heathcote. Þar var spunninn sá þráður sem líklega hefur tryggt best samhengið í þróun leikrænnar tjáningar hér á landi frá því að Dramikfélagið féll í Þyrnirósarsvefninn og fram til dagsins í dag. Grunnskólakennarinn var Anna Jeppesen sem starfaði á þessum tíma við Barnaskólann á Húsavík þar sem hún hafði nýtt leikræna

tjáningu og unnið með leiklist hjá nemendum sínum enda mjög virk í áhugaleikfélagi staðarins.

Anna gerðist síðan kennari í Æfingaskólanum og beitti þar mikið leikrænni tjáningu og frá 1987 hefur hún verði helsti kennari Kennaraháskóla Íslands í leikrænni tjáningu auk þess að kenna á ótal námskeiðum fyrir starfandi kennara. Árið 1993 lauk hún meistaranámi í Englandi í kennslufræðum með sérstakri áherslu á leikræna tjáningu og í ritgerð sinni setti hún fram hugmyndir um hvernig leikræn tjáning (e: *drama education*) gæti verið í íslenska skólakerfinu (Anna Jeppesen, 1992, bls.90-102). Þær hugmyndir eru líkar því sem birtist í aðalnámskrá 1999. Árið 1994 kom út eftir Önnu, *Mál og túlkun*, leiðbeinandi bók fyrir þá sem vilja nota leikræna tjáningu í skólastarfi. Önnur mikilvæg bók fyrir greinina kom út árið 2004, *Leiklist í kennslu: Handbók fyrir kennara*. Hana skrifaði Anna með Ásu Helgu Ragnarsdóttur sem þá hafði nýlega lokið meistaranámi í Englandi á sviði leikrænnar tjáningar (e: *Drama and Theatre Education*).

Ása Helga verkstýrir nú þróunarverkefni í leikrænni tjáningu og leiklist í kennslu í Háteigsskóla (arftaka Æfingaskólans) en skólinn er tilnefndur móðurskóli á þessu sviði meðan á verkefninu stendur (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2005).

4.1.12 Hin formlega staða

Eins og áður segir kom leikræn tjáning inn í aðalnámskrá 1976. Það liðu 13 ár fram að næstu aðalnámskrá en þar er lítið fjallað beint um leikræna tjáningu en áhersla lögð á fjölbreytt vinnubrögð við kennsluna eins og í námskránni á undan (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 1989).

Leikræn tjáning fór inn í sjálfan lagatextann í nýjum lögum um grunnskóla 1991 en í 48. greininni segir að leggja skuli áherslu á „þjálfun í íslensku í öllum námsgreinum og leikræna og listræna tjáningu“. Í 49. grein laganna var leiklist og dansi bætt við listgreinarnar sem tilgreindar voru í eldri lögum (Lög um grunnskóla nr. 49/1991). Í grunnskólalögum 1995 haldast þessi ákvæði (29. gr), nema hvað listgreinarnar eru ekki lengur taldar upp í kaflanum um námskrár og kennsluskipan heldur kveðið þar á um listir og verkmenntir (30. gr.) (Lög um grunnskóla nr. 66/1995). (Sjá þó breytingar á 29. grein laganna sem tóku gildi 1. janúar 2007, sbr. kafla 2.4.1 í ritgerðinni).

Með þeirri aðalnámskrá sem nú gildir og sett var 1999 fékk leikræn tjáning í skólastarfi hærri sess en nokkru sinni fyrr af hálfu menntayfirvalda. Í sérstöku hefti listgreina fær hún ítarlega umfjöllun og nokkrar leiðbeiningar og tekið fram að öllum nemendum grunnskóla eigi að gefast tækifæri til þess að nota aðferðir leikrænnar tjáningar. Auk þess geti skólar boðið upp á námsgreinina leiklist sem valgrein fyrir elstu bekkji grunnskólans. Í námskránni er meðal annars lítið á leikrænu tjáninguna sem þverfaglega kennsluáferð

og mælt fyrir um notkun hennar í flestum greinum grunnskólans og nemendum allra aldurshópa sett markmið (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.85-99 og fleiri hlutar aðalnámskrár 1999). Áleitnar spurningar vakna hins vegar um mátt aðalnámskrár ef fyrimælum hennar er ekki fylgt eftir með úrræðum. Ekki fá öll grunnskólabörn leikræna tjáningu eins og mælt er fyrir um í námskránni nú sjö árum eftir að hún tók gildi. Þá ályktum má meðal annars draga út frá könnunum sem skýrt er frá í 2. kafla ritgerðarinnar og könnun sem gerð var meðal kennaranema í þessari rannsókn.

4.1.13 Nýjustu áfangar

Þann 8. nóvember 2005 var stofnað í Reykjavík *Félag um leiklist í skólastarfi* – FLÍSS. Samkvæmt tilkynningu frá félaginu sem send var í tölvupósti í desember 2005 hefur félagið meðal annars á stefnuskrá sinni „að stuðla að eflingu leiklistarkennslu og leiklistar í námi á öllum skólastigum í íslensku skólakerfi“. Jafnframt er stefnt að því „að efla umræðu í samfélaginu öllu um mikilvægi leiklistar í námi fyrir börn og unglinga og hvetja til rannsókna á áhrifum leiklistar á námsgetu og lífsleikni“ (tölvupóstur frá FLÍSS munnleg heimild, 13. desember 2005). Þarna var tekinn upp félagslegi þráðurinn sem legið hafði niðri í tvo áratugi. Í árslok 2006 varð félagið aðili að Kennarasambandi Íslands (*Félag um leiklist í skólastarfi*, 2006).

Haustið 2006 var boðið upp á leiklist á einu kjörsviða Kennaraháskóla Íslands fyrsta sinni en fram að þeim tíma höfðu kennaranemar aðeins getað tekið eitt og eitt valnámskeið í leikrænni tjáningu eða kynnst henni lítils háttar í kennslu annarra greina. Á kjörsviðinu gefst þeim sem vilja sérhæfa sig í greininni nú færi á meira námi. Leiklistinni er skipað á kjörsvið með tónlist og ráðgerð er að bráðlega bætist þar við dans. Fram til þessa hafa einungis tónlist, myndmennt og textílmennt staðið kennaranemum til boða vilji þeir sérhæfa sig á sviði listgreina í kennaranámi sínu. Með nýja kjörsviðinu gæti komið áhrifaríkt úrræði fyrir aukna og markvissa notkun leikrænnar tjáningar og leiklistar í íslensku skólastarfi.

Listaháskóli Íslands býður nú leikurum og öðrum listamönnum menntun til kennsluréttinda og eru nemendur þaðan farnir að kenna leiklist í grunnskólum. Þá var Fræðsludeild Þjóðleikhússins sett á laggirnar árið 2002. Hún heldur námskeið fyrir kennara sem vilja nýta leiklist í skólastarfi auk þess sem deildin hefur vefsíðu þar sem þeir geta fengið hagnýtar upplýsingar og hugmyndir.

4.1.14 Samantekt

Kynni íslensks kennara af leikrænni tjáningu erlendis, viðbrögð við aðstæðum á skólavettvangi og upphaf almennrar skólagöngu sex ára barna lít ég á sem sprota þess vaxtar sem varð á leikrænni tjáningu í íslenskum grunnskólum frá því um 1970 til

samtímans. Þetta er tímabilið sem rannsókn mín nær til, en ljóst er að rætur liggja dýpra, samanber lýsingar hér að framan á kennslu Valgerðar Briem, og af þeim kunna greinar að hafa fléttast inn í þróunina. Sprotarnir efldust með námskeiðum erlends sérfræðings hér á landi en í kjölfar þeirra var Dramikfélagið stofnað til þess að vinna að framgangi leikrænnar tjáningar og starfaði það í einn áratug. Í félaginu vann tiltölulega lítill hópur mikið grasrótastarf á tímabilinu 1974–1984. Það voru fyrst og fremst konur sem störfuðu sem grunnskólakennarar. Af hálfu fræðslufirvalda var stuðningur við leikræna tjáningu í skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytisins sem sérstaklega má merkja í tengslum við íslensku og samfélagsfræði. Í aðalnámskrá 1976 og 1977 er mælt með notkun leikrænnar tjáningar í sérheftum þessara námsgreina. Formlega var leikræn tjáning enn frekar fest í sessi með yngri námskrám og grunnskólalögum. Örfáir Íslendingar öfluðu sér menntunar á sviði leikrænnar tjáningar erlendis og leitaðist Dramikfélagið við að nýta krafta þeirra á meðan þess naut við. Félagið hafði samstarf við Kennaraháskóla Íslands um námskeiðahald en innan félagsins var talin þörf á því að skólinn veitti kennaranemum mun meiri menntun á þessu sviði. Á tíunda áratugnum og í byrjun nýrrar aldar luku tveir Íslendingar meistaranámi í Englandi með áherslu á leikræna tjáningu (e: *educational drama*). Annar þeirra hefur kennt leikræna tjáningu í KHÍ frá 1987, fyrst og fremst sem valgrein. Frá haustinu 2006 bauðst kennaranemum að sérhæfa sig meira á þessu sviði. Félagslegi þráðurinn sem slitnaði 1984 þegar Dramikfélagið lagðist í dvala var tekinn upp undir árslok 2005 með stofnun Félags um leiklist í skólastarfi. Listaháskóli Íslands býður nú leikurum upp á kennsluréttindanam og hjá Fræðsludeild Þjóðleikhússins geta kennarar sem nota leiklist í skólum sótt námskeið og upplýsingar. Þrátt fyrir ötult hugsjónastarf á áttunda áratugnum og fram á þann níunda og frjóan jarðveg sem skapaðist með aðalnámskrá 1976–1977 tókst ekki að útbreiða leikræna tjáningu til allra íslenskra grunnskólabarna. Aukin áhersla í yngri námskrám og jafnvel tilvist hugtaksins *leikræn tjáning* í lagagreinum hefur ekki heldur megnað að ná þeim árangri. Eitthvað meira þarf til. Spurningunni um hvað það er verður reynt að svara í tveimur síðustu undirköflum þessa kafla. Í næsta undirkafla verður hins vegar fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar hvað viðkemur hugmyndafræði og helstu aðferðum hjá þeim sem hafa notað leikræna tjáningu í íslensku grunnskólastarfi frá því um 1970.

4.2 Hugmyndafræði og aðferðir

Hvaða hugmyndir liggja að baki hjá þeim sem nota leikræna tjáningu í íslensku grunnskólastarfi og hvers konar aðferðum beita þeir? Er þarna um eina og heildstæða hugmyndafræði og svipuð vinnubrögð að ræða eða kennir mismunandi grasa? Hafa hugmyndir um aðferðafræði og markmið leikrænnar tjáningar í skólastarfi breyst hérlendis á þeim nærfellt fjörtíu árum sem rannsókn þessi nær til? Þessum spurningum er reynt að svara í þessum kafla. Svörin byggjast á viðtölum við kennara sem notuðu

leikræna tjáningu einhvern tíma á ofangreindu tímabili. Sumir þeirra mynduðu fyrir rannsóknina rýnihóp fyrrum stjórnarkvenna Dramikfélagsins, þess sem kom við sögu í síðasta kafla og ég nefni rýnihóp 1. Við aðra þátttakendur var rætt sitt í hverju lagi. Auk þess voru ritaðar heimildir notaðar til þess að komast að niðurstöðum þessa kafla.

4.2.1 Frjálsleg tjáning og skapandi kraftur

Frelsi og þor til tjáningar, ekki síst líkamans, var áberandi markmið í framkvæmd leikrænnar tjáningar á fyrstu árum hennar hér á landi og má þar greina áhrif frá Grete Nissen. Áhersla var lögð á hugmyndaflug og samspil nemenda þótt kennari legði línur.

Grunnskólakennarinn Rannveig Hrafnadóttir, þátttakandi í rannsókninni, kenndi mest yngstu börnunum, bæði áður og eftir að hún sótti námskeið hjá Grete Nissen. Hún lítur svo á að meginmarkmið leikrænu tjáningarinnar með þeim hafi verið að „hreyfa kroppinn“ og gefa því skemmtilegt inntak og vissa þjálfun. Dæmi um það eru trölladans og tuskudúkkudansinn. Í þeim síðarnefnda áttu börnin að vera dúkka, upptroðin með sagi sem fær á sig saumsprettur í dansinum. Fyrst kemur saumspretta á hnakkann „og þá fer allt úr hausnum og þá lafir hausinn niður“ og síðan heldur þetta áfram, líkamshluta eftir líkamshluta þar til þau hoppa á öðrum fæti og „lafa öll niður“ og svo tæmist þessi eini fótur „og þá eru þau bara orðin hrúga á gólfinu“. Einföld æfing eins og þessi styrkir líkamsvitund nemenda og reynir á einbeitingu þeirra og innlifun auk þess að gefa þeim hreyfingu og ugglaut skemmtun. Tengt árstíðunum brugðu nemendur sér í hlutverk orma, lirfa og fiðrilda eða mynduðu með líkamanum fræ sem óx úr moldu og varð að blómi. Sumar æfingarnar þjálfuðu samráð og samvinnu nemenda svo sem þegar hópur átti að leika eldfjall sem gýs og hraunið rennur og storknar eða vél sem skyldi ganga á vissan hátt með tilheyrandi hljóðum.

Grete Nissen var að sögn Rannveigar með upphitun í formi alls konar hreyfinga og kúnsta og áherslu á þrjú plön: „semsagt velta okkur á gólfinu og hálfupprétt og alveg upprétt“. Svo hafi verið settar í gang æfingar sem „byggðust á trausti og tilfinningum og öðru slíku“. Rannveigu er efst í huga „þessi hreyfing öll. Og ég hef notað hana rosalega mikið með krökkum“. Hún notaði trommu sem stjórnþæki, hristi hana til dæmis og þá voru krakkarnir regndropar sem hoppuðu upp og niður, með strokum gaf tromman frá sér hljóð sem sagði börnunum að hringsnúast undan miklum vindi og með nýju hljóði var komið logn „og þá lögðust allir niður og hvíldu sig svolítið“. Þetta var „alveg þrælgott“ til þess að fá börnin „til að aðeins hoppa og skoppa og slaka svo á“.

Rannveig sagðist hafa fundið hvað þetta var nauðsynlegt til þess að „fríska mannskapinn“ og gefa börnunum tækifæri til þess að slappa af. Þessar aðferðir útheimtu sæmilegt rými en gengu ekki í bekkjarstofum fullum af húsgögnum. Auk þess þurfti að taka tillit til

nágranna í næstu stofum því tjáningin gekk ekki alltaf „þegjandi og hljóðalaust fyrir sig“. Þegar nemendur Rannveigar voru orðnir þetta níu, tíu ára voru æfingarnar frá Nissen „einhvern veginn liðin tíð“, börnin voru búin að „hoppa og skoppa svo mikið“ frá því þau byrjuðu hjá henni fimm ára. Rannveig notaði þessar aðferðir aðallega í eigin bekkjum þegar henni fannst ástæða til og húsnæði leyfði en tók þó að sér einn vetur á miðjum áttunda áratugnum að kenna sérstaka „dramatíma“ í öðrum skóla.

Sólrún Harðardóttir íþróttakennari lagði líka áherslu á hreyfingu og líkamstjáningu nemenda sinna þegar þau unnu með leikræna tjáningu á áttunda áratugnum. Hún áttaði sig á því að „þau eru langsamlega svona frjóst í í tjáningu þegar þau fá að ráða sem mest sjálf“. Því fór hún að skipta börnunum í hópa og láta þau sjálf finna út hvað þau vildu sýna hvert öðru. Þetta sagðist hún hafa haft „alveg sem afstöðupunkt“ enda hafi þessi nálgun virkjað börnin „alveg geysilega“ og alls konar tjáning komið fram meðal annars í klappi og púi.

Það eykur ánægjuna af leikrænni tjáningu „ef að það er mikil hreyfing, alls konar hreyfing“ er skoðun Björns Jónssonar sem eins og Sólrún var íþróttakennari á áttunda áratugnum. Hann lítur svo á að leikræna tjáningin styrki börnin í því að koma fram, geri þau „frjálsari og öruggari með sig“. Hún hafði að því leytinu svipuð markmið og til dæmis málfundirnir sem voru tíðkaðir í hans skóla. Jafnframt hafi leikræn tjáning hjálpað krökkunum í sambandi við leikþætti sem sýndir voru fyrir áhorfendur á ýmsum skólahátíðum. Öryggi í framkomu og tjáningargeta eru þarna markmið sem unnið er að eftir ýmsum leiðum, meðal annars með leikrænni tjáningu. Björn lærði af Grete Nissen og fannst einna mest koma til hreyfitjáningarinnar og tónlistarinnar sem notuð var með, „það passaði alltaf, maður bara leið áfram í þessu og þessu sem hún setti manni fyrir“. Grete hafði gefið upp nöfn á tónlist og bókum sem kennarar gætu nýtt sér. Björn notaði hugmyndir frá leikrænu tjáningunni í íþróttakennslu enda hægt að fá heilmikla hreyfingu út úr henni. Hann álitur að með leikrænni tjáningu sé unnið að því að gera börnin öruggari í samskiptum hvert við annað þar sem þau þurfi að snertast og leika saman auk þess sem þessi vinnubrögð örvi hugmyndaflug.

Birni finnst að aðferðir Grete Nissen hafi verið hugsaðar þannig að það mætti hvort sem væri nota þær í sérstökum tímum ætluðum fyrir leikræna tjáningu eða blanda þeim inn í almenna bekkjartíma, en þá sem einhvers konar uppbrot í kennsluna með þeim formerkjum „að slaka svolítið á“ og leika sér. Út frá þessu sjónarhorni hefur leikræna tjáningin ekki verið skilin sem kennsluáferð annarra greina, nema þá helst í íþróttakennslu. Björn kvaðst ekki þekkja til þess að hún hafi verið notuð til þess að kenna aðrar námsgreinar.

Helga Hafsteinsdóttir grunnskólakennari sem vann eftir þeim aðferðum sem Guðrún Þ. Stephensen kom með hingað frá Danmörku, notaði trommu sem stjórn tæki eins og Rannveig ásamt öðrum Orf-hljóðfærum. Hljóðfærin gáfu til dæmis til kynna hvenær ætti að fara í annað atriði eða nýja stemningu. Helga sagði að krakkarnir, bæði þeir yngri og eldri, hafi hlýtt hljóðfærunum „alveg skilyrðislaust“ og þannig hafi hún haldið þeim við efnið en að öðru leyti reynt að stýra þessu eins lítið og mögulegt var. Hún lagði áherslu á að kennarinn eigi að leiða hlutina og í raun hafa alla stjórn en hann á að „láta sem minnst á sér bera og aldrei að segja til – hvernig á að gera hlutina eða mata“ börnin. „Þau eiga að finna þetta sjálf“. Eins og hjá Sólrúnu ípróttakennara eru hugmyndir barnanna og þeirra útfærsla lykilatriði.

4.2.2 Að setja sig í spor – tilfinningaþroski og samskiptahæfni

Frá upphafi tímabilsins sem hér er til skoðunar voru veigamikil markmið í framkvæmd leikrænnar tjáningar hér á landi tilfinningaþroski, næmi fyrir öðrum og samskiptafærni.

Leikræna tjáningin í útfærslu Guðrúnar Þ. Stephensen og Helgu Hafsteinsdóttur var ekki með jafn sterka áherslu á alls kyns hreyfingar og aðferðirnar frá Grete Nissen. Útgangspunkturinn sem Helga vann eftir var að byggja á hlutverkjaleikjum sem ungum börnum væru eðlilegir og fá nemendur þannig „til að halda áfram að setja sig í spor annarra, upplifa veröldina, fyrst fullorðinsveröldina, síðan þjóðfélagið, samfélagið allt með því að setja sig í hin ýmsu spor, manna, dýra, jurta, náttúrunnar – allt“. Fá nemendur til þess að „fara úr eigin sjálfi, dálitla stund og fara í annað sjálf“. Tilgangurinn sem Helga stýrði alltaf eftir var að fá nemendur til þess að „innlifa sig í annað en eigin skel“ í því skyni að auka næmi þeirra fyrir öðrum manneskjum og umhverfi.

Helga sagðist hafa séð breytingar hjá nemendum eftir að börnin gerðu vinnu í leikrænni tjáningu að vana, sérstaklega þegar hún var með fámenna bekki sem hún þekkti vel. Börnin fengu aukið sjálfstraust til þess að gera hlutina, „það varð miklu, miklu auðveldara að fá þau til að fara í allt mögulegt“. Þá kvaðst hún hafa orðið mjög vör við það að nemendur „losuðu um að geta tjáð – tjáð tilfinningar sínar“ en Helga tók fram að hún hefði ekki farið út í eitthvað sem flokkaðist undir þerapíu því það teldi hún vera á sviði annarra sérfræðinga.

Helga rifjaði upp reynslu af einum nemanda sem hafði búið við erfiðar aðstæður og verið mjög lokaður. Það „var erfitt að fá hann til þess að vera annað en töff bara“. Í dramatímunum bauðst honum að láta fara lítið fyrir sér, hann mátti til dæmis vera steinn úti í horni ef hann vildi. Þannig gekk það lengi og var komið „mikið steinasafn hjá honum“. Undir vor hafði Helga æðavarp sem verkefni og sagði börnunum, sem þarna voru 12 ára að nú séu þau æðarfuglar að útbúa hreiðrin sín og „hlakka til að verða

mamma og pabbi og allt það“. Drengurinn kom sér fyrir undir borði. „Þá sé ég minn mann, sem var búinn að vera steinn og tré næstum því hálf ár, vera svooo innilega að útbúa hreiður, og það var svo fallett að sjá til hans, hvað hann gerði þetta af miklum kærleika og innileika“. Eftir þetta átti drengurinn miklu auðveldara með „að vera hitt og þetta“.

Þroskaleikir voru nefndir hjá rýnihópi fyrrum stjórnarkvenna Dramikfélagsins sem aðferðir í samfélagsfræðikennslunni. Ingvar Sigurgeirsson hafði skrifað um þá og þeir voru nýttir á námskeiðum fyrir kennara samfélagsfræðinnar. Á vegum Æskulýðsráðs Reykjavíkur kom út 1973 þýðing Ólafs Hauks Símonarsonar á hefti með heitinu *Þroskaleikir* eftir Kühnau og Ewan en þeirra höfunda getur Baldur Ragnarsson í tilvísun til efnis sem hann leitaði í við gerð handbókarinnar *Mál og leikur* (án ártals). Kennarar sem notuðu leikræna tjáningu í kennslu sinni hafa nefnt þetta hefti við mig og ætla má að leikarar sem héldu námskeið fyrir unglinga á vegum Æskulýðsráðs hafi líka nýtt það. Í inngangi heftisins segir að þroskaleikir hafi einnig gengið undir heitinu skapandi leikur (e. *creative dramatics*) og í þeim felist möguleikar í kennslu „í þágu almenns þroska og meðvitundar um tilfinningalífið“ (Kühnau og Ewan, 1973, bls.3) Tekið er fram í heftinu að þroskaleikir krefjist ekki handrita, leiksviðs eða áhorfenda. Börnin eru sett í margvíslegar kringumstæður og fara í spor persónanna sem þau leika en síðan spinna þau sjálf samskipti og framvindu. Höfundar segja þroskaleiki vera „örvandi sköpunarstarf, sem vekur stöðugt til umhugsunar og athugunar. Þeir efla samkennd með lífinu og orka á möguleika okkar til samskipta við aðra menn, opna nýjar víddir skynjunar og varpa ljósi yfir margbreytileik tilverunnar“ (Kühnau og Ewan, 1973, bls.9).

Hallveig Snorradóttir í rýnihópi 1 telur leikræna tjáningu mikilvæga aðferð til þess að þroska samskiptahæfni nemenda, meðal annars sem forvörn gegn einelti. Hún rifjaði upp að í ritgerð sem hún skrifaði um 1980 í Háskóla Íslands í námskeiði um samskipti var leikræn tjáning „mjög mikill þáttur í því að vinna með samskipti“.

Árið 1980 kom út á vegum Íþróttá- og æskulýðsmáladeildar menntamálaráðuneytisins þýtt hefti með heitinu *Leikræn tjáning, hugmyndasafn*. Þar eru lýsingar á fjölmörgum æfingum til upphitunar, slökunar og hreyfingar, trausts- og tengslaæfingar, æfingar fyrir tal og framsögn og hugmyndir að spunum og leikþáttum. Markmiðið með þeirri leikrænu tjáningu sem þarna er kynnt er sagt vera „líkamleg, tilfinningaleg og félagsleg þjálfun. Þjálfun í skilningi á eigin og annarra aðstöðu, þjálfun í einbeitingu, framsögn og framkomu“. Jafnframt er markmiðið „að auka hópkennd og sjálftraust þátttakenda, auk þeirrar gleði sem felst í leikrænni tjáningu“ (Fribert og Weinreich, 1980, bls.1).

4.2.3 Áhugahvötin og nánd við námsefni

Frá upphafi tímabilsins sem rannsóknin nær til eða frá því að Guðrún Þ. Stephensen kom með sína kunnáttu frá Danmörku var leikræn tjáning að einhverju marki nýtt hérlendis til þess að lífga námsefni og færa það nær nemendum. Á áttunda áratugnum og fram á þann níunda varð þetta einkum áberandi í móðurmálskennslu og samfélagsfræði.

Eins og áður segir sendi Baldur Ragnarsson íslenskukennari frá sér álitserð um nám og kennslu móðurmálsins árið 1972 og ári síðar handbók fyrir kennara og kennaranema um hvernig beita mætti leikrænni tjáningu samkvæmt nýjum áherslum í íslenskukennslu og reyndar í þágu fleiri námsgreina skólans. Hvort tveggja var unnið undir hatti skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins. Í formálsorðum handbókarinnar fjallar Baldur um að ekki hafi verið sinnt sem skyldi tali, framsögn og leikrænni tjáningu í skólum hér á landi. „Vegna almenns reynsluleysis okkar Íslendinga af þessum greinum í námi og kennslu, hefur verið nauðsynlegt að styðjast mjög við erlendar kennarahandbækur“ skrifar hann og tilgreinir síðan nokkrar bækur sem hann leitaði fanga í, þar á meðal *Development through drama* eftir Brian Way, *Pædagogisk dramatik* eftir þá Kühnen og McEwan höfunda *Proskaleikja* sem fyrr var getið og *Teaching Mime* eftir Rose Bruford (Baldur Ragnarsson, án árs, bls.5-6), en Grete Nissen hafði vel að merkja verið nemandi í skóla Bruford í London.

Baldur lýsir þeirri skoðun að í kennslu móðurmálsins hafi of þung áhersla verið á málið sem form en of lítið unnið með það sem „atferli í þágu mannglegra samskipta og persónulegs þroska“ (Baldur Ragnarsson, án árs, bls.8). Hann tekur skýrt fram að leikrænni tjáningu sé ekki ætlað að verða sérstök námsgrein og einnig sé nauðsynlegt að gera greinarmun á henni og leikhúsi og leiklist. Leikræn tjáning felist í reynslu þátttakenda og tilgangur hennar sé að

dýpka tilfinningalíf þeirra, skerpa skynjanir þeirra og einbeitingarhæfni, þroska ímyndunarafl þeirra, fága framkomu þeirra – í fáum orðum sagt: að efla persónuþroska þeirra með því að hjálpa þeim að öðlast sem fjölbættasta reynslu með tjáningu sinni og túlkun í máli og athöfnum á innri og ytri veruleika (Baldur Ragnarsson, án árs, bls.11-12).

Ljóst er af þessum markmiðslýsingum að auk þess að vera aðferð í kennslu móðurmáls er leikrænu tjáningunni ætlað að styrkja almenna þroskaþætti nemenda svo sem á sviði tilfinninga og samskipta svipað og fjallað er um í kaflanum hér á undan (4.2.2).

Skólarannsóknadeild og Ríkisútgáfa námsbóka gáfu nokkrum árum síðar út hefti eftir Erling E. Halldórsson (án árs) leikstjóra með heitinu *Leiktjáning, tilraunaútgáfa handa kennurum 7–8 ára barna*. Þar er safn æfinga sem höfundur segir tengjast hugmyndum sem fjallað er um í bók Baldurs Ragnarssonar, *Mál og leikur* en jafnframt sé byggt á efni

erlendra bóka og er þar meðal annars nefnd þýsk bók, *Gesten und Gebärden* eftir Hermann Strehle. Erlingur segist einnig byggja á reynslu sinni sem leiðbeinandi í skólum og hjá áhugaleikurum en drýgstan þáttinn í gerð æfinganna eigi þó börnin í Seljalandsskóla sem unnu með þær veturinn 1976–77. Æfingum heftisins er skipt í skynæfingar, hrynæfingar og æfingar í leiktjáningu og höfundur biður kennara sem reyna æfingarnar um athugasemdir við höfund eða námstjóra í íslensku en samkvæmt hinni nýju kennsluskra eigi leikræn tjáning að vera snar þáttur í móðurmálskennslu (Erlingur E. Halldórsson, án árs).

Helgu Hafsteinsdóttur, sem farin var að nota leikræna tjáningu í sinni bekkjarkennslu áður en bækur þeirra Baldurs og Erlings komu út, segir áhuga nemendanna á námsefninu hafa aukist þegar leikið var út frá því og aðferðir leikrænu tjáningarinnar nýst vel til þess að „lífga“ það. „Það var áberandi ef þau vissu daginn áður að það átti að leika eitthvert atriði, þá var ekki nokkur vafi að þau kynntu sér þetta atriði miklu betur“. Helga nýtti leikræna tjáningu mikið í móðurmálskennslunni, ekki síst viðvíkjandi bókmenntum, – „kvæði sem alls ekki vöktu nokkurn áhuga þeirra án þessa, þau kviknuðu bara og skildust“. Í Íslandssögunni gátu nemendur lifað sig inn í atburði og nálgast efnið betur: „það er náttúrulega voða gaman að vera Ingólfur siglandi á einu borði, ha, kringum land, já – og koma að Hjörleifi, steindauðum, miður sín...“ ... „og þrælarnir að fela sig – undir kennaraborði – eða úti í Vestmannaeyjum“.

Krakkarnir voru að sögn Helgu ótrúlega sniðugir að finna hvernig ætti að túlka hitt og þetta og tók dæmi af því þegar einhverju sinni var unnið með skírni Jesú í kristinfræðinni. Hver nemandi hafði fengið sitt hlutverk en einn vildi ekki opinbera í hvaða hlutverki hann ætlaði að vera. Helga sá drenginn þrifa upp á borð og stól í undirbúningnum og „lét hann alveg í friði náttúrulega, ég lét þau yfirleitt í friði – svo bara dembist hann í miðjum klíðum þarna niður í miklum, með miklum elegans og ég segi „Jæja Þorvaldur minn, hvað var þetta sem þú varst?“ – „Sástu það ekki? – ég var dúfan!““. Í landafræði beindist áhugi kennarans að því að fá nemendur til þess að upplifa sig sem aðra þjóð með siði og venjur okkur framandi og Helga prófaði leikræna tjáningu í stærðfræði en þó ekki að marki.

Helga sagði það svolitla fyrirhöfn fyrir kennara að koma upp tímum í leikrænni tjáningu en því oftast sem það sé gert þeim mun léttara verði það. Nemendur læri að rýma til í stofunni og hjá henni hafði hver sitt handtak. Kennarinn þarf að nota hugmyndaauðgi til þess að fá alla nemendur til þátttöku. Helgu fannst hæfilegt að hafa dramatíma, eins og hún kallaði þessar kennslustundir, einu sinni í viku. Þannig viðhaldist færni nemendanna til þess að vinna á þennan hátt en Helga taldi hættu á leiða ef of mikið væri gert af þessu.

Mælst var til þess í aðalnámskrá fyrir samfélagsfræði sem kom út 1977 að leikræn tjáning væri notuð sem kennsluaðferð og hún var fastur liður á námskeiðum fyrir kennara í þeirri grein fram yfir 1980. Í því samhengi höfðu flestar fyrrum stjórnarkvemma Dramikfélagsins í rýnihópi 1 beitt henni sem og Rannveig Hrafnisdóttir þegar hennar nemendur voru komnir upp úr yngstu bekkjunum. Með yngstu börnunum nýtti Rannveig leikrænu tjáninguna í tengslum við lestrarkennslu auk þess að gefa tækifærin til hreyfingar og slökunar. Í samfélagsfræðinni var meðal annars unnið með mismunandi viðhorf, aðstæður og tilfinningar og gefur bókina *Að leika og látast* ágæta innsýn í aðferðir sem þar voru notaðar. Í inngangi bókarinnar segir: „Í bókinni AÐ LEIKA OG LÁTAST eru nemendum ekki lögð nein orð í munn. Þeir eru yfirleitt settir í þess konar aðstæður að bregðast má við á ólíkan hátt“ (Malm og Undén, án árs, innan á kápu).

4.2.4 *Bitar héðan og hvaðan*

Heildstæð eða afmörkuð hugmyndafræði er ekki vel greinanleg í lýsingum á leikrænni tjáningu eins og hún var stunduð á áttunda áratugnum hér á landi. Frekar að aðferðir og hugmyndir sem á fjörurnar rak hafi verið nýttar eftir þörfum og aðstæðum. Gerjunin á þeim tíma kom prýðilega fram í umræðum rýnihóps fyrrum stjórnarkvemma Dramikfélagsins sem allar notuðu leikræna tjáningu sem kennarar á áttunda eða níunda áratugnum.

Í grófum dráttum lýsir hópurinn þróuninni þannig að þetta hafi byrjað með hinni „einföldu“ leikrænu tjáningu Grete Nissen sem einkenndist af „mjög skemmtilegum, viðráðanlegum æfingum“ og hægt var að gera svo þægilega inni í skólastofunni. „Og þú þurftir ekkert endilega að vera með gott flæði á milli tíma“. Þetta með framkvæmd æfinga Nissen í skólastofu bendir til þess að útfærslan á þeim hafi verið mismunandi og ekki alltaf útheimt það rými sem til dæmis Rannveig Hrafnisdóttir kennari taldi nauðsynlegt. Þess ber að gæta að þótt fyrrum stjórnarkonur Dramikfélagsins horfi á aðferðir Grete Nissen sem upphaf leikrænnar tjáningar hér á landi hafði nálgunin sem Guðrún Þ. Stephensen kom með frá Danmörku 1969 og þátttakandinn Helga Hafsteinsdóttir kynnrir í þessari rannsókn verið notuð fyrr. Valgerður Briem notaði áður það sem síðar var kallað leikræn tjáning, sömuleiðis fyrrum nemandi hennar Gerður G. Óskarsdóttir og hugsanlega fleiri barnakennarar fyrir 1970. Á áttunda áratugnum bættist við hreyfitjáning eftir kerfi frá danshöfundinum og hugmyndafræðingnum Laban sem Sigrún Guðmundsdóttir kenndi. Þar gafst tækifæri til þess að upplifa kroppinn „og þetta gátum við líka notað með krökkunum og þurfti engan undirbúning, engar foræfingar eða neitt“ var sagt í rýnihópi 1.

Leikarar komu með námskeið og voru meðal annars með „traustsæfingar“ og æfingar sem voru í „dúr við Grétu svolítið“, aðferðir sem „við skiljum vel“ sögðu konur í

rýnihópnum, og áttu þar við Grete Nissen. Art þerapía hafði um tíma snert Dramikfélagið í gegnum Sigríði Björnsdóttur og alþjóðlega ráðstefnu þeirra fræða sem haldin var í Reykjavík, en þar kom leikræn tjáning við sögu. Auk þessa voru nefnd námskeið í rytmik þar sem tónlist, hreyfingum og myndum var blandað saman og rifjuð upp kynni félaganna af The English Teaching Theatre sem notaði bæði drama og tónlist í enskukennslu (fundargerðir Dramikfélagsins munnleg heimild og rýnihópur 1).

En síðan „heillumst við af Dorothy og erum að lesa bækurnar hennar“ og í kjölfarið er Gavin Bolton fenginn hingað með námskeið 1981 fyrir forgöngu Hlínar Agnarsdóttur. Fram að því finnst einni kvennanna í rýnihópi 1, Hallveigu, að félagarnir í Dramikfélaginu hafi tekið margs konar áhrif inn „sem bita hér og bita hér og bita þar“ og nýtt úr því það sem þeir gátu. Henni finnst ekki að það hafi verið um einhverja heildstæða hugmyndafræði að ræða en tekur þó undir með annarri úr hópnum að tiltekin hugmyndafræði hafi búið að baki aðferðum Grete Nissen. Með innkomu kenninga Dorothy Heathcote og námskeiði Bolton finnst Hallveigu og annarri í rýnihópnum sem enn var virk í félaginu á þeim tíma að komi „allt önnur sýn á þetta“. Þá „víkkaði þetta allt saman út“ og varð „alltaf skemmtilegra og skemmtilegra“. Námskeið Bolton segja þær að hafi verið „svo áhrifaríkt andlega“, þar hafi ekki verið mikið um æfingar beinlínis eða hreyfingar heldur meira unnið „inn á hugann“, og allir hafi farið í hlutverk, þar á meðal kennarinn. En fólki hafi fundist þetta erfiðara en æfingarnar frá Nissen og Brian Way.

Frá 1969 til 1981 sýnist mér að þrenns konar straumar hafi aðallega leikið um leikræna tjáningu hér á landi og að þeir hafi blandast saman. Einn þeirra og sá sem líklega var útbreiddastur á áttunda áratugnum lagði mikið upp úr líkamstjáningu og má rekja til Grete Nissen. Annar straumurinn vann sérstaklega með tilfinningar og félagshæfni en þar eru merkjanleg áhrif frá Peter Slade um sem minnst stýrða sköpun barna og einnig frá Brian Way sem innleiddi kerfisbundnari æfingar. Í þriðja lagi reyndu kennarar að nýta leikræna tjáninguna til þess að færa vissar námsgreinar nær nemendum. Guðrún Þ. Stephensen hafði þannig áherslur í sinni nálgun en þó með nokkuð öðrum hætti en kynnt var á námskeiði Gavin Bolton 1981 og nánar er lýst hér á eftir. Fólk virðist hafa upplifað kenningar og aðferðir sem þar komu fram sem nýja og heildstæðari hugmyndafræði en fram að þeim tíma hafði ríkt hér.

4.2.5 Ný sýn

Rannveig Hrafnisdóttir sagði að kannski hafi þau sem mest unnu með leikræna tjáningu á áttunda og fram á níunda áratuginn ekki gert sér fullkomlega grein fyrir þeirri mismunandi hugmyndafræði sem gæti legið að baki. Í hennar huga sé þó töluverður munur á þeim aðferðum sem þau höfðu kynnt hjá Nissen og einnig frá Way og svo því sem þau reyndu að gera eftir að Bolton var hér 1981. Í því fyrrnefnda hafi þetta allt verið

„bútað niður“ í einhvers konar þrep svo sem upphitun, æfingar til að byggja upp traust, tilfinningaæfingar og fleira. Með línunni frá Heathcote og Bolton „þá er þetta komið út í allt aðra sálma“. Þá er farið að nota þetta „svona eins og leið til þess að öðlast meiri vitneskju um ýmsa hluti“. „Æfingarnar og kúnstirnar“ víkja fyrir einhverju „vitsmunalegu ferli“ og þá var ætlast til þess að „maður læsi sér kannski til og yrði sér úti um ýmsar upplýsingar til þess að maður gæti staðið sig í stykkinu“. Með nýju stefnunni hafi verið höfðað til allt annarra hluta en áður, „þetta var mjög ólíkt“ og það þurfti að hugsa öðruvísi um þetta en áður hafði verið gert. Þarna var komin allt önnur sýn og „þrælsþennandi“ aðferðir sem útheimtu meiri kunnáttu en hægt var að öðlast á stuttu námskeiði.

Rannveig prófaði sig áfram eftir nýju hugmyndafræðinni frá Bolton og Heathcote og brá sér til dæmis í hlutverk hreppstjóra í gamla daga sem vildi leggja niður farskóla sveitarinnar. Tildrögin voru þau að „húsvörðurinn í skólanum okkar hafði verið í svona farskóla og hafði komið og sagt krökkunum frá því hvernig það var“. Nú ára bekkurinn sem þarna átti í hlut var búinn að setja sig svolítið inn í málín þegar „kennari í hlutverki“ eða Rannveig sem hreppstjóri mætti þeim og krakkarnir reyndu að sannfæra hann um að það væri nauðsynlegt að hafa farskólann áfram. Rannveig komst þarna að því að með því að sníða sér stakk eftir vexti þyrfti þessi nálgun ekki að vera „neitt rosalega erfið“.

Aðferðir Heathcote og Bolton gátu gefið nemendum sterka innri reynslu eins og Rannveig komst að raun um þegar hún fékk kunnáttukonu í aðferðunum til þess að vinna með bekknum sínum. „Við vorum að fara í ferðalag upp í sveit“ og sérfræðingurinn gaf börnunum verkefni sem þau áttu að huga að þegar í sveitina væri komið. „Svo fórum við í þykjustunni í þetta ferðalag og þau gengu í gegnum þetta alveg hreint eins og þau væru bara á staðnum“. Síðan fór bekkurinn með kennara sínum í sveitina í alvörunni og sú ferð varð náttúrulega allt öðruvísi. Þegar þau svo rifjuðu ferðina upp eftir á kom í ljós að börnin voru með báðar ferðirnar í hugarum. „Þau lifðu sig svo sterkt inn í þykjustu ferðalagið að það var í raun og veru þeim alveg eins minnisstætt og sjálf ferðin. Þetta var mjög skrýtið“ sagði Rannveig.

Sif Guðmundsdóttir kom inn í leikrænu tjáninguna hér á landi 1981. Hún hafði verið nemandi Dorothy Heathcote í tvo mánuði í Englandi eftir nám í leikhúsfræði í Svíþjóð þar sem hún lagði sig meðal annars eftir *dramapædagogik* og leiklist með börnum og unglingum. Hún sagði mikinn mun hafa verið á hugmyndafræði og aðferðum Svíanna og svo þeim kennslufræðilegu leiðum sem hún kynntist hjá Heathcote. Í Svíþjóð hefði vissulega verið unnið út frá tengingum við námsgreinar skólanna, sérstaklega móðurmálskennslu en meira byggt á stökum æfingum og því að virkja nemendur í skapandi ferli. Sif varð hugfangin af þverfaglegri sýn Heathcote og segir hana hafa lagt

ríka áherslu á að einskorða sig ekki við hið listræna eðli leiklistarinnar heldur sjá hana í víðara samhengi, hvernig hún endurspeglar greinar eins og félagsfræði, sálfræði, mannfræði og heimspeki.

Sif sagði helstu markmið að baki aðferðum Dorothy Heathcote vera að opna námsefnið fyrir nemendum þannig að þeir skynji víddir þess og nái sambandi við það. Auk þess sé tilgangurinn að virkja nemendur í náminu, auka ábyrgð þeirra og æfa þá í að standa fyrir máli sínu, þjálfa skapandi hugsun og styrkja tilfinningu nemenda fyrir lýðræði. Keppikeflið sé ekki að nemendur leiki endilega svo mikið heldur að þeir fái áhuga á að lesa námsefnið og eigi betra með að skilgreina það og skýra. Sif nefndi dæmi um verkefni sem nemendur hennar sjálfrar í kennslufræðum íslensku á framhaldsskólastigi, útbjuggu í þessum anda. Þar var unnið á skapandi og leikrænan hátt út frá persónum og aðstæðum tiltekinna bókmenntaverka.

Hjá Heathcote er spuni (e: *improvisation*) notaður, það er að nemendur og oft kennarinn leika í hlutverkum af fingrum fram, en Sif sagði meirihluta kennslustunda hjá Heathcote hafa farið í undirbúning spunans og úrvinnslu. Dramatíska ferlið er oft stöðvað af kennaranum, sem ýmist er kennari í hlutverki eða utan þess. „Af hverju sagðirðu þetta? Af hverju gerðirðu þetta?“ spyr þá kennarinn og nemandinn þarf að rökstyðja gjörðir persónunnar sem hann lék. „Vegna þess að þegar þú ert að nota þetta, drama eða spuna eða hlutverkaleik á þennan hátt, þá ertu að kenna með því, þú ert að kenna eitthvað ákveðið“ hljómar útskýring Sifjar.

4.2.6 Práðurinn spunninn áfram

Anna Jeppesen (1992) telur að vikunámskeiðið hjá Gavin Bolton 1981 hafi opnað augu hennar fyrir því hve möguleikarnir til náms með aðferðum leiklistar væru margvíslegir. Hún hafi í kjölfar námskeiðsins orðið mjög óánægð með sína fyrri vinnu með leikræna tjáningu í bekkjarstarfi en ekki getað náð almennilegum tókum á nýju nálguninni. Hún afréð því að fara til Englands í háskólanám þar sem Bolton var hennar aðalkennari (Anna Jeppesen, 1992, bls.8). Anna naut þar einnig leiðsagnar Dorothy Heathcote. Anna sagði að nálgun þeirra hafi verið svipuð en að sínu mati hafi höfuðmunurinn á þeim og það sem gerði þau að svo „góðri heild“ verið sá að Dorothy var hagnýt og jarðbundin en Gavin tengdi stöðugt við fræðin og vísaði í „gömlu kennslufræði spekingana“ eins og Dewey, Bruner og Vygotsky (Anna Jeppesen munnleg heimild, 6.– 7. júlí 2006).

Hugmyndafræði sú og aðferðir sem Dorothy Heathcote og Gavin Bolton þróuðu hafa verið undirstaða þeirrar leikrænu tjáningar sem kennaranemar í Kennaraháskóla Íslands hafa fengið síðasta aldarfjórðunginn, fyrst frá Hlín Agnarsdóttur sem var þar stundakennari á árunum 1981 til 1985 og síðan með Önnu Jeppesen sem þar hefur kennt

frá 1987. Kennsla í leikrænni tjáningu hefur reyndar verið af skornum skammti í KHÍ eins og nánar verður fjallað um síðar. Anna hefur jafnframt kynnt og kennt mörgum starfandi kennurum aðferðirnar og 1994 sendi hún frá sér handbók fyrir kennara, *Mál og túlkun*. Anna segist í bókinni styðjast í aðalatriðum við „kenningar sem Gavin Bolton og Dorothy Heathcote hafa sett fram en þau hafa átt einna drýgstan þátt í því að laga leikræna tjáningu að almennu skólalastarfi“ (Anna Jeppesen, 1994, bls.8).

Ný handbók fyrir kennara kom út 2004 með heitinu *Leiklist í kennslu*. Höfundar eru Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir grunnskólakennari og leikari sem þá hafði lokið meistaranámi í Englandi á sviði leiklistar í kennslu. Fram kemur að bókinn byggir á hugmyndafræði Bolton og Heathcote en fleiri eru nefndir til sögunnar, meðal annars Jonothan Neelands, prófessor við Warwick háskóla í Bretlandi. Hann er sagður hafa haldið hugmyndum þeirra fyrrgreindu á lofti en þróað þær og unnið markvisst „að því að brúa bilið sem skapaðist á milli leiklistar í kennslu annars vegar og leiklistar í leikhúsi hins vegar og leggur áherslu á að þetta séu tvær greinar á sama meiði“ (Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir, 2004, bls.8). Í bókinni eru margskonar aðferðir leiklistar sem tengja má öðrum námsgreinum, þar á meðal lífsleikni, og fjallað er um námsmat. Því er haldið fram að leikrænar leiðir geti komið til móts við flest greindarsvið nemenda.

4.2.7 Samspil og sundurgreining – Samantekt

Frá því að leikræn tjáning (*dramik*) kom til landsins 1969 með Guðrúnu Þ. Stephensen og fram til 1981 virðast mér þrjár meginlínur um markmið og aðferðir hafa verið ráðandi í íslensku grunnskólalastarfi.

Í fyrsta lagi var það nálgunin sem Guðrún flutti hingað frá Danmörku og snerist um að viðhalda hæfni barna til hlutverkaleikja í þágu næmleika fyrir öðrum manneskjum og umhverfi og til að vekja áhuga þeirra á námsefni og lífsga það. Lýsingar á aðferðum og markmiðum sem þar lágu að baki koma fram í rödd þátttakandans Helgu Hafsteinsdóttur grunnskólakennara. Hugmyndaauðgi og sköpun barnanna vó þungt, kennarinn lagði inn kveikjur tengdar námsefni, útbjó farveg og gat stjórnað með Orf hljóðfærum en hélt sér annars til hlés á meðan börnin spunnu og lifðu sig inn í hlutverk og aðstæður. Áhrif frá Peter Slade eru merkjanleg hvað snertir sköpun, innlifun og sjálfræði barnanna en markvissar er unnið að því að tengja leikræna tjáninguna við námsefni skólans í bekkjarstarfi. Fjallað er um hugmyndir Slade í 2. kafla rannsóknarinnar.

Þá er það línan sem Grete Nissen lagði og Dramikfélagið hlúði að en blandaði þó inn áhrifum úr fleiri áttum. Látbragðsleikur og mikil líkamstjáning er áberandi og tónlist gjarnan hvati. Grunninn mynda æfingar sem reyna á einbeitingu, samhæfingu og formskynjun, virkja börnin og gefa einnig tækifæri til skapandi tjáningar og innlifunar.

Þessi útfærsla gat staðið sjálfstætt og var ekki endilega tengd öðru námsefni skólanna. Hún var þó nýtt í íþróttakennslu og að einhverju leyti í samfélagsfræði. Öryggi og aukin tjáningarhæfni virðast hafa verið meginmarkmið ásamt því að veita holla, virka og skemmtilega tilbreytingu í náminu.

Þriðja línan fyrir 1981 hafði sem meginmarkmið að efla persónulegan þroska nemenda, einkum á sviði tilfinninga og samskipta. Unnið var með skynjun, ímyndunarafl, munnlega og líkamlega tjáningu í gegnum æfingar. Greina má anda Brian Way en hann þróaði vissar gerðir æfinga sem skyldu taka á mismunandi þáttum sem mótuðu svokallaðan „persónuleikahring“ eins og lýst er í 2. kafla ritgerðarinnar. Í gegnum hlutverkaleiki og spuna voru margvíslegar aðstæður, persónur og ólík viðhorf skoðuð eða leitað samskiptalausna. Þessi nálgun gat staðið sjálfstætt en líka tengst íslenskukennslu og samfélagsfræði. Dæmi voru um það að þróa vinnu nemenda yfir í sýningu fyrir áhorfendur.

Með námskeiði Bolton 1981 kemur inn sú nálgun leikrænnar tjáningar sem kennd er við þau Heathcote og er markviss notkun á aðferðum leiklistar sem kennslutæki flestra námsgreina. Auk þess að dýpka námsefnið og kanna víddir þess er aðferðunum ætlað að auka virkni og ábyrgð nemenda, skapandi og greinandi hugsun og þjálfá þá í lýðræðislegum vinnubrögðum. Kennarinn er mjög virkur, tekur oft þátt í spunum og beitir vissri spurningatækni.

Þrátt fyrir sérkenni ofangreindra leiða er augljóst að þær eiga mörg sameiginleg markmið og aðferðirnar skarast. Alls staðar er unnið að því að virkja nemendur, ýta undir sköpunar- og tjáningargetu og stuðla að samvinnu og samskiptahæfni. Það sem helst greinir að er mismunandi stýring og þátttaka kennara, mismikil áhersla á líkamshreyfingu og tónlist og svo hvort og hvernig leikræn tjáning er tengd við aðrar námsgreinar. Þótt nýjar áherslur hafi komið inn í leikræna tjáningu hér á landi 1981 voru fyrri aðferðir áfram notaðar og eru að sögn Önnu Jeppesen enn notaðar víða í skólum en hafa líka þróast og blandast hugmyndafræði Gavin Bolton og Dorothy Heathcote (Anna Jeppesen munnleg heimild, 7. júlí 2006).

Í næsta undirkafla verður fjallað um mismunandi skilgreiningar þátttakenda rannsóknarinnar á fyrirbærinu leikræn tjáning og helstu rök þeirra fyrir mikilvægi hennar í skólastarfi rakin.

4.3 Skilgreiningarvandi og rök fyrir notkun í skólastarfi

Eins og fjallað er um í 2. kafla ritgerðarinnar hefur leikræn tjáning (drama) verið skilgreind og rökstudd á fleiri en einn máta erlendis. Þar hefur verið tekist á um það hvort hér sé á ferðinni sérstök námsgrein eða kennsluáðferð til að læra ólíkar greinar. Áherslur hafa

ýmist verið þungar á listrænt eðli fyrirbærisins, möguleika þess til þess að auka félagslega vitund og hæfni eða styrk leikrænnar tjáningar til þess að efla alhliða þroska einstaklinga. Mismunandi aðferðum hefur verið beitt og markmiðin eru margvísleg. Fólki er því ekki alltaf ljóst hvað nákvæmlega er átt við þegar talað er um leikræna tjáningu, hver hugmyndafræðin sé eða framkvæmdin.

Í rannsókninni leitaði ég eftir skilgreiningum þeirra þátttakenda sem unnið hafa með leikræna tjáningu í skólastarfi og reyndi að átta mig á hvað fælist í hugtakinu að þeirra viti. Kannað var hvort og þá að hvaða leyti skilgreiningar þátttakenda voru ólíkar og hvort finna mætti í því efni togstreitu innan hópsins eða jafnvel hjá hverjum og einum. Jafnframt var kallaði eftir meginrökum þessara þátttakenda fyrir því að nota leikræna tjáningu, ekki síst í skólastarfi nútímans. Annars vegar er um að ræða þátttakendur sem ég talaði við einn í senn og hins vegar þátttakendur í tveimur rýnihópum. Hópurinn sem ég kalla rýnihóp 1, er sá sem kom við sögu í undirköflunum tveimur hér á undan. Í honum eru fyrrum stjórnarkonur Dramikfélagsins, sem nýttu leikræna tjáningu á áttunda áratugnum eða lengur og þekktu vel til þeirra hugmynda sem þá voru uppi. Rýnihóp 2 skipuðu fjórir kennarar sem allir nota nú leikræna tjáningu eða leiklist eins og þeir vilja frekar kalla fyrirbærið og skeyta þá gjarnan við: í kennslu eða í skólastarfi Í þessum undirkafla er gerð grein fyrir niðurstöðum um þessa þætti, fyrst og fremst byggðum á ofangreindum viðtölum en einnig út frá svörum kennaranema í Kennaraháskóla Íslands í spurningalistakönnun. Lítils háttar er stuðst við fundargerð Dramikfélagsins.

4.3.1 Leiklist og leikræn tjáning

Í rýnihópi 1 kom í ljós að skilgreiningar kvennanna á leikrænni tjáningu voru nokkuð mismunandi. „Það er einmitt búið að þvælast fyrir mér hérna – bara í allan morgun“ lýsti ein þeirra yfir þegar ég bað um að þetta yrði yddað betur. Þetta leiddi til frjórrar umræðu um hugmyndafræði sem lægi að baki aðferðunum og meðan á henni stóð þróaðist sýn kvennanna á eðli, möguleika og skilgreiningu fyrirbærisins.

Ein kvennanna vildi aðskilja „dálidið mikið að nota leiklist og leikræna tjáningu“ og rifjaði þá önnur upp togstreitu sem henni fannst að hefði verið viðloðandi í Dramikfélaginu um hvort kennarar vildu hafa leikara í félaginu eða ekki. Þau sjónarmið komu fram að leikurunum hefði kannski fundist að kennarar væru að fara inn á sitt svið og svo aftur að „við kennararnir höfðum minnimáttarkennd fyrir því að við kynnum svo lítið“. Aðrar í hópnum sögðust ekki hafa skynjað togstreitu um hugmyndafræði í félaginu eða að ágreiningur hafi verið svo mikill um að leikarar væru með, hóparnir hefðu getað miðlað hverjir öðrum og verkaskipting verið skýr í skólunum því leikararnir hefðu ekkert verið í bekkjarkennslunni. Það fór svo að félagið var opnað fyrir leikurum en ekki er að

sjá á nafnalistum sem fylgja fundargerðunum að margir úr þeirra hópi hafi verið þar virkir félagar.

Brynhildur Jakobsdóttir í rýnihópi 1 sem var grunnskólakennari á áttunda áratugnum fékk tækifæri til þess að fara á nokkur námskeið með leikurum. Hún sagði að það hefði styrkt sig í því „að aðskilja hvernig við notum þetta með börnum og hvernig leikarar ... nýta sér þetta“. Það sýndi sig þegar hún rifjaði þetta upp að „átök“ sem hún lék þarna á námskeiði sitja henni fast í minni þótt áratugir séu síðan en hún sagðist ekkert hafa ráðið við ákveðin tækniatriði sem voru á færi leikaranna. Brynhildur vill aðskilja það að nota leikræna tjáningu í því skyni að styrkja þekkingu barna á líkamanum og svo aftur það að láta þau túlka – „eins og í leiklist“. Hlutverkaleikur sé svo enn annað þar sem börnin séu sett í hlutverk til þess að finna lausn á vandamáli, sérstaklega samskiptavandamáli. Það snúist um þrautalausnir og að geta sett sig í spor annarra og „þetta var það sem við vorum að vinna með í samfélagsfræðinni“.

Í rýnihópi 1 var rætt um að aðrir kennarar hefðu sérstaklega séð um uppsetningar á leikritum sem nemendur sýndu fyrir áhorfendur án þess að þeir hefðu nokkuð nýtt leikræna tjáningu í kennslu sinni. Það var „allt annað mál“ að mati flestra kvennanna í rýnihópnum. Leikræna tjáningin hafði þó hjá einhverjum þeirra leitt af sér leiksýningar fyrir áhorfendur.

Ein úr hópnum, Vilborg Traustadóttir, sagðist hafa endurskoðað þá hugmynd sem hún hafði fyrir skömmu, að engin leikræn tjáning væri lengur í skólanum þar sem hún kennir. Hún liti nú svo á að það væri „rosalega mikið í gangi“ þótt það væri kallað eitthvað annað en leikræn tjáning. Settur sé upp söngleikur í sjötta bekk sem krakkarnir taki þátt í að semja og á unglíngastiginu sé leiklistarval og kvikmyndaval. Krakkarnir séu alltaf að koma fram og kannski sé þetta meira orðið „bara eðlilegt og inní kennslunni“ en ekki lengur í sama formi og þegar þær stöllum nýttu leikræna tjáningu. Önnur benti þá á að leiksýningar í skólum hafi verið í áratugi og markmiðið þar oft „bara að setja upp sýningu til þess að hafa eitthvað á skólaskemmtun“. Vilborg telur hins vegar að líta megi á það sem hluta af leikrænni tjáningu þegar nemendur taka þátt í að skapa efnið í sýningarnar og stundum sé það gert upp úr námsefni. Það geri börnin til dæmis með því að spinna. Hún lítur svo á að þetta sé mjög þroskandi, „þau muna eftir þessu og þau læra alveg svakalega mikið á þessu“.

Sif Guðmundsdóttir leiklistarfræðingur vill gera skýran greinarmun á leiklist sem ætluð er til frístunda fyrir börn og unglínga utan skóla eða innan þeirra sem valgrein og svo aftur leiklist sem tæki til kennslu ýmissa námsgreina. Hið fyrra geti til dæmis haft markmiðið að auka virkni og öryggi í því að koma fram fyrir aðra eða geti jafnvel verið undirbúningur fyrir leiklistarnám. Markmiðið með hinu síðara sé fyrst og fremst „að nota

leiklistina sem kveikju, nálgun, aðferð til þess að opna upp þær víddir sem eru í öðru námsefni“.

Upplifunin var aðalatriðið en leikræna tjáningin átti ekki að miðast við leiksýningu í hefðbundnum skilningi, „aldrei til sýningar, það er allt annar hlutur“ sagði Helga Hafsteinsdóttir, leikari og kennari, sem notaði leikræna tjáningu á fyrri hluta áttunda áratugarins. Enginn í nemendahópnum átti að vera áhorfandi, allir skyldu vera í einhverju hlutverki. Helga segir það hafa dregið úr áhrifamætti leikrænu tjáningarinnar þegar henni var beint í farveg leiksýninga fyrir áhorfendur því að þá hættu börnin að „lifa inn á við heldur fóru að lifa extrovert, það er að segja að sýna flott leikrit fyrir hina“. Hún segir að það hafi hins vegar verið „voða gaman þegar við höfðum sko leikrit í skólanum, það var miklu betra hjá þeim sem höfðu vanist þessu inni í bekk“. Þannig að leikræna tjáningin skilaði sér að hennar mati í betri árangri krakkanna þegar þeir spreyttu sig á leiksýningum fyrir áhorfendur hvað tjáningargetu og öryggi snerti.

4.3.2 Listnám fremur en annað?

Helga svarar því ákveðið að í hennar huga sé leikræn tjáning aðferð í kennslu fremur en listnám. Hún segir að þrátt fyrir það að leikarar þurfi að nota eigin innlifun til þess að koma yfir til áhorfenda tjáningu þeirra sem þeir eru að leika, en að því sé stefnt í leiklistinni, þá er með leikrænu tjáningunni hið mikilvæga að koma upplifuninni inn til nemandans sjálfs, ekki til annarra. Leikræna tjáningin sé intróvert, ekki extrovert. Þjálfun framsagnar var til að mynda alls ekki meðal markmiðanna hjá Helgu, „lét það gjör-samlega eiga sig“.

Spurningunni um hvort þarna sé á ferðinni listgrein eða eitthvað annað fannst Rannveigu Hrafnisdóttur kennara erfitt að svara, sagði að það væri mikill munur á því hvort maður er að gera þetta bara fyrir sjálfan sig eða til að sýna öðrum. Stundum sé þetta bara afþreying. En þetta „dýpkar absalútt skilning barna á ýmsum hlutum ef þetta tekst vel“. Hún bætti við „og þetta er svolítið gott bara fyrir sálina ... og þá er þetta orðin svolítil, sko upplifun“ og „þá er þetta komið pínulítið svona í ætt við – við list“. Samt sagðist hún ekki hafa litið beinlínis á leikrænu tjáninguna sem listgrein þarna á áttunda áratugnum og í rauninni ekki sem sjálfstæða grein heldur fremur „sem farveg“ til þess að dýpka skilning og veita tilfinningalega upplifun og „finna eitthvað gott svona“ eða hreinlega til þess að leyfa börnunum að slaka á. „Mér fannst þetta tengjast mjög auðveldlega öllu milli himins og jarðar bara ef maður hafði ímyndunaraflið í lagi“. Rannveig tengdi stundum leikrænu tjáninguna brúðuleikhúsi, myndrænum formum eða litum, og finnst að börnin hafi af og til fengið í gegnum vinnuna „svona fagurfræðilegar upplifanir“.

Í fundargerð Dramikfélagsins frá því í ársbyrjun 1977 fæst ágæt innsýn í markmið og aðferðir sem þá rúmuðust innan skilgreiningar félagsmanna á leikrænni tjáningu. Á fundinum voru 25 manns og Helga Hjörvar, framkvæmdastjóri Bandalags íslenskra leikfélaga, líklega gestur fundarins, varpaði fram spurningunni: Til hvers notið þið dramik? Þau svör sem skráð eru í fundargerðina eru eftirfarandi: „Gerir lífið tilbreytingarríkara – Örvar ímyndunarafl – „Kúpla frá“ – Læra í gegnum dramik – Losa um – Túlka skoðanir – Tjá sig með líkamanum, röddinni, skynfærunum – Þjálfarím, minni, athyglisgáfu“. Síðan hafði verið rætt um ýmsa æfingaflokka leikrænu tjáningarinnar og þessir taldir helstir: Traustsæfingar, tengslaæfingar, hrifæfingar, skynjunaræfingar, hugtengslaæfingar, slökunar- og spennuæfingar, upphitunaræfingar, einbeitingaræfingar, frumkvæðisæfingar – hlutverkaleikir, „taka við hugmyndum“, formskyn – hreyfileikir og spuni (fundargerð Dramikfélagsins, 24. janúar 1977 munnleg heimild).

Ekki höfðu allir fundarmenn verið sammála um heiti flokkanna en tekið fram að mikilvægt væri að ræða áhrif æfinganna að þeim loknum. Af þessum markmiðum og æfingaflokkum má greina áhrif frá Slade og Way, til dæmis hvað ímyndunarafl, líkams- og raddtjáningu og næmi skynfæra snertir, og allt eru það grunnþættir í listrænu sambengi. Listræna þráðinn er einnig að finna í formskyni sem nefnt er en það kom mikið við sögu hjá Grete Nissen tengt líkamstjáningunni. Þarna eru líka greinilega hugmyndir um að leikræna tjáningin styðji við annað nám samanber „læra í gegnum dramik“, þjálfarím, minni og athyglisgáfu. Æfingar til þess að vinna með sjálfstraust og samskipti birtast þarna meðal annars í traustsæfingum, tengslaæfingum, frumkvæðisæfingum og í því sem kallað er „að taka við hugmyndum“.

Finnur Ólafsson í rýnihópi 2 er nú leiklistarkennari í grunnskóla þar sem leiklist hefur sömu stöðu og aðrar listgreinar. Hann segist gjarnan nota námsefni sem nemendur glíma við hverju sinni sem efnisgrunn og nýta mikið aðferðir leikrænnar tjáningar, meðal annars hugmyndafræði og aðferðir úr bókum Önnu Jeppesen og Ásu Helgu Ragnarsdóttur og líka breskra hugmyndafræðinga eins og Peter Slade og Brian Way. Finnur segir svo margt koma saman í leiklistarvinnunni og tekur sem dæmi litla sýningu sem nemendur unnu ásamt honum frá grunni nýverið. Unnið var með þjóðsögur og nemendur voru að læra um „eitthvað sem þeir vissu í rauninni ekki og voru að tengja sig við það“. Nemendur unnu þetta sem hópur, „þeir voru að ná saman, þeir voru að hlusta og voru að hvíla í sjálfum sér í þessum hóp og þeir voru um leið að upplifa einhverja veröld sem að, ... einhverja leiklist sko, þau voru að tengja þetta allt saman“. Hann sagðist vera að reyna að kalla fram hjá nemendum einhverja upplifun sem hann sjálfur upplifi í leiklist, opna fyrir þeim leið til þess að tjá sig og tjá einhvern svona „sannleik um lífið og og bara okkur saman“.

4.3.3 Samvirkt nám eða sjálfstætt fag

Til að byrja með talaði Helga Hafsteinsdóttir fyrir því að leikræn tjáning yrði tekin upp sem fag en fékk svo efasemdir um að þetta ætti að vera í sérstöku rými öðru en bekkjarstofunni og með öðrum kennara. Því það sem henni þótti „best af öllu“ þegar hún nýtti þetta var „að þekkja einmitt hópinn svo vel“ og vita hvað „hver og einn nemandi þyrfti og gæti“. Hún er líka sannfærð um að leikræn tjáning stuðli að því að kennari nái „heilla og betra sambandi við hvern og einn nemanda“. Helga álitur þó að sértímar í leikrænni tjáningu gætu „svona losað um kannski“ og undirbúið nemendur fyrir vinnu með þessum aðferðum inni í bekkjarstarfinu. Hún telur að á áttunda ártugnum hafi verið uppi mismunandi sjónarmið um hvort leikræn tjáning ætti að vera fagkennsla í sérstöku tímum eða hluti af venjulegri bekkjarkennslu. Helga segir Grete Nissen hafa vilja þetta sem sérslag fyrst og fremst. „Ég var aldrei á móti því beint en ég vildi það líka inn í skólafurnar. Hún lagði miklu minna upp úr því“.

Eftir á að hyggja ályktar Helga nú að það hefði verið „til stórbóta“ samt sem áður að taka leikræna tjáningu inn sem fagkennslu því líklega hefði það á sama hátt og til dæmis myndlistarnámið eflir nemendur í að vinna vinnubók hjálpað til við „að lósseta þessum listgreinum inn í hið daglega starf í bekk“. Þetta sé þó tvíþent segir hún og vísar til þeirrar skoðunar sinnar að tónlistartímarnir hafi stuðlað að því að söngurinn í bekkjartímunum hvarf.

Helga álitur að leikræn tjáning eigi „alveg hiklaust“ erindi inn í grunnskólann í dag ekki síður en fyrir fjórum áratugum.

Rannveig Hrafnadóttir sagðist vera mjög hlynnt „heildstæðum aðferðum“ í kennslu en það þýði að leikir eða „drama eða eitthvað svona“ er fléttað inn í kennsluna. Hún nefnir „söguaðferðina“ sem dæmi um heildstæða aðferð sem sé nú orðin talsvert útbreidd í íslenskum skólum. Henni finnst einhver skyldleiki á milli hennar og nálgunar Heathcote og Bolton og segir söguaðferðina örva til dáða hvað snertir leikræna tjáningu sem eitt af formunum til þess að vinna úr upplýsingum og hugmyndum. Leikræna tjáningu sé hægt að nota mjög víða og að það sé sjálfsagt að reyna að nota hana. Það fari hins vegar eftir bakgrunninum og dugnaði við að lesa sér til „hversu djúpt maður kafar“.

Vilborg grunnskólakennari í rýnihópi 1 og fyrrum stjórnarkona Dramikfélagsins tengir sína notkun á leikrænni tjáningu við það sem hún kallar „opið, samvirkt og sveigjanlegt skólustarf“. Hún var með blandaða árganga þar sem verið var að prófa fjölbreytta kennsluhætti og „rosalega mikið í gangi“ á áttunda áratugnum og fram á þann níunda. Henni finnst það alveg eiga rétt á sér að nota leikræna tjáningu sem sérstaka grein en

sjálfri finnst henni „miklu skemmtilegra“ að nota hana sem kennsluaðferð og aðrar í rýnihópnum telja „eðlilegra“ að hún sé nýtt þannig.

Brynhildur í rýnihópi 1 segir að Grete Nissen hafi verið með mjög sterka áherslu á að nýta þetta í skólastarfi og lýsir því að þegar hún las glósumnar sínar frá námskeiðinu mörgum árum seinna „þá sko rak mig alveg í rogastans yfir því hvað hún hafði verið framúrstefnuleg í skólamáli“. Hjá Grete hafi hugmyndafræðin verið að nýta þetta fyrst og fremst sem tæki í almennri menntun. Ekki kom fram hvort hér var átt við að samtvinna leikrænu tjáninguna öðrum námsgreinum en ljóst er að einhverjir kennarar sem voru á námskeiðum Grete nýttu kunnáttu sína í til dæmis samfélagsfræði og íslensku.

Í rýnihópi stjórnarkvennanna fyrrverandi var bent á að skoða mætti það „sem við vorum nú að bjástra við á þessum tíma“ í ljósi þekkingar sem til væri í dag og skýra eftir á að leikræna tjáningin hefði gefið krökkunum, sérstaklega þeim sem búa yfir mikilli hreyfipörf „eða líkams- og hreyfigreind“ tækifæri til þess að læra með líkamanum. Í hópnum var því haldið fram að óeðlilegt og óhollt væri fyrir börnin, sérstaklega þau yngstu að sitja á stólum við borð eins og ætlast væri allt of mikið til í skólum. „Upp að tíu ára aldri þá eiga ekki að vera neindir stólar inni í stofu“ er skoðun eins kennarans í hópnum. Börnin hefðu tilhneigingu til þess að hanga fram á borðin sem lokaði fyrir kviðaröndun og ýtti undir brjóstöndun „og svo þurfa þau að fara á námskeið til að læra að anda“. „Og hvað er svo gert við þau, af því að þau geta ekki setið við borð og stól? Þá eru þau bara sett á lyf“ bætti við sú sem nú starfar sem námsráðgjafi. Sólrún fyrrum íþróttakennari sagði að hjá sér hafi legið að baki að gefa þörf fyrir líkamshreyfingu og sköpun útrás í alls konar hlutverkaleikjum. Þetta má túlka á þann veg að listrænt ívaf hafi verið samþætt hefðbundinni námsgrein skólans, íþróttakennslu. Sólrún er þeirrar skoðunar að ekki hafi dregið úr þörfinni frá því sem áður var. „Ég held að leikræn tjáning þyrfti að fara inn í hvern einasta skóla“ sagði hún af þunga.

Hallveig Snorradóttir í rýnihópi 1 útskrifaðist sem kennari í byrjun áttunda áratugarins og skrifaði lokaritgerð um samþættingu. Henni finnst að sú afstaða að vilja samþætta námsgreinar rími vel við að vera opin fyrir því að nota leikræna tjáningu í kennslu. Hallveig telur hugsunina á bak við notkun leikrænnar tjáningar á áttunda áratugnum hafi verið að láta krakkana upplifa líkamann „soldið sterkt“, upplifa eigin tilfinningar og fara í spor annarra. Henni finnst að markvisst hafi verið unnið með ýmis grunngildi svo sem samvinnu og samkennd, meðal annars með forvarnir gegn einelti í huga. Sannfæringin hafi verið sterk um að börnin „læri kannski mest af því að upplifa þetta á eigin kroppi, og svo í nánú samstarfi með öðrum“. Kennararnir bjuggu til aðstæður, settu inn kveikjur og gáfu þannig börnunum tækifæri til þess að upplifa sjálf, „auðvitað hvert með sínum hætti“. Þeir vissu ekkert endilega hvað hvert og eitt barn lærði þótt þeir hefðu ákveðna

þætti í huga. En þessari sýn fylgdi að hennar mati „rosalega mikil virðing gagnvart börnunum“.

Gunnhildur Agnarsdóttir, grunnskólakennari í rýnihópi 2, tók leikræna tjáningu sem valgrein í kennaranáminu. Hún kennir nú í leiklistarvali níundu og tíundu bekkinga en notar líka leiklist sem kennsluáferð samfélagsfræði í bekkjarkennslu, það er að segja samþættir og kennir einnig sem sjálfstætt fag. Hún byggir hvort tveggja á sama grunni, þeim sem hún fékk í Kennaraháskólanum og lesefni um leikræna tjáningu eða leiklist í kennslu en markmiðin eru þó tvenns konar og uppbygging tímanna ólík. Í leiklistarvalinu er tilgangurinn að þjálfa nemendur í tjáningu, hjálpa þeim að ná tökum á góðri framsögn og raddbeitingu, losa um höft og feimni og styrkja þau í að veita hvert öðru athygli og gagnrýna á uppbyggjandi hátt. Unglingarnir glíma líka við form og byggingu þegar þau búa til leikþætti og spuna. Gunnhildur segist vera sannfærð um að „krakkarnir öðlist aukið sjálfstraust í þessu“. Í bekkjarkennslunni sé markmiðið fyrst og fremst að nemendur setji sig í spor annarra og tengi sig við fólk eða tímabil sem þau eru að læra um í samfélagsfræði til dæmis með því að fara í hlutverk eða jafnvel með gerð stuttra leikþátta.

4.3.4 Fjölgreind, lífsleikni og lýðræði

Fyrrum stjórnarkonur í rýnihópi 1 settu eigin hugleiðingar um leikræna tjáningu í sambengi við þróunina sem orðið hefur síðan á áttunda áratugnum í skólamállum. Sjóndeildarhringurinn hefði víkkað, ekki síst fyrir tilstilli rannsókna og þróunar kenninga. Vilborg, sem nú bætir við kennaramenntun sína í framhaldsnámi, segist sjá svo víða tengingar á milli fjölgreindakennningarinnar og leikrænnar tjáningar. Brynhildur tekur í sama streng og minnir á mismunandi leiðir nemenda við að læra, túlka og miðla. Í lífsleikninni nýtist leikræn tjáning og leiklist til þess að taka á mannlegum aðstæðum og „til að skilja betur aðra persónuleika“.

María Einarsdóttir í rýnihópi 1 telur að það hafi alltaf vantað og vanti enn í skólana „að kenna fólki að tjá sig bara hreinlega, nota líkamann, anda, slökun og ... framsögn“. Hugsanlega sé þetta komið inn í lífsleikni í einhverjum skólum og ugglaustr hafi margt þróast til bóta frá því að hún var við kennslu um 1980. Hún álitur þó að ítrodsla sé ennþá allt of ríkjandi og vill meira skapandi starf í skólana. Þetta er svipað viðhorf og hjá Birni Jónssyni sem fannst þegar hann kynntist leikrænni tjáningu upp úr 1970 að hún kæmi þá til móts við þörf á meiri tjáningu í skólum. Hann er enn á þeirri skoðun að það þurfi meiri „söng og meiri dans og meiri leikrit“ því það geri krakkana frjálssari í framkomu, jákvæðari og kurteisari.

Þorbjörg Böðvarsdóttir í rýnihópi 1 telur að listgreinar séu nú komnar meira og markvissar inn í grunnskólana en áður og sagðist hafa séð mikinn mun á þessu þegar hún

kom aftur til starfa upp úr aldamótunum eftir þrettán ára fjarveru. Þar fyrir utan upplifir hún að enn meiri ítöðsla eigi sér stað í bóknáminu en áður var. Hún hefur þó kynnst í lífsleikninni vinnubrögðum sem komast næst því sem hún og félagarnir í Dramikfélaginu stunduðu á árum áður. Í Olweusar áætluninni gegn einelti hefur hún orðið vör við hlutverkaleiki og æfingar svipaðar og þær sem hún þekkti úr leikrænni tjáningu. Tilfinning Þorbjargar er að nú komist miklu fleiri börn upp með að skorast undan því að taka þátt en áður.

Hallveig, ein af fyrrum stjórnarkonum í Dramikfélaginu og nú skólastjóri, er mjög áfram um að leikræn tjáning sé notuð meira en gert er í dag og segist vilja „meiri sköpun“ í skólastarfið almennt. Hún segir að í sínum skóla sé mjög mikil tónlist og hún snúist verulega um „performans, og það er alveg frábært“. En hún deilir þeim áhyggjum með Þorbjörgu að líklega geti allt of margir krakkar skorast undan því að taka þátt í þessu í dag. Það sem hún skilgreinir sem leiklist er að finna í skólanum og einhverja framsögn sem henni finnst þó vera allt of lítið af. Hallveig var ekki viss um að geta bent á það sem hún flokkar undir leikræna tjáningu eða leiklist í kennslu í sínum skóla en er þess mjög fýsandi að svo verði.

Rök Sifjar leiklistarfræðings fyrir því að nota aðferðir Dorothy Heathcote eru meðal annars þau að þannig verði nemendur virkir þátttakendur og beri ábyrgð í sjálfu kennsluferlinu. Henni þykja þessar aðferðir vera andstæða þess að kennarinn beri ábyrgð á því að „mata“ eða „troða í“ nemandann upplýsingum. Kennsluaðferðirnar reyni á skapandi hugsun og ímyndunarafl nemenda og vinni gegn því að þeir séu „passívir“. Þær feli einnig í sér þjálfun í lýðræði enda deilir kennarinn stórum hluta af valdi sínu með nemendum og um leið taka þeir á sig ábyrgð sem grundvallast á sérstöku samkomulagi sem gert er milli kennarans og nemendanna. Aðferðirnar séu góðar og nýtist í nánast öllum námsgreinum. Margar aðrar góðar kennsluaðferðir séu til en allt of fáir hafi uppgötvað „hvað getur verið brílljant að nota þetta og hvað það getur verið rosalega skemmtilegt“.

Dreifing valds kennarans með nemendum og samningagerð þeirra í millum um reglur sem þarf að virða hefur þau markmið að styrkja næmi fyrir lýðræði og ábyrgð nemenda. Þetta eru lykilatriði í aðferðafræði Heathcote. Í þátttökuathugun fylgdist ég með ellefu ára nemendum iðka leikræna tjáningu, eða leiklist eins og þessir tímar voru nefndir, og voru liður í svokallaðri Smiðju. Þarna var þessum aðferðum, ættuðum frá Heathcote, beitt. Þær skiluðu sér í frjálslegu sambandi milli kennara og nemenda sem og innan nemendahópsins. Rökræður, framsetning hugmynda og hlustun á þær virtist nemendum eðlileg. Kennarinn þeirra, Rut Sigurðardóttir, tengir rök sín fyrir notkun leikrænnar tjáningar og leiklistar í skólastarfinu við mikilvægi þess að krakkarnir hafi gott

sjálfstraust við lok grunnskóla. Hún horfi fyrst og fremst til þess að þeir „séu tilbúnir til að takast á við það líf sem að framundan er. Hvort sem þeir fá sex eða tíu í stærðfræði eða íslensku“. Rut finnst skipta miklu máli að krakkarnir geti verið ánægðir með sjálfa sig og hún vill þjálfna þá í því „að taka tillit og vera saman og setja sig í spor annarra“ og í þeirri „tilfinningalegu færni sem leiklistin býður upp á“.

Arndís Óskarsdóttir í rýnihópi 2 starfar bæði sem umsjónarkennari grunnskólabekkjar og sérfræðingur í leiklist í kennslu. Hún tefldi fram margvíslegum rökum fyrir styrkleika leiklistar í kennslu sem kennsluáðferð sem einnig auki lífsleikni og lýðræðiskennd. Hún víkkti sjöndeildarhring nemenda því þeir þurfi að horfa á hlutina frá mismunandi sjónarhornum. Til dæmis fái þeir möguleika á að upplifa í gegnum leiklistina „menningarheim annarra eins og nýbúanna sem koma inn“. Það megi líka læra á þennan hátt um „hvernig þeim líður að koma inn í“ menningarheim okkar. Hún benti á að börn komi í skólann með mismunandi reynslu sem unnið sé út frá í leiklistinni. Arndís sagði möguleikana mikla í kennslu móðurmálsins „þar sem að nemendur eru settir í mismunandi aðstæður og þurfa að nota mismunandi málstíla“ og þurfa að nota „alla flórana sem að við búum við“. Kennsluáðferðin leiklist í kennslu hefur þá mikilvægu kosti að mati Arndísar að hún kallar á að börnin leiti og uppgötvi, þau þurfi að taka eigin ákvarðanir og leysa vandamál sem upp koma. Þetta telur hún mikilvægt í þjóðfélagi okkar „í dag þar sem að mötun er svona mikil“. Henni finnst Vygotsky kenningin um „zónuna“ eiga vel við um vinnu barnanna í leiklistinni „þar sem að þau aðeins hifa hvort annað upp í hópinn“ eða þá þegar til dæmis kennarinn kemur inn í hlutverki.

Katrín Karlsdóttir, einnig í rýnihópi 2, byrjaði að vinna með leiklist í barnaskólaskarfi á sjöunda áratugnum, fyrst í formi skólasýninga á hefðbundinn máta, síðan á þeim nótum leikrænnar tjáningar sem algengast var á áttunda áratugnum þar til hún kynntist kennsluáðferðum Bolton og Heathcote og sérhæfði sig í þeim. Hún talaði fyrir mikilvægi leiklistar í kennslu með svipuðum rökum og Arndís. Hún sagðist um tíma hafa sleppt „gömlu“ æfingunum frá áttunda áratugnum en sé farin að taka þær meira inn aftur ásamt Heathcote-línunni því þær séu gagnlegar á ýmsum sviðum. Undanfarið hafi tvennt verið henni ofarlega í huga sem röksemdir fyrir leiklist í skólaskarfi. Annað byggir á svari sem hún sá í bók við spurningunni „Hvað gerir drama fyrir þig?“ Svar eins nemanda var efnislega á þá leið að þegar maður væri einn þá dytti manni ekkert í hug en það væri svo gott þegar krakkarnir færu að vinna saman þá kviknaði svo margt, þá yrði eitthvað til. Hitt atriðið sé þessu skylt og snúist um það hve börn eru misjöfn, „sum eru óskaplega fljót upp brekkuna og komast allar leiðir út og suður, en við þurfum að taka alla og koma þeim hingað uppá“. Katrín sagðist álíta að áðferðir leiklistar í kennslu geti komið nokkurn veginn öllum upp á hæðina, sérstaklega ef börnin venjast þeim strax frá upphafi.

4.3.5 Sýn kennaranema

Af þeim 113 kennaranemum sem fylltu út spurningalista rannsóknarinnar voru 88 sem svöruðu opnu spurningunni „Hvað vildir þú segja almennt um gildi leikrænnar tjáningar fyrir skólastarf?“ Af svörunum má fá yfirlit yfir rökin sem kennaranemarnir halda fram fyrir notkun leikrænnar tjáningar og jafnframt innsýn í skilgreiningar þeirra á fyrirbærinu. Þegar svörin voru flokkuð í þrjá nokkuð víða flokka varð langstærstur sá sem ég kalla „persónuleg færni og þroski“. Í hann féllu nær 80% svaranna. Þarna eru þættir eins og þjálfun og þor til þess að tjá sig, koma fram fyrir aðra, vinna með tilfinningar, sjálfsþekking, sjálfstæði, styrking ímyndunarafls og skapandi hugsunar. Allmörg svörin í þessum flokki hljóðuðu upp á að leikræn tjáning stuðli að persónulegum þroska eða að hún auki sjálfstraust.

Annar flokkinn nefni ég „félagsfærni og samskipti“ og í hann leggst eitthvað úr 30% svaranna. Þar er meðal annars tilgreint að leikræn tjáning þjálfði þátttakendur í samvinnu og samskiptum, hjálpi þeim að setja sig í spor annarra, auki víðsýni, efla samstöðu innan bekkjar, styrki samband kennara og nemenda og auðveldi kennurum að ná til nemenda sinna.

Álíka margir, eða tæpur þriðjungur þeirra sem svöruðu opnu spurningunni, nefndu gildi leikrænnar tjáningar í tengslum við skólastarf eða námsgreinar þannig að ég skil það svo að átt sé við kennsluaðferð annarra námsgreina. Þriðji flokkurinn fær því heitið „kennsluaðferð ýmissa námsgreina“. Til dæmis var sagt að leikræn tjáning stuðli að fjölbreyttu og skapandi skólastarfi og mæti ólíkum þörfum nemenda. Hún var sögð góð kennsluaðferð fyrir ýmsar eða flestar kennslugreinar grunnskólans sem gefi „meiri innsýn“ í námsefnið, bjóði upp á að kynnast því á „annan hátt“, sé „spennandi“ og „áhugavekjandi“ eða festi efnið vel í minni.

Með þessari flokkun er hægt að átta sig nokkuð á þeim skilningi sem kennaranemarnir leggja í fyrirbærið leikræn tjáning. Stærstur hluti þeirra sem svöruðu spurningunni virðist skilgreina leikræna tjáningu sem aðferð eða grein til þess að efla persónulegan þroska nemenda, sérstaklega hvað snertir tjáningu og sjálfstraust. Tæpur þriðjungur lítur á hana sem leið til þess að auka félagsþroska nemenda og styrkja þá í samvinnu og samskiptum. Sömuleiðis skilgreinir nær þriðjungur leikræna tjáningu sem kennsluaðferð fyrir margvíslegar námsgreinar skólans. Margir kennaranemanna tilgreindu fleiri en einn þessara flokka í svörum sínum, sumir alla. Flokkarnir þrír grípa vissulega hver inn í annan, markmiðin skarast og samtímis væri hægt að vinna með þætti úr þeim öllum. Þannig er til dæmis verið að styrkja persónulega færni og þroska nemanda um leið og hann eflist í samskiptum og með vaxandi sjálfstrausti ætti félagsfærnin að aukast. Bæði persónulegur þroski og félagsfærni geta svo eflist um leið og áhugi kviknar fyrir námsefni

og innsýn fæst í það með því að nemendur setja sig í spor persóna sem tengjast efninu og skapa saman ferli með leik.

Til að gefa gleggri innsýn í viðhorf kennaranemanna í rannsókninni fylgja hér svör við spurningunni frá nokkrum þeirra sem hafa persónulega reynslu af leikrænni tjáningu, ýmist sem nemendur eða kennarar: „Ég bý enn að því að hafa tekið þátt í leikrænni tjáningu í grunnskóla. Segir allt sem segja þarf“. „Mjög mikilvægt að hafa þetta inn í skólalastarfi. Ég hafði þetta inni þegar ég var ung og ég tel þetta hafa gert mig að betri persónu“. „Ég hef verið nemandi í leiklist í X-skóla (dulið nafn á framhaldsskóla) og það styrkti mig sem persónu alveg heilmikið“. „...mér fannst mjög gaman þegar við vorum að leika okkur, eða tjá okkur með leik þegar ég var í skóla. Við lærðum samvinnu, samskipti og líka að tjá okkur, koma okkur á framfæri“. Einn kennaraneminn ályktaði út frá reynslu sinni á leikskólastigi:

Ég er í grunninn leikskólakennari og veit hversu mikilvægur þáttur leiklist er í vinnu með börnum, sérstaklega til að styrkja sjálfsmyndina og ekki síst að hafa gaman. Eflir ímyndunarafl, hreyfingu, fagurþroska, lífsgleði og er í alla staði mannbætandi. Og ekki má gleyma allri þeirri æfingu í samskiptum sem á sér stað í leiklist allri.

Tveir kennaranemar sem sjálfir hafa nokkra reynslu af því að nota leikræna tjáningu í kennslu, bæði sem sjálfstæða grein og sem kennsluaðferð móðurmáls svöruðu á eftirfarandi hátt:

Nemandi A. Nemendur styrkjast í því að tjá sig og rökstyðja mál sitt, tala fyrir framan aðra og koma fram ásamt því sem þeir nálgast ýmis viðfangsefni þannig á skapandi og fjölbreyttan hátt, auk þess sem hún brýtur upp hinn „hefðbundna“ dag í kennslunni. Nemendur þreytast síður og tjáningin getur aukið ýmsan skilning og verið áhugavekjandi.

Nemandi B. Þroskandi fyrir nemendur. Mikilvægt að nemendur þjálfist í að koma fram. Byrja strax með börnunum. Kennarar eru frekar óruggir að nota leikræna tjáningu, en þess þarf ekki, byrja þá bara frekar á litlu verki með nemendur. Kennarar þurfa ekki að hafa sérstaka leikhæfileika til þess að nota leikræna tjáningu með nemendum sínum. Eflir nemendur í námi. Styrkir sjálfstraust þeirra.

Kennaranemi sem mikið hefur notað leikræna tjáningu í kennslu samfélagsgreina og íslensku skrifar: „Það eru ótrúlegustu nemendur sem blómstra í leikrænni tjáningu í skólalastarfinu. Þetta eru oft nemendur sem blómstra í fáu öðru. Allir nemendur hafa gott af því að fá leikræna tjáningu í sinni kennslu – og þá sérstaklega þessir nemendur“. Annar nemi sem hefur mikið notað þetta í íslenskukennslu:

Ég tel af eigin reynslu að leikræn tjáning efli börn í samskiptum, losi um feimni og kenni þeim aga í samskiptum við annað fólk. Leikræn tjáning er frábært tæki til að nemendur geti upplifað það sem þau eru að fást við og hún getur einnig skapað skemmtilegan bekkjaranda. Leikræn tjáning er nauðsynleg í skólum.

Að lokum er svar kennaranema á lokaári sem mikið hefur notað leikræna tjáningu sem kennsluaðferð í lífsleikni, ensku, stærðfræði, samfélagsfræði og íslensku:

Lýðræðisleg ákvarðanataka. Mikilvæg til að auka víðsýni, innsæi, sjálfsþekkingu, fyrirbyggja einelti og einangrun. Aukinn kjarkur og að koma fram, opna sig. Skapandi hugsun. Betri bekkjarandi. Nemendur muna svo vel það sem þeir hafa lært í gegnum ferli leikrænnar tjáningar. Góð leið til að fá feimin börn út úr skelinni. Nemendur þora meira þegar þeir eru í hlutverkum sbr. þroskasálfr. Zone of proximal.... og eins „learning by doing“, þ.e. lærist vel með virkri þátttöku.

4.3.6 Yfirheitið leiklist í skólastarfi

Undir lok samræðu fyrrum stjórnarkvenna Dramikfélagsins í rýnihópi 1 kvað Brynhildur upp úr með eftirfarandi: „Ég er komin á þá skoðun eftir þennan morgun, að við köllum þetta leiklist í skólastarfi – eða leiklist“. Þetta yrði yfirheiti og vísaði til þess að sótt er í aðferðir leiklistarinnar. Síðan væri hægt að fara alls konar leiðir að ólíkum markmiðum meðal annars með hliðsjón af þeim aðferðum sem hver og einn kennari kann og hefur tileinkað sér. Þetta ætti líka að skoða í samhengi við það að „við erum að opna skólann“ sem þýðir að fleiri fagmenn en kennarar mennta nemendur. Styrkurinn í notkun heitisins leiklist fælist í því að þar er um viðurkennt lista- og fræðasvið að ræða að mati Brynhildar. Sumar í hópnum tóku undir þetta og fannst rökrétt út frá öðrum listgreinum þar sem kenndar eru grunnaðferðir, svo sem í myndlist og tónlist. Aðrar voru meira efins um svo víða skilgreiningu.

Þessi þróun í tveggja tíma samræðum rýnihóps 1 leiddi til svipaðrar niðurstöðu hvað heiti fyrirbærisins áhrærir og lesa má úr breytingum sem verða á milli þeirra tveggja bóka sem Anna Jeppesen skrifaði með tíu ára millibili, 1994 og 2004, þá seinni með Ásu Helgu Ragnarsdóttur. Í báðum bókunum er viðfangsefnið það sem gengið hefur undir heitinu leikræn tjáning hér á landi frá því í byrjun áttunda áratugarins. Það heiti er gegnumgangandi í eldri bókinni en nafn seinni bókarinnar er *Leiklist í kennslu* og er það hugtak notað yfirleitt um aðferðirnar sem þar eru til umfjöllunar.

Kennararnir í rýnihópi 2 sem allir vinna nú með leikræna tjáningu eða leiklist í skólum voru þeirrar skoðunar að leggja eigi til hliðar hugtakið *leikræn tjáning* sem yfirheiti þeirra leikrænu aðferða sem nýttar eru í skólastarfi. Á sínum tíma hafi verið þörf á sérstöku hugtaki til þess að aðgreina þá notkun á aðferðum leiklistarinnar sem kallaðar voru drama eða dramik frá þeirri hefð að leiklist fælist einvörðungu í því að leika leikrit fyrir áhorfendur. Hugtakið *leikræn tjáning* hafi síðan í hugum margra bundist við smá æfingar, jafnvel meiningarlítið hopp og hÍ sem væri ágætt að nota í lok kennslustundar, jafnvel þegar kennarinn væri kominn í vandræði með verkefni. „Og svo var hringt í mann og sagt: Komdu með einhverjar æfingar – geturðu ekki kennt mér eitthvað?“ útskýrði Arndís. Katrín sagðist hafa velt hugtökunum mikið fyrir sér eftir að hún menntaði sig í því sem Bretar kalla *educational drama* en framan af haldið sig við leikrænu tjáninguna þótt í raun hefði *leiklist í kennslu* verið meira réttnefni. Hún hefði svo fundið æ sterkar fyrir skorti á virðingu og skilningi á inntaki þessara aðferða, ekki síst frá fólki í

listaheiminum. Með því að nota hugtakið *leiklist í skólastarfi* sem yfirheiti telur hún að léttara verði að skapa skilning á aðferðunum og gefa þeim sömu virðingarstöðu og öðrum listgreinum skólans. Aðrir í rýnihópi 2 voru sama sinnis og telja að sá hatur sé ákjósanlegur yfir þá mismunandi notkun leiklistar sem nú er í skólastarfi. Undir honum geti verið leiklist sem beinlínis er nýtt sem kennsluáðferð, leiklist sem grein þar sem unnið er að persónulegri og félagslegri færni nemenda og þá ekkert því til fyrirstöðu að nota efnislegan grunn frá öðrum námsgreinum eða þá leiklist sem birtist í leiksýningum fyrir áhorfendur. Það þurfi þó að vera á varðbergi gagnvart því að kennarar óttist hugtakið leiklist og haldi að með því sé verið að gera kröfur á leikhúshæfni og kunnáttu til þess að setja upp leiksýningar. Kynning og umfjöllun um þá margvíslegu möguleika sem leiklist í skólastarfi innifelur sé nauðsynleg.

4.3.7 Samantekt

Meginniðurstaða mín um skilgreiningu á leikrænni tjáningu hérlendis er sú að hún hafi verið mjög víð, innifalið margvísleg markmið og aðferðir og þeim mun fleiri eftir því sem ný áhrif bárust að utan. Ég tel að upp úr 1970 hafi þótt mikilvægt að leggja áherslu á að um væri að ræða annað fyrirbæri en leikrit og leiksýningar sem var það form leiklistar sem þekkt var í skólum. Þess vegna hafi hugtakið *leikræn tjáning* verið búið til og það notað fremur en *leiklist*. Leikræna tjáningin skyldi vera fyrir alla nemendur en ekki einungis þá sem veldust í hlutverk skólaleikrita. Reynsla þátttakenda í ferli leikrænnar tjáningar skipti meginmáli en ekki afurðin leiksýning. Hugtakinu var ætlað að ná yfir það sem erlendis hefur meðal annars verið kallað *dramik, drama, dramatisering, pædagogisk dramatik, creative dramatics* eða *educational drama*.

Þátttakendur í rannsókninni lögðu mismunandi áherslur á markmið og einnig aðferðir þegar þeir skilgreindu leikræna tjáningu. Einhverjir þeirra endurskoðuðu fyrri skilgreiningar sínar og hugtakanotkun meðan á viðtölum stóð. Sá skilningur var gegnumgangandi hjá þátttakendum að leikræn tjáning væri nálgun og vinnubrögð sem ýttu undir virkni nemenda í skólastarfinu, hugmyndaflug þeirra, samvinnu og sjálfsöryggi. Hún væri mikilvægt mótvægi við einhliða bóknám og svokallaða mötun eða ítrodslu í kennslu. Þrenns konar markmið voru fyrirferðarmest í greiningum þátttakenda. Í fyrsta lagi að leikræn tjáning ætti að efla persónulegan þroska nemenda og var þar einkum bent á sjálfstraust þeirra, tengsl við tilfinningar, tjáningarhæfni og frjállega framkomu. Í öðru lagi var félagsfærni ríkjandi sem markmið og henni tengd þjálfun í lýðræðislegri sýn og ábyrgð. Þættir eins og að geta sett sig í spor annarra og að sýna tillitssemi og virðingu í samskiptum flokkast undir þetta. Þriðja sterka áherslan í skilgreiningum þátttakenda á leikrænni tjáningu var að sem kennsluáðferð færði hún nemendur nær námsefni ýmissa greina, væri aflvaki áhugahvatar, dýpkaði skilning á víddum námsefnis og festi það vel í minni. Í hugum margra var hún mikilvægur þáttur í

samvirku námi eða heildstæðum aðferðum í kennslu. Sumir þátttakendur vildu líta á leikræna tjáningu sem sjálfstætt fag. Meðal þeirra var ýmist litið svo á að þannig hefði hún sitt eigið gildi burtséð frá öðrum námsgreinum skólans eða þá að í kennslustundum greinarinnar væri kjörið að vinna með námsefni annarra kennslugreina. Áherslur á listrænan þátt leikrænnar tjáningar voru fremur veikar. Lýsingar á aðferðum og markmiðum frá áttunda og níunda áratugnum birta þó þætti sem auðvelt er að setja í listrænt samhengi svo sem formskyn, innlifun, hugmyndaflug, sköpun og tjáningargetu. Fólki greindi á um það hvort hægt væri að tala um leikræna tjáningu þegar áhorfendur væru komnir í spilið. Á meðan nokkrir þátttakendur töldu að áhorfendur spilltu fyrir sköpun og þroskandi upplifunum sem ferli leikrænnar tjáningar byði upp á litu aðrir svo á að leiksýning með áhorfendum gæti verið æskilegt framhald af sköpunarferlinu.

Eftir því sem fjölbreyttari áhrif erlendis frá bárust hingað fór hugtakið *leikræn tjáning* að verka of þröngt í hugum sumra kennara. Þeim fannst það of bundið stökum æfingum og þeim áherslum sem algengastar voru á áttunda áratugnum auk þess sem ekki hefði tekist að skapa þann skilning og virðingu sem þessi þáttur í skólastarfinu ætti að hafa. Það sjónarmið, að hverfa eigi frá notkun hugtaksins *leikræn tjáning* en tala fremur um *leiklist í skólastarfi* sem yfirheiti fyrir margvíslega notkun leiklistar innan skólanna, virðist nú njóta stuðnings.

4.4 Það sem greiðir götu

Hér verður leitast við að svara spurningunum um hvað helst ýtti íslenskum kennurum út á þá braut að nýta leikræna tjáningu í starfi grunnskóla, hvað best studdi þá á þeirri vegferð og hvað vænlegt má telja til þess að greiða götuna í næstu framtíð.

Grunnvefur kaflans er sýn tveggja þátttakenda rannsóknarinnar, sem báðir eru skólastjórar. Annar þeirra, Ásgeir Beinteinsson, er skólastjóri Háteigsskóla í Reykjavík, sem trúlega er kominn lengst íslenskra grunnskóla í beitingu leikrænnar tjáningar hér á landi. Skólinn og skólastjórinn eru hér undir eigin nöfnum, eins og útskýrt var í 3. kafla ritgerðarinnar. Háteigsskóli var áður Æfinga- og tilraunaskóli Kennaraskólans og verður hér kallaður Æfingaskólinn þegar við á. Hinn skólastjórinn, sem hefur dulnefnið Kári Óskarsson, stýrði skóla á landsbyggðinni þegar viðtalið var tekið vorið 2006 og þar var leikræn tjáning fremur lítið nýtt. Inn í grunnvefinn fléttast þræðir frá öðrum þátttakendum rannsóknarinnar. Þar eru í fyrsta lagi fyrrum stjórnarkonur Dramikfélagsins í rýnihópi 1. Í öðru lagi kennarar sem mynduðu rýnihóp 2, en þeir nota allir leikræna tjáningu í núverandi starfi sínu. Loks eru það einstaklingar sem viðtöl voru tekin við hvern fyrir sig og höfðu einhvern tíma á síðustu áratugum unnið með leikræna tjáningu. Það eru sömu þátttakendur og birst hafa í fyrri undirköflum. Spurningalistakönnun meðal kennaranema

í KHÍ og ritaðar heimildir eru jafnframt nýttar í leit að skýringum þessa þáttar þar á meðal fundargerðir Dramikfélagsins.

4.4.1 Hefð skapast í skóla

Leikræn tjáning, þá undir nafninu *rytmik* og síðar *dramik*, var þegar um 1970 komin í notkun í Æfingaskólanum. Sá skóli, sem nú heitir Háteigsskóli, er samkvæmt minni vitneskju kominn lengst hérlendis í að nýta hana og þróa, ekki síst eftir að skólinn varð móðurskóli þessa sviðs í Reykjavík upp úr síðustu aldamótum. Upphafið, sem mér er kunnugt um, var að vissu leyti sjálfsprottið viðbragð við ófullnægjandi aðstöðu sem íþróttakennari skólans og hennar nemendur bjuggu við. Síðan kynntist kennarinn aðferðum norska dramakennarans Grete Nissen á námskeiðum á fyrri hluta áttunda áratugarins. Tveir aðrir kennarar, sem einnig höfðu sótt námskeiðin, bættust síðar í kennaralið skólans. Þessir kennarar voru meðal stofnenda Dramikfélagsins 1974.

Í Æfingaskólanum hélt starfið áfram þótt Dramikfélagið lognaðist útaf 1984. Árið 1985 réðist þangað kennarinn Anna Jeppesen, nýkomin frá Englandi. Þar hafði hún verið nemandi Dorothy Heathcote og Gavin Bolton en áður notaði Anna leikræna tjáningu í mörg ár sem grunnskólakennari. Þáverandi skólastjóri, Ólafur H. Jóhannsson, setti sérstaka tíma í kennsluskyldu Önnu þarna á miðjum níunda áratugnum til þess að hún gæti styrkt aðra bekkjarkennara í að nota aðferðir leikrænnar tjáningar (Anna Jeppesen munnleg heimild, 26. nóvember 2006). Eftir að Anna hætti kennslu í Æfingaskólanum (Háteigsskóla) um síðustu aldamót tóku við leiklistarþættinum tveir grunnskólakennarar sem jafnframt eru menntaðir leikarar og á sviði leiklistar í skólastarfi og þriðji kennarinn hefur sérstaklega lagt sig eftir námskeiðum til þess að styrkja sig á sviðinu.

Þessi forsaga Háteigsskóla skiptir verulegu máli þegar sterk staða leikrænnar tjáningar þar er íhuguð. Hefð fyrir því að nota þessar aðferðir í námi barnanna á sér nú 35 ára rætur þótt framan af hafi þær verið staðbundnar innan skólans í tengslum við tiltekna kennara. Að sögn Ásgeirs skólastjóra breiddust aðferðirnar svo út í alla bekki, allt frá fyrsta til þess tíunda með markvissu átaki þróunarverkefnisins sem móðurskólahlutverkið fól í sér.

Ein kvennanna í rýnihópi 1 fór að kenna í skólanum þar sem Guðrún Þ. Stephensen starfaði og segir hana hafa kennt sér „alveg rosalega mikið“ í beitingu leikrænnar tjáningar og þetta hafi virkað á sig „eins og bara – einhver töfrasproti“. Í skólanum starfaði önnur leikkona sem einnig notaði aðferðir leiklistar og kennarinn vann um tíma með henni. Þetta mótaði kennarann og hún var einn þeirra þátttakenda sem sagðist aðeins hafa fundið jákvæð viðhorf gagnvart leikrænni tjáningu. Hefð skólans sem hún gekk inn í skipti þar máli áleit hún.

4.4.2 „Allir kennarar Íslands á námskeiðum“

Í rýnihópi 1 og hjá fleiri þátttakendum rannsóknarinnar var skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytisins, stofnun forskóladeilda fyrir sex ára börn og undirbúningur aðalnámskrár sem út kom 1976 og 1977 ítrekað tengt leikrænni tjáningu. Hallveig upplifi það þannig að

á þessum árum eru allir kennarar Íslands á námskeiðum, svona námskeiðum í tengslum við samfélagsfræðina, tengslum við líffræðina, í tengslum við eðlisfræðina – og þetta voru ofboðslega öflug námskeið – og leikræn tjáning var bara „inn“ sem viðurkennd kennsluáðferð.

Á námskeiðum fyrir forskólann og kennslu yngstu barnanna var opnað fyrir óhefðbundnar leiðir eins og leiki og leikræna tjáningu. Nokkrir þátttakendur í rannsókninni kenndu á slíkum námskeiðum og sum þeirra sóttu margir tugir kennara og fengu þannig nasasjón af aðferðum. Leikræn tjáning kom tiltölulega snemma inn í hóp þeirra sem skipulögðu og tilraunakenndu samfélagsfræði og því starfi fylgdu mörg námskeið.

Þátttakendur sögðu leikrænu tjáninguna hafa passað vel inn í „þetta rosalega ólgandi uppbyggingarstarf“ sem átti sér stað á áttunda áratugnum þegar verið var að „prófa heilmikið fjölbreytta kennsluhætti“. Námskeið Grete Nissen gáfu áhuganum á leikrænni tjáningu byr undir vængina hjá hópi kennara og urðu til þess að Dramikfélagið var stofnað. Þótt vafalaust hefði þurft að fylgja betur eftir því sem kennt var á námskeiðunum upplifðu þátttakendur mótandi áhrif þeirra. Ein kvennanna í rýnihópi 1 lýsti því þannig þegar hún leit til baka:

Mér finnst það að hafa tekið þátt í öllum þeim námskeiðum á þessu tímabili sem að þetta félag er lifandi og maður er virkur í þessu að þetta hefur haft gífurleg hérna, áhrif á það hvernig maður bara lítur á kennslu,

meðal annars í því að tengja við fjölgreindakenninguna, tók hún fram. Hún taldi áhrifin einnig birtast í því viðhorfi að þykja skapandi starf nauðsynlegt í námi.

Þátttakendur rannsóknarinnar sem sóttu námskeið Gavin Bolton 1981 voru sammála um að nálgun hans hefði verið merkileg og spennandi. Upplifun þeirra var þó bæði á þá lund að námskeiðið hefði verið vítamínsprautu og að það hefði dregið kjark úr fólki til þess að nota áfram „gömlu“ aðferðirnar en samt hefði það ekki treyst sér í þær nýju. Víst er að námskeiðið varð til þess að Anna Jeppesen fór í nám til Englands og lærði meira af Bolton og Dorothy Heathcote (Anna Jeppesen, 1992, bls.8).

Í fundargerðum stjórnarfunda Dramikfélagsins 1982 eru færslur sem gefa vöxt leikrænnar tjáningar til kynna. Í mars er skráð: „Áhugi á LT virðist hafa aukist á s.l. 1–2 árum, því stöðugt er beðið um fleiri fræðslufundi“ (fundargerð Dramikfélagsins, 6. mars 1982 munnleg heimild). Fram kemur að hugmynd hafi verið uppi um að Herdís Egilsdóttir og

félagið haldi saman námskeið í íslensku og samfélagsfræði. Herdís hafði stuttu áður kynnt á almennum fundi í félaginu kennslu sína í Ísaksskóla þar sem hún samþætti margar námsgreinar, meðal annars leikræna tjáningu, þegar hún lét nemendur sína „byggja land“. Í september sama ár er skráð af fundi stjórnar: „Margir aðilar hafa hringt í stjórnina og beðið um leiðbeinendur á námskeið“ (fundargerð Dramikfélagsins, 16. september 1982 munnleg heimild).

4.4.3 Innspýting frá útlöndum

Þeir einstaklingar sem verða fyrir manni í rituðum heimildum þegar saga leikrænnar tjáningar í íslensku skólastarfi er leituð uppi hafa flestir sótt menntun á sviðinu til útlanda eða eru útlendingar sem hér kenndu á námskeiðum. Sumir þátttakendur rannsóknarinnar sögðust aldrei hafa heyrt á leikræna tjáningu minnst fyrr en þeir settust á erlendan skólabekk. Nokkrir Íslendingar menntuðust á sviðinu í erlendum kennaraháskólum og aðrir í leikhúsfræðideildum háskóla. Í flestum tilfellum var námið í formi námskeiða sem tekin voru ásamt öðrum greinum sem ýmist snérist um kennslufræði annarra sviða eða fræði leiklistar leikhússins. Þessir einstaklingar áttu drjúgan þátt í því að kynna og efla greinina þegar heim var komið.

Á áttunda áratugnum virðast áhrifin helst berast hingað frá Norðurlöndum. Guðrún Þ. Stephensen kom með sína menntun heim frá Danmörku haustið 1969, Grete Nissen frá Noregi hafði sterk áhrif frá því á fyrri hluta áttunda áratugarins, Guðbjörg Emilsdóttir lærði í Danmörku og Dramikfélagið komst í samband við systurfélög á Norðurlöndunum. Þess ber þó að geta að áhrifa Bretanna Peter Slade og Brian Way gætti á þeim tíma á Norðurlöndum og æfingar þess síðarnefnda er að finna í bókinni *Mál og leikur* (Baldur Ragnarsson, án árs) frá því 1973. Nissen hafði fengið sína menntun í breskum leiklistarskóla.

Áhrif beint frá Bretlandi komu með Hlín Agnarsdóttur 1981 eftir veru hennar með Dorothy Heathcote að afloknu námi í Svíþjóð í leiklistarfræðum. Í kjölfarið var námskeið Gavin Bolton sem aftur leiddi Önnu Jeppesen til náms í Englandi. Hún fór í aðra námsför til Englands og lauk meistaranámi snemma á tíunda áratugnum þar sem áherslan var á leiklist í kennslu. Um áratug síðar tók Ása Helga Ragnarsdóttir enskt meistaranám á sviðinu. Þessar þrjár konur hafa verið hvað ötulastar við íslensk skrif og kynningar á leikrænni tjáningu.

4.4.4 Menntaðir eldhugar

Ráðgjöf skólastjórnanna Ásgeirs og Kára um hvað væri árangursríkast að gera ef skólastjóri vildi koma á notkun leikrænnar tjáningar í skóla sínum var samhljóða og hiklaus. Að ráða sérhæfðan, vel menntaðan og öruggan kennara á þessu sviði. Einn eða

fleiri. Þessir kennarar þurfa að vera „eldhugar“ eins og Kári Óskarsson, skólastjóri á landsbyggðinni orðaði það, tilbúnir að draga vagninn, tala fyrir styrk og þörfum aðferðanna, meðal annars í eyru skólastjórans og smita þannig út frá sér. Hlutverk þeirra væri ekki síst að koma öðrum kennurum skólans af stað við að nýta sér þessa nálgun, halda námskeið fyrir þá og vera þeim stoð og stytta. Beint samstarf sérfræðingsins við aðra kennara skólans er grundvallaratriði ef takast á að breiða leikrænu tjáninguna út til allra nemenda og gefa henni fótfestu. Að mati Kára eru kennarar sem geta tekið þetta hlutverk að sér lykilmanneskjur, ekki bara til þess að útbreiða leikræna tjáningu heldur eigi þetta við um aðrar listgreinar einnig. Þar vísar hann til eigin reynslu af því að hafa verið um tíma sérhæfður kennari í grunnskóla á sviði tiltekinnar listgreinar.

Ásgeir segist fyrst hafa öðlast vitund um notagildi leikrænnar tjáningar þegar hann kynntist vinnubrögðum Önnu Jeppesen en þau störfuðu saman um tíma. Það „smit“ hafi smám saman orðið að sterkri sannfæringu um mikilvægi þessarar námsnálgunar eftir því sem hann fylgdist meira með framkvæmd sérfræðinganna sem nú starfa í skóla hans. Rök þeirra væru líka sannfærandi. Hann var því sem skólastjóri áfram um að veita þau tækifæri sem möguleg væru til þess að efla starfið. Í umræðum um hvernig mætti nýta þetta meira í skólanum kom fram hugmyndin um að sækja um þróunarstyrk til Reykjavíkurborgar sem þýddi að skólinn yrði móðurskóli borgarinnar á þessu sviði í þrjú ár. Það hlutverk fæli í sér nýsköpun og þróun sem aðrir skólar gætu lært af og nýtt sér.

Þátttakandinn Rannveig sem notaði leikræna tjáningu í kennslu á áttunda og fram á níunda áratuginn tók fram að vinnubrögðin hafi orðið miklu markvissari í skólanum þar sem hún kenndi eftir að þangað kom kennari sem hafði menntað sig sérstaklega í þessu erlendis. Sá kennari hafi nálgast þetta af miklu meira öryggi og á annan hátt en áður var gert og hún „studdi okkur hin sem vorum þó að reyna eitthvað“.

Sif leiklistarfræðingur kvað framtíðardraum sinn vera að hér á landi muni leikarar með kennsluréttindi kenna með almennum kennurum. Einhverjar stundir séu þá skipulagðar þannig að þeir kenni saman eitthvað tiltekið með aðferðum leiklistarinnar. Kennsluréttindanámið sem hafið sé í Listaháskólanum ætti að geta stuðlað að þessu að mati Sifjar og hún vill sjá að góðri samvinnu verði komið á milli hans og Kennaraháskólans.

Um svipað leyti og Háteigsskóli hóf sitt þróunarverkefni varð Hlíðaskóli móðurskóli list- og verkgreina í Reykjavík. Þar hefur leikari með kennsluréttindanam frá Kennaraháskóla Íslands verið ráðinn í fullt starf. Leiklist hefur sömu stöðu í Hlíðaskóla og myndlist og textílmennt. Af lýsingu á heimasíðu skólans sést að vinnubrögð í leiklistinni eru áþekkt þeim sem flokkast undir leikræna tjáningu:

Í leiklist er farið í allskonar leiki, gerðar traustsæfingar, leikið með ímyndunaraflíð og búin til leikrit. Spunnar eru senur og leikrit sem sýnd eru hinum krökkunum í hópnum.

Stundum er unnið með ljóð eða þjóðsögur sem sett eru á svið. Stundum er námsefnið notað til að búa til senur og leikrit út frá (Hlíðaskóli, 2007).

4.4.5 Grunnmenntun kennara

Skólastjórnarnir tveir telja þörf á því að leikræn tjáning fái aukið vægi í grunnmenntun kennara eigi hún að gera sig gildandi í skólum landsins. Til viðbótar þurfi sérmenntað og sérstaklega áhugasamt fólk í þessum efnum að vera í skólunum til þess að styðja, þróa og standa vörð um þessa listgrein eins og aðrar. Símenntun kennara er líka leið til þess að auka útbreiðsluna. Í því sambandi benti Kári á að gæta þurfi þess þegar námskeið eru fengin inn í skóla eða kennarar sækja námskeið annað að einhver þeirra sé tilbúinn til að gera nýjungina að sinni og halda henni á lofti svo áhrifin hverfi ekki í kjölfar námskeiðs heldur nýtist áfram í skólanum.

Eins og komið hefur fram er kennsla leikrænnar tjáningar afar rýr í kjarnanáminu sem allir kennaranemar á grunnskólabraut Kennaraháskóla Íslands þurfa að taka. Ýmsir álíta að frekar sé hægt að tala þar um kynningu en kennslu. Allmargir nemendur kynnast leikrænni tjáningu þó betur sem einni af mörgum kennsluáðferðum í námskeiðum nokkurra greina eða sviða. Síðan eru alltaf einhverjir sem tileinka sér meira á valnámskeiðum í leikrænni tjáningu. Þannig tveggja eininga námskeiðum luku til dæmis 55 kennaranemar á grunnskólabraut KHÍ skólaárið 2005–2006 (nemendaskrá KHÍ munnleg heimild, janúar 2007). Einhver skörun var þarna á milli námskeiða, sömu nemarnir tóku tvö námskeið, og heildarfjöldinn því heldur minni.

Brynhildur í rýnihópi 1 sagði frá námskeiði í framhaldsnámi Kennaraháskólans sem heitir *Skapandi nám og kennsla í náttúrufræði og samfélagsgreinum* og hóf göngu sína haustið 2005. Þar kenndu Haukur Arason, doktor í öreindafræði og leikaramenntuð móðir hans Sólveig Hauksdóttir hvernig beita má leikrænni tjáningu í eðlisfræðikennslu. Þetta fannst konunum í rýnihópi 1 vera gott tákni um betri tíma. Þess má geta að Haukur hafði leikræna tjáningu í sinni grunnskólagöngu. Þegar ég innti hann eftir því sagði hann: „það er sterkasta minning mín út grunnskóla að hafa tekið þátt í námi með leikrænni tjáningu. Það er ein af þeim röksemdum sem sannfæra mig um gildi þessarar aðferðar“ (munnleg heimild, 3. ágúst 2006). Haukur upplýsti mig um það að þau mæðgin kæmu inn með aðferðir leikrænnar tjáningar í fleiri námskeiðum bæði í framhaldsnámi og grunnnámi í Kennaraháskólanum.

Trúlegt er að leikræna tjáningu megi í einhverjum mæli finna víðar í skólum en við blasir í fljótu bragði, að hún hafi fléttast inn í námsgreinar bæði í kennaranáminu og í símenntun kennara og að einhverjar aðferðir hennar séu notaðar án þess að talað sé um leikræna tjáningu. Sumir þátttakendur sögðust kannast við aðferðir leikrænu tjáningarinnar í lífsleikni, söguaðferðinni og í vinnu gegn einelti samkvæmt Olweusar áætluninni. Í

bókinni *Litróf kennsluaðferðanna* er leikræn tjáning kynnt á fimm blaðsíðum í kaflanum Innlifunaraðferðir og tjáning og bent á lesefni sem kennarar og kennaranemar gætu nýtt sér (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, bls. 102-106).

Allir kennaranemarnir 113 svöruðu spurningu könnunarinnar um hvort þeir vildu kynnst leikrænni tjáningu betur en raunin er í kennaranáminu. Niðurstöðurnar eru sýndar í töflu 4.1.

Tafla 4.1. Áhugi á leikrænni tjáningu

Vildir þú kynnst leikrænni tjáningu betur en raunin er í kennaranáminu?	
Já, mjög ákveðið	57 %
Já, alveg eins	39 %
Nei	4 %

Ríflegur meirihluti tók afdráttarlaus afstöðu með því. Einnig var spurt um afstöðu til þess að hún væri kjarnagrein og eru niðurstöðurnar í töflu 4.2.

Tafla 4.2. Afstaða til þess að leikræn tjáning væri kjarnagrein.

Telurðu að í KHÍ ætti leikræn tjáning að vera valgrein eða kjarnagrein sem allir kennaranemar þyrftu að taka?	
Valgrein	43 %
Kjarnagrein	55 %
Hvorugt	2 %

Ríflegur meirihluti telur að hún eigi að vera kjarnagrein. Miðað við þá fyrirvara sem gerðir eru um alhæfingu á grundvelli þessara niðurstæðna er óhætt að segja að í hópi kennaranema er mjög sýnilegur og mikill áhugi fyrir þessari grein. Athyglisverður kynjamunur kom fram í afstöðu nemanna til formsins sem þeir vildu hafa á kennslunni. Karlarnir kusu fremur að boðið væri upp á leikræna tjáningu sem valgrein en konurnar vildu frekar að hún væri kjarnagrein sem allir kennaranemar þyrftu að taka. Þrisvar sinnum hærra hlutfall kvennanna en karlanna sagði svo „já mjög ákveðið“ þegar spurt var hvort leikræn tjáning ætti að vera í boði á kjörsviði. Aðeins 6% hópsins svöruðu þeirri spurningu neitandi. Fram til haustsins 2006 hafði ekki verið hægt að sérhæfa sig í leiklist eða leikrænni tjáningu á kjörsviði heldur einungis í listgreinum á sviði tónlistar, textíl- og

myndmenntar. Könnunin meðal kennaranemanna var gerð í mars 2006. Skoðanir meðal annarra þátttakenda rannsóknarinnar voru skiptar um það hvort rétt væri að ætlast til þess að allir kennarar lærðu og notuðu leikræna tjáningu.

Nokkrir þátttakendur í rannsókninni, sem viðtöl voru tekin við, lögðu áherslu á það að í kennslu leikrænnar tjáningar fyrir kennara og kennaranema þurfi bæði að vera praktísk þjálfun og traustur fræðilegur grunnur. Þeir sem ætli að nota leikræna tjáningu í kennslu verði að fá að prófa fyrst sjálfir með sínum líkum. Ávinningur af þjálfuninni ætti líka að koma fram í sterkari meðvitund kennara um þá sjálfa sem „aðalhljóðfærið“, „vinnutæki“ kennarans, það er að segja „hans líkami og hans rödd og hans persónuleiki“. Hugmyndafræðin þurfi jafnframt að vera kennurum ljós, þeir verði að geta rökstutt fyrir foreldrum og öðrum hvers vegna tímanum er varið í það sem sumir álíti vera „að leyfa krökkunum að leika sér“.

4.4.6 Samstarf og félagslegur stuðningur

Eitt meginhlutverk Dramikfélagsins var að vera samstarfsvettvangur þar sem félagarnir gætu lært hver af öðrum og miðlað reynslu sín á milli eða eins og segir í fyrsta lið lagagreinar félagsins um tilgang: „að gefa félagsmönnum tækifæri til tjáskipta og uppörfunar“ (fundargerð Dramikfélagsins, 22. maí 1974 munnleg heimild). Í þessum anda starfaði félagið sérstaklega á fyrstu árum þess.

Það kom skýrt fram hjá þeim þátttakendum rannsóknarinnar sem störfuðu með félaginu, einkum á áttunda áratugnum, að félagslegi stuðningurinn sem fékkst þar hafi verið þeim mikill hvati. Samstarfið í Dramikfélaginu „hélt okkur alveg við efnið þarna meðan að það var“ sagði grunnskólakennarinn Rannveig. Þorbjörg kollega hennar sem var í rýnihópi 1 lýsti þessu þannig að það hafi verið „algjörlega minn stuðningur“ þegar félagarnir hittust mjög reglulega, „svo fór maður heim í skóla og praktíseraði, mætti aftur eftir mánuð og sagði þá reynslu sína og fékk nýtt, nýjar hugmyndir“. Grasrótastarf, hjálpssemi og samvinna um uppbyggingu eru lýsingar sem þátttakendur notuðu um reynsluna af verunni í Dramikfélaginu.

Þeir grunnskólakennarar rannsóknarinnar sem höfðu í sínum skóla aðra kennara sem einnig unnu með leikræna tjáningu töluðu um hvað það hefði skipt miklu máli. Þetta átti til dæmis við hjá tveimur konum í rýnihópi 1, þeim Þorbjörgu og Sólrúnu. Þorbjörg sagði Sólrúnu hafa verið mikinn „stuðbolta“ og að hún hafi haldið sér töluvert mikið við efnið. Sólrún kundi ekki síður að meta stuðning og skilning Þorbjargar og tjáði henni að hún myndi alla tíð vera henni „ákaflega þakklát fyrir hvað þú varst opin fyrir þessu“. Báðar höfðu þær verið á námskeiði hjá Grete Nissen og líta nú svo á að þær hafi verið „stuðpúðar“ hvor fyrir aðra í skólastarfinu.

Rut sem nú starfar sem grunnskólakennari álitur það skipta miklu máli að kennarar sem vilja nota þetta en vantar ef til vill öryggi hafi aðra áhugasama með sér í samstarfi innan skólans. Sjálf vildi hún hafa meira af slíkum stuðningi fyrir miðstigið, þá árganga sem hún kennir. Hún sagði frá skólasysturum frá því í KHÍ sem hafa mikinn áhuga á að nýta leikræna tjáningu í kennslu yngstu barnanna og hringjast á til þess að ræða aðferðir og hugmyndir.

4.4.7 Þróunarstarf

Grunnhugsunin þegar sótt var um styrk til móðurskólaverkefnisins í Háteigsskóla var, að sögn Ásgeirs skólastjóra, að peningarnir færu ekki í sjálfa kennsluna heldur yrðu nýttir til stjórnunar, umsýslu og utanumhalds þróunarinnar þar með talin skýrslugerð. Þannig væri hægt að halda starfinu áfram þótt styrktarféð væri ekki lengur fyrir hendi. Markmiðið var að sérhæfðu kennararnir, til hliðar við sitt fasta starf sem umsjónarkennarar bekkja, skiptu með sér skólanum og ynnu markvisst að því að innleiða aðferðirnar hjá öllum bekkjum. Þetta þýddi mikið samstarf og skipulagsvinnu með öðrum umsjónarkennurum. Áhersla var lögð á það að umsjónarkennarar bekkjanna kæmu með óskir og hefðu mestu áhrifin á það hvað væri unnið með. Þar gat verið val um hvort kennari vildi fá sérfræðingana inn í bekkinn með leikrænar aðferðir til þess að vinna með tiltekna þætti, í til að mynda sögukennslu, íslenskunáminu eða líffræðinni. Óskir gátu líka lotið að sviðum sem vinna á með í lífsleikni svo sem samskiptum, tilfinningamálum eða félagslegum vanda eins og einelti eða fordómum.

Samvinna sérfræðings í kennslunni með hverjum umsjónarkennara stóð yfir á þriggja vikna tímabili í senn þar sem nokkrar kennslustundir voru ætlaðar til þessa. Markmiðið var svo að eftir eitt til tvö ár yrðu allir umsjónarkennarar skólans orðnir nokkuð sjálfbjarga við að nýta aðferðir leiklistar í kennslu, þær hefðu bæst við í verkfærakistu þeirra. Ásgeir sagði kennarana hafa tekið þessu þróunarstarfi með opnum huga og ánægju. Þeir upplifi sig ef til vill ekki ennþá vera orðna sterka á svellinu einir og óstuddir og megi að einhverju leyti kenna um því raski sem varð með kennaraverkfallinu 2004, eftir að nýbreytnin fór af stað.

Skipulagsvinnan við verkefnið var skiljanlega gífurlega mikil, ekki síst við töflugerðina. Þar þurfti að stilla saman strengi til þess að samvinna sérfræðinganna, sem líka þurftu að uppfylla sína tíma sem almennir bekkjarkennarar, gæti orðið á milli þeirra og annarra umsjónarkennara og þeirra nemenda. Það er því ljóst að þróunarstarf eins og þetta er ekki gerlegt nema að skólastjóri veiti því brautargengi og að það takist að ná samstöðu meðal starfsfólksins um þá hugmyndafræði sem að baki býr. Röksemdafærsla fyrir ávinningi af fyrirhöfn sem þessari þarf að vera sterk og sannfærandi.

Í skóla Kára er nýlega farið af stað þróunarverkefni sem ber heitið *Skóli í sköpun*. Skólastjórinn bindur vonir við að með því takist að styrkja viðleitni fólks við að gefa sköpun í vinnubrögðum nemenda og kennara aukið vægi, þar á meðal hjá eldri árgöngunum. Þar horfir Kári ekki síst til hlutdeildar og gagnsemi listarinnar.

Rut grunnskólakennari byrjaði að vinna með leiklist og leikræna tjáningu þegar svokölluð *Smiðja* var tekin upp í skólastarfinu fyrir fáum árum. Þar var um nýjung í skólanum að ræða sem meðal annars hafði að markmiði að auka samskipti nemenda þvert á bekk. Hópur nemenda vinnur með tiltekna listgrein eða í öðru verklegu námi í nokkrar vikur í senn.

Finnur Ólafsson, sem er leikari og með kennsluréttindanám hefur allra síðustu ár verið ráðinn leiklistarkennari í fullu starfi í einum grunnskóla Reykjavíkur. Sá skóli er reyndar einn af þeim sem félagar í Dramikfélaginu störfuðu í á áttunda áratugnum, leiklist hefur verið áberandi í starfi skólans síðar, svo þarna kann hefðin að hafa ýtt undir ráðningu leiklistarkennara. Finnur sagðist nota mikið af þeim aðferðum sem flokkast undir leikræna tjáningu. Hann lítur á námsefnið sem krakkarnir tileinka sér í hinum ýmsu greinum skólans sem grunn fyrir vinnu þeirra í leiklistinni. Í tímunum hjá honum fái þau „tækifæri til þess að vinna úr þessari þekkingu“ á skapandi hátt. Finnur áltur að vinna nemendanna í leiklistartímunum „ætti að auðvelda öðrum kennurum sem vildu vinna með leiklist í sínu bekkjarstarfi, þótt það séu ekki leiklistartímar í sjálfu sér“.

Sif leiklistarfræðingur talaði um „pínulítið átak“ á allra síðustu árum með stofnun Fræðsludeildar Þjóðleikhússins. Hún sagðist vita til þess að kennarar sem beita leikrænum aðferðum í skólunum notfærðu sér námskeið og leiðbeiningar sem sækja má til deildarinnar.

4.4.8 Hlutverk skólastjóra

Svolítill blæbrigðamunur var á afstöðu skólastjóranna Ásgeirs og Kára til þess hvort það sé í verkahring skólastjóra að ákveða að leikræn tjáning skuli notuð í hans skóla. Báðir leggja áherslu á að skólastjóri eigi að vera faglegur leiðtogi, hann eigi að birta sína sýn á skólastarfið, stuðla að umræðum og reyna þannig að fá aðra til þess að fylgja sinni framtíðarstefnu. Kári lítur þannig á að kennarar verði, eins og nemendur, að hafa ákveðið frelsi innan tiltekins ramma, taka verði tillit til sköpunarþarfar þeirra. Að ætla að handstýra kennurum taldi hann ekki farsælt fyrir skólastjóra né samstarfsfólk hans. Kári er þeirrar skoðunar að leikræn tjáning sé bara ein af þeim kennsluaðferðum sem kennarar geti beitt, það eigi ekki að ætlast til þess að allir noti endilega sömu verkfærin. Sumum láti betur að vinna með önnur verkfæri, kunnir betur á þau og nái þá að öllum líkindum betri árangri.

Ásgeir hefur sannfæringu um að það sé mjög eftirsóknarvert fyrir alla nemendur skólans og skólasamfélagið í heild að aðferðum leiklistar sé beitt í menntun barnanna. Það var forsendan fyrir því að ganga til verka eins og gert var í þróunarverkefninu þar sem hið yfirlýsta markmið var að bæta aðferðum leikrænnar tjáningar í verkfæratöskur allra umsjónarkennara skólans. Ásgeir þykist hafa orðið þess var að nemendur læri betur námsgreinarnar með þessu móti. Auk þess beitti hann þeim kennslufræðilegu rökum að við lærum yfirleitt betur með því að gera hlutina en að meðtaka. Þess utan lýsti hann árangursríkum aðferðum leiklistarinnar við að efla félagsfærni og samskiptagetu nemenda þar sem vinnubrögðin fela í sér að fólk þarf að setja sig í annarra spor, skoða mál frá öðrum bæjardyrum en sínum eigin og kljást við vanda og lausnaleit í aðstæðum sem maður er ekki vanur að vera í. Ásgeir sagði frá því að undanfarin sjö ár hafa verið gerðar árlegar mælingar á líðan nemenda í Háteigsskóla. Fyrir tveimur árum kom fram veruleg aukning á vellíðan þeirra. „Það er marktækur munur. Það verður svona stökk“. Hann taldi að þetta mætti þakka ýmsu sem unnið hafi verið í en „klárlega“ sé leiklistin þar einn þáttur eða hvernig hún tekur á „- já vandamálum, einelti og öðru slíku í gegnum sínar, sínar aðferðir“. Ofangreindir þættir voru meginrök Ásgeirs fyrir því að allir nemendur skólans eigi að fá notið leikrænnar tjáningar í námi sínu, enda sé það í samræmi við það sem aðalnámskrá, ígildi reglugerðar, mæli fyrir um.

4.4.9 Samantekt

Umbreytingastarf á áttunda áratugnum, svo sem upptaka forskóladeilda fyrir sex ára börn og endurskoðun námskrár með sterkri áhersla á fjölbreytni í kennsluháttum var jarðvegur sem reyndist leikrænni tjáningu frjór. Námskeið fyrir kennara voru tíð og opnuðu nýja sýn á skólastarf sem meðal annars fól í sér mikilvægi virkni og sköpunar nemenda. Erlendir sérfræðingar héldu hér námskeið og kynntu kennurum aðferðir á sviði leiklistar til að nota í skólastarfi. Það gerðu líka nokkrir Íslendingar sem náðu sér í menntun í leikrænni tjáningu erlendis auk þess að vinna að útbreiðslu hennar með kynningarstarfi og síðar skrifum námsefnis. Smám saman jókst kennsla leikrænnar tjáningar í kennaranámi og fékk á sig fastara form en var á áttunda áratugnum, þótt enn þyki talsmönnum leikrænnar tjáningar hún allt of rýr. Þótt fremur sé hægt að tala um kynningu en kennslu þegar horft er til kjarnánámsins sem allir kennaranemar grunnskólabrautar Kennaraháskóla Íslands fá hafa valnámskeið í leikrænni tjáningu boðist um árabíl. Hún hefur einnig komið við sögu í námskeiðum tiltekinna greina og ekki er ólíklegt að finna megi aðferðir leikrænnar tjáningar víðar í grunnskólum en virðist við fyrstu sýn. Haustið 2006 bættist leiklist inn á kjörsvið Kennaraháskólans þannig að þeir nemendur sem vilja sérhæfa sig á sviði leiklistar og leikrænnar tjáningar eiga þess nú kost. Vísbending um afstöðu kennaranema í KHÍ kom fram í spurningakönnun rannsóknarinnar en riflega helmingur þeirra sem svöruðu vildu „mjög ákveðið“ kynnast leikrænni tjáningu betur í

skólanum en nú er raunin og sömuleiðis vildi meirihluti nemanna að hún væri í kjarnanum sem allir þyrftu að taka. Auk menntunar kennara hefur samstarf þeirra skipt miklu fyrir framgang leikrænnar tjáningar. Dramikfélagið sem starfaði frá 1974–1984 varð félagslegur vettvangur sem reyndist kennurum sem beittu aðferðum leikrænnar tjáningar mikilvægur stuðningur. Þýðing þess að fleiri en einn kennari innan sama skóla notaði leikræna tjáningu var veruleg fyrir úthald kennara og viðurkenningu aðferðanna. Það sem árangursríkast hefur reynst samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar er samfella í notkun leikrænnar tjáningar í sama skólanum þar sem „eldhugar“ í hópi kennara, sérhæfðir á sviðinu, hafa náð að tendra áhuga skólastjóra og samkennara. Þörf er talin fyrir sérfræðingana innan skólanna til stuðnings öðrum kennurum og til þess að halda uppi þróunarstarfi og útbreiðslu aðferðanna. Að mati skólastjórnenda í hópi þátttakenda rannsóknarinnar þarf skólastjóri að veita þeim brautargengi eigi leikræn tjáning eða leiklist í kennslu að ná til allra nemenda. Hann getur til að mynda beitt sér fyrir skipulagi sem geri samstarf sérfræðinga á sviðinu og annarra kennara mögulegt. Módel fyrir þannig fyrirkomulag var þróað í byrjun þessarar aldar í einum af grunnskólum Reykjavíkur á meðan hann var móðurskóli á sviði leikrænnar tjáningar og leiklistar í kennslu.

4.5 Hindranir í vegi leikrænnar tjáningar inn í íslenska grunnskóla

Í þessum undirkafla er grennslast fyrir um ástæður þess að enn skuli fjölmörg íslensk grunnskólabörn fara á mis við leikræna tjáningu í námi sínu. Vísbendingar sem greint er frá í 2. kafla ritgerðarinnar benda til þess að þannig sé ástandið og einnig þær sem koma fram síðar í þessum kafla úr svörum kennaranema. Auk þess má ráða það af viðtölum við þá þátttakendur rannsóknarinnar sem nú starfa í grunnskólum eða þekkja þar vel til. Hvað hindrar það að leikræn tjáning sé nýtt í skólum þrátt fyrir það að hún hafi komið inn í aðalnámskrá fyrir þrjátíu árum og hafi talsvert vægi í þeirri sem nú er í gildi?

Svara er leitað hjá sömu þátttakendum rannsóknarinnar og í síðasta kafla og í rituðum heimildum, m.a. fundargerðum Dramikfélagsins. Eins og þar verður ofið út frá sýn skólastjóranna Ásgeirs og Kára.

4.5.1 Þekkingarskortur

Hugtakið *leikræn tjáning* er á reiki í hugum fólks. Það á við um einhverja skólastjórnendur og kennara, jafnvel þá sem unnið hafa með fyrirbærið eins og fram kom í þriðja undirkafla niðurstaðna rannsóknarinnar. Hvorki foreldrar né nemendur almennt hafa þá sterka vitund um hvað þetta felur í sér. Af þeim sökum er ekki við því að búast að fjöldi foreldra setji fram kröfur um að börn þeirra fái leikræna tjáningu í námi sínu. Leiklist í formi leiksýninga er aftur á móti vel þekkt í skólunum og á sér þar langa hefð.

„Hér stend ég soldið á holu bara“ sagði Kári Óskarsson skólastjóri þegar við ræddum um hvernig leikræna tjáningu mætti nýta sem kennsluáðferð. Hann segist ekki hafa nægilega þekkingu á því og þykist viss um að það eigi við um marga í kennarastéttinni. Kennarar treysti sér margir hverjir til þess að vinna litlar leiksýningar eða dagskrár þar sem aðferðum leiklistarinnar er beitt, til dæmis þeir sem hafa tekið þátt í starfi leikfélags. En það sé ekki þar með sagt að þeir kunni að beita þessum aðferðum til þess að nálgast námsefni hinna margvíslegu greina sem skólanum er ætlað að mennta nemendur sína í.

Ásgeir Beinsteinsson er skólastjóri skóla sem hefur tekið leikræna tjáningu upp á arma sína og verið móðurskóli á því sviði í Reykjavík. Hann álítur að hugtökin sem við beitum á veruleikann skipti máli og að heitið *leikræn tjáning* hafi svolítið óljósa merkingu. Þess vegna sé í hans skóla farið að tala frekar um *leiklist í kennslu* því það þyki lýsa betur því sem fram fer þegar aðferðir leiklistarinnar eru notaðar sem nálgun að námsefni. Þessi skólastjóri gerir skýran greinarmun á leiklist þegar unnið er markvisst að því að setja upp sýningu og svo aftur leiklist sem kennsluáðferð eða aðferð til þess að þjálfa færni á sviði samskipta. Allar þessar leiðir stuðli svo að persónulegum styrk nemenda svo sem sjálfs-trausti og tjáningarhæfni.

Það álit, að enn vanti mikið upp á almenna þekkingu á leikrænni tjáningu hér á landi, kom fram hjá mörgum þátttakendanna. Sif Guðmundsdóttur leiklistarfræðingur sagði að þegar hún tali við leikara „þá botna þeir ekkert í því hvernig hægt er að nota leiklist öðruvísi en þeir hafa lært hana“. Henni þykir vanþekking líka gera vart við sig hjá kennurum og stundum finnst henni að þeir haldi að það sé ekkert mál að nota leiklist. Hún telur mikilvægt að leikarar skynji uppeldislega þáttinn og kennarar þann listræna og tæknilega. Þarna vanti gagnkvæman skilning. Grunnskólakennarinn Rannveig Hrafnisdóttir kvaðst viss um að það séu til kennarar sem aldrei hafi einu sinni íhugað það „agnarögn hvernig hægt er að nota leikræna tjáningu“.

Katrín Karlsdóttir í rýnihópi 2 taldi stærstu hindranirnar vera þekkingarskort og vöntun á grunnefni á íslensku fyrir kennara að vinna út frá. Aðrir í hópnum tóku undir og töldu að sú litla kynning sem allir nemendur KHÍ fengu nú á leikrænni tjáningu dygði ekki til þess að þeir treystu sér til að beita henni í starfi. Katrín lýsti reynslu sinni sem kennara þegar aðalnámskráin 1976 og 1977 kom út: „ég sat svo og las – notið leiklist, notið þið hlutverkaleiki, notið þið þetta - og ég bara kunni ekkert og vissi ekkert hvernig það ætti að gera“. Hún telur að enn í dag finni margir kennarar sig í þessum sporum. Rannveig Hrafnisdóttir hafði svipaða sögu að segja frá áttunda áratugnum, kennsluleiðbeiningar hafi mælt fyrir um notkun leikrænnar tjáningar en hugmyndafræðina og kennsluna á framkvæmdinni skorti. Við þannig aðstæður verði þá bara spurningin um „hvernig hver og einn reynir að bjarga sér fyrir hornið“.

Í könnuninni meðal kennaranema voru þeir beðnir að álykta um hverjar helstu ástæður þess að leikræn tjáning er ekki notuð í öllum grunnskólum gætu verið með því að merkja við tólf fullyrðingar sem rannsakendur settu fram. Þeir lýstu sig sammála, frekar sammála, hlutlausu, frekar ósammála eða ósammála. Þær ástæður sem hlutfallslega flestir sögðu sig sammála eða frekar sammála voru að það vanti kunnáttu hjá kennurum (86%), að það sé ekki tími fyrir leikrænu tjáninguna (71%) og þekkingarskortur skólustjórna (60%).

4.5.2 Menntun á námskeiðum

Af þeim 17 þátttakendum rannsóknarinnar sem ég tók viðtöl við voru 13 með hefðbundna kennaramenntun að baki. Aðeins einn þeirra hafði fengið sína kunnáttu í leikrænni tjáningu í kennaranáminu. Hinir sem á annað borð höfðu unnið með leikræna tjáningu höfðu aflað sér menntunar erlendis, byggt á leikaramenntun eða það sem algengast var, sótt námskeið sem stóðu til boða hér heima.

Kári skólustjóri benti á hættuna á því að áhrif námskeiða sem kennarar fengju gufudu upp ef ekki væri einhver innan skólans sem tæki að sér að fylgja þeim eftir. Þessi viðvörunarorð virtust eiga við þegar hlustað var á aðra þátttakendur í rannsókninni: „Maður fer kannski á rosalega flott námskeið í viku og er alveg upptendraður – kemur svo og gerir eitthvað soldið fyrstu dagana“ en vanti stuðninginn „er maður bara allt í einu farinn að gera það sem maður er vanur, ... fer alveg í sama hjólfarið“. Þannig komst Vilborg í rýnihópi 1 að orði og ályktaði að ef námskeið eigi að skila varanlegum árangri þurfi stuðningur að koma í kjölfarið inni í skólanum. Í fundargerð síðasta aðalfundar Dramikfélagsins, er eftirfarandi skráð um umræður sem þar urðu: „Kennarar lýstu stöðu sinni innan skólanna – hvernig þeir nota LT oft hálf ár eða heilt ár eftir námskeið en svo dettur loftið úr þeim þegar þeir hitta engan annan í skólanum sem starfar að því sama“ (fundargerð Dramikfélagsins, 17. nóvember 1983 munnleg heimild).

Rannveig Hrafnisdóttir grunnskólakennari velti vöngum yfir því hvort leiðbeinendur sem fengnir voru til þess að kenna kennurunum í Dramikfélaginu, þar á meðal leikhúsfólk, hafi verið nógu mikið inni í daglegum aðstæðum í grunnskólastarfinu. Þarna hafi hugsanlega vantað betri innsýn og þekkingu á kennarastarfinu.

Þótt talsvert framboð hafi verið á námskeiðum þar sem leikræn tjáning var á dagskrá á áttunda og níunda áratugnum var aðeins hluti kennara sem sótti þau. Fram kom hjá nokkrum þátttakendum rannsóknarinnar að sama fólkið hafði sótt námskeið eftir námskeið þar á meðal þeir sjálfir. Þrír þátttakendurnir störfuðu í sama skóla um tíma, allir höfðu þeir sótt námskeið, meðal annars hjá Grete Nissen og nýttu leikræna tjáningu í kennslu sinni. Trúlega hafa þetta verið óvenju margir kennarar í sama skólanum á þessu

sviði en samt voru þeir ekki nema um það bil 10 prósent kennarahópsins. María í rýnihópi 1 áleit að vegna þess að leikræn tjáning var hvergi kennd markvisst hafi þeir sem höfðu raunverulegan áhuga sótt þau námskeið sem buðust og reynt að nota aðferðirnar en aðrir ekki. Helga Hafsteinsdóttir kenndi á kennaranámskeiðum. Hún giskaði á að kennararnir sem völdu að sækja námskeiðin hafi verið „opnir“ og í hópi þeirra sem voru óhræddir við að „brjóta upp hinn venjulega skóladag“.

Um 30 kennarar sóttu fimm daga námskeið þar sem breski sérfræðingurinn Gavin Bolton kenndi árið 1981. Þeir þátttakendur rannsóknarinnar sem voru þar töluðu um að aðferðir hans hefðu verið áhrifaríkar og spennandi. Þær voru hins vegar mun flóknari en þær sem áður höfðu tíðkast auk þess sem tungumálaerfiðleikar drógu úr notagildinu fyrir einhverja. Sumir þátttakendurnir upplifðu sterkt að það sem þeir hefðu notað fram til þess tíma væri vanburðugt en fundu sig ekki nógu kunnandi eftir eitt námskeið til þess að nýta nýju leiðina að gagni. Þeir hefðu þurft tækifæri til þess að læra meira töldu þeir.

4.5.3 Kennaranámið

Kennarar hafa ekki fengið nægilega sterkan grunn á sviði leikrænnar tjáningar eða leiklistar í kennslu í kennaramenntun sinni að mati skólastjóranna Kára og Ásgeirs. Þeir álitu að ekki væru til nógu margir sérhæfðir kennarar á þessu sviði ef allir grunnskólarnir tækju sig til og reyndu að ráða til sín kennara sem hefðu traust tök í þessum efnum og gætu byggt upp notkun aðferðanna með samstarfi og stuðningi við aðra kennara skólanna.

Úr fundargerðum Dramikfélagsins má lesa að samstarf var á milli þess og endurmenntunar Kennaraháskóla Íslands um námskeið fyrir kennara. Frá því á áttunda áratugnum var einhver kennsla í leikrænni tjáningu fyrir nemendur skólans sem stundakennarar sinntu, þar á meðal leikarar (fundargerðir Dramikfélagsins, 8. desember 1976, 22. nóvember 1979, og 5. maí 1980 munnlegar heimildir). Nokkrir þátttakendur í rannsókninni höfðu verið með stutt námskeið í Kennaraháskólanum og Brynhildur í rýnihópi 1 sagði leikræna tjáningu hafa verið tekna inn í samfélagsfræðinámskeið í skólanum sem eina af aðferðunum í kennslu. Kynning á aðferðum leikrænnar tjáningar í kennslu fleiri greina er og hefur verið í skólanum.

Kennsla leikrænnar tjáningar í Kennaraháskólanum var rýr og stopul á áttunda og níunda áratugnum. Í grein frá 1983 í *Skímu*, mál gagni móðurmálskennara, sem unnin var upp úr umræðum nokkurra kennara, segir að kennaranemar á fyrsta ári hafi fengið „örstutta kynningu á greininni“ (Hlín Agnarsdóttir, 1983, bls.36-37). Því er haldið fram í greininni að engin markviss stefna sé í kennslunni heldur fari tókin eftir þeim leiðbeinanda sem fáist hverju sinni. Í sama blaði er viðtal við Jónas Pálsson, þá nýskipaðan rektor KHÍ.

Hann kveður kennaranema á fyrsta ári hafa nokkur undanfarin ár fengið 12–15 tíma tilsögn í leikrænni tjáningu en á yfirstandandi skólaári muni „þessi námsþáttur hafa fallið alveg niður“. Jónas segist vona að leikræn tjáning verði á næstu árum eflað í starfsmenntun kennara en nefnir fjárhagsvanda sem hindrun og segir „varla auðvelt að sækja fé til nýrra námsþátta, sem ekki eru ótvírætt viðurkenndir“ (Jónas Pálsson, 1983, bls.31). Guðmundur B. Kristmundsson, þáverandi námstjóri í íslensku segir í viðtali í blaðinu:

Mér hefur fundist að það fólk, sem annast hefur menntun kennara í leikrænni tjáningu, leggi mismunandi áherslu á hina ýmsu þætti hennar. Virðist mér að stundum sé jafnvel um að ræða mismunandi skilgreiningu á hugtakinu og því hlutverki sem leikrænni tjáningu er ætlað að gegna (Guðmundur B. Kristmundsson, 1983, bls.32).

Guðmundur telur þetta ekki þurfa að vera slæmt en geti gert mat á undirbúningi kennara erfitt.

Á áttunda áratugnum gerði Helga Hafsteinsdóttir tilraunir til þess að koma leikrænni tjáningu inn í kennaranámið en henni fannst vera „einhver tregða og að það litla sem var, alltaf gert með hangandi hendi“. „Þetta var aldrei sett inn“ en hefði að áliti Helgu átt að vera í það minnsta valfag. Hún getur sér þess til að ein ástæðan kunni að hafa verið sú að ekki var til fólk til þess að kenna þetta á þeim tíma, sjálf hafi hún ekki haft næga menntun til þess.

Sif Guðmundsdóttir leiklistarfræðingur sagðist hafa mætt tortryggni í Kennaraháskólanum í garð þess sem hún vildi bjóða fram á sviði leikrænnar tjáningar og hafði lært erlendis. Fólk þar hefði talið að fræðilegi grunnurinn væri ekki nægilegur. „Þó voru þau einmitt Gavin Bolton og Dorothy Heathcote búin að leggja mjög sterkan fræðilegan grunn að því og tala fyrir því að þetta væri alveg jafngilt öðrum kennsluáferðum, sem hægt væri að kenna kennaranemum að nota“. Sif fannst hún mæta miklum fordómum og að fólk hafi fundist leiklist vera „second class“ þegar kæmi að fræðaheiminum. Hugsanlega sé það vegna þess að í hugum margra er leiklist eitthvað léttvægt, „eitthvað til að sprella með“. Sif sagði að sér hafi fundist „óskaplega erfitt“ að koma þessum hugmyndum áleiðis en hún hafi reynt eins mikið og hún gat á meðan hún var viðloðandi skólann í stundakennslu á fyrri hluta níunda áratugarins. Hún eignaðist þó „sálufélaga“ í KHÍ, „sérstaklega meðal íslenskukennaranna sem að sáu alveg þessa, þessa möguleika og þessar tengingar“. Að lokum hafi hún gefist upp því henni fannst „aldrei neinn raunverulegur vilji til þess að leyfa, til dæmis mér, að byggja þetta upp“. Það hafi að hennar mati ekki verið „áhugi á að kaupa hugmyndina alla og bara, þú veist – kýla á hana“. Sif sagði Kennaraháskólann hafa viljað bjóða upp á einhverja valáfanga í leiklist en hún vildi að það yrði skylda fyrir alla kennaranema að „fara í einhverja grunnþjálfun í leiklist. Bara fyrir sig sjálfa“. Vilborg í rýnihópi 1 orðaði það þannig að það hafi verið „rosaleg barátta þarna í kringum 1980 að fá að halda þessu inni“ og átti þá við kennslu

leikrænnar tjáningar í Kennaraháskólanum. Hún tekur jafnframt fram að það hafi alltaf verið „að koma eitthvað nýtt inn“ sem átti að kenna úti í grunnskólunum.

Í viðtölum sem ég tók vorið 2004 við Önnu Jeppesen sem verið hefur kennari leikrænnar tjáningar í KHÍ frá 1987 og Ingvar Sigurgeirsson sem þá var fráfaramandi forseti grunndeildar skólans kom fram að þau álitu að kennaranemar fengju ekki nægilega kennslu í leikrænni tjáningu. Ingvar sagðist ekki sjá hvernig mætti gefa henni aukið rými í kjarnanáminu sem allir nemarnir taka á meðan kennaranámið væri aðeins þrjú ár. Hann nefndi ýmsa mikilvæga þætti sem fengju of nauman tíma svo sem foreldrasamstarf, námsmat og agavandamál. Anna sagði alla kennaranema á grunnskólabraut fá örstutta kynningu á greininni en auk þess sé henni svolítið komið að inni í sumum námskeiðum. Nokkrir nemendur fá heldur meira með því að taka valnámskeið í leikrænni tjáningu (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2005).

Grunnskólakennarinn Rut Sigurðardóttir sem útskrifaðist frá Kennaraháskólanum um síðustu aldamót fékk lítið annað en það sem hún kallar smá kynningu á leikrænni tjáningu. Hún reiknar ekki með að hafa lagt út í að nota aðferðirnar nema vegna þess að hún hefur leiðsögn og góðan stuðning frá ættingja. Rut gagnrýndi ósamræmi á milli krafna sem skólarnir og námskrá gera og þeirrar menntunar sem fæst í kennaranáminu. Þegar hún og aðrir kennarar hefji störf eftir námið eigi þau nánast að vera sérfræðingar á öllum sviðum, sem þau séu alls ekki. Þannig að annað hvort þurfi að byggja kennaranámið þannig upp að það geri fólk að sérfræðingum á því stigi sem það ætlar að kenna (fyrirkomulagið í KHÍ hefur reyndar þróast í þá átt frá því að Rut útskrifaðist) eða þá að grunnskólarnir nýti þá sérþekkingu sem hver og einn kennari hefur. Henni fannst vanta upp á kennslufræðilega þáttinn, hvernig eigi að koma þekkingu hinna ýmsu greina til nemenda grunnskólanna. Aðferðir séu vissulega kynntar en það þurfi meira að koma til. Ef eigi að fá alla kennara til þess að nýta leikræna tjáningu verði að skikka alla kennaranemana í ákveðið leikrænt ferli.

Hallveig í rýnihópi 1 sem nú hefur starfað sem skólastjóri í meira en áratug taldi að kennara skorti fyrst og fremst „stabíla grunnþekkingu á faginu sem slíku“ en það sé nauðsynlegt til þess að fólk treysti sér til þess að kenna þetta. Þjálfunarleysið í kennaranáminu fannst Sif leiklistarfræðingi liggja beinast við sem skýring á því að útbreiðsla leikrænnar tjáningar í íslenskum skólum sé ekki meiri en raun ber vitni. Hún andmælir þeim mótbarum sem heyrast að þetta sé ekki fyrir hvern sem er og svo flókið. „Auðvitað þarftu að læra það en það er ekkert svo flókið, það er ekkert flóknara en aðrar kennsluaðferðir“.

Skemmst er frá því að segja að leikræn tjáning hefur ekki verið sérstaklega kennd kennaranemum á grunnskólabraut Háskólans á Akureyri samkvæmt upplýsingum brautarstjórans þar, Braga Guðmundssonar (munnleg heimild, 19. júní 2006).

4.5.4 Hefðir og viðhorf

Vald hefðanna skyldi ekki vanmeta þegar hindranir í vegi leikrænnar tjáningar eru ígrundaðar. Flestir þekkja óttann við hið óþekkt. Fordómar fylgja auðveldlega þannig hugarástandi. Það var þó ekki að heyra á skólastjórunum Ásgeiri og Kára að þeir yrðu beinlínis varir við fordóma eða neikvæð viðhorf gagnvart leikrænni tjáningu í umhverfi sínu. En „ég held að menn séu ragir við að nota þetta því að – þetta reynir auðvitað öðruvísi á þig – sem kennara“ sagði Ásgeir, skólastjóri Háteigsskóla. Leikræn tjáning feli í sér öðruvísi nálgun en þá sem hefðbundust sé í kennslu og hann heldur að kennarar séu hræddir um að „geta ekki stigið alveg skrefið“. Fólki átti sig ekki alveg á þessu í byrjun en þegar aðferðirnar verði kennurum tamar og „hluti af þinni verkfærakistu“ þá sé þetta í lagi.

Vegna vankunnáttu og takmarkaðrar þekkingar á sviðinu álítur Kári, skólastjórinn á landsbyggðinni, að kennarar treysti sér ekki til eða detti ekki í hug að beita leikrænni tjáningu í kennslunni. Ein ástæðan sem gæti fælt einhverja frá sé hugsanlega sú að kennararnir líti svo á að þá þurfi þeir „stanslaust að setja upp einhver leikrit“.

Nær undantekningalaust töluðu þátttakendur rannsóknarinnar um að skólastjórar grunnskóla hefðu verið jákvæðir í garð leikrænnar tjáningar. „Skólastjórar tóku alltaf mjög vel í þetta, en þar með basta“ sagði Helga Hafsteinsdóttir sem notaði leikræna tjáningu á áttunda áratugnum. Hún var þeirrar skoðunar að skólastjórar hefðu ekki verið tilbúnir til þess að berjast fyrir því að koma þessum vinnubrögðum inn í skólana.

Einhverjir þátttakendur rannsóknarinnar kváðust aldrei hafa orðið varir við fordóma eða neikvæð viðhorf til vinnunnar með leikræna tjáningu. Fleiri nefndu þó dæmi um tortryggni kennara og í fundargerð Dramikfélagsins frá 1983 er skráð: „Enn rætt um „fordóma“ í skólum gagnvart leikrænni tjáningu“ (fundargerð Dramikfélagsins, 17.nóvember 1983 munnleg heimild). Í rýnihópi 1 þar sem sátu fyrrum stjórnarkonur félagsins fannst einni að viðhorf þeirra tortryggnu á áttunda áratugnum svipaði svolítið til viðhorfa sem nú megi finna gagnvart námsgreininni lífsleikni og taldi að þarna kynni að vera á ferðinni „eitthvað óöryggi þegar við förum að fjalla um mannlegt eðli og tilfinningar“. Önnur bætti við „og höfum ekki námsbækur til að kenna með“ og sagðist upplifa sterkt að meirihluti kennslu fari fram út frá námsbókum. María í hópnum taldi að tortryggni hafi gætt af því að fólk vissi ekki hvað var á seyði, „bara fákunnátta“.

Rannveig Hrafnadóttir sá að fólk gjóaði stundum „skrýtnu auga“ til hennar þar sem hún var með nemendur sína í æfingum í opnu rými skólans þar sem starfsmenn og aðrir gátu gengið um. „Við vorum að gera eitthvað sem enginn skildi neitt í og fannst kannski bara bölvuð læti“. Örugglega hafi fólk stundum haldið að allt væri farið úr böndunum en „það

er system á galskapinu sko, ég var alltaf með það á hreinu hvað ég var að gera“. Til voru þeir kennarar, að sögn Helgu Hafsteinsdóttur, sem töldu að það yrði „allt vitlaust“ í bekknum ef þeir reyndu þetta. Auðvitað hafi orðið svolítið líflegra í dramatímunum en við það eigi kennari að ráða. Arndís grunnskólakennari í rýnihópi 2 kannast við að kennarar óttist agavandamál því þetta er hópvinna og þarf að halda vel utan um. Þeir óttist að „hoppa út í djúpu laugina“ og ef illa gengi gæti það borist til foreldra. Nokkrir þátttakendur höfðu orðið varir við það viðhorf kennara að einungis leikaramenntað fólk réði við að beita aðferðunum.

Brynhildur í rýnihópi 1 sagði frá atviki þegar hún var að tilraunakenna samfélagsfræði á áttunda áratugnum. Hópurinn var að setja sig í spor úlfa og „þá fórum við náttúrulega niður á fjóra fætur“. Þar sem nemendur og kennari voru við þessa iðju kom inn „eldri og virðulegur kennari, kennslukona“ og „horfði á þetta miklum – svip“. Sú hafði síðan farið til skólastjórans og sagt: „Ja ef að það er samfélagsfræði að láta börnin skríða á gólfinu, þá býð ég nú ekki í það“. Sólrún, íþróttakennarinn í rýnihópi 1 sagði marga sem litu inn til þeirra hafa átt til að spyrja „Af hverju læturðu krakkana ekki gera almennilegar æfingar?“ eða koma með athugasemdir í þessa veru. Á þeim tíma, áttunda áratugnum, hafi íþróttakennsla verið vinsæl og gildi hennar viðurkennt en „hvað var rytmik? – leikræn tjáning? Það var það sem að ég held í dag að hafi svona vafist fyrir ýmsum kennurum“. Hún segist skilja það ósköp vel nú að kennararnir hafi hugsað sitt þegar þeir sáu „börnin skríða í gólfinu og önnur standandi uppi á stólum, öskra og fara – búa til dýragarðinn“ eða annað í þá veru. Ekki að undra að fólk hafi spurt sig hvort allt væri „orðið vitlaust“. En viðhorfin hafi smám saman breyst og orðið jákvæðari. „Þetta voru bara fræ sem var verið að sá þarna á sínum tíma... og síðan hefur þetta vaxið upp“ var mat Sólrúnar.

Í bókinni *Mál og leikur* (Baldur Ragnarsson, án árs) sem út kom snemma á áttunda áratugnum telur höfundur að það viðhorf að viðfangsefni í alvöru námi þurfi helst að vera mælanleg eigi þátt í því að tal, framsögn og leikræn tjáning hafi verið vanrækt í skólastarfi. Arndís í rýnihópi 2 sem nú starfar sem grunnskólakennari sagði suma kennara bera fyrir sig að ekki sé hægt að meta árangur nemenda í leikrænni tjáningu með prófi. Þeir hugsi þá ekki út í að það er til alls konar mat svo sem sjálfsmat, kennaramat og hópmat.

Enginn þátttakandi sem ég tók viðtal við fyrir rannsóknina hafði sjálfur fengið leikræna tjáningu í sinni grunnskólagöngu í merkingunni sem hér er lögð í hugtakið. Margir þekktu þó til þess að leikið var á skemmtunum og við fleiri tækifæri í skólanum þeirra og höfðu sumir tekið þátt í því. Í rýnihópi 1 var nefnt að það hafi „verið svo erfitt“ hjá þeim þegar þær voru að byrja að nota leikræna tjáningu vegna þess að þær höfðu aldrei sem nemendur kynnst svona aðferðum.

Af þeim ríflega 100 kennaranemum sem svöruðu spurningalista rannsóknarinnar hafði tæplega fjórðungur fengið leikræna tjáningu í sínum grunnskóla. Fæðingarár nemanna voru frá 1960–1985. Hlutfallslega fæstir úr elsta hópnum, þeir sem fæddust fyrir 1971 höfðu þessa reynslu úr grunnskólagöngunni (14%). Sama hlutfall var hins vegar hjá þeim sem fæddust á áttunda áratugnum og árganganna 1981–1985 (24%). Þetta gefur vísbandingu um útbreiðslu leikrænnar tjáningar en yngstu kennaranemarnir luku grunnskóla 2001.

Rannveig Hrafnadóttir, grunnskólakennari, sagðist hafa rekist á það að ungir kennarar, sem eðlilega séu óöruggir, geti verið mjög íhaldssamir í kennsluaðferðum. Hún álíti að ef óreyndur kennari, sem ekki hefur fengið nema lítinn undirbúning í kennaranáminu í beitingu aðferða, fái ekki góða leiðsögn frá eldri kennurum um hvernig hægt er að gera hlutina þá detti margir í það farið að kenna eins og „þeim var kennt þegar þeir voru litlir“. Í rýnihópi 1 kom upp umræða út frá gagnstæðu sjónarhorni eða um erfiðleika sem gætu beðið nýútskrifaðra kennara þegar þeir koma „fullir af hugmyndum“ út í skóla. Haft var eftir ungum kennurum að það reynist þeim erfitt að nýta hugmyndirnar þegar þeir lenda í árgangi með gömlum kennurum „sem að eru í sínu gamla fari“. Bent var á að þetta væri viðurkennt fyrirbæri sem rannsóknir hefðu sýnt fram á en kennarar þyrftu að forðast að nota þetta sem afsökun fyrir því að halda ekki sínu striki þótt það kostaði fyrirhöfn.

4.5.5 „Vesen“, tímaleysi og námsefnispakki

„Vesenisþátturinn“ gæti skipt einhverja kennara máli að mati Kára skólastjóra, ekki einungis hvað leikræna tjáningu snertir heldur geti hann verið hamlandi fyrir fleiri listgreinar. Umstang geti til dæmis fylgt því að færa til húsgögn til þess að skapa pláss fyrir leikinn eða að bjóða upp á sull í stofunni þegar myndlistartökin eru uppi. Það sé vesen að brjóta upp og vesen að finna upp á nýjungum en minni fyrirhöfn að „taka einhverja námsbók, verkefnabók sem fylgir henni og fara með það inn í tíma“.

Gunnhildur í rýnihópi 2, sem nú starfar sem grunnskólakennari, heldur að fyrir utan hræðslu sumra kennara við að fara út í þetta geti tilfinning þeirra fyrir tímaskorti og fyrirhöfn sem þessu fylgi stoppað þá af. Þeir haldi að þetta taki allt svo mikinn tíma. Fleiri þátttakendur rannsóknarinnar mættu viðhorfum í þá veru á fyrri áratugum. „Ég get ekkert verið að láta börnin leika, við höfum nóg að gera ... að kenna þeim sín fög“ hafði kveðið við og kennarar óttast að missa úr tíma til þess að komast yfir ákveðið námsefni samkvæmt námskrá.

Að mati Rutar grunnskólakennara vantar skipulagstíma fyrir kennara til þess að undirbúa notkun leikrænu aðferðanna í kennslunni. „Sko fólk dettur bara inn í það að hafa þetta óskaplega hefðbundið“. Það sé ætlast til þess að bekkurinn komist yfir tilteknar bækur.

Það sé samt smám saman verið að reyna að breyta þessu. Hún heldur að það muni þó áfram ráðast af vali kennara, „hvort að viðkomandi kennari tekur á sig að gera eitthvað eða ekki“. Sérstaklega efast hún um að breytingar náist á unglíngastiginu „sem er svo mikil synd því að þar náttúrulega fara krakkar mest inn í sig“. Arndísi sem einnig starfar nú sem grunnskólakennari finnst að þegar kennarar vísi til krafna aðalnámskrár séu þeir oft mjög bundnir námsbókum sem þurfi að komast yfir en gleymi að leikræn tjáning er líka í námskránni. Þeir hneigist til þess að líta á hana sem valkost „henda því frekar út heldur en öðru“. Henni finnst skorta á að kennarar þori að stökkva til og prófa en sjálfsgagt sé það vegna þess að þeim finnst þeir ekki hafa nægilega undirstöðu.

Nokkrir þátttakendur, bæði þeir sem nýttu leikræna tjáningu á fyrri áratugum og þeir sem það gera nú kvörtuðu yfir því að hentugt húsnæði skorti víða í skólum. Leikrænu aðferðirnar þyrftu í mörgum tilfellum gott gólfrými og stað þar sem hávaði frá vinnunni trúfli ekki nám annarra. Sumum aðferðum mætti þó vel beita í venjulegum skólastofum.

Skólástjórarnir tveir höfðu áhyggjur af því að á unglíngastiginu vilji kennslan verða allt of fagmiðuð og bútuð niður í námsgreinar. „Þá fara menn meira í kapphlaup við tímann og námsefnið“ orðaði Kári það og minnr á að kennurum finnst gjarnan lítill tími til skipulags kennslunnar. Án þess að hann vildi alhæfa þá fannst honum gæta of mikillar tilhneigingar hjá sumum kennurum, sérstaklega þeim sem kenna eldri grunnskólanemum að „taka einhvern námsefnispakka og keyra hann í gegn“. Hjá kennurum yngri barna virðist að hans sögn vera meira komið inn í menningu námsins að gefa tíma til skapandi þátta og að byggja á samstarfi kennaranna.

Flestir þátttakendur í rannsókninni tengdu notkun leikrænnar tjáningar frekar við yngri nemendur en elstu grunnskólabörnin. Það voru ekki síst kennarar forskólabarna og í byrjendakennslu sem kynntust aðferðum, meðal annars Grete Nissen, á áttunda áratugnum. Helga Hafsteinsdóttir notaði leikræna tjáningu með nemendum sínum frá sex til tólf ára aldurs. „Þetta hefur alltaf verið svona strembnara með alla svona vinnu á eldra stigi“ var sagt í rýnihópi 1 þar sem voru fyrrum stjórnarkonur Dramikfélagsins. Þetta var talin líkleg skýring á því að karlmenn voru afar fágætir í því félagi og á námskeiðum í leikrænni tjáningu. Þeir hafi verið miklu færri en konur meðal kennara grunnskólans á yngsta stigi og miðstigi.

4.5.6 Ekki á stundaskrá

Þótt leikræn tjáning komi mikið við sögu í gildandi aðalnámskrá grunnskóla er hún ekki sett þar á viðmiðunarstundaskrá. Annars vegar er ætlast til þess að boðið sé upp á hana sem valgrein fyrir tvo elstu bekkina eins og fleiri listgreinar og hins vegar að henni sé beitt sem kennsluáðferð í nánast öllum námsgreinum í gegnum skólagönguna eða kennd í

listasmiðjum ásamt öðrum listgreinum (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.85-99). Kári skólastjóri taldi hugsanlegt að þessi fjarvera leikrænnar tjáningar á viðmiðunarstundaskrá sé notuð sem skálkaskjól í einhverjum skólum til þess að sneiða hjá henni. Hann var þó ekki þeirrar skoðunar að það að setja hana á stundaskrá myndi tryggja góða notkun hennar. Annað og meira þurfi að koma til og vísaði Kári þar til menntunar kennara. Hann hafi ekki mikla trú á góðri útkomu þegar menn beiti verkfærum sem þeir kunni ekki að nota.

Ásgeir skólastjóri Háteigsskóla er sömu skoðunar um að kunnátta kennara sé grunnforsendan fyrir því að beita leikrænni tjáningu með árangri. Í hans skóla hefur tímaleysi ekki komist upp með að vera hindrun en mikil og allflókin vinna við stundatöflugerð hafi verið nauðsynleg til þess að breiða út í alla bekki möguleikann á að kennarar tækju þetta verkfæri í þjónustu sína og nemendanna. Þar gegnir samvinna sérhæfðra kennara á sviðinu við umsjónarmenn bekkja lykilhlutverki eins og skýrt var í fjórða undirkafla um niðurstöður.

Þegar Hallveig í rýnihópi 1 gerðist skólastjóri grunnskóla á tíunda áratugnum setti hún leikræna tjáningu á stundatöflu, eina kennslustund á viku. „Það hefur svona farið alla vega fyrir þessum tíma. En það var í mörg ár sem ég var að þrjóskast við að hafa þetta“. Þessir tímar þróuðust í að verða hluti af lífsleikninni þar sem meðal annars er unnið með þjálfun nemenda í að „performera“ á ýmsan máta, ekki einungis á sviði leiklistar. Hallveig hafði ekki námskeið fyrir kennaraliðið þegar hún setti leikræna tjáningu á stundatöfluna, hún „gerði eiginlega ráð fyrir því að kennarar, hérna kynnu þetta“. En hún hafi séð að þeir voru ekki tilbúnir í þetta auk þess sem hún álíti að „það vanti hreinlega námsefni í þessu“.

Finnur leiklistarkennari í rýnihópi 2 lýsti þeirri skoðun sinni að einn stærsti þröskuldurinn væri að leiklistin hefði aldrei fengið sömu viðurkenningu og aðrar listgreinar inni í skólunum. Ef tekið væri mark á leiklistinni sem fagi „þá myndi allt hitt opnast“ og krafan um menntun fylgja. Það sama eigi að gilda um leiklist eins og til að mynda tónmennt og myndmennt en þær hafa fasta tíma á viðmiðunarstundaskrá og eru skyldugreinar. Aðrir í rýnihópi 2 lýstu sig sama sinnis. Katrín sagðist hafa litið á það sem heilmikinn sigur þegar leikræn tjáning fór inn í aðalnámskrá 1999 með afgerandi hætti og var sátt við að hún fengi ekki fasta tíma á stundaskrá heldur væri hugsuð sem þverfagleg aðferð. Hún hafi verið hrædd um á þeim tíma „og er kannski hrædd við enn“ að ekki fengist fólk til þess að sinna þessu. Nú taki hún hins vegar heils hugar undir að þetta þurfi að fara á viðmiðunarstundaskrá og dragi þar lærdóma af því sem hún hafi séð gerast með námsgreinina lífsleikni. Henni hafi verið úthlutaðir fastir tímar á stundaskrá sem sé gott. Til að byrja með hafi verið illa unnið með lífsleiknina í skólum. En nú verði hún vör við að það

sé að breytast og „það gerðist ekkert fyrir en þetta var pín á stundaskrá“. Hún álykti því nú að það þurfi að skapa þetta rými „til þess að fólk fari að taka það alvarlega – og kannski sýna því einhverja virðingu og hugsa, ja ég verð að gera það, rétt eins og ég þarf að kenna stærðfræði“ hvort sem fólk er vel eða illa við hana.

Arndís upplýsti að í nýja félaginu FLÍSS sé það baráttumál að koma leiklist inn sem fjórða listgreinafaginu því þannig fái það „vægið sitt“. Þar sem leiklist í kennslu er samþætting við aðrar kennslugreinar ætti að reynast kennurum auðvelt að nýta tímana sem eyrnamerkir yrðu leiklist á stundaskrá til þess að vinna með þær námsgreinar sem þeir kysu.

4.5.7 Eigin heimar og skortur á samskiptum

Skólastjórnarnir Ásgeir og Kári eru einkar hliðhollir listum í grunnskólanámi, þar á meðal notkun leikrænnar tjáningar og þeir töldu að þau sjónarmið séu yfirleitt ríkjandi hjá stjórnendum íslenskra grunnskóla. Ásgeir taldi þó að skólar hafi tilhneigingu til þess að skapa sér sinn eigin heim og jafnvel sé hægt að finna það í skólamenningunni að í hverri skólastofu sé kennari með sinn eigin „skóla“. Hann saknar meiri miðlægrar umræðu um hugmyndafræði og að skólafólk kynni sér þær nýjungar og góðu verk sem unnin eru víða í íslenskum skólum. Þótt náms- og kynnisferðir til útlanda hafi sína kosti þá mætti að mati Ásgeirs huga betur að því hvort ekki væri líka árangursríkt að sækja vatnið í bæjarlækinn. Það veldur honum vonbrigðum hvað skólafólk hafi lítið nýtt sér framboð hans skóla á þekkingunni sem skapast hefur á síðustu þremur árum með þróunarverkefninu á sviði leikrænnar tjáningar og leiklistar í kennslu. Það sama telur hann eiga við um sinnuleysi gagnvart öðrum móðurskólum í Reykjavík og þeim margvíslegu þróunarverkefnum sem þeir hafa unnið síðustu ár.

Hallveig í rýnihópi 1 rifjaði upp þegar hún snemma á áttunda áratugnum byrjaði að kenna í skóla þar sem í kennarahópnum voru tvær leikkonur sem notuðu leikrænar aðferðir með börnunum. Sér hefði þótt svo skrítið að enginn virtist vita um þetta starf þeirra. Aðrar í hópnum nefndu þá að kennarar hafi löngum verið lokaðir inni í bekk og „jafnvel sko forðast að vera að ræða á kennarastofunni hvað þeir eru að gera“. Rut, núverandi grunnskólakennari, saknaði félagsskapar annarra kennara sem nota leikræna tjáningu með eldri krökkum.

Anna Jeppesen kvaðst í viðtali vita til þess að kennarar yngstu barnanna væru að gera spennandi hluti á sviði leikrænnar tjáningar. Veikleikinn væri hins vegar sá „að hvorki þeir eða hún sjálf komi þessu nógu mikið á framfæri og þetta verði því ekki nógu sýnilegt og smíti ekki nægilega út frá sér“ (Kristín Á. Ólafsdóttir, 2005).

4.5.8 Dramikfélagið hætti að starfa

Með stofnun Dramikfélagsins var skapaður vettvangur fyrir kennara sem fíkrúðu sig áfram með aðferðir leikrænnar tjáningar. Þar var hægt að vinna áfram úr námskeiðum sem kennarar sóttu, miðla reynslu, prófa aðferðir, gefa og þiggja stuðning. Þannig starfaði félagið aðallega fyrstu árin. Smám saman dró úr fjölda almennra funda og kynningarstarf út á við varð fyrirferðarmeira. Síðasti aðalfundur félagsins var undir árslok 1983 og síðan lognaðist það útaf án þess að vera formlega lagt niður. Án efa hefur skorturinn á félagslegum vettvangi dregið úr hvatningu fyrir kennara til þess að nýta leikræna tjáningu. Eftir að félagið hætti að vera virkt var ekki lengur um formlegan aðila að ræða sem teldi það hlutverk sitt að kynna aðferðirnar og tala fyrir viðurkenningu þeirra og notkun í skólum.

Þátttakendur í rannsókn minni sem störfuðu innan vébanda Dramikfélagsins höfðu mismunandi tilgátur um orsakir þess að félagið hætti að starfa. Einni fannst að starfsemin hefði fjarað ansi skarpt út eftir námskeið Bolton 1981 því kennararnir hefðu ekki treyst sér nógu vel til að halda áfram á þeirri braut sem þar var vörðuð. Þá hefði ekki lengur verið grundvöllur til þess að miðla af reynslu sinni eins og „í gamla daga...mér fannst ég ekki geta verið að segja einhverjum frá þessum ófullburða tilburðum mínum sko, í sambandi við það sem ég var þó að reyna að gera með krökkunum“. Önnur velti fyrir sér hvort aðkoma leikara og annarra sérfræðinga á vettvangi leiklistar hafi dregið kjark úr kennurum sem hvorki voru sérfræðingar í framsögn eða framkomu á sviði:

Þeir kunnu ekki að setja upp leikrit en þeir kunnu að láta krakkana gera alls konar leikrænar æfingar. Ég hef það á tilfinningunni að innkoma leikarans, sérfræðingsins í leiklist, hafi haft öfug áhrif á kennarana, - hlédrægu amatörarnir hafi dregið sig í hlé - fannst það allt í einu hálfhallærislegt sem þeir voru að gera. Það sem átti að virka sem vítamínsprauta fyrir félagið hafði eiginlega þveröfug áhrif.

Í rýnihópi 1 voru uppi þau sjónarmið að mikið hafi gerst allra síðustu ár félagsins, „fullt af námskeiðum“ voru haldin og það „reyndi rosalega á okkur fyrir *Skímu* blöðin“ sem komu út 1983 en eitt þeirra var sérblað um leikræna tjáningu.

Félagsskapurinn var alltaf lítill og því mæddi mikið á örfáum konum. Karlar voru afar fáir og aldrei í stjórn nema í þeirri síðustu sem kosin var á aðalfundi 1983. Breytingar á einkahögum kvennanna, stofnun fjölskyldu og barneignir gátu orðið til þess að þær duttu út eða þá að starfsvettvangur þeirra og áhugasvið innan fræðslugeirans breyttist.

Starfslok félagsins, en þó fremur deyfð sem viðkomandi þátttakandi taldi að hefði verið í skólastarfi almennt um og uppúr miðjum níunda áratugnum, voru líka sett í samhengi við „kennaraverkfallið stóra“ sem að „dró mátt úr fólki“. Pólítískur mótbyr á þeim tíma gegn samfélagsfræðinni og skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytisins taldi annar

Þátttakandi að gæti hafa dregið úr kennurum, en leikræna tjáningin var gjarnan nýtt í samfélagsfræðinni.

4.5.9 Samantekt

Engin ein ástæða verður dregin fram sem „sökudólgurinn“ sem ber ábyrgð á því að breitt bil skapist á milli útgefinnar stefnu menntayfirvalda og þess sem raunverulega á sér stað í skólunum. Veruleikinn hér sem annars staðar er margslungnari en svo að einföld skýring nægi. Niðurstöður rannsóknarinnar benda þó eindregið til þess að þekkingarskortur og rýr hlutur leikrænnar tjáningar í kennaranámi séu helstu ástæður þess að aðeins sumir nemendur íslenskra grunnskóla fá hana nú í námi sínu. Sá tiltölulega fámenni hópur kennara sem tileinkaði sér aðferðir leikrænnar tjáningar sótti kunnáttu sína á stök námskeið. Í kjölfarið gat skortur á stuðningi og samstarfsfólki í skólunum dregið úr úthaldi. Mikill minnihluti starfandi kennara þekkir aðferðir leikrænnar tjáningar úr eigin grunnskólagöngu. Þar sem þær eru ólíkar hefðbundnari aðferðum í kennslu er trúlegt að margir kennarar veigri sér við að nota þær, sérstaklega ef þeir hafa ekki fengið sæmilega þjálfun í beitingu þeirra eða staðgóða þekkingu á hugmyndafræðinni sem liggur að baki. Vöntun á grunnefni á íslensku fyrir kennara að vinna út frá auðveldar ekki leikinn. Við þetta bætist að skilgreiningar á leikrænni tjáningu hafa verið nokkuð óljósar eins og fjallað var um í þriðja undirkafla um niðurstöður rannsóknarinnar. Óljósar skilgreiningar geta dregið úr trausti á nytsemi aðferðanna og gefið kennurum rangar hugmyndir um til hvers er ætlast af þeim. Kapphlaup við að komast yfir „námssefnispakka“ og freistingar til þess að velja fremur hefðbundnar bóknámsaðferðir en þær sem kosta meiri fyrirhöfn gæti verið enn ein ástæðan. Sameiginlegan vettvang þeirra kennara sem nota leikræna tjáningu skorti frá 1984 þegar Dramikfélagið lagðist í dvala þar til nýtt félag var stofnað í árslok 2005. Þessi vöntun var sérlega tilfinnanleg vegna þess að í mörgum skólum hafa aðeins örfáir, jafnvel einn kennari, notað aðferðirnar og því ekki samráðs að vænta þar. Auk þess hvarf með félaginu formlegur vettvangur sem taldi það í sínum verkahring að breiða út leikræna tjáningu. Sú skoðun kom fram hjá kennurum sem nú nýta leikræna tjáningu að fjarvera greinarinnar á viðmiðunarstundaskrá sé hindrun fyrir framgangi hennar. Þar setji aðalnámskrá leiklist og leikræna tjáningu skör lægra en listgreinar eins og myndlist og tónlist.

5. UMRÆÐA OG SAMANTEKT

Viðfangsefni rannsóknarinnar var að leiða fram helstu drætti í sögu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum. Þá er átt við það sem felst í hugtakinu *leikræn tjáning* eins og útskýrt er í inngagni að öðrum kafla ritgerðarinnar. Áhersla var lögð á að reyna að skilja hvaða hugmyndafræði og aðferðir hafa ríkt á þessu víðfeðma sviði hér á landi, hvernig þessari grein eða kennsluáferð reiddi af og hver þróun hennar hefur verið frá því um 1970 fram til samtímans, en það tímabil var ákveðið sem rammi rannsóknarinnar. Í þessum kafla verður rætt um helstu niðurstöður rannsóknarinnar og þær speglaðar í þeim fræðum og upplýsingum sem fjallað var um í 2. kafla ritgerðarinnar, kaflanum um baksvið rannsóknarinnar. Þessi kafli er byggður upp út frá rannsóknarspurningunum þannig að fyrst er fjallað um helstu svör sem ég þóttist finna við undirspurningunum og í lokin dregið saman svarið við grunnsurningunni. Rannsóknarspurningarnar voru:

- Hvað greiddi götu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum frá því hún nam þar land og hvað hindraði?
 - Hvaða merkingu leggur fólk í leikræna tjáningu?
 - Hvaða hugmyndafræði og aðferðir leikrænnar tjáningar hafa verið ríkjandi í skólunum?
 - Hvaða hugmyndastraumum menntunarfræðinnar virðist leikræn tjáning helst tengjast?
 - Hvað greiddi götu leikrænnar tjáningar?
 - Hvað hindraði eða tafði?
 - Hefur leikræn tjáning í íslensku skólastarfi einhverja sérstöðu í því sambandi?

5.1 Merkingin sem lögð er í leikræna tjáningu

Í rannsókninni kom fram að hugtakið *leikræn tjáning* nær yfir margs konar markmið og aðferðir sem erlendis hafa gengið undir mismunandi heitum en eiga það sameiginlegt að nýta aðferðir sem rekja má til leiklistarinnar (Bolton, 2000). Mér virðist að byrjað sé að nota hugtakið *leikræn tjáning* snemma á áttunda áratugnum. Þá hafði einn íslenskur kennari lært *dramik* í Danmörku en það er sama heitið og var á bók eftir danska skólamenn sem kom út árið 1968 (Braanaas, 1992, bls.70-73). Í handbók fyrir íslenska móðurmálskennara frá 1973 er *leikræn tjáning* í bókarheiti (Baldur Ragnarsson, án árs). Í bókinni eru æfingar úr ýmsum áttum, meðal annars svokallaðir þroskaleikir,

látbragðsleikur og aðferðir frá Brian Way en um hugmyndafræði hans var fjallað í 2. kaflanum. Um svipað leyti kynntust íslenskir kennarar aðferðum sem kallaðar voru *rytmik*, *mime* og *dramatisering*. Annars vegar voru það kennarar sem sóttu námskeið þegar forskólakennslu fyrir sex ára börn var komið á og hins vegar kennarar sem lærðu á nokkrum námskeiðum norsks kennara sem hingað kom og kenndi *mime* og *dramatisering*. Í 2. kafla ritgerðarinnar má lesa um aðferðir kennarans, Grete Nissen. Í kjölfar síðarnefndu námskeiðanna varð til Félag kennara um leikræna tjáningu. Það var einnig kallað *Dramikfélagið* og *Dramafélagið*. Inn í félagið bárust áhrif úr fleiri áttum, frá leikurum, frá skólafólki sem hafði kynnt sér dramastarf í skólum erlendis og frá örfáum Íslendingum sem öfluðu sér menntunar á þessu sviði erlendis.

Fram til 1981 var tvenns konar nálgun algengust. Annars vegar gerðu nemendur stakar æfingar sem tóku til mismunandi þátta til þess að efla persónulegan og félagslegan þroska. Þessar æfingar þurftu ekki að tengjast öðru námsefni, markmiðið gat öðrum þræði verið að brjóta upp bóklega námið og hressa nemendur. Hins vegar var unnið í tengslum við námsefni annarra greina, sérstaklega samfélagsfræði og íslensku. Þar komu meðal annars spunar (e: *improvisation*) við sögu þegar nemendur fóru í hlutverk út frá námsefninu og sköpuðu sjálfir framvindu í leiknum. Eftir námskeið í Kennaraháskóla Íslands 1981 þar sem breskur kennari kenndi nálgun sem kölluð var *drama in education* eða *educational drama* varð áherslan sterkari á leikræna tjáningu sem kennsluáferð mismunandi námsgreina. Þátttakendur í rannsókninni töluðu um að þá hefði þekkingarþátturinn vegið þyngra, „æfingarnar og kúnstirnar“ vikið fyrir „vitsmunalegu ferli“ eins og einn þeirra komst að orði. Allar þessar leiðir voru lengst af kallaðar *leikræn tjáning*. Hjá sumum þátttakendum rannsóknarinnar náði skilgreiningin líka yfir leik-sýningar nemenda sem sýndar voru utanaðkomandi áhorfendum. Aðrir þátttakendur litu svo á að leikræn tjáning væri aldrei til sýningar fyrir aðra en sjálfa iðkendurna.

Þátttakendur rannsóknarinnar álitu að merking hugtaksins *leikræn tjáning* væri óljós fyrir mörgum. Sumir teldu jafnvel að það fæli fyrst og fremst í sér að setja upp leiksýningar á meðan aðrir litu á þetta sem merkingarlítið „hopp og hí“. Á allra síðustu árum heyrast þær raddir að ákjósanlegt sé að leggja niður heitið *leikræn tjáning*. Í staðinn ætti að tala um *leiklist í kennslu* eða *leiklist í skólastarfi*. Ástæðurnar séu þær helstar að í hugum margra tengist leikræn tjáning stökum æfingum og léttvægum leik sem komi „alvöru“ skólastarfi lítið við. Í röðum leikhúslistamanna megi greina lítilsvirðingu gagnvart leikrænni tjáningu, það viðhorf að hún eigi ekkert skylt við leiklist.

Um síðustu aldamót rakti Gavin Bolton (2000) átök og þróun í Bretlandi á 20. öldinni um hver þáttur leiklistar ætti að vera í skólastarfi barna og unglinga. Þar var meðal annars deilt um hvort áherslan ætti að liggja á hinu listræna eða hvort virkja ætti leiklistina sem

kennsluáðferð til þess að lífga og dýpka efni mismunandi námsgreina eða þá til þess að efla persónulegan og félagslegan þroska nemenda. Bolton lagði til að heitið *leiklist* (e: *theatre*) yrði gert miðlægt fyrir þær mismunandi hugmyndir og aðferðir sem þróast hefðu. Hann og fleiri erlendir fræðimenn á sviði leikrænnar tjáningar eða leiklistar í skólustarfi vilja að margvísleg nálgun verði skipulögð í skólum. Þannig fái nemendur best notið fjölbreyttra möguleika og hugað yrði þá að samfellu í námi þeirra hvað snertir aðferðir leiklistarinnar (Bolton, 2000; Neelands, 2000). Áherslur svipaðar þessu komu fram hjá þátttakendum í rannsókn minni, bæði hjá þeim sem nú nota leiklist eða leikræna tjáningu í kennslu sinni og einnig þeim konum sem voru virkar í slíku starfi á áttunda og níunda áratugnum. Hugtakið *leikræn tjáning* var þarft á sínum tíma til þess að aðgreina frá því formi leiklistar sem var nánast það eina þekktu í skólustarfi, sviðsetning leikþátta nemenda. Nú hefðu þróast margs konar leiðir þar sem aðferðir leiklistarinnar væri kjarninn en markmiðin margvísleg. Þær ættu erindi í nám barna og unglinga, allt frá æfingum fyrir einbeitingu og samskipti til leiksýninga fyrir áhorfendur. Rétt væri að nota yfirheitið *leiklist í skólustarfi* og viðurkenna að viðfangsefnið megi nálgast úr ólíkum áttum.

5.2 Ríkjandi hugmyndafræði og aðferðir leikrænnar tjáningar í skólunum

Umfjöllunin hér á undan, um þá merkingu sem lögð er í leikræna tjáningu, kom inn á efni þessa undirkafla, enda skarast þessar tvær rannsóknarspurningar. Sumir þátttakendur rannsóknarinnar upplifðu leikræna tjáningu á áttunda áratugnum fremur sem „bita“ héðan og þaðan en aðferðir sem byggðust á heildstæðri hugmyndafræði. Stakar æfingar voru algengar og spunar þar sem líkamstjáning vó þungt og tónlist var gjarnan notuð sem áhrifagjafi eða stjórnþæki. Þetta má rekja til Grete Nissen sem hér kenndi (Nissen, 1970a, 1970b). Áhrif frá Peter Slade og Brian Way var einnig að finna enda höfðu bækur þeirra sem fyrst komu út á sjötta (Slade, 1962/1954) og sjöunda (Way, 1973/1967) áratugnum markað djúp spor um Vesturlönd, þar á meðal á hinum Norðurlöndunum. Þessar æfingar voru hjá sumum kennurum notaðar sem uppbrot í kennslunni, sérstaklega hjá yngri börnum. Aðrir tengdu þær námsefni annarra greina. Sameiginleg markmið kennaranna á þessum tíma virðast mér hafa verið að ýta undir sköpunar- og tjáningargetu barnanna og stuðla að sjálfsöryggi þeirra og samvinnuhæfni. Þessi markmið voru skýrt sett fram í aðalnámskrá frá miðjum áttunda áratugnum (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*, 1976). Þar fyrir utan greini ég þrjú meginmarkmið á áttunda áratugnum. Í fyrsta lagi að efla persónulegan þroska nemenda, einkum á sviði tilfinninga og næmleika fyrir öðru fólki og umhverfi. Í öðru lagi að efla einbeitingu, samhæfingu og formskynjun, þætti sem einna helst má tengja fagurfræði eða listrænni upplifun. Í þriðja lagi var markmiðið að vekja áhuga nemenda á námsefni og lífga það.

Kennarar sem sóttu námskeið Bolton 1981 sögðu að þar hefði þeim opnast ný sýn á leikræna tjáningu. Tengingin varð þá miklu sterkari við aðrar námsgreinar, leikræn tjáning markvisst notuð sem kennsluáferð, samfléttuð við aðrar hefðbundnari aðferðir kennslunnar. Þessi nálgun átti að hjálpa nemendum að kanna víddir námsefnis, rækta með þeim lýðræðisleg vinnubrögð og efla skapandi og greinandi hugsun. Félagsleg tengsl og samspil einstaklinga við umhverfið vega þungt í hugmyndafræðinni. Félagshæfni og skilningur á flóknum þráðum samskipta og samfélags voru meðal markmiða. Bein þátttaka kennarans í öllu ferlinu var mun meiri í aðferðafræðinni en áður hafði tíðkast. Þarna var komin hugmyndafræði og aðferðir sem Dorothy Heathcote og Gavin Bolton höfðu þróað. Um þær er nánar fjallað í 2. kaflanum.

Útfærsla Heathcote og Bolton á leikrænni tjáningu náði smám saman til fleiri kennara. Einn þátttakandinn á námskeiði Bolton fór til Bretlands og menntaðist hjá þeim Heathcote. Eftir það hefur sá kennari miðlað aðferðunum til fjölda kennaranema og starfandi kennara ásamt því að skrifa tvær handbækur. Þá seinni skrifaði hann með öðrum kennara sem einnig lærði fræðin í Bretlandi og kennir nú kennaranemum og kennurum. Kennari hans, Jonothan Neelands, byggir á hugmyndum Heathcote og Bolton en leggur áherslu á það að brúa bilið á milli leikhúslistarinnar og þess sem hér hefur gengið undir heitinu *leikræn tjáning* (Neelands, 1998, 2000). Neelands hefur tvisvar haldið námskeið fyrir kennara hér á landi nú síðustu árin. Samhliða því að hugmyndafræði Heathcote, Bolton og Neelands ruddi sér hér til rúms frá því á níunda áratugnum voru eldri aðferðir notaðar og eru enn.

Svör kennaranema vorið 2006 við opinni spurningu um skoðanir þeirra á gildi leikrænnar tjáningar í skólastarfi gefa vísbendingar um hugmyndir verðandi kennara um markmið með leikrænni tjáningu. Flest svörin (80%) fólu í sér lýsingar sem ég flokka undir persónulega færni og þroska, einkum á sviði sjálfstrausts. Félagsfærni og samskiptahæfni mátti greina sem markmið úr þriðjungi svaranna og í álíka mörgum svörum kom fram að leikræn tjáning væri góð kennsluáferð fyrir margar námsgreinar. Nánar er fjallað um þessa könnun, sem var liður í rannsókninni, í seinni hluta kafla 4.3.

Lýsingar þátttakenda í rannsókninni og ritaðar heimildir á íslensku um leikræna tjáningu leiða til þeirrar niðurstöðu að hér á landi hafi helstu markmið leikrænnar tjáningar verið: 1. Að örva persónulegan þroska nemenda, 2. að efla félagsfærni þeirra, 3. að dýpka skilning á námsefni annarra greina og gera það áhugavert, 4. að styrkja fagurfræðilega skynjun. Það síðastnefnda kom minnst við sögu í beinum lýsingum þó að greina mætti þætti sem óhikað má flokka undir þjálfun á sviði lista. Þessi flokkun er í grundvallaratriðum sú sama og Ása Helga Ragnarsdóttir (2002) setur fram þegar hún lýsir því námi sem geti fengist með leikrænni tjáningu (e: *drama*), nema þar setur hún í einn flokk persónu-

legan og félagslegan þroska. Flokkurinn sem felur í sér hið fagurfræðilega er efnismeiri hjá Ásu og tekur til menningarlegrar og listrænnar þekkingar, hæfni og skilnings.

5.3 Tengsl leikrænnar tjáningar við hugmyndastrauma menntunarfræði

Þátttakendur í rannsókninni sem notuðu leikræna tjáningu á áttunda áratugnum, konur sem voru ráðandi í Dramikfélaginu, tengdu leikræna tjáningu þess tíma við hugmyndastrauma sem ríktu við gerð aðalnámskrár sem út kom 1976 og 1977. Vaxandi þekking á þroskasálfræðilegum forsendum náms var sögð búa að baki stefnu aðalnámskrárinnar og kallað var eftir aukinni virkni nemenda. Skólinn átti að þroska hæfni nemenda til þess að tjá sig, setja sig í annarra spor og eiga í samskiptum. Frumkvæði barnanna skyldi örva, sköpunargáfa þeirra átti að njóta sín og brýnt var talið að kennarar kynnu leiðir til þess að vekja námslöngun nemenda (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*, 1976). Tilteknar kenningar eða fræðimenn á sviði uppeldis- og menntunarfræði voru ekki nefndir sem bakhjarlar leikrænnar tjáningar þegar hún var iðkuð hér á landi á áttunda áratugnum en hún var sögð hafa fallið vel að því „ólganti uppbyggingarstarfi“ sem fór fram í tengslum við nýju námskrána. Hins vegar tengdu konurnar úr Dramikfélaginu leikræna tjáningu við kenningar sem nú eru áberandi í skólastarfi, svo sem fjölgreindakenningu og kenningar um samvirkt nám og fjölbreytta kennsluhætti. Leikræna tjáningu sögðu þær stuðla að opnu sambandi kennara og nemenda, kennarinn væri ekki á „stalli“ gagnvart nemendum, fremur félagi og verkstjóri. Þær töldu að leikræn tjáning ætti mikið erindi í það samhengi skólastarfsins sem legði áherslu á lífsleikni og vinnu gegn einelti.

Dewey, Bruner og Vygotsky voru allir tengdir inn í nám íslenska kennarans sem menntaði sig hjá Bolton og Heathcote í Bretlandi. Sá kennari hefur nú miðlað sinni þekkingu til allmargra starfsfélaga. Vygotsky var nefndur af fleiri þátttakendum rannsóknarinnar. Til þessara fræðimanna ásamt Piaget var talsvert vitnað í þeim erlendu skrifum um leikræna tjáningu sem ég kynnti mér eins og fram kemur í 2. kafla ritgerðarinnar, um baksvið rannsóknarinnar.

5.4 Það sem greiddi götu leikrænnar tjáningar

Nýbreytni í skólastarfi að frumkvæði skólastjórnenda og kennara er talin líklegri til þess að ná fótfestu en sú sem kemur að utan eða ofan (Tyack og Cuban, 1995). Innkoma leikrænnar tjáningar hér á landi um 1970 hefði því átt að lofa góðu um framhaldið því það voru einmitt kennarar sem að eigin frumkvæði fóru að beita henni. Til að byrja með voru þeir stakir, einn og einn í einstaka skóla. Námskeið vegna tilkomu forskóladeilda fyrir sex ára börn kynntu fyrir kennurum óhefðbundnar aðferðir í skólastarfi, þar á meðal þær sem flokkast gætu undir leikræna tjáningu. Þótt þar hafi verið miðað við allra yngstu

grunnskólanemana má gera ráð fyrir því að hugmyndir um nýja nálgun í kennslu hafi haft einhver áhrif á kennsluaðferðir næstu aldurshópa fyrir ofan.

Með námskeiðum Grete Nissen hinnar norsku á árunum 1972–1974 gafst íslenskum kennurum tækifæri til þess að afla sér nokkurrar menntunar í leikrænni tjáningu á heimavelli. Nokkrir tugir kennara nýttu sér það, nánast eingöngu konur. Það sem styrkti kennarana enn frekar til þess að reyna sig við aðferðirnar var Félag kennara um leikræna tjáningu (líka kallað *Dramikfélagið* og *Dramafélagið*) sem þeir stofnuðu í kjölfar námskeiðanna. Í félaginu var unnið mikið grasrótastarf, sérstaklega fyrstu árin. Félagarnir báru saman bækur sínar, miðluðu reynslu sín á milli og þróuðu saman aðferðir. Þetta grasrótastarf fól í sér það sem Fullan og Stiegelbauer (1991) telja eitt af lykilatriðunum til þess að nýjung verði komið á. Þau segja að kennarar þurfi stöðugan stuðning og samskipti við aðra sem eiga í sömu glímu á meðan þeir þrói með sér ný vinnubrögð. Veikleikinn sem blasti við félögum Dramikfélagsins var hins vegar sá að inni í skólunum var í fæstum tilfellum um stuðning að ræða auk þess sem starfshættir af þessu tagi voru tiltölulega stutt við líði í félaginu.

Andinn hjá skólayfirvöldum, í skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytisins, var leikrænni tjáningu hliðhollur á áttunda áratugnum. Starfsmaður deildarinnar skrifaði handbók fyrir kennara um leikræna tjáningu, félagar í Dramikfélaginu voru fengnir til aðstoðar þegar aðalnámskrá var samin og í henni var hvatt til notkunar leikrænnar tjáningar í kennslu móðurmáls (*Aðalnámskrá grunnskóla: Móðurmál*, 1976) og samfélagsfræði (*Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsfræði*, 1977). Aðferðir leikrænnar tjáningar þóttu þjóna vel markmiðum í stefnu hinnar nýju aðalnámskrár.

Dramikfélagið fékk Kennaraháskóla Íslands til liðs við sig um námskeiðahald. Námskeiðin voru þó stopul og kennslan mun takmarkaðri en félagarnir kusu. Námskeiðin, ásamt heftum um greinina sem þýdd voru á íslensku á áttunda áratugnum, hafa þó komið vitneskju um tilvist leikrænnar tjáningar til fleiri kennara. Starf Dramikfélagsins þróaðist frá því að vera þjálfunarvettvangur fyrir tiltölulega lítinn hóp kennara yfir í það að kynna leikræna tjáningu út á við og mynda tengsl við sambærilega starfsemi erlendis. Drifkraftar í þá veru voru konur sem bættust í félagið eftir að hafa aflað sér menntunar í leikrænni tjáningu á Norðurlöndum og í Bretlandi.

Breskur sérfræðingur í leikrænni tjáningu, Gavin Bolton, kenndi á vikulöngu námskeiði í KHÍ sumarið 1981. Sumir kennaranna sem það sóttu hrifust mjög af aðferðum og hugmyndafræði sem kynnt var og þótti að þar væri komin enn hentugri leið til þess að laga leikræna tjáningu að skólastarfi og nýta sem öfluga kennsluaðferð. Hjá þeim kennurum hefur hvorki skort vilja né það mat að mikilvægt væri að tileinka sér þessar aðferðir í kennslu en þetta tvennt er talið áriðandi þegar nýjungar eru innleiddar í skólastarf. Þriðja

atriðið sem Fullan og Stiegelbauer (1991) benda á að þurfi einnig að vera fyrir hendi eru úrræði. Vikunámskeið dugði ekki til þess að kennararnir fengju öryggi til þess að nýta aðferðirnar að marki. Einn þeirra hélt því utan og aflaði sér menntunar hjá Bolton og samstarfskonu hans, Dorothy Heathcote. Sú námsdvöl átti eftir að greiða götu leikrænnar tjáningar hér á landi næstu áratugina. Heim komin starfaði konan sem umsjónarkennari í grunnskóla og naut jafnframt viðurkenningar sem sérfræðingur skólans í leikrænni tjáningu. Í krafti þess fékk hún svigrúm hjá skólastjóra til þess að styðja aðra kennara við notkun aðferðanna. Samstarf, gagnkvæmur stuðningur og samráð milli kennara ásamt stuðningi skólastjóra er meðal þess sem fræðimenn leggja þunga áherslu á, eigi ný-breytnistarfi að farnast vel (Fullan og Stiegelbauer, 1991; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2005; Rósa Eggertsdóttir, 1999).

Grunnskólinn sem fékk til sín menntaða kennarann frá Bretlandi um miðjan níunda áratuginn hafði áður haft að minnsta kosti þrjár konur úr Dramikfélaginu sem kennara, þá fyrstu strax í byrjun áttunda áratugarins. Þar var því búið að sá fræjum leikrænnar tjáningar. Þau höfðu þó verið staðbundin og fyrst og fremst í kennslu viðkomandi kennara. Með samstarfi sérfræðingsins við aðra bekkjar- og listgreinakennara fór skilningur og notkun vaxandi en náði þó ekki til allra. Þegar sérfræðingurinn hætti störfum í grunnskólanum og sneri sér alveg að kennslu í Kennaraháskólanum, tóku aðrir sérfræðingar á sviði leikrænnar tjáningar og leiklistar við. Hefðin sem smámsaman hafði verið að myndast á þrjátíu árum fékk áfram stuðning nýs skólastjóra. Í byrjun þessarar aldar var hafist handa í skólanum við nokkurra ára þróunarverkefni í leikrænni tjáningu og leiklist í kennslu. Þróað var skipulag sem öðrum skólum stendur til boða að kynna sér og laga að eigin þörfum. Samstarf á milli skóla er eitt þeirra atriða sem Fullan leggur áherslu á þegar unnið er að umbótum í skólastarfi (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2005). Að sögn skólastjórans fá nú allir nemendur skólans leikræna tjáningu og leiklist í sínu námi, alla skólagönguna. Mér er ekki kunnugt um neinn annan íslenskan grunnskóla sem hefur þannig náð að uppfylla það sem mælt var fyrir um í aðalnámskrá fyrir sjö árum (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999). Vaxandi kynni af vinnubrögðum og sköpun hefðar, sérfræðilekking, samstarf kennara og virkur stuðningur skólastjóra hafa greitt götu leikrænnar tjáningar í þessum tiltekna grunnskóla. Þetta eru mikilvægir áhrifaþættir, eigi nýjung í skólastarfi að ná fótfestu (Fullan, 2001; Fullan og Stiegelbauer, 1991; Rósa Eggertsdóttir, 1999; Tyack og Cuban, 1995).

Breytingar sem minnst hrófla við hefð kennara og skipulagi skóla virðast eiga greiðastan aðgang að skólastarfi en annað getur tekið heila kynslóð að breytast (Tyack og Cuban, 1995). Leikræn tjáning hróflar að mörgu leyti við svokallaðri *hefðbundinni kennslu* sem einkennist af áherslu á bóklegt nám, mikilli miðlun kennara til nemenda og takmörkuðu frumkvæði eða virkni nemenda. Smám saman, frá því á áttunda áratugnum, hefur þeim

fjölgað sem kynntust leikrænni tjáningu í grunnskólagöngu sinni. Tæplega fjórðungur kennaranemanna sem svöruðu spurningalista rannsóknarinnar og voru fæddir eftir 1970 sögðust hafa fengið einhverja leikræna tjáningu í grunnskóla. Mun færri eldri nemanna höfðu kynnst henni sem börn. Viðhorf kennaranemanna voru afskaplega jákvæð í garð leikrænnar tjáningar. Nær 60% þeirra sem tóku þátt í könnuninni vildu „mjög ákveðið“ kynnst henni betur í kennaranáminu og meira en helmingur svarenda áleit að hún ætti að vera í þeim kjarna sem allir kennaranemar þyrftu að taka. Ég efast um að jafn byrlega hefði blásið í segl leikrænnar tjáningar í viðhorfum kennaranema í byrjun áttunda áratugar síðustu aldar. Vitneskja fólks um þennan möguleika í námi hefur smátt og smátt aukist, vegna eigin reynslu eða í gegnum lesefni og kynningar. Fjölbreytni í kennslu- háttum íslenskra grunnskóla hefur vaxið frá því sem var fyrir aðalnámsskrá 1976 og hvatt hefur verið til hennar í yngri aðalnámsskrám og í kennaranámi. Í rannsókn minni kemur fram dæmi um raungreinakennara í Kennaraháskóla Íslands sem sjálfur fékk leikræna tjáningu í grunnskólagöngunni og sýnir nú kennaranemum fram á hvernig nota má aðferðir hennar í námi grunnskólabarna.

Frá því um síðustu aldamót eru nokkrir þættir sem ég tel að geti styrkt leikræna tjáningu í sessi. Áherslan á leikræna tjáningu í aðalnámsskrá 1999 hlýtur að hafa áhrif á viðhorf skólastjórnenda og kennara þótt mikið vanti upp á að hennar gæti í framkvæmd skólanna. Áhersla námskrárinnar er einnig stuðningur fyrir þá sem tala fyrir notkun aðferðanna. Leikarar hafa á síðustu árum aflað sér kennsluréttinda sem grunnskólakennarar, bæði í KHÍ og Listaháskóla Íslands, en þar var farið að bjóða slíkt nám 2002. Einhverjir þessara grunnskólakennara, með sérhæfingu í sviði leiklistar, kenna nú leiklist og leikræna tjáningu í grunnskólum. Íslendingar með meistaranám frá Betlandi í leiklist í kennslu eru nú orðnir tveir og kenna báðir kennaranemum. Fræðsludeild Þjóðleikhússins var sett á laggirnar 2002 og býður kennurum stuðning. Í árslok 2005 var stofnað Félag um leiklist í skólastarfi, FLÍSS, sem nú er orðið aðildarfélag Kennarasambands Íslands. Þar varð aftur til félagslegur vettvangur fyrir kennara sem nýta eða vilja nota leiðir leiklistarinnar í námi barna og ungmenna, um tuttugu árum eftir að Dramikfélagið lagðist í dvala. Haustið 2006 hófst kennsla á kjörsviði í Kennaraháskóla Íslands þar sem kennaranemar geta sérhæft sig í leiklist í skólastarfi. Reynslan á eftir að leiða í ljós áhrifin af þessum nýjustu áföngum í sögu leikrænnar tjáningar á Íslandi, en ég tel þá líklega til þess að greiða götu hennar í næstu framtíð.

5.5 Það sem hindraði og tafði

Fordómar í garð leikrænnar tjáningar gerðu eitthvað vart við sig til að byrja með á því tímabili sem rannsókn mín tekur til. Það má lesa í fundargerðum Dramikfélagsins og einstaka tímaritsgrein auk þess sem sumir þátttakendur í rannsókninni nefndu það. Hjá

Þátttakendunum gætti skilnings á því að aðferðir sem voru svo gjörólíkar hefðbundnu skólastarfi vektu tortryggni, sérstaklega þegar fólk þekkti ekki til hugmyndanna á bak við þær. Tyack og Cuban (1995) fjalla mikið um það hve hefðir og leikreglur skólanna (e: *grammar of schooling*) eru sterkar, ekki einungis hjá starfsfólki og nemendum, heldur einnig í viðhorfum almennings til þess hvernig „alvöru“ skólar starfa. Það var þó algengara að þátttakendur hefðu upplifað jákvæð viðbrögð umhverfisins, bæði hjá skólastjórnendum og þá ekki síður hjá nemendum. Góðum orðum skólastjórnenda fylgdu hins vegar í fæstum tilvikum beinar aðferðir til eflingar.

Það kom sterkt fram hjá þátttakendum rannsóknarinnar að einangrun þeirra, hvers í sínum skóla, reyndist þeim erfið og um þannig reynslu er ritað í fundargerðum Dramikfélagsins. Oft voru þeir einir um að beita aðferðum leikrænnar tjáningar í skólanum og samstarf við aðra kennara um kennslu og aðferðir var fátítt. Fullan og Stiegelbauer (1991) telja að það geti þurft áralanga vinnu að komast frá einangrunarstefnu sem ríkt hafi í menntakerfum, þannig að kennurum verði eðlilegt að athuga og læra af kennsluháttum hver annars og vinna saman að breytingum. Þátttakendurnir sem nýttu leikræna tjáningu á áttunda áratugnum sóttu sinn stuðning og þróun í vinnubrögðum fyrst og fremst til Dramikfélagsins.

Stuðningurinn frá Dramikfélaginu var ekki fyrir hendi eftir að það hætti störfum 1984. Aðeins örfáir tugir kennara á höfuðborgarsvæðinu voru félagar í Dramikfélaginu og enginn sambærilegur félagsskapur var á landsbyggðinni. Nær allir félagarnir voru konur og fyrst og fremst þær sem kenndu yngri börnum grunnskólans. Í félaginu var unnið mikið og óeigingjarnt starf, tíðir vinnu- og þjálfunarfundir fyrstu árin sem haldnir voru á kvöldin og síðar var kröftum meira varið til þess að kynna leikræna tjáningu með skrifum og námskeiðahaldi. Starfið mæddi mikið á fáum konum, aðallega þeim sem sátu í stjórn á hverjum tíma. Eftir langvarandi álag og dræmari undirtektir skólakerfisins en vænst var, sérstaklega tregðu Kennaraháskólans við að gefa leikrænni tjáningu vægið í kennaramenntuninni sem félögunum þótti þurfa, lognaðist félagið út af án þess að vera nokkurn tíma lagt formlega niður. Nýr félagslegur vettvangur fyrir kennara leikrænnar tjáningar varð ekki til fyrr en árið 2005. Þegar hvorki félagslegur vettvangur né samkennarar geta veitt stuðning og verið til samráðs er hætt við að róðurinn verði þungur hjá kennurum sem reyna aðrar leiðir en þær útbreiddu.

Á áttunda áratugnum voru stök og stutt námskeið eina leiðin til þess að læra leikræna tjáningu hér á landi. Námskeiðin sóttu kennarar sem höfðu sérstakan áhuga á að kynna sér þessa nýjung en venjan var ekki að fara með námskeiðin í skólana þannig að allir kennarar sætu þau. Eftirfylgja og stuðningur inni í heimaskóla var ekki fyrir hendi eftir að kennari kom þangað með kunnáttu sína af námskeiði. Fræðimenn benda á að einstök

námskeið skili takmörkuðum árangri þegar kennarar ætla að þróa með sér nýjar hugmyndir og vinnubrögð. Stöðugur stuðningur í breytingaferlinu, samskipti við aðra sem glíma við svipaða hluti, fyrirmyndir og mat á árangri þarf að vera fyrir hendi á meðan sjálfstraustið gagnvart nýjunginni verður til. Því frábrugðnari sem nýjungin er venjubundnum kennsluháttum þeim mun betri tíma þarf kennari til þess að laga hana að aðstæðum sínum og nemenda sinna (Fullan og Stiegelbauer, 1991; Rósa Eggertsdóttir, 1999). Skólastjórnir tveir sem nú stýra grunnskólum og voru þátttakendur í rannsókninni lögðu svipaðar áherslur. Þeir töldu að innan skólanna þyrfti að vera sérhæft fólk og áhugasamt sem stutt gæti aðra kennara í því að tileinka sér aðferðir af viðkomandi sérsviði. Þetta ætti til að mynda við um notkun aðferða frá listgreinum. Námskeið kennara utan skóla sem ekki væri fylgt eftir á heimavelli nýttust takmarkað.

Samkvæmt rannsókninni var og er helsta hindrunin í vegi leikrænnar tjáningar takmörkuð þekking almennt á möguleikum hennar í skólastarfi og kunnáttuskortur kennara til þess að nýta þá. Kennara vanti aukna menntun og námsgögn þyrftu að vera fjölbreyttari. Leikræn tjáning er enn sem komið er af skornum skammti í almennu kennaranámi í Kennaraháskóla Íslands og ekki kennd sérstaklega í Háskólanum á Akureyri. Í KHÍ fá allir nemendur stutta kynningu á henni auk þess sem hún er svolítið fléttuð inn í námskeið nokkurra greina. Þar hefur reglulega verið boðið upp á hana sem valgrein frá því á seinni hluta níunda áratugarins, á tiltölulega stuttum námskeiðum. Fræðimenn benda á að kennarar eru oft ofhlaðnir störfum og til þeirra eru gerðar margvíslegar kröfur. Það sé ekki við því að búast að þeir tileinki sér allar þær nýjungar sem ætlast er til af þeim, meðal annars vegna þess að þeir hafa ekki fengið til þess þjálfun (Fullan og Stiegelbauer, 1991; Tyack og Cuban, 1995). Það var fyrst síðastliðið haust sem kennaranemum í Kennaraháskólanum bauðst kjörsvið þar sem þeir sem vilja geta sérhæft sig að einhverju marki í leikrænni tjáningu og leiklist í skólastarfi. Að mati fræðimanna er nauðsynlegt að horfa bæði á hinn þrönga vettvang hvers skóla og á heildarmyndina þegar unnið er að breytingum. Skólakerfið í heild, háskólar sem og nærumhverfi skólanna þar sem foreldrarnir eru skipti máli í þessu sambandi. Í skólakerfið eru bundnir sterkir kraftar sem hneigist til þess að viðhalda óbreyttu ástandi (Fullan og Stiegelbauer, 1991; Tyack og Cuban, 1995). Sá hluti skólakerfisins sem menntar kennara hefur að mati þátttakenda í rannsókninni ekki búið kennaraefni undir það að verða við fyrirmælum gildandi aðalnámskrár þar sem segir: „Allir grunnskólanemendur eiga að fá tækifæri til að vinna með aðferðir leikrænnar tjáningar í almennu skólastarfi...“ (*Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*, 1999, bls.88). Þær raddir komu fram hjá þátttakendum að þótt markmið og töluvert vægi leikrænnar tjáningar í núgildandi aðalnámskrá væru allrar virðingar verð veikti það stöðu hennar mjög að hafa ekki fasta tíma á viðmiðunarstundaskrá. Varðandi takmarkaða almenna þekkingu á möguleikum leikrænnar tjáningar benda niðurstöður rannsóknarinnar til þess að lítið hafi verið gert af

því að upplýsa foreldra um þá. Það er reyndar viðbúið þegar reynsla og þekking er af skornum skammti í skólunum sjálfum. Skortur á upplýsingum um nýbreytni í skólastarfi til foreldra og vanræksla á samráði við þá er eitt af því sem getur orðið nýjungum fjötur um fót að mati fræðimanna (Fullan og Stiegelbauer, 1991; Tyack og Cuban, 1995).

5.6 Hefur gengi leikrænnar tjáningar í íslensku skólastarfi einhverja sérstöðu?

Eins og fram kemur í köflunum tveimur hér að framan, um það sem greiddi götu leikrænnar tjáningar annars vegar og hindraði eða tafði gengi hennar hins vegar, er um að ræða áhrifavalda sem þekktir eru í fræðum um breytingar og þróun í skólastarfi. Í rannsókninni var viðfangsefnið ekki að gera samanburð á leikrænni tjáningu og annarri tiltekinni námsgrein í íslenska skólakerfinu. Ítarleg rannsókn á þróun leikrænnar tjáningar yfir langt tímabil erlendis var ekki innan ramma þessarar rannsóknar. Það er þó ljóst af því sem leitt hefur verið fram að aðrar Norðurlandaþjóðir og enn frekar Bretar byrjuðu að nota aðferðir leiklistar í námi barna og unglunga að einhverju marki talsvert á undan Íslendingum. Kennsla á háskólastigi og rannsóknir á greininni eru komnar mun lengra í þessum löndum en hér á landi, samtök kennara leikrænnar tjáningar og leiklistar í skólum hafa þar starfað um árabil auk þess sem útgáfa bóka og tímarita um sviðið hefur verið öflug (Bolton, 2000; Braanaas, 1992; Neelands, 2000; Rasmussen o.fl., 2001). Átök sem urðu um hugmyndafræði og aðferðir leikrænnar tjáningar í þessum löndum, sérstaklega á áttunda og níunda áratugnum fóru að mestu framhjá Íslendingum. Ástæða þess er ugglaust sú að það voru tiltölulega fáir hér á landi sem þekktu til og enn færri sem notuðu leikræna tjáningu í kennslu. Þessu fylgir sá veikleiki að fræðileg umræða er lítið þroskuð hér, en styrkurinn er sá að auðveldara ætti að vera þeim sem vilja auka veg leikrænnar tjáningar og leiklistar í skólastarfi hér á landi að ná saman um áherslur: Þar getur þróunin sem orðið hefur á síðustu árum á Norðurlöndum og í Bretlandi vísað veginn. Fólk í þeim löndum hefur unnið að því að byggja brýr á milli áður stríðandi fylkinga í því augnamiði að nemendur fái notið fjölbreyttra möguleika sem aðferðir leiklistar geta boðið.

Fullan og Stiegelbauer (1991) telja að það geti staðið vissum þáttum skólastarfs fyrir þrifum að of einhliða er horft til sviða sem auðveldara er að mæla árangur af. Sem dæmi um það nefna þau áherslu á staðreyndaþekkingu og svokallaða grunnhæfni í námi (e: *basic skills*). Einhæfar áherslur í þá veru geti orsakað vanrækslu á þáttum sem séu ekki eins ápreifanlegir svo sem þeim sem hafa að markmiði að auka félagslegan og persónulegan þroska nemenda. Leikræn tjáning í íslenskum grunnskólum getur samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar fallið undir þessa vanrækslu. Nýleg rannsókn á þróun nýsköpunarmenntar (Svanborg R. Jónsdóttir, 2005) bendir til þess að sú unga grein, sem fyrst kom inn í aðalnámskrá 1999, glími einnig við þessar aðstæður. Kjarni hennar, eins

og leikrænnar tjáningar, er að vinna út frá hugmyndum og sköpunarmætti nemenda og rækta með þeim næmi og tjáningarmáta.

Niðurstaða mín er sú í ljósi ofangreinds, að leikræn tjáning hér á landi hafi sérstöðu miðað við gengi sambærilegs skólaþáttar erlendis. Hér kom hún mun síðar til sögunnar, að minnsta kosti þannig að eftir væri tekið, og vegna takmarkaðrar þekkingar og útbreiðslu var ekki tekist á um hugmyndafræðilegan grundvöll hennar að sama skapi og erlendis. Hins vegar hefur gengi leikrænnar tjáningar ekki sérstöðu í íslensku skólakerfi miðað við aðra nýjung, nýsköpunarmennt. Báðar hafa átt erfitt uppdráttar þrátt fyrir veru sína í aðalnámskrá. Margt er líkt með þessum tveimur námsgreinum hvað snertir eðli þeirra. Það sem tafið hefur útbreiðslu leikrænnar tjáningar hérlendis eru allt þættir sem í fræðum um nýbreytnistarf í skólum eru vel þekktir sem hindranir á vegi nýjunga.

5.7 Meginniðurstaðan

Hvað greiddi götu leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum frá því hún nam þar land og hvað hindraði? Þetta var grundvallar rannsóknarspurning ritgerðarinnar. Svörin sem rannsóknin gaf eru í stærstum dráttum í undirköflunum hér að framan. Ekki tókst þó að finna öruggan upphafspunkt þess sem samkvæmt skilgreiningu þessarar rannsóknar mætti kalla leikræna tjáningu. Um „landnámið“ verður því ekkert fullyrt. Ósvarað er spurningunni um hvort dæmi frá því um 1950 var einstakt eða hvort fleiri barnakennarar en Valgerður Briem og einhverjir nemendur hennar nýttu fram til ársins 1970 aðferðir leiklistar á þann hátt sem seinna var kalla leikræn tjáning. Síðari rannsóknir eiga vonandi eftir að skýra það. Rannsókn mín leiddi í ljós að um 1970 fór nokkur hópur kennara að nota aðferðir með rætur í leiklist sem leið til náms og þroska í íslenskum barnaskólum. Aðferðirnar fengu fljótt samheitið leikræn tjáning. Tímabilið frá því um 1970 fram til nútímans var því afmarkað fyrir þessa rannsókn og reynt að fá mynd af þróuninni innan þess. Frumkvæðið að leikrænni tjáningu um 1970 áttu áhugasamir kennarar sem kynntust henni erlendis og þótti sem þarna væri öflug leið til þess að auka virkni og sköpun nemenda, efla með þeim sjálfstraust, tjáningargetu og samskipti auk þess sem hún gæti „opnað“ margvíslegt námsefni og gert það áhugavert. Kjarni leiklistarinnar, að setja sig í annarra spor og spegla líf einstaklinga og hópa byði upp á fjölmarga möguleika í námi. Þarna var um að ræða leiðir til þess að þjóna markmiðum sem lögð var áhersla á í aðalnámskrá 1976.

Smám saman fjölgaði þeim sem reyndu að afla sér kunnáttu í vinnubrögðum og nýttu til þess námskeið og félagsskap sem þeir stofnuðu 1974 og var virkur í einn áratug. Hópurinn varð aldrei stór en atorkusamur og lagði mikið af mörkum til þess að kynna leikræna tjáningu. Enginn sameiginlegur vettvangur var fyrir kennara sem nýttu leikræna

tjáningu frá 1984 til 2005, þegar nýtt félag var stofnað. Það er nú orðið aðili að Kennarasambandi Íslands.

Einstaka kennari og leikhúsmanneskja sótti sér menntun í útlöndum á sviði leikrænnar tjáningar og á síðustu 15 árum hafa tveir Íslendingar lokið meistaranámi í Bretlandi í greininni eða því sem nú er farið að kalla *leiklist í kennslu*. Þeir hafa báðir kennt aðferðirnar starfandi kennurum og kennaranemum, annar þeirra í yfir 20 ár. Kennsla í leikrænni tjáningu hefur verið og er enn af skornum skammti í kennaramenntun. Hægt hefur því gengið að útbreiða hana og ljóst er að þekking á möguleikum aðferða leiklistarinnar í námi barna og unglinga er takmörkuð í þjóðfélaginu, meðal annars innan skólanna.

Þrátt fyrir það að vilji menntayfirvalda til þess að leikræn tjáning væri nýtt í grunnskólum hafi birst í lagasetningum og í aðalnámskrám allar götur frá 1976 hefur hún ekki náð mikilli útbreiðslu. Engin gagnger könnun hefur verið gerð á útbreiðslunni en vís-bendingar eru um að langt innan við helmingur grunnskólanema hafi fengið leikræna tjáningu í þeirri merkingu sem unnið er út frá í þessari rannsókn. Það er engum blöðum um það að fletta að mikið vantar upp á að allir grunnskólanemar fái tækifæri til þess að vinna með aðferðir leikrænnar tjáningar í almennu skólastarfi eins og núgildandi aðalnámskrá, frá 1999, mælir fyrir um.

Það er ljóst af þessari rannsókn að góð áform í aðalnámskrá og lýsing þar á þrepa- og áfangamarkmiðum duga skammt ein og sér. Eigi áformin að komast í framkvæmd verður fólk að átta sig á því að nýbreytnistarf krefst margvíslegra aðgerða sem fylgt er eftir af fullri einurð. Það nægir ekki að hafa almennan stuðning fræðsluyfirvalda, stuðningurinn verður einnig að koma í verki frá skólastjórnendum, kennaramenntunarstofnunum og faghópum (samanber Dramikfélaginu á sínum tíma). Samkvæmt öðrum rannsóknum skiptir stuðningur foreldra jafnframt máli í breytingaferli. Innan skólanna verður að skapa aðstæður sem veita kennurum fullan stuðning til þess að tileinka sér nýjar aðferðir og skapa nýjar hefðir. Jafnframt þurfa allir aðilar að gera sér skýra grein fyrir því hvað verður nýbreytnistarfi fjötur um fót. Í því sambandi skiptir miklu máli að leikræn tjáning er ólík hefðbundnum kennsluáferðum bóknáms og fjölbreytt markmið hennar að ýmsu leyti frábrugðin. Þeim mun meiri þörf er á markvissum vinnubrögðum, sérfræðilegri ráðgjöf, samstarfi kennara og stuðningi við þá á meðan þeir eignast öryggi til þess að beita nýjum aðferðum.

Á allra síðustu árum hafa bæst við þættir í sögu leikrænnar tjáningar sem ættu að styrkja stöðu hennar á næstunni. Menntunarmöguleikar hér heima hafa aðeins verið að aukast, bæði hjá Kennaraháskóla Íslands og Listaháskóla Íslands. Fræðsludeild Þjóðleikhússins býður kennurum aðstoð sína. Þróunarverkefni var unnið í einum grunnskóla Reykjavíkur

Þannig að nú eiga allir nemendurnir þar að fá leiðir leiklistarinnar sem eina af kennslu-aðferðunum í námi sínu. Auk þess býðst öðrum skólum að nýta sér fordæmið og ráðgjöf frá þeim sem unnu þróunarverkefnið. Félag um leiklist í skólastarfi varð til fyrir rúmu ári og sagan sýnir glöggð hvað slíkur félagsskapur hefur mikla þýðingu. Allt þetta ætti að geta eflt þá kennara sem vilja nýta margvíslegar leiðir leiklistarinnar í þágu nemenda sinna og jafnframt tala fyrir þeim, þannig að foreldrum, kennurum, skólastjórnendum og menntayfirvöldum verði ljósar hvað þarna er á ferðinni og hverju það getur áorkað.

5.8 Áhugavert að rannsaka frekar

Í ljósi þeirrar þekkingar sem skapast hefur með þessari rannsókn vil ég benda á þrennt sem ástæða væri til að kanna:

Í fyrsta lagi varð mér ljóst að ekki er einu sinn til sæmilegt yfirlit yfir útbreiðslu leikrænnar tjáningar í þeirri víðu merkingu sem hún er notuð í þessari rannsókn, né í hinum þrengri skilningi sem vísar aðeins til leikslistar í skólum þar sem um sviðssetningar og undirbúning þeirra er að ræða. Það þyrfti að kortleggja útbreiðslu þessara þátta í íslenskum grunnskólum. Engar haldbærar upplýsingar liggja fyrir um í hve miklum mæli aðferðir leiklistarinnar eru nýttar í námi barna og unglunga í samtímanum, né hvaða markmiðum þær ættu að ná. Þar sem hugtakið *leikræn tjáning* virðist hafa óljósa merkingu í hugum margra, þyrfti í slíkri könnun að gæta vel að skilgreiningum. Þessu til viðbótar er sú gjá sem reynist vera á milli leikrænnar tjáningar í daglegu skólastarfi og fyrirmæla þar um í námskrá og ástæður hennar sérstakt rannsóknarefni, annars vegar í þágu leiklistarinnar og hins vegar í þágu skilnings á gildi námskrár yfirleitt. Það væri gagnlegt í rannsókn af þessu tagi að kanna ástæðurnar sem búa að baki því að nemendur fá ekki tækifæri til þess að nýta aðferðir leikrænnar tjáningar, eins og mælt er fyrir um í aðalnámskrá.

Í öðru lagi varð mér ljóst að rannsóknir á afrakstri leikrænnar tjáningar eru fátæklegar, ekki aðeins hér á landi heldur þótt víðar sé leitað. Þess vegna væri áhugavert að rannsaka árangur nemenda af notkun leikrænnar tjáningar eða leiklistar í kennslu. Miðað við þær hugmyndir um gildi þessa starfs sem hefur verið rakið hér að framan þá ætti m.a. að kanna félagsþroska, sjálfstraust, tjáningarhæfni og námsárangur í tilteknum greinum svo sem móðurmáli eða eðlisfræði. Tryggja þyrfti að kunnáttufólk annaðist kennsluna og langtímarannsókn gæfi traustari niðurstöður en könnun yfir stutt tímabil.

Það kom mjög skýrt fram í rannsókninni hve margvíslegar hugmyndir þátttakendur höfðu um gildi leikrænnar tjáningar. Þetta kallar því í þriðja lagi á skýrari mynd af þeim hugmyndum sem uppi eru meðal þeirra sem nú styðjast við leikræna tjáningu í skólastarfi. Þess vegna væri gagnlegt að fá glöggð yfirlit yfir hugsunina (ásamt mark-

miðunum) sem býr að baki hjá þeim sem vinna með leiklist í grunnskólum, hvort heldur þeir eru grunnskólakennarar eða leikarar sem ýmist nýta leiklist í tengslum við annað námsefni, kenna í sérstökum tímum leiklistar eða leikrænnar tjáningar með sjálfstæð markmið þessara greina að leiðarljósi eða vinna að uppsetningu leikþátta með nemendum. Þeir sem vilja vinna að uppbyggingu þessa starfs með þeim sem starfa nú þegar í skólakerfinu verða að gera sér grein fyrir því hvaða hugmyndafræði býr að baki því sem nú er gert og hvaða aðferðum er beitt, ekki síst til þess að vita hve samhljóma þessar hugmyndir kunna að vera og hvernig starfsemin getur myndað heildstætt og jafnframt fjölbreytt nám fyrir nemendur. Það virtist ekki síður mikilvægt að fá fram hverjar eru hugmyndir skólastjórnenda um gildi þessa starfs fyrir nemendur.

6. LÆRDÓMAR OG EFTIRÞANKAR

Upp úr stendur, eftir tveggja og hálfis árs vinnu við þessa rannsókn, bjartsýni um framgang leikrænnar tjáningar og leiklistar í skólastarfi á komandi árum. Það kann að hljóma undarlega í ljósi niðurstaðna, sem sýna hve mikið vantar upp á að góð áform, komin í aðalnámskrá, verði að veruleika. Bjartsýnin stafar af þeim anda, sem ég varð vitni að í samskiptum við þátttakendur í rannsókninni og fleira fólk sem tengist leiklist í skólastarfi. Hún er líka til komin vegna þess að á meðan á rannsókninni stóð, urðu til nýir áfangar í sögunni sem skráð var.

Þátttakendurnir, sem miðluðu mér þekkingu um leikræna tjáningu á áttunda áratugnum, voru augljóslega heitir af eldmóði, þegar rætt var um þau jákvæðu áhrif sem þessi þáttur getur haft á skólastarf. Það voru ekki síst frásagnirnar af því hvað þessi vinnubrögð höfðu veitt mikla ánægju, börnum og kennurum, og skapað „heilt og gott“ samband þeirra í milli, sem tendruðu minningar kvennanna. Það var oft haft á orði, hve þarft það væri, að leiða fram þennan þátt í skólastarfi og leggjast á áramnar fyrir framgangi hans. Sannfæring þeirra sem nú vinna með leikræna tjáningu í skólunum var ekki síður sterk, um að aðferðir leiklistarinnar ættu erindi og gætu gert margvíslegt gagn í skólastarfi. Einn þátttakandinn hitti, held ég, naglann á höfuðið þegar hún sagði að það væru allt of fáir sem hefðu uppgötvað „hvað getur verið brílljant að nota þetta og hvað það getur verið rosalega skemmtilegt“.

Það kom mér þægilega á óvart hve jákvæðir kennaranemarnir voru í garð leikrænnar tjáningar og hve útbreidd sú afstaða var meðal þeirra. Sumir þeirra komu að máli við mig þegar þeir skiluðu spurningalistunum og töluðu um reynslu sína, bæði af því að hafa fengið leikræna tjáningu í grunnskóla og af því að hafa prófað að nota hana í kennslu. Þar var sannfæring um gildið á ferðinni og góð áform um að nýta þessa leið í framtíðarkennslu.

Ég átti þess kost að vera þátttakandi í stofnun hins nýja félags, FLÍSS (Félag um leiklist í skólastarfi) fyrir rúmu ári. Þar er loks kominn á ný félagslegur vettvangur fyrir kennara sem nýta leiklist í skólastarfi. Sagan sýnir nauðsyn þess að fólk með sameiginlegar hugsjónir, sem því finnst mikilvægt að barist sé fyrir, nái saman, hafi stuðning hvert af öðru og beiti sameiginlega kröftum sínum. Þessi rannsókn sýnir meðal annars þýðingu þessa fyrir leikræna tjáningu þegar reynt var að styrkja hana hér á landi á áttunda áratugnum. Ég tel það mikinn styrk fyrir leiklist í skólastarfi á komandi árum, að í félaginu eru hlið við hlið, grunnskólakennarar sem nota leiklist í kennslu og leiklistarfólk

(leikarar og leiksstjórar) sem starfar í skólunum sem sérfræðingar á sviði leiklistar. Þannig ættu að aukast líkurnar á því að litið verði heildstætt á þátt leiklistar í grunnskólum og fjölbreyttir möguleikar hennar nýttir þannig að myndi samfellu hjá nemendum. Komin eru á tengsl á milli félagsins og fólks í útlöndum sem starfar á sama sviði. Það mun hafa hvetjandi áhrif hér heima, meðal annars á rannsóknir.

Með þátttöku minni í félaginu og aðkomu að tilurð kjörsviðs í Kennaraháskóla Íslands þar sem leiklist er í boði, kynntist ég sterkum áhuga og getu Fræðsludeildar Þjóðleikhússins til að vera stuðningur leiklistar í skólastarfi. Um þýðingu tengsla við þann faglega vettvang þarf ekki að efast. Nýlegir áfangar fyrir aukna menntun, kjörsviðið í KHÍ og kennsluréttindanám fyrir leikara í Listaháskóla Íslands, mun á næstu árum fjölga fólki með sérhæfingu í því að nýta leiðir leiklistarinnar í skólastarfi. Ég tel afar mikilvægt að tekið verði upp samstarf á milli þessara stofnana um menntunina og fólk viðurkenni og virði fjölbreytta nálgun. Sú þróun varð í mínum huga í ferli rannsóknarvinnunnar, að frá því að horfa afskaplega aðgreint á það sem ég kallaði leikræna tjáningu annars vegar og leiklistarstarfsemi skólanna hins vegar er sýnin nú orðin mun heildstæðari. Ég hef séð brýr verða til á milli þessara heima, ekki síst við lestur erlends efnis, og skoðun mín nú er að það sé rétt að tala um leiklist í skólastarfi sem eigi sér margvíslegar undirgreinar. Umræðan um mismunandi aðkomu, markmið, skilgreiningar og tengingar er brýn.

Enn eitt tilefnið til bjartsýni er starfið sem unnið hefur verið í Háteigsskóla (áður Æfinga- og tilraunaskóla Kennaraháskólans). Löng hefð fyrir einhvers konar beitingu leikrænnar tjáningar og síðan innkoma sérhæfðs fólks, bæði úr röðum grunnskólakennara og leikara, hefur gert notkun leiklistar að sjálfsögðum þætti í skólastarfinu. Það hefði ekki gerst nema með dyggum stuðningi skólastjóra, bæði þess núverandi og fyrirrennara hans. Það sem gerði sjálfsagt útslagið með að tryggja öllum nemendum tækifæri til þess að nýta aðferðir leiklistar, var markviss vinna við að þróa starfsaðferðir í skólanum. Ávextir þeirrar vinnu standa nú öðrum skólum til boða, vilji þeir þiggja og laga að sínu borði. Á svipuðum tíma hefur Hlíðaskóli verið móðurskóli list- og verkgreina og þar hefur þáttur leiklistar notið virðingar. Til Hlíðaskóla er því einnig mikið að sækja.

Það sem olli mér áhyggjum og undrun í rannsóknarvinnunni var hve aðalnámskrá er máttlaust plagg. Hún ein og sér skiptir greinilega ekki sköpum. Eins og ljóst varð af rannsókn Svanborgar R. Jónsdóttur (2005) á nýsköpunarmennt, þarf svo margt að koma til ef fögur fyrirheit í námskrá eiga að verða að veruleika. Niðurstöður minnar rannsóknar sýna það sama. Það verður að fylgja nýjungum eftir af einurð með margvíslegum aðgerðum, kynningum, menntun, stuðningi, samstarfi og ekki síst tíma fyrir kennara til þess að tileinka sér ný viðhorf og vinnubrögð. Þetta á sérstaklega við ef kennslan er verulega

frábrugðin því sem hefðbundnast er. Leiklist í skólastarfi og nýsköpunarmennt falla báðar undir þann hatt. Þær fela í sér áherslur á verkleg og listræn tök en ekki bóknám og mötun fyrst og fremst. Þær vinna báðar út frá hugmyndum, sköpun og tjáningu nemenda. Sú staðreynd, að þessar tvær nálganir skuli eiga erfitt uppdráttar í skólakerfi okkar, kallar enn og aftur á umræðu um það hvort við viljum nám fyrir börnin okkar þar sem hugmyndaauðgi þeirra, virkni, sköpunarmáttur og tjáning fái að njóta sín og þroskast.

Rannsóknir á nýbreytnistarfi í skólum eru orðnar öflugar erlendis og þeim fjölga hér á landi. Mikil þekking liggur fyrir um það sem nauðsynlegt er að huga að og vinna markvisst eftir, eigi áform um umbætur að verða að veruleika. Þessa þekkingu verðum við að nýta í þágu íslenskra skólabarna. Ég tel að rannsókn mín leggi nokkuð af mörkum í því samhengi. Hún bendir annars vegar á hindranir sem þarf að yfirstíga til þess að ná fram markmiðum og hins vegar miðlar hún þekkingu um fjölbreytta möguleika til þess að auðga nám barna og ungmenna með aðferðum leiklistar. Sú þekking virðist vera takmörkuð í skólum okkar. Vera kann að einhverjum finnist að barátta nú fyrir leikrænni tjáningu inn í skólana sé „déja vu“, sú nýbreytni hafi verið á dagskrá áttunda áratugarins og heyri því fortíðinni til. Þeim vísa ég á skrif fræðimannanna Tyack og Cuban (1995, bls.40-58). Þeir benda á að samfélag og skólar þróist smám saman og því komi nýjungar, sem virðast þær sömu og áður voru uppi, inn í nýtt samhengi. Íslenskir grunnskólar eru í dag aðrir en þeir voru fyrir tuttugu til þrjátíu árum. Kennsluhættir eru fjölbreyttari en var, í það minnsta meðvitundin um að þeir þurfi að vera það. Það sem þá var kallað leikræn tjáning hefur þroskast síðan, bæði erlendis og hér heima. Mín tilfinning segir mér að samfélagið, bæði foreldrar og svokallað atvinnulíf, sé orðið meðvitaðra um gildi þess að börn fái í námi sínu að þroska með sér sköpunarmáttinn, tjánargetuna og félags-hæfnina. Leiklist í skólastarfi hefur möguleika á að þjóna þessum markmiðum, auk þess sem hún getur verið öflugt kennslutæki fyrir aðrar námsgreinar skólanna. Jafnframt er hér ein af leiðum skólans til þess að hræra hinn listræna streng sem ég tel að búi í okkur öllum og gefi lífinu aukið gildi.

7. HEIMILDIR

- Aðalnámsskrá grunnskóla. (1989). Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur hluti. (1976). Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Aðalnámsskrá grunnskóla: Listgreinar. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámsskrá grunnskóla: Móðurmál. (1976). Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Aðalnámsskrá grunnskóla: Samfélagsfræði. (1977). Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Andreasen, J. (1996). Dansk drama/tik-konference. *Drama - Nordisk dramapedagogisk tidskrift*, 33(3), 22-23.
- Anna Jeppesen. (1992). *An introduction: Drama into the Icelandic schoolsystem*. Óbirt M.A. ritgerð, The Loughborough University of Technology.
- Anna Jeppesen. (1994). *Mál og túlkun: Handbók kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Anna Jeppesen og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2004). *Leiklist í kennslu: Handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Ása Helga Ragnarsdóttir. (2002). *Using drama in teaching language and literacy*. Óbirt M. A. ritgerð, Háskólinn í Warwick.
- Baldur Ragnarsson. (án árs). *Mál og leikur: Handbók handa móðurmálskennurum og kennaranemum um leikræna tjáningu, tal og framsögn*. Ríkisútgáfa námsbóka í samvinnu við Skólarannsóknadeild Menntamálaráðuneytisins.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: an argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Essex: Longman.
- Bolton, G. (1986a). The activity of dramatic playing. Í David Davis og Chris Lawrence (Ritsj.), *Gavin Bolton: Selected Writings* (bls. 52-70). London og New York: Longman.
- Bolton, G. (1986b). Drama and theatre in education: a survey. Í David Davis og Chris Lawrence (Ritsj.), *Gavin Bolton: Selected Writings* (bls. 3-11). London and New York: Longman.
- Bolton, G. (1986c). Drama as learning, as art and as aesthetic experience. Í David Davis og Chris Lawrence (Ritsj.), *Gavin Bolton: Selected Writings* (bls. 155-164). London og New York: Longman.
- Bolton, G. (1986d). Freedom and imagination - and the implications for teaching drama. Í David Davis og Chris Lawrence (Ritsj.), *Gavin Bolton: Selected Writings* (bls. 18-22). London and New York Longman.
- Bolton, G. (1986e). A statement outlining the contemporary view held of drama in education in Great Britain. Í David Davis og Chris Lawrence (Ritsj.), *Gavin Bolton: Selected Writings* (bls. 12-17). London and New York Longman
- Bolton, G. (2000). It's all theatre. *Drama Research*, 1, 21-29.
- Braanaas, N. (1992). *Dramapedagogisk historie og teori*. Þrándheimur: Tapir forlag.
- Bryndís Gunnarsdóttir. (1983). Að hoppa og skoppa. *Skíma, mál gagn móðurmálskennara*, 6(3), 10-14.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research*. London: Sage Publications.

- Davis, D. og Lawrence, C. (Ritstj.). (1986). *Gavin Bolton: Selected Writings*. London og New York: Longman.
- Dewey, J. (2000/1938). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Drama: Faghæfte 28. (1995). Kaupmannahöfn: Undervisningsministeriet.
- Elín G. Ólafsdóttir. (2006). Minningar og myndir: Kennsla í forskóladeildum í Reykjavík árið 1970-1971. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 8. júní, 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2006/004/index.htm>
- Erlingur E. Halldórsson. (án árs). *Leiktjáning: Tilraunaútgáfa handa kennurum 7 - 8 ára barna*. Ríkisútgáfa námsbóka í samvinnu við Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Félag um leiklist í skólastarfi. (2006). *Bloggsíða FLÍSS: FLÍSS orðið faggreinafélag í KÍ*. Sótt 10. janúar 2007 af <http://www.blog.central.is/fliss>
- Fribert, S. og Weinreich, T. (1980). *Leikræn tjáning, hugmyndasafn* (Guðbjartur Hannesson þýddi). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, Íprótta- og æskulýðsmáladeild.
- Friðrik H. Jónsson og Sigurður J. Grétarsson. (2002). *Gagnfræðakver handa háskólanemum* (Þriðja útgáfa). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Fullan, M. G. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. og Stiegelbauer, S. (1991). *The new Meaning of Educational Change* (2. útgáfa). London: Cassell Educational Limited.
- Guðbjörg Emilsdóttir. (1981). *Leikræn tjáning - Má ég líka vera með*. Kennaraháskóli Íslands.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (1983). Viðtal. *Skíma*, 6(3), 32.
- Gustavsson, A. (1996). Three basic steps in formal data structure analysis. Í Rannveig Traustadóttir tók saman (Ritstj.), *Eigindlegar rannsóknaraðferðir II: Leshefti I vorið 2006* (bls. 165-178): Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Hägglund, K. (2001). Drama as an Experimental Laboratory of the Humanities. Í Bjørn Rassmussen, Torunn Kjølner, Viveka Rasmussen og Hannu Heikkinen (Ritstj.), *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education* (bls. 243-248). Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress - Bergen.
- Heathcote, D. (1980). From the Particular to the Universal Í Ken Robinson (Ritstj.), *Exploring Theatre & Education* (bls. 7-50). London: Heinemann.
- Heathcote, D. (1984a). The authentic teacher and the future. Í L. Johnson og C. O'Neill (Ritstj.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (bls. 170-200). London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1984b). Drama and learning. Í L. Johnson og C. O'Neill (Ritstj.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (bls. 90-102). London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1984c). Improvisation. Í L. Johnson og C. O'Neill (Ritstj.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (bls. 44-48). London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (1984d). Material for significance. Í L. Johnson og C. O'Neill (Ritstj.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (bls. 126-137). London: Hutchinson.
- Heathcote, D. (2000). Contexts for active learning: four models to forge links between schooling and society. *Drama Research*, 1, 31-45.
- Helga Jóhannesdóttir og Jónína Sveinbjörnsdóttir. (1985). *Leikræn tjáning sem kennsluáferð með hliðsjón af kenningum Dorothy Heathcote & Gavin Bolton*. Óbirt B.Ed-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.

- Hlíðaskóli. (2007). *Heimasíða Hlíðaskóla*: Leiklist. Sótt 31. janúar 2007 af <http://www.hlidaskoli.is/NamOgKennsla/Listasmidja/Leiklist/>
- Hlín Agnarsdóttir. (1983). Hvernig menntun og hvar? *Skíma*, 6(3), 36-37.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1992). *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. Óbirt doktorsritgerð, Háskólinn í Sussex.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluáðferðanna. Handbók fyrir kennara og kennaraefni*. Reykjavík: Æskan
- Ingvar Sigurgeirsson. (2004). „Markmiðið var ekki að afnema söguna, heldur lífga hana við“. Í Børkur Hansen, Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson (Ritstj.), *Brautryðjendur í uppeldis- og menntamálum* (bls. 161-182). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson, Anna Kristín Sigurðardóttir, Børkur Hansen, Guðbjörg Aðalbergisdóttir, Hafdís Ingvarsdóttir, Lilja M. Jónsdóttir o.fl. (2005). Ísjakinn færir ekki úr stað ef aðeins á að færa þann hluta sem sýnilegur er. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 14. desember 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2005/019/index.htm>
- Johnson, L. og O'Neill, C. (Ritstj.). (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Jónas Pálsson. (1983). Viðtal. *Skíma*, 6(3), 31.
- Jónas Pálsson. (2002). Draumar og veruleiki á jaðrinum. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ragnhildur Helgadóttir (Ritstj.), *Skóli í deiglu. Frásagnir úr Æfinga- og tilraunaskóla Kennaraháskóla Íslands í tíð Jónasar Pálssonar skólalastjóra* (bls. 11-36). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Key, E. K. S. (1909). *The Century of the child*. New York: G. P. Putnam's sons.
- Kristín Á. Ólafsdóttir. (2005). Fræ í grýtta jörð - eða framtíðarblómstur: Um þróun og framtíðarhorfur leikrænnar tjáningar í íslenskum grunnskólum. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 12. júní 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2005/003/index.htm>
- Kristín Jónsdóttir. (2003). *Kennsluhættir á unglingsstigi, námsaðgreining og einstaklingsmiðað nám*. Óbirt M.Ed. ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Kühnau, E. og Ewan, J. M. (1973). *Proskaleikir* (Ólafur Haukur Símonarson þýddi). Reykjavík: Æskulýðsráð Reykjavíkur.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996). Osló: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995 með áorðnum breytingum 98/2006.
- Malm, B. og Undén, A.-M. (án árs). *Að leika og látast* (Erla Kristjánsdóttir og Ingvar Sigurgeirsson þýddi). Ríkisútgáfa námsbóka í samvinnu við menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- María Pálsdóttir. (2003). *Leiklist í grunnskólum*. Óbirt B.Ed ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Myhre, R. (2001). *Stefnur og straumar í uppeldissögu* (Bjarni Bjarnason þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Neelands, J. (1992). *Learning through Imagined Experience - (Teaching English in the National Curriculum)*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.

- Neelands, J. (2000). In the hands of living people. *Drama Research*, 1, 47-59.
- Nissen, G. (1970/1967a). *Mime og dramatisering. Hefte 1*. Oslo: Johan Grundt Tanum forlag.
- Nissen, G. (1970b). *Mime og dramatisering. Hefte 2*. Oslo: Johan Grundt Tanum forlag.
- Powell, J. (1998). *Postmodernism for beginners*. New York: Writers and readers.
- Rasmussen, B. (1996). Dilemma og overvinnelse I drama og teater. *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidskrift*, 33(3), 15-21.
- Rasmussen, B., Kjölner, T., Rasmusson, V. og Heikkinen, H. (Ritstj.). (2001). *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress - Bergen.
- Robinson, K. (1980). Drama, Theatre and Social Reality. Í Ken Robinson (Ritstj.), *Exploring Theatre & Education* (bls. 141-175). London: Heinemann.
- Rósa Eggertsdóttir. (1999). Frá námskeiði til skólastofu. Í Helgi Skúli Kjartansson o.fl. (Ritstj.), *Steinar í vörðu* (bls. 271-292). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Slade, P. (1962/1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd. .
- Slade, P. (1974). *Børnedrama*. Kaupmannahöfn Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Svanborg R. Jónsdóttir. (2005). *Ný námsgrein verður til. Nýsköpunarmennt í grunnskóla*. Óbirt M.A. ritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Umsögn til Alþingis frá Samtökum áhugafólks um skólaþróun. (2006). Sótt 13. janúar 2007 af <http://www.althingi.is/pdf/umsogn.php4?lthing=132&malnr=447&dbnr=1190&nefnd=m>
- Way, B. (1973/1967). *Development through Drama*. London: Longman.