



**LISTAHÁSKÓLI ÍSLANDS**  
Iceland Academy of the Arts

**Listkennsludeild**

## **Lýðræði, jafnrétti, systkinalag!**

*Listrænt ferli þar sem nemendur skapa og setja upp sýningu í  
sameiningu undir handleiðslu kennara.*

Ritgerð til MA-prófs í listkennslu  
Sumarliði V Snæland Ingimarsson  
Vorönn 2015

**Listkennsludeild**  
**Meistaránám í listkennslu**

## **Lýðræði, jafnrétti, systkinalag!**

*Listrænt ferli þar sem nemendur skapa og setja upp sýningu í  
sameiningu undir handleiðslu kennara.*

**Ritgerð til MA-prófs í listkennslu**  
**Einingafjöldi: 10**  
**Sumarliði V Snæland Ingimarsson**  
**Kennitala: 080586-2569**  
**Leiðbeinandi: Frímann Sigurðsson**  
**Vorönn 2014**

## Úrdráttur

Meistaraverkefnið *Lýðræði, Jafnrétti, Systkinalag* er 10 eininga verkefni sem ég framkvæmði í Fjölbrautaskólanum við Ármúla. Verkefnið snerist um að setja upp söngleik með hópi nemenda við skólann í samstarfi við tónlistarstýru. Verkið var skapað með aðferð sem kallast samsköpun (e. devised) en þá skapar leikhópurinn verkið í sameiningu. Í ferlinu studdist ég við fjölbreytta kennsluhætti til að miða námið að þeim einstaklingum sem hópurinn samanstóð af og byggði nálgun mína á kennslunni á félagslegri hugsmíðahyggju.

Í Aðalnámskrá framhaldsskóla eru engar skýrar kröfur um að leiklist eigi að vera kennd á því skólastigi. Því er það undir hverjum skóla komið hvort og þá hvernig leiklist er kennd í skólanum. Í mínu verkefni studdist ég því við grunnþættina sex sem finna má í Aðalnámskrá með áherslu á lýðræði og sköpun.

Tilgangurinn með verkefninu var að setja upp leiksýningu og skoða hvernig slíkt ferli virkar þegar kennari beitir aðferðum einstaklingsbundins náms og félagslegri hugsmíðahyggju. Í verkefninu vildi ég skoða hvernig aðferðirnar virka í sambandi við samsköpun, hvaða kosti þær fela í sér og hvaða vandamál gætu komið upp.

## Abstract

*Liberty, Equality, Frarority* is a 10 credit project that I executed at The Comprehensive Secondary School at Ármúli. The aim of the project was to stage a musical with a group of students at the school in co-operation with a musical director. The piece was devised by the group, meaning they created it together with my and the musical director's assistance. During the process I utilised diverse teaching methods with the purpose of tailoring the learning to each students' abilities, an approach supported by social constructivist theory.

Iceland's National Curriculum for secondary learning does not state that theatre should be taught at secondary level schools. Therefore, it is up to each school if, and then how, they wish to teach theatre. In my project I supported my approach to teaching drama by referring to the National Curriculum's six basic elements: health and well-being; equality; sustainability; creativity; democracy and human rights; and literacy. Out of these six I shaped my instructional methods primarily around the elements of democracy and creativity.

The purpose of executing the project was to examine how individualised instruction and social constructivist approach works in the context of creating a musical. Through the project, I wanted to study and analyse how these teaching methods work when devising a production with secondary level students and what strengths and weaknesses each instructional method presents.

## Formáli

Ég vil þakka sambýlingum og vinum sýnda tillitssemi og stuðning á meðan á verkefninu og skrifunum stóð. Þá vil ég þakka leiðbeinanda mínum, Frímanni Sigurðssyni, sem og öðrum starfsmönnum Listaháskóla Íslands fyrir veitta aðstoð. Sérstakar þakkir fær Lilja Dögg Gunnarsdóttir fyrir frábært samstarf í verkefninu sem og allir þeir nemendur og starfsmenn úr Fjölbrautaskólanum við Ármúla sem áttu þátt í því að koma söngleiknum á svið. Einnig vil ég færa þátttakendum í sýningunni þakkir fyrir leyfi fyrir birtingu mynda í þessu meistaraverkefni.

Að lokum sendi ég fingurkoss til kaffihúsanna Bergsson, Cafe Babalú og Stofan fyrir afburða þjónustu og ljúffengt kaffi.

Sumarliði V Snæland Ingimarsson

Vor 2015

# Efnisyfirlit

1. Inngangur .....	1
2 Kennslufræði.....	3
2.1 Félagsleg hugsmiðahyggja .....	4
2.2 Einstaklingsmiðað nám.....	7
3. Framhaldsskólinn .....	10
3.1 Nýtt umhverfi, nýjar kröfur .....	10
3.2 Fáorð Aðalnámskrá.....	11
3.3 Fjölbrautaskólinn við Ármúla.....	12
4. Leiksýningin .....	14
4.1 Samsköpun.....	14
4.1.1 Eignarhald í samsköpun .....	15
4.1.2 Lýðræði í samsköpun .....	16
4.1.3 Þeirra sköpun.....	17
4.2 Tónlistarstýra .....	18
4.3 Fjármálahliðin.....	19
4.4 Tímalína .....	19
4.5 Leikverkið skapað.....	21
4.5.1 Handrit unnið út frá samsköpun .....	21
4.5.2 Tónlist.....	24
4.5.3 Dans.....	25
4.5.4 Rýmið .....	26
4.5.5 Búningar og leikmynd .....	27
4.5.6 Auglýsingar .....	29
4.5.7 Facebook „grúppan“ .....	30
4.5.8 Upphitun fyrir æfingar .....	32
4.5.9 Æfingar.....	34
4.6 Frumsýning.....	35
5. Niðurstöður.....	37
Heimildir .....	41

## 1. Inngangur

Þegar ég ólst upp tók ég þátt í öllu því leiklistarstarfi sem bauðst í mínu umhverfi. Ég var með í leiklist í grunn-og framhaldsskóla, sótti námskeið í leiklist og var með í áhugaleikfélagi míns heimabæjar. Þrátt fyrir alla þessa reynslu gafst mér sjaldan tækifæri til að vinna sjálfur að sköpun eða hafa teljandi áhrif á verkið sem verið var að setja upp. Þess í stað tók leikstjóri allar stórar ákvarðanir um allt sem að verkinu sneri - sviðsetningu, búninga, sviðsmynd, ljós, hljóð, markaðssetningu og val á handriti. Það gerði það að verkum að ég var óvirkur í ferlinu að mestu leyti nema í því sem sneri að sviðsleik. Þó að sviðsleikur einn og sér sé í sjálfu sér góð og hagnýt reynsla finnst mér það alltaf hafa verið lærdómsríkara þegar ég hef verið þátttakandi í sköpunarferlinu og fengið að vinna við fleiri hliðar leikhússins en einungis sviðsleik. Þannig hef ég tekist ég á við þau vandamál sem upp koma og lært að hugsa í lausnum, vera skapandi og vinna með ólíku fólki við að búa til sameiginlegt listaverk.

Í leiklistarnámi mínu við Rose Bruford College í Englandi skipaði samsköpun stóran sess í náminu og hefur það mótað mína starfskenningu síðan, bæði sem leikara og sviðslistamann. Starfskenning er það hvernig kennari skilgreinir sig faglega út frá því hvaða skilning og þekkingu hann byggir starf sitt á ásamt því hvaða siðferði og gildismat liggur þar að baki. Í meistaranámi mínu við Listaháskóla Íslands hef ég einungis eflst í þeirri trú að nemendur læri betur af því að vinna saman og að kennari geti best kennt nemendum með því að leiða þá áfram í að skapa eigin þekkingu frekar en að segja þeim sannleikann eins og hann birtist kennaranum. Þannig hafa ýmsir fræðingar, stefnur og kennsluáferðir höfðað meira til mín en annað og mótað mína starfskenningu í þá mynd sem hún tekur í dag. Því vildi ég rannsaka í lokaverkefni mínu hvernig mín starfskenning virkar á vettvangi.

Verkefnið sem ég skrifa um í þessari ritgerð fjallar um söngleik sem ég leikstýrði við Fjölbrotaskólann við Ármúla (FÁ) vorið 2015. Í ritgerðinni mun ég rýna í þá kennslufræði sem ég studdist við í vinnuferlinu og hvernig hún kallast á við Aðalnámskrá framhaldsskóla og mína starfskenningu. Þá mun ég fjalla um framhaldsskólaumhverfið, hvernig hægt er að túlka Aðalnámskrá framhaldsskóla með tilliti til leiklistarkennslu, og nemendaflóru og stefnu FÁ. Að lokum fjalla ég um ferlið við uppsetningu leikverksins. Í niðurstöðum tek ég svo saman hvernig samsköpun og þær kennsluáferðir sem ég beitti geta nýst í að setja upp leiksýningu í framhaldsskóla og á sama tíma uppfyllt kröfur Aðalnámskrár.

Lokaritgerðina kalla ég *Lýðræði, Jafnrétti, Systkinalag*. Titillinn vísar til einkennisorða Frakklands með áherslubreytingu vegna kynjaðs málfars. Einkennisorðin eiga uppruna sinn í

frönsku byltingunni en hafa fylgt þjóðinni allar götur síðan. Orðin finnast mér hæfa verkefninu vel en titillinn endurspeglar áherslur verkefnisins: Það var unnið út frá aðferðum í samsköpun með áherslu á samvinnu, samskipti og lýðræðisleg vinnubrögð. Verkefnið sem ég útfærði gekk út á að setja upp sýningu með nemendum við FÁ. Tímabilið spannaði 7. janúar til 9. mars 2015.



## 2 Kennslufræði

„Þetta er engin algebra, öll erum við eins“ söng Pollapönk fyrir hönd Íslands í Söngvakeppni Evrópskra Sjónvarpsstöðva vorið 2014. Textinn lagði áherslu á að við værum öll eins að innan og var boðskapur lagsins sá að fordómar væru óþarfi og að virða ætti náungann óháð útliti og háttalagi. Þennan boðskap er erfitt að yfirfæra á það hvernig einstaklingar læra þar sem það verður sífellt ljósara að beita þurfi fjölbreyttum kennsluaðferðum til að höfða til ólíkra nemenda (María Kristín Gylfadóttir, 2005). Þegar kemur að námi erum við nefnilega ekki eins.

Í þessum kafla fjalla ég um þær kenningar sem ég studdist við í verkefninu. Ég mun taka ýmis dæmi úr ferlinu sjálfu en farið verður ítarlega í framkvæmd verkefnisins og því gerð skil síðar í ritgerðinni.

Rannsókn sem Hafsteinn Karlsson gerði á kennsluháttum í íslenskum og finnskum grunnskólum veturinn 2006-07 sýndi að kennsluhættir í grunnskólum væru yfirhöfuð einhæfir og ekki hvetjandi fyrir nemendur:

Þær kennsluaðferðir, sem flestir kennararnir sem tóku þátt í rannsókninni nota, gera nemendur áhrifalaus um nám sitt. Í langflestum tilvikum hafa þeir ekkert um það að segja. Þrátt fyrir það eru þeir tiltölulega vinnusamir í kennslustundum en aftur á móti var ekki margt sem benti til þess að áhugi væri mikill. Það vekur líka athygli, en kemur varla á óvart, að áhugi leyndi sér ekki og var nánast undantekningarlaust mikill í kennslustundum þar sem nemendur voru virkir þátttakendur, unnu að skapandi verkefnum, voru sjálfstæðir og unnu með öðrum. [...] Í flestum kennslustofunum er uppröðun borða hefðbundin, sjálfstæði og framlag nemenda lítið, kennslubækur stýrandi og kennsluaðferðir miðast gjarnan við að nemendur séu allir að vinna að sömu verkefnum á sama tíma (Hafsteinn Karlsson, 2009, 17).

Í niðurlagi sínu segir hann að íslenskir kennarar verði að hlusta á gagnrýni þá sem fábreytni í kennsluaðferðum hér á landi hefur fengið (Hafsteinn Karlsson, 2009). Í flestum kennslustundum sem hann rannsakaði kom í ljós að nemendur voru áhrifalausir: Þeir hlustuðu á kennarann, fengu ekki tækifæri til að leggja neitt til málanna eða velta námsefninu fyrir sér og voru látin vinna ein í vinnubækur eða á vinnublöð samkvæmt fyrir mælum kennara (Hafsteinn Karlsson, 2009). Þó að rannsókn Hafsteins hafi einblínt á grunnskólakennara held ég að það sé ekki óskynsamlegt að ætla að svipaða stöðu sé að finna um kennsluhætti í framhaldsskólum þar sem kennarar á báðum skólastigum koma úr svipuðu námi. Út frá þessum niðurstöðum má gera ráð fyrir því að nemendur læri betur þegar fjölbreyttum

kennsluaðferðum er beitt, þeir eru látnir vinna saman í hóp, og þeim gefin tækifæri til að hafa bein áhrif á námsefnið.

Með þátttöku í leiksýningunni vann ég skipulega að því að nemendur tækju virkan þátt í að skapa leiksýninguna og sjá til þess að hún yrði að raunveruleika. Þeir unnu einstaklingsbundið, í stórum sem litlum hópum og var gefin ábyrgð í samræmi við getu. Þeir gátu haft áhrif á uppsetninguna frá upphafi til enda hvort sem um var að ræða handrit, tónlist, sviðsmynd, búninga, leikstjórn eða aðra þá þætti sem uppsetning leikverks felur í sér. Þar sem uppsetningin felur í sér ótal verkefni af fjölbreyttum toga vildi ég finna hvetjandi leiðir til að fá nemendur til að taka sem virkastan þátt í ferlinu og prófa sig áfram í að vinna við margar hliðar leikhússins - ekki bara sviðsleik. Til að það myndi ganga upp vann ég út frá nokkrum stefnum og kenningum í kennslufræði sem ég taldi henta vel til þess.

## 2.1 Félagsleg hugsmíðahyggja

Félagsleg hugsmíðahyggja (e. social constructivism) þróaðist út frá skrifum sálfræðingsins Lev Vygotsky en hún gengur út á að nemendur byggi upp þekkingu sína í gegnum félagslegar athafnir með nemendum undir handleiðslu kennara. Ólíkt atferlisstefnu (e. behaviourism), sem gengur út á að þekking sé algild, gengur þessi kenning út á að þekking sé huglæg og að nemendur byggi hana upp í gegnum samneyti við annað fólk (nemendur og kennara). Hlutverk kennarans er þannig í formi samstarfsmanns (e. collaborator) frekar en miðlara (e. transmitter) og kennari aðstoðar nemendur í að byggja upp sína eigin þekkingu og skilning á raunveruleikanum með umræðum og námsefni (Scheurmann, 1998). Í stuttu máli byggir atferlisstefnan upp þekkingu með því að hlusta, lesa, æfa og endursegja en félagsleg hugsmíðahyggja byggir upp þekkinguna með samskiptum, umræðum og með því að setja námsefnið í samhengi við þekkingu, umhverfi og bakgrunn nemendanna.

Þessi hugmyndafræði fellur vel að því verkefni að semja og setja upp leiksýningu. Í stað þess að rétta nemendum handrit að verki tóku þeir þátt í ferli þar sem þeir lærðu í sameiningu hvernig handrit skuli vera skrifað. Ef framvinda verksins var ekki að ganga upp stöldrúðum við við og komumst að því í gegnum umræður og tilraunir hvernig við gætum leyst það. Sem kennari gaf ég þeim ekki svörin, heldur vann með þeim að því að leysa vandann.

Námskenningin á margt sameiginlegt við kenningar menntunarfræðingsins John Dewey en hann aðhylltist verkhyggju (e. pragmatism) og hélt því fram að þekking væri byggð á skynjun eða reynslu (Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson, 2011). Aðferð Dewey

svipaði að milku leyti til vísindalegrar aðferðar sem gengur út á athugun, að setja fram tilgátu, prófa tilgátuna og draga að lokum ályktun:

1. Skapaðar eru ákveðnar námsaðstæður.
2. Í þessum aðstæðum þarf að koma fram áhugaverður vandi.
3. Nemendur safna upplýsingum sem gerir þeim mögulegt að fást við hann á raunhæfan og skynsamlegan hátt.
4. Settar eru fram tillögur eða tilgátur að lausn sem nemendur kanna vel.
5. Síðan er ákveðin tilgáta valin og kannað hvort hún stenst próf eða hvort rétt sé að hafna henni (Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson, 2011, 51)

Sem dæmi um það hvernig hægt er að beita þessari aðferð í kennslu er þegar við unnum að gerð handrits. Hópur nemenda kom með hugmynd að verki sem skapaði ákveðnar námsaðstæður. Þá spurði ég nemendur hvernig þeir myndu láta verkið passa fyrir yfir tuttugu leikara. Þá var kominn áhugaverður vandi. Þá hófst umræða um hvernig hægt væri að láta alla fá hlutverk í sýningunni. Ég kom með mína sérþekkingu og nemendur komu með sína reynslu af áhorfi eða þátttöku á leikverkum með fleiri leikurum. Þegar búið var að safna ólíkum sjónarmiðum komu nemendur með tillögur að lausnum. Ein hugmynd var að skrifa inn í hugmyndina vinahópa frekar en að hafa bara einn vin. Önnur var að fleiri en einn myndi leika sömu persónuna (sem í sjálfu sér skapaði annan áhugaverðan vanda - hvernig eiga áhorfendur að skilja að um sömu persónuna er að ræða?). Tillögurnar voru svo ræddar. Ef hún stóðst könnun var hún sett inn í hugmyndina að verkinu. Ef ekki ræddum við næstu tillögu. Í gegnum tilraunir komumst við að niðurstöðu. Þessi aðferð Dewey hvetur nemendur til virkrar þátttöku þar sem kennari veitir ekki sitt svar (enda ekkert „rétt svar“ í slíku sköpunarferli) heldur leiðir nemendur í átt að svari sem þeir skilja og eru sáttir með. Kennari er þannig í hlutverki samstarfsmanns eða leiðbeinanda. Hann réttir nemendum hjálparhönd en nemendur verða sjálfir að taka skrefin.

Þegar nemendur eru spurðir út í námsefnið og þeim fengin raunveruleg verkefni til úrlausnar verður til þekking sem er byggð á skilningi. Ef ég hefði sagt nemendum í dæminu hér fyrir ofan að svarið væri að bæta inn fleiri persónum hér og þar svo að verkið hentaði öllum hópnum hefðu þeir gert það án þess þó að skilja hvers vegna. Dewey útskýrir þetta mjög vel í bók sinni *Lýðræði og menntun*:

Gjörðir einstaklinga eru duttlungum háðar þegar þeir eru undir áhrifum utanaðkomandi frásagnar, eða frá því að vera sagt til án þess að hafa eigin tilgang fyrir gjörðinni eða orsakasamhengi hennar við aðra þætti. [...] Margt

af því sem nemendur eru látnir vinna í skóla samanstendur af reglum sem þeir eiga að vinna eftir en reglurnar eru af þeim toga að nemendur öðlast ekki skilning á samhenginu - eða svarinu - og þeirri aðferð sem er notuð. Fyrir nemendum er það allt saman brella eða nokkurs konar kraftaverk (Dewey, 2012, 75).

Þegar nemendur velta ekki eigin námi fyrir sér, eiga ekki samskipti um það, eða fá ekki tækifæri til að prófa sig áfram og leita lausna mynda þeir ekki tengingar á milli þeirra fyrirbæra sem þeir eru að fást við. Þessu eru fleiri fræðimenn sammála. Til dæmis taldi sálfræðingurinn Carl Rogers að mikið nám ætti sér stað þegar nemendur fundu tilgang með verkefnum. Eins taldi hann að mikilvægt nám ætti sér stað þegar nemendur prófuðu hlutina frekar en að lesa um þá (Rogers, 1969).

Í gegnum ferlið vann ég með nemendum við að finna lausnir við vandamálum svo hægt og rólega varð til þekking á handritaskrifum sem þeir urðu sífellt betri í að beita verklega. Með sömu aðferð lærðu þeir að hugsa um lýsingu á leiksviði, sviðsetningu atriða eða hvernig maður geti auglýst viðburð. Ef ég hefði kennt á forsendum atferlisstefnunnar og gefið nemendum algild svör við þeim vandamálum sem upp komu efast ég um að nemendurnir hefðu komið út úr ferlinu með jafn góða hæfni í að beita sér við sviðsetningu. Manneskja sem á gítar, kann tónfræði og hefur lesið sér til um hvernig spila eigi á gítar verður aldrei fær á gítar nema hún æfi sig á hljóðfærið og prófi sig áfram. Eins verður manneskja ekki fær í handritaskrifum nema hún fáist sjálf við þau verklega og leiti að lausnum við vandamálum sem upp koma.

Ókosti félagslegrar hugsmíðahyggju tel ég aðallega liggja í því óhagræði sem það felur í sér fyrir kennarann. Við uppsetninguna voru augnablik þar sem það var mjög freistandi að sleppa því að láta nemendur leita svara og taka sjálfur ákvarðanir fyrir hópinn. Aðferðin getur verið tímafrek og nemendur lengi að komast að niðurstöðu og stundum vildi ég helst keyra ákvarðanir í gegn og réttlæta það út frá eigin sérþekkingu á faginu. Til dæmis hefði það tekið óralangan tíma að svara öllum fyrirspurnum nemenda um búningamál, en persónur í verkinu voru yfir þrjátíu talsins. Eftir að hafa fengið ótal fyrirspurnir um það hvort hinn eða þessi búningur hentaði ólíkum persónum verksins bað ég nemendur að henda öllum búningum í stóran haug þegar þeir færu í næturgistinu (e. sleepover) í skólanum eina helgina og hjálpast að við að velja búninga sem þeim fannst henta verkinu. Ég tók fram að þeir þyrftu að finna í sameiningu ákveðið stílbragð á búningum persónanna í leikverkinu og velja svo út frá því búninga.

Með þessu móti hafði ég félagslega hugsmíðahyggju að leiðarljósi í ferlinu og nemendur efdust við það, þroskuðu gagnrýna hugsun, urðu sjálfstæðari í vinnubrögðum, lærðu að vinna betur með hvoru öðru og sýndu meira frumkvæði.

## 2.2 Einstaklingsmiðað nám

Þessa kennsluáðferð finnst mér best að útskýra með því að taka dæmi úr leiklist. Þeir leikarar sem ég þekki hafa hver og einn þróað sína eigin aðferð við að læra línur. Sumum fer betur að lesa langa texta endurtekið á meðan aðrir læra hann hraðar með því að leggja stakar setningar á minnið í röð. Sumir læra texta betur með því að tengja hann við sviðsetninguna á meðan aðrir velja frekar að kunna hann alveg utan að áður en farið er á svið. Sumir leikarar læra línurnar betur með því að skrifa þær upp á meðan aðrir velja að æfa línurnar með mótleikara. Sumir geta lært langa texta utan að samdægurs en aðrir þurfa lengri tíma til að leggja þá á minnið. Persónulega þykir mér best að læra þær setningu fyrir setningu og ég veit að ég þarf nokkra daga til að þeir festi sig í minni.

Einstaklingsmiðað nám, eins og hugtakið gefur í skyn, gengur út á að námið sé miðað að einstaklingnum frekar en heildinni (Ingvar Sigurgeirsson, 2015). Þannig er námsmatið sveigjanlegra og gerir ólíkar kröfur til nemenda. Sé nemandi, til dæmis, færari í að tjá sig munnlega en skriflega er námsmatið sniðið að því. Nemendur uppfylla í raun sömu hæfniskröfur en hver nemandi er metinn á þann hátt sem hentar þeim best. Nemendur læra einnig á eigin hraða og verkefni eru einstaklingsmiðuð (Sigrún Harðardóttir og Tinna Kristbjörg Halldórsdóttir, 2011). Einstaklingsmiðað nám sem kennsluáðferð fellur því mjög vel við uppsetningu leiksýninga þar sem verkefni eru af breiðum meiði og kalla eftir fjölbreyttri hæfni á ótal sviðum.

Þar sem einstaklingsmiðað nám er svona sveigjanlegt hentar það sérstaklega vel fyrir hópa sem eru samansettir af mjög ólíkum einstaklingum með ólíkar þarfir. Þeir nemendur sem tóku þátt í sýningunni voru af breiðu aldursbili og uppruna en því má við bæta að margir nemendur í hópnum voru einnig með ýmsar greiningar, svo sem aspberger, ADHD, kvíðaröskun, málþroskaskerðingu og dyslexíu. Því hefði verið erfitt að setja sömu verkefni og kröfur þvert á allan nemendahópinn. Sumir voru öruggari í dansi og vildu að hann skipaði meiri sess í verkinu. Einn nemandi bað sérstaklega um að fá lítið hlutverk en vildi aftur á móti taka ríkari þátt í verkefnum utan leiksviðsins. Annar nemandi vann í frítíma sínum við myndlist og fékk ég honum þau verkefni að hafa yfirhönd um hönnun sviðsmyndar og að útbúa og myndskreyta grímur. Þannig reyndi ég að taka tillit til fjölbreytileika nemendahópsins og miðaði námið að hverju og einu þeirra.

Þegar nemendum var gefin ábyrgð og þeim fengin verkefni sem voru á þeirra getustigi sinntu þeir þeim af áhuga og unnu þeir vel. Þegar nemendur fengust við verkefni sem þeir höfðu takmarkaðan áhuga á eða voru út fyrir þeirra getustig tóku þeir langan tíma að vinna þau, komu ábyrgð yfir á aðra og skiluðu þeim illa unnum. Til dæmis var nemandi sem hafði mikinn áhuga á búningahönnun og var vel að sér með saumavél. Nemandinn var snöggur að stytta, þrengja og skreyta fjölda búninga þegar honum var fengið það verkefni á meðan aðrir nemendur sem ekki höfðu mikinn áhuga á því drógu sín saumaverkefni á langinn eða komu þeim í hendur annarra. Nemandi sem settur var í hóp sem átti að vinna að sviðsmynd varð lítið sem ekkert út verki og dró úr framtakssemi hinna með alls kyns truflandi hegðun. Þegar ég bað þann nemanda að hjálpa frekar við að setja upp ljósabúnað varð honum mikið úr verki á skömmum tíma og hópnum sem hann var í tókst að ná betri einbeitingu í sinni vinnu. Það skiptir því máli að nemendum séu fengin verkefni sem höfða til þeirra getustigs og áhugasviðs og miða þannig námið að nemandanum en ekki heildinni.

Í rannsókn sem Kristín Jónsdóttir gerði á kennsluháttum á unglíngastigi spurði hún yfir 250 kennara á unglíngastigi hvað þeir teldu að réði mestu um námsárangur nemenda. Af tíu möguleikum svaraði afgerandi stór hópur kennara að áhugi nemandans skipti mestu máli, eða 37% svarenda (Kristín Jónsdóttir, 2003). Kristín spyr í kjölfarið svipaðrar spurningar – hvernig eiga kennarar að vekja áhuga nemenda? Ég hef ekki fullmótað svar við því en ég held að galdurinn liggi að hluta til í aðferðafræði einstaklingsmiðaðs náms.

Þeir sem í leikhópnum sýndu lítinn áhuga á tilteknu verkefni gáfust sumir upp áður en þeir voru byrjaðir. Í sumum tilfellum dró ég þá ályktun að ég hafi ekki gefið nægilega ítarlegar leiðbeiningar eða að ég hefði gefið þeim of stórt verkefni miðað við getu. Þá brá ég á það ráð að einfalda verkefnið og gaf skýrari leiðbeiningar. Til dæmis bað ég nemanda að útbúa nokkur veggspjöld fyrir leikmyndina. Ég bað hann að teikna upp, mála og setja veggspjöldin á þráð og festa á leikmyndina. Ég hafði áður gefið öðrum nemendum, sem reyndar voru að læra myndlist í skólanum og höfðu þar af leiðandi líklega meiri áhuga á svona vinnu, svipuð fyrirmæli. Þeir slepptu sköpunarkraftinum lausum og kláruðu verkefnið á hæfilegum tíma. Sama gildi ekki um þennan nemanda. Um klukkutíma síðar leit ég á hvernig gekk og nemandinn hafði einungis gert nokkrar útlínur á eitt blað. Nemandinn tjáði mér að hann vissi ekki hvernig það ætti að líta út eða hvernig það ætti að vera á litinn. Ólíkt nemendum sem höfðu áhuga á að myndskreyta hafði þessi nemandi minni áhuga á slíkri vinnu. Ég áttaði mig á því að ég hafði ekki miðað verkefnið út frá þessum tiltekna nemanda. Ég spurði hann hvernig honum þætti að það ætti að líta út og við áttum samtál, kíktum á

myndir á netinu og fengum álit annarra nemenda. Eftir að hafa fengið smá aðstoð við að móta hugmyndina fór nemandinn af stað og kláraði nokkur veggspjöld á stuttum tíma.

Einstaklingsmiðað nám sýndi endurtekið fram á kosti sína. Þegar nemendum voru fengin verkefni við hæfi, þeim gefin innlögn eða leiðbeiningar sem höfðu til þeirra, og mat á útkomu verkefna var miðað við þeirra hæfni áttu nemendur auðveldara með að læra og áhugi á verkefninu jókst. Þegar ég gaf ólíkum nemendum svipuð verkefni með sömu innlögn og kröfur var líklegra að nemendur lærðu minna og hefðu takmarkaðan áhuga á verkefninu. Því tel ég að það skipti máli að miða námið að hverjum einstakling. Eins og áður sagði – við erum ekki öll eins.

### 3. Framhaldsskólinn

Kröfur ríkisins til skólanna eru ólíkar eftir skólastigum. Þó að leiklist hafi lengi verið kennd í framhaldsskólum landsins, hvort sem er í formi áfanga eða leiksýningar, tekur Aðalnámskrá enga afstöðu til hennar og því er hverjum framhaldsskóla í sjálfsvald sett hvort leiklist sé í boði eða ekki. Aftur á móti er í Aðalnámskrá grunnskóla sérstaklega fjallað um mikilvægi leiklistar í grunnskólastarfi og þar má einnig finna mjög ítarlega lýsingu á þeim hæfniviðmiðum sem nemendur skulu hafa náð í leiklist í 4., 7. og 10. bekk (Aðalnámskrá grunnskóla, greinasvið 2013).

Í þessum kafla mun ég fjalla um þá breytingu sem það felur í sér að byrja í framhaldsskóla, um leiklist í framhaldsskólum og áherslur Fjölbrautaskólans við Ármúla á leiklist.

#### 3.1 Nýtt umhverfi, nýjar kröfur

Það getur verið stór breyting að koma í framhaldsskóla. Ungt fólk er skyndilega komið í nám algjörlega á eigin forsendum þar sem engum ber skylda að ganga í frekara nám að loknum grunnskóla. Þar sem nemandinn velur sjálfur að ganga í framhaldsskóla þýðir það einnig að hann er sjálfur ábyrgur fyrir því að uppfylla kröfur skólans um mætingu, hegðun og námsmatskröfur. Kröfur í námi eru hærri, námið er sjálfsnámsmiðaðra og heimalærdómur meiri en í grunnskóla (Elín Thorarensen, 2005). Framhaldsskólum ber heldur engin skylda til að hafa nemendur í námi ef þeir standast ekki þær kröfur sem gerðar eru til þeirra.

Fyrir suma getur það einnig þýtt algjöra breytingu á umhverfi að ganga í framhaldsskóla. Sumir sækja skóla í nýju hverfi eða flytja búferlum í annað bæjarfélag og koma sér fyrir á heimavist eða í leiguíbúð. Fjarri sínum heimkynnum upplifa sumir unglingar heimþrá (Lilja Úlfarsdóttir og Valgerður Ólafsdóttir, 2015). Vinir úr grunnskóla eru mögulega órafjarri þar sem þeir ákváðu að sækja nám í öðrum framhaldsskóla. Sumir nemendur upplifa því félagslega einangrun þegar þeir byrja í framhaldsskóla og þá er sérstaklega mikilvægt að nemendum standi til boða að taka þátt í fjölbreytilegu félagsstarfi til að þeir einangrist ekki (Guðfinna Gunnarsdóttir, 2015).

Nýnemar eru sem sagt að læra á nýtt kerfi, nýja kennara og kynnast nýju fólki ásamt því að þróa eigin sjálfsmynd. Miðað við þetta hlýtur þá að vera mikilvægt að nemendur, sérstaklega nýnemar, hafi vettavang til að aðlaga sig að breyttu umhverfi og breyttum forsendum náms, þroska sjálfstæði sitt og félagsfærni ásamt því að kynnast nýju fólki og læra hvor af öðrum. Að taka þátt í leiksýningu getur tekið á öllum þessum þáttum, bætt félagsfærni og hjálpað nemendum að fóta sig í nýju umhverfi. Í nemendahópnum sem tók þátt í



sýningunni voru mýmörg dæmi sem sýna fram á þetta. Til dæmis var nýnemi sem þekkti ekki neina aðra nemendur og átti erfitt með að fóta sig í skólanum félagslega. Í gegnum leikhópinn steig hann út úr skelinni og kynntist öðru fólki. Vinasambönd urðu líka til og gamlir vinir urðu nánari. Nemendur sem í upphafi áttu erfitt með að tjá sig um ýmis málefni höfðu undir lokin miklar skoðanir um þau og áttu auðvelt með að tjá sig um þau við hvort annað.

### 3.2 Fáorð Aðalnámskrá

Ólíkt Aðalnámskrá Grunnskóla er hvergi minnst á leiklist í Aðalnámskrá Framhaldsskólanna. Þar er tekið fram að „Hver grunnskóli ákveður hvort námsgreinar og námssvið eru kennd aðgreind eða samþætt en jafnframt skal þess gætt að námið verði sem heildstæðast“ (Aðalnámskrá Grunnskóla - almennur hluti, 2011, 9). Því er þeim ekki skylt að leiklistarkennsla fari fram, en hvatinn er vissulega til staðar.

Framhaldsskólum eru ekki send jafn skýr skilaboð. Einungis er fjallað um mikilvægi sköpunar í námi sérhvers manns undir kaflanum um grunnþætti menntunar en þar segir meðal annars:

Sköpun er mikilvægur grunnur að því að horfa til framtíðar og móta sér framtíðarsýn, taka þátt í mótun lýðræðissamfélags og skapa sér hlutverk innan þess (Aðalnámskrá Framhaldsskóla - almennur hluti, 2011, 24).

Sköpunarþáttinn er þannig hægt að uppfylla án þess að leiklist komi nokkurn tímann að í skipulögðu skólastarfi, til dæmis með því að bjóða upp á áfanga í myndlist. Sumir skólar hafa því sleppt því algjörlega að bjóða upp á leiklist. Menntaskólinn í Kópavogi hafði til dæmis enga áfanga í leiklist í boði á námsárinu 2014-15 (Menntaskólinn í Kópavogi, e.d). Aðrir skólar bjóða upp á einn eða fleiri 1.þreps val-áfanga í leiklist. Dæmi um slíkan skóla er Fjölbrautaskólinn við Ármúla þar sem ég kenndi áfangann Leiklist 102 haustið 2014. Í þriðja lagi bjóða sumir skólar upp á ítarlegra, þrepaskipt nám í leiklist sem hluta af vali eða kjörsviði á listnámsbraut eða opinni braut. Dæmi um slíkan skóla er Menntaskólinn við Hamrahlíð (Menntaskólinn við Hamrahlíð, e.d.). Að lokum eru svo framhaldsskólar sem kenna leiklist sem útskriftarbraut en á Íslandi er í dag starfandi einn slíkur skóli: Fjölbrautaskólinn í Garðabæ (Fjölbrautaskólinn í Garðabæ, e.d.).

Framboð á listnámi er mjög ólíkt eftir skólum og er allur gangur á því hvort boðið er upp á myndlist, leiklist, kvikmyndagerð, hönnun, dans eða tónlist. Því má segja að framhaldsskólar túlki sköpunarþáttinn með ólíkum hætti og kjósi að þroska sköpun nemenda sinna á ólíkan hátt. Í FÁ er túlkun þeirra slík að þar skuli kenna einn áfanga á haustönn og

setja upp sýningu á vorönn. Frekari útlitun er í höndum leiklistarkennarans. Mína útfærslu reyndi ég því eftir fremsta megni að tengja við Aðalnámskrá og voru grunnþættirnir sú heimild sem ég reyndi að vinna út frá.

### 3.3 Fjölbrautaskólinn við Ármúla

Námsframboð í FÁ er að breiðum meiði. Skólinn býður upp á hefðbundnar bóknámsbrautir, sérnámsbraut og viðskipta- og hagfræðibraut til stúdentsprófs; fjölbreyttar starfsnámsbrautir í gegnum Heilbrigðisskólann; og tveggja ára nýsköpunar- og listabraut þar sem nemendur geta lært myndlist, hönnun, nýsköpun og kvikmyndagerð. Nýsköpunar- og listabrautin er ný af nálinni en hún þróaðist eftir því sem fleiri áfangar í listum, nýsköpun og kvikmyndagerð spruttu upp í vali við skólann.

Þeir nemendur sem sækja nám í FÁ eru af fjölbreyttum toga. Veturinn 2014-15 voru nemendur um 2.200 talsins ef teknir eru með nemendur sem sækja fjarnám við skólann en dagskólanemendur eru um 1.100 talsins (Steinn Jóhannsson, 2015). Hér á eftir fylgja tölfræðileg gögn úr ársskýrslu skólans fyrir veturinn 2014-15 um þennan nemendahóp út frá kyni, aldri og þjóðerni. Tilgangurinn er að sýna fjölbreytileika nemendahópsins og bera saman heildina við þann hóp nemenda sem tók þátt í leiksýningunni. Um 42% nemenda í dagskóla voru karlmenn en konur um 58%. Nemendur sem tóku þátt í leiksýningunni voru 26 talsins, þar af 12 karlmenn og 14 konur. Þátttaka í leiksýningunni var í samræmi við þetta eða 46% karlmenn á móti 54% konum. Meðalaldur nemenda í dagskóla var 23,4 ára. Meðalaldur nemenda í leiksýningunni var 21,9 ár. Lægri meðalaldur orsakast hugsanlega vegna þess að í ársskýrslu skólans kemur fram að eldri nemendur séu líklegri til að vinna með náminu, en æfingar voru oft skipulagðar utan stundaskrár. Yngstu nemendur voru 16 ára og sá elsti 30 ára. Nemendur með annað móðurmál en íslensku eru um 9,2% nemenda í dagskóla eða 102 talsins (Steinn Jóhannsson, 2015). Í leiksýningunni voru þrír nemendur sem myndu flokkast með erlendan uppruna eða 11,5%.

Miðað við þessar upplýsingar má segja að sá hópur sem tók þátt í leiksýningunni hafi nokkurn veginn endurspeglað þversnið nemenda skólans. Áhuga fyrir þátttöku má því finna í svipuðu hlutfalli við opinberar tölur skólans um fjölbreytni nemenda hvort sem litið er til kyns, uppruna eða aldurs. Þetta kallast einnig á við stefnu skólans en þar er lögð „áhersla á að námsframboð sé í sífelldri þróun til að koma betur til móts við þann fjölbreytta hóp nemenda sem stundar nám í skólanum en einnig til að svara kalli atvinnulífsins og æðri menntastofnana.“ (Helmut og Steinn, 2014, 3)

Í samtali við skólastjóra tjáði hann mér að stefna skólans væri að hafa leiksýningu að vori svo að skólinn stæði jafnari fótum við aðra framhaldsskóla í framboði á listtengdum viðburðum og félagslífi. Það er því skólanum mikilvægt að sett sé upp leiksýning í skólanum og jafnframt býður skólinn nemendum upp á einingar fyrir þátttöku.

Einingar endurspegla umfang sérhvers áfanga. Þannig eru færri kennslustundir eða minni heimavinna í tveggja eininga áfanga en í þriggja eininga áfanga. Tíminn sem þeir voru á æfingum á skólatíma náði vel yfir þann tíma sem miðað er við að nemandi eyði í að klára þriggja eininga áfanga og ég átti erfitt með meta þá vinnu sem nemendur lögðu í sýninguna utan skipulagðra æfinga, svo sem textalærdóm, öflun búninga, styrkja og vinna við leikmynd. Öllum sem þátt tóku var því tilkynnt í upphafi vinnunnar að fyrir þátttöku fengjust þrjár einingar. Að auki við leikhópinn fengu tveir nemendur til viðbótar eina einingu fyrir að taka að sér að stýra ljósum og hljóði yfir lokaæfingum, general prufu og sýningu.

Eins og áður sagði kenndi ég tveggja eininga áfanga í leiklist á haustönn 2014 og er stefna skólans að stækka áfangann í þriggja eininga áfanga í haust og gera hann að skyldu fyrir þá nemendur sem sækja nýsköpunar- og listabraut. Þessi þróun mun vera næstu leiksýningu skólans til hagsbóta þar sem margir þeirra nemenda sem tóku þátt í vorsýningunni höfðu sótt áfanga í leiklist 102 hjá mér um haustið og höfðu því þegar uppfyllt hæfniskröfur leiklistaráfanga á framhaldsskólastigi, kynnst innbyrðis og voru því betur búin undir að leika á sviði. Þriggja eininga áfangi gefur nemendum tækifæri til að kafa dýpra í heim leiklistarinnar og vera enn betur undirbúnir fyrir þátttöku í leiksýningu skólans, kjósi þeir að taka þátt á vorönn. Að áfanginn sé orðinn að skyldu fyrir nemendur á lista- og nýsköpunarbraut tel ég lýsa jákvæðri afstöðu skólans til mikilvægis leiklistar í skólastarfi.

## 4. Leiksýningin

Að setja upp leiksýningu felur í sér fjölbreytt verkefni sem hægt er að nálgast á ótal vegu. Í þessum kafla mun ég fjalla ítarlega um framkvæmd verkefnisins og þá nálgun sem við beittum. Þar sem það var unnið út frá samsköpunaraðferð ætla ég að útskýra betur hvað hún felur í sér. Þá mun ég rekja tímabilið frá undirbúningi til frumsýningar á söngleiknum. Fyrst fjalla ég um tónlistarstýruna sem vann með mér verkefnið, hvert hennar hlutverk var og hvernig samstarfið gekk. Næst fjalla ég um fjármálahliðina, handritaskrif, tónlist og dans í sýningunni, rýmið sem sýnt var í, notkun samskiptamiðla, búninga, leikmynd, auglýsingar, og að lokum æfingaferlið og frumsýningu.

### 4.1 Samsköpun

Samsköpun í leiklist (e. devised theatre) felur í sér að einstaklingar vinna saman að því að skapa leikverk. Að verk sé samskapað getur falið í sér að leikhópur skapi leiksýningu út frá tilbúnu handriti, alveg frá grunni, eða einhvers staðar þar á milli. Þannig er hægt að útfæra samsköpun á óteljandi vegu. Mikið frelsi er falið í því að setja upp sýningu þar sem hópur fólks skapar leikverk frá grunni þar sem allt er mögulegt. Því frelsi varð þó að finna farveg svo að hægt væri að setja sýninguna upp á tilsettum tíma. Til þess útbjó ég ferli sem var byggt á því að nemendur ynnu út frá hugmynd sem þeir myndu þróa svo að úr yrði handrit.

Í bók sinni *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook* segir Alison Oddey að samsköpun gefi þátttakendum tækifæri til að þroska innsæi, hvatvísi (e. spontaneity) og samvinnu. Það gefi fólki tækifæri til að deila bakgrunni og menningu, setja sig í spor annarra og skilja heiminn út frá félagslegum aðstæðum (Oddey, 1994). Í slíkri vinnu hafa allir rödd og mikilvægt er að þeir sem skipa hópinn séu opnir fyrir hugmyndum hvors annars og þori að prófa þær, gagnrýna og ýmist hafna þeim eða setja þær inn í verkið. Slík vinnubrögð geta verið mjög lærdómsrík og í verkefninu tókst nemendum að þróa með sér góða hæfni í að deila þælingum, koma með hugmyndir, og taka ákvarðanir í sameiningu.

Ken Taylor og Jos Leeder fjalla í einum kafla bókarinnar *GCSE Drama for Edexcel* um samskapað leikhús og segja að slík verk eigi það oft til að vera ónáttúruleg (e. non-naturalistic) þar sem verkin eru sniðin að þeim hóp sem skrifar þau. Þannig eru persónur verksins oft fleiri en hópurinn sem stendur að því, og verkin draga innblástur úr ólíkum áttum.

Í þessum leikstíl tala leikarar oft til áhorfenda. Þeir leika jafnvel fleiri hlutverk. Þeir gætu jafnvel leikið aðra hluti en fólk; svo sem dýr eða hluti!  
Oft sleppa þeir að nota leikmuni eða byggja leikmyndir og þykjast í staðinn.

Þessi leikstíll getur þannig hjálpað leikurum að færa sig fljótt á milli sena, staðsetninga og tímabila (Leeder og Taylor, 2001, 66).

Þessi skilgreining á að mörgu við um þá sýningu sem sett var upp í FÁ. Verkefni sem sett eru upp í náttúrulegum stíl eru með leikmynd sem reynir að líkjast raunverulegu umhverfi og þá getur verið tímafrekt að skipta um staðsetningar milli atriða, til dæmis að fara úr borðstofu á götuhorn. Þar sem okkar verk var ekki í náttúrulegum stíl gátum við látið persónur í verkinu fara úr skólanum á bar og að lokum í almenningsgarð á tveimur mínútum án þess að þurfa að gera miklar breytingar á rýminu í þeim skiptingum. Leikmyndin var frekar einföld en það gerði okkur kleift að breyta um staðsetningu og tímasetningu með hraði. Nemendur léku margir fleiri en eitt hlutverk svo hægt var að skapa stórar hópsenur án þess að fjöldi nemenda skipti miklu máli.

Vinna að samsköpun þroskar nemendur í að skapa list, beita skapandi hugsun í verkefnalausnum, skiptast á skoðunum og setja sig í spor annarra svo fátt eitt sé nefnt. Þetta kallast sterkt á við grunnþætti Aðalnámskrár en um sköpun segir að:

Sköpun er að uppgötva, njóta, örva forvitni og áhuga, virkja ímyndunarafl og leika sér með möguleika. Sköpun er að sjá fyrir það óorðna og framkvæma það. Sköpun byggist á forvitni, áskorun, spennu og leit. Glíman við viðfangsefnið og það að finna lausn getur verið umbun sköpunarinnar í sjálfu sér. Sköpun brýtur hefðbundin mynstur, reglur og kerfi og veitir nýja sýn á fyrirbæri og viðteknar hugmyndir (Aðalnámskrá Framhaldsskóla - almennur hluti, 2011, 22).

Ég tel að samsköpuð leiksýning unnin í anda félagslegrar hugsmíðahyggju sé frábær aðferð til að uppfylla þessar kröfur Aðalnámskrár. Þar reynir á að nemendur hafi frelsi til að skapa, vinni sameiginlega að lausnum og brjóti fyrirframgefnar hugmyndir um hvað leiklist sé og hvernig hún eigi að vera framsett. Félagsleg hugsmíðahyggja gengur einmitt út á að nemendur byggi upp þekkingu í gegnum félagslegar athafnir með öðrum nemendum og vinna við uppsetningu leiksýningar felur í sér nánast samfellt samstarf milli nemenda í þeim skapandi verkefnum sem þeir þurfa að fást við.

#### **4.1.1 Eignarhald í samsköpun**

Hugtakið „samsköpun“ felur í sér að sköpunin sé sameiginleg. Í ferlinu fann ég sterka fylgni milli þess hversu hart nemendur lögðu að sér og hversu mikið eignarhald þeir höfðu í sköpunarverkinu. Nemendur sem ekki náðu að koma sínum hugmyndum inn í handritið í upphafi ferlisins voru líklegri til að sýna verkinu minni áhuga, mæta verr og taka minni vinnu að sér. Ef ég fékk þeim nemendum ábyrgð í sköpuninni sem höfðaði til þeirra áhugasviðs, svo

sem að semja dansa eða vinna að gerð sviðsmyndar, dró úr þeirri hegðun. Þeir nemendur sem voru með í handritateyminu lögðu allir mjög hart að sér og tóku hlutfallslega að sér meiri vinnu en flestir aðrir í hópnum á öllu tímabilinu.

Ég reyndi því að sjá til þess að allir nemendur kæmu að gerð verksins. Nemandi sem hafði ekki átt ríkan þátt í handritinu fékk verkefnið að prófa ólíkar nálganir á sminki fyrir persónur verksins. Sú útkoma sem nemandinn endaði með var mjög frumleg og aðrir nemendur gáfu honum hrós fyrir vikið. Hann var svo fenginn til að vera yfir því að kenna öðrum nemendum að mála sig, taka ábyrgð á því að allt smink væri á réttum stað og sjá til þess að leikarar væru málaðar með hraði þegar um stuttar skiptingar var að ræða. Þannig öðlaðist nemandinn ríkt eignarhald í sýningunni og bar mikla ábyrgð á velgengni hennar. Því tel ég að í samsköpun sé mjög mikilvægt að nemendur finni til eignarhalds í sköpunarverkinu og að kennari sjái til þess að allir eigi þátt í að gera sýninguna að veruleika.

#### 4.1.2 Lýðræði í samsköpun

„Lýðræðisleg þátttaka er því ekki fyrst og fremst spurning um þátttöku í ákvörðunum á opinberum vettvangi, heldur er hún mun almennari. Hún er spurning um að vera gerandi í eigin lífi. [...] við verðum ekki lýðræðislegar manneskjur nema við lærum að sjá okkar eigin hagsmuni sem brot af almannahag.“ (Ólafur Páll Jónsson, 2008)

Einn mikilvægasti þáttur í sköpunarferlinu í samsköpun er hvernig ákvarðanir eru teknar. Allir hafa sína skoðun á því hvaða sögu skal segja og hvernig hún skuli vera sögð. Þá skiptir sköpum að hafa skýran ramma í kringum ákvarðanatökuna svo allir sitji við sama borð og að hlustað sé á alla. Þessi hluti verkefnisins var einn sá erfiðasti og lærdómsríkasti fyrir mig því ég stóð frammi fyrir því að hafa hátt í 30 mismunandi raddir nemenda sem vildu móta verkið, ásamt eigin sannfæringu og tónlistarstýrums um hvað teldist gott leikhús.

Í upphafi ferlisins gaf ég innlögn um samsköpun og hvernig ólíkir hópar hafa skapað verk í gegnum þessa aðferð. Ég útskýrði því næst hvernig dramatískri uppbyggingu leikverka er háttað og hvernig það geti hjálpað manni að byggja upp leiksýningu. Í framhaldinu var hópnum skipt í fimm minni einingar og hver hópur átti að koma með tillögu að verki. Eftir að hugmyndirnar voru kynntar fékk hver nemandi að gefa tveimur hugmyndum stig. Þetta var gert svo að nemendur myndu ekki bara kjósa sína hugmynd og allar hugmyndirnar enda með jafnan fjölda atvæða. Ég og tónlistarstýra tilkynntum úrslitin og báðum svo nemendur að gefa sitt atkvæði annarri af þeim tveimur hugmyndum sem fengu flest atkvæði í fyrri kosningunni. Þetta gerði ég til að tryggja að sú hugmynd sem fyrir valinu myndi endurspegluð vilja meirihluta hópsins um þær tvær hugmyndir sem voru vinsælastar. Þeir sem gáfu sitt atkvæði

til hugmyndanna sem lentu í þremur neðstu sætunum fengu þannig að hafa áhrif á lokaniðurstöðuna.

Lýðræði snýst ekki eingöngu um atkvæðarétt. Aðalnámskrá segir að lýðræði snúist einnig um að efla gagnrýna hugsun, þroska gildismat og siðferði, og kenna börnum um samábyrgð og að taka afstöðu (Aðalnámskrá Framhaldsskóla, 2011). Við handritaskrif og æfingar spunnust margar umræður þar sem nemendur veltu álitamálum fyrir sér og skiptust á skoðunum. Skýr niðurstaða fékkst sjaldan en í gegnum gagnrýn skoðanaskipti mótuðust skoðanir nemenda og þeir tóku afstöðu til álitamála sem þeir höfðu hingað til ekki leitt hugann að eða viljað taka afstöðu til. Verkið sem nemendur skrifuðu tæklaði mörg siðferðisleg álitamál og oft fékk ég tækifæri til að efla gagnrýna hugsun nemenda. Á maður alltaf að segja satt? Getur eigingirni verið kostur? Má hefna sín? Hvað er framhjáhald? Í lýðræðislegu samfélagi er mikilvægt að fólk geti tekið afstöðu til ýmissa mála, svo sem hvaða afstöðu fólk tekur til ólíkra málefna í kosningum. Þá skiptir sköpum að hafa þroskað með sér gagnrýna hugsun og að maður geti átt uppbyggileg skoðanaskipti. Þetta lagði ég mikla áherslu á og nemendur voru sífellt að „læra um lýðræði í lýðræði“ eins og Aðalnámskrá Framhaldsskóla orðar það (Aðalnámskrá, 2011, 19).

#### **4.1.3 Þeirra sköpun**

Oddey segir að með samsköpun eignist sviðslistamaðurinn hluta í verkinu alveg frá byrjun andstætt hefðbundnari leiklistarformum þar sem leikara er boðið hlutverk í fyrirfram sköpuðu verki út frá þáttum eins og útliti, kyni og aldri. Þarfir sviðslistamannsins um að þeirra rödd fái að heyrast, að hann fái að tjá sig og sínar meiningar, fær útrás í samsköpuðu leikhúsi (Oddey, 1994). Þessu er ég sammála og uppfyllir samskapað leikhús einnig kröfur Aðalnámskrár um að nemendur fái tækifæri til að „þroskast á eigin forsendum“ (Aðalnámskrá Framhaldsskóla, 2011, 19-20), að áhersla sé lögð á að „gefa áhugasviðum þeirra rými í skólafarfinu“ (Aðalnámskrá Framhaldsskóla, 2011, 21) og að þeir læri að „búa til, gera eitthvað nýtt eða öðruvísi en viðkomandi kann eða hefur gert áður“ (Aðalnámskrá Framhaldsskóla, 2011, 22). Þegar nemendur skapa sjálfir fá þeir að tjá sínar hugsanir í stað þess að tjá hugsanir annarra leikskálda.

Samskapað leikhús býður sviðslistamanninum tækifæri til að rýna í og tjá persónulegar eða pólitískar skoðanir í sköpun og mótun verksins. Þetta sýna sumir hópar kvenkyns sviðslistamanna sem upplifa kvenpersónur í verkum sem karlkyns leikskáld skrifa sem staðalímyndir og finnst þær takmarkandi, og vilja gera tilraunir til að búa til hlutverk sem endurspeglar þeirra eigin upplifanir sem konur (Oddey, 1994, 11).

Oddey talar hér um reynslu kvenna sem ákveða að skapa saman til að geta túlkað raunveruleika kvenna þar sem karlkyns leikskáld geti ekki gert þeim góð skil þegar þeir skrifa kvenhlutverk inn í verk sín. Ég velti fyrir mér hvort þetta gæti líka verið raunin hjá nemendum í fjölbrautaskólum. Söngleikurinn *Grease* hefur oft verið settur upp í íslenskum framhaldsskólum. Verkið segir frá raunveruleika bandarískra ungmenna á áttunda áratug síðustu aldar. Þó að verkið innihaldi þemu sem unglingar í dag skilja og tengja við fjallar það engu að síður um líf ungs fólks sem býr við bandaríska stéttaskiptingu, í öðrum menningarheimi á tímum þar sem fóstureyðingar ungra kvenna voru ólöglegar og samfélagsmiðlar voru ekki til.

Líkt og með konurnar í dæmi Oddey sem fannst þeirra upplifunum ekki vera gerð góð skil í leikverkum karla velti ég fyrir mér hvort ungu fólki á Íslandi finnist leikverk líkt og *Grease* ekki fjalla af sanngirni um raunveruleika ungmenna á Íslandi. Með því að skrifa sjálf leikverkið geta þeir komið eigin hugðarefnum inn í verkið og tjáð sig um hluti sem skipta þá máli. Í leiksýningunni var til dæmis fjallað um samskiptamiðla, femínisma, samkynhneigð, foreldra sem hafa ekki tíma fyrir börnin sín, hefndarklám og tískubylgjur. Með samsköpun fá nemendur því að skapa á eigin forsendum og koma eigin hugsunum inn í leikverk.

## 4.2 Tónlistarstýra

Verkefnið vann ég í nánú samstarfi við tónlistarstýru sýningarinnar Lilju Dögg Gunnarsdóttur. Þegar mér bauðst að taka að mér að leikstýra vorsýningunni með Lilju sem tónlistarstýru var ég efins um að ég væri hæfur til að taka það að mér þar sem ég hafði ekki leikstýrt svo stóru verkefni áður. Ég gaf mér tíma til að hugsa málið og hafði samband við Lilju til að fá ráðgjöf. Lilja starfar sem einsöngvari en er einnig meðlimur í tveimur sönghópum ásamt því að stýra ýmsum kórum. Hún leggur um þessar mundir stund á meistaranám í miðlun, sköpun og frumkvöðlastarfi við Listaháskóla Íslands. Lilja vann sem íslenskukennari í Menntaskólanum við Sund (MS) um fjögurra ára skeið en einnig hefur hún kennt og stýrt kór í MS, Kvennó og FÁ. Þá hefur hún verið tónlistarstýra í uppsetningu leikverka í MS sem og síðustu þrjú ár í FÁ. Eftir að hafa rætt við hana og kynnt fyrir henni hugmyndina mína, að sýningin yrði samsköpuð frá upphafi til enda, fann ég strax að við yrðum gott teymi. Hún hafði áður unnið að því að semja sýningu með nemendum og hafði víðtæka reynslu af því skipulagi sem uppsetning í FÁ felur í sér. Ég fann á mér að þetta væri gerlegt þar sem hún yrði mér innan handar alla leiðina og gæti leiðbeint mér í ferlinu.

Við Lilju unnum mjög náið að uppsetningunni og línun milli hlutverka tónlistarstýru og leikstjóra skaraðist oft. Sem tónlistarstýra var hennar hlutverk í grunninn að þjálfa



nemendur á hljóðfærum til að spila saman í hljómsveit og samræma hana við söng, útsetja tónlistina og stýra öllum söng, hvort sem var einsöng, hópsöng eða kór. Á móti var mitt starf í grunninn að koma verki á svið með hóp nemenda. Sameiginlega tókum við að okkur skipulag á æfingum, upphitun og að setja í hlutverk. Þrátt fyrir starfstitla okkar unnum við meira sem teymi og tókum ákvarðanir saman hvort sem þeir voru tónlistar- eða leikstjórnarlegs eðlis. Þannig hafði ég ýmsar hugmyndir um tónlistina og hvernig hún spilaði inn í heildarmyndina á sýningunni og hún um leikverkið, leikhópin og sviðsetninguna. Þetta samstarf gekk mjög vel og okkar hæfileikar spiluðu vel saman í ferlinu.

### 4.3 Fjármálahlíðin

Engin eiginleg upphæð var gefin til verkefnisins að launum mínum og tónlistarstýru undanteknum. Hefðin síðustu ár er sú að skorið er við nögl og að engin útgjöld eigi sér stað nema að undanfengnu leyfi frá bókara skólans. Tekjur af miðasölu hafa ekki náð upp í launakostnað síðustu ár en gert er ráð fyrir að innkoma af sýningunni geti séð fyrir kostnaði við leigu á tæknibúnaði, sminki, nokkrum leikmunum, og öðru smálegu sem sýningin þarfnaðist. Miðaverð var 1.500 krónur en afsláttur var gefinn til nemenda skólans sem greitt höfðu nemendafélagsgjöld.

Þannig var aðkoma mín að fjármálum verkefnisins einungis sú að sjá til þess að nemendur fengju ávallt leyfi frá bókara áður en þeir keyptu eitthvað til sýningarinnar. Það gerðu þeir í flestum tilfellum en það kom hins vegar fyrir í nokkur skipti að nemendur festu kaup á hlutum án þess þó að hafa fengið leyfi. Bókarinn var ekki sáttur við það en leyfði það með því skilyrði að fyrirkomulag fyrir kaupum yrði betur útskýrt þegar næsta sýning yrði sett upp.

Fjöldi seldra miða var ekki haldið nægilega vel utan um svo erfitt er að reikna nákvæmlega út frá innkomu hversu margir miðar voru seldir. Ekki var skráð þegar afsláttur var gefinn til nemenda skólans og innkoma frá sölu í sjoppu var ekki aðskilin í heildarinnkomu. Við framkvæmdum hins vegar óformlega talningu á hverri sýningu og varleg áætlun sýnir að a.m.k. 300 manns hafi sótt sýninguna, en sýningar voru fjórar.

### 4.4 Tímalína

Í upphafi verkefnisins vildi ég setja upp skipulag til að fá betri yfirsýn yfir það hvernig skipuleggja ætti ferlið í heild. Tímalínan varð að lifandi plaggi þar sem erfitt var að segja til um með góðum fyrirvara hvernig æfingum yrði háttað eða hvenær ákveðin verkefni yrðu tilbúin. Til glöggvunar er hér gróf tímalína á verkefninu:

4. nóvember 2014 Fundur með Lilju. Samræma stefnu í nálgun á verkið og útbúa auglýsingu fyrir þátttöku í sýningunni.
19. nóvember 2014 Auglýsing fyrir þátttöku sett upp í skólanum.
6. janúar 2015 Fundur með Lilju fyrir fyrsta tíma 7. janúar.
7. – 9. janúar 2015 Fyrsta vikan. Hugmynd kynnt, hugmyndavinna hafin.
12. – 16. janúar 2015 Unnið áfram með hugmyndir og gróft söguborð sett upp. Lilja vinnur með hópinn í söng og rytma og byrjar að setja saman hljómsveit.
19. – 23. janúar 2015 Söguborð klárað og vinna á handriti hefst. Lilja heldur áfram að vinna með nemendur í söng, rytma og hljómsveit.
26. - 30. janúar 2015 Upphafslag æft með öllum hópnum. Sviðsmynd dregin upp og unnið að stílbragði sýningar.
29. janúar 2015 Vinna með handritateymi á kaffihúsi.
31. janúar 2015 Vinna með handritateymi heima í stofu. Handrit klárað að undanskildum tveimur atriðum, leiðréttingum, uppsetningu og nokkrum lögum.
2. febrúar 2015 Vinna með handritateymi á kaffihúsi.
3. febrúar 2015 Fundur með Lilju. Hlutverkum deilt á nemendur. Síðar: Vinna með handritateymi á kaffihúsi. Handrit klárt fyrir fyrstu æfingu í febrúar.
4. – 6. febrúar 2015 Handriti dreift til nemenda. Hlutverkum deilt. Vinna hafin á sviðsetningu.
8. febrúar 2015 Sviðsetning á stökum senum.
9. – 13. febrúar Kór æfður í hóp-söngatriðum. Hljómsveit æfir með Lilju. Sviðsetning heldur áfram.
14. febrúar Hljómsveit æfir með Lilju.
15. febrúar Sviðsetning frá 12:00 – 18:00.
16. – 20. febrúar Plakat klárað. Unnið að leikmynd og leikmunum. Sviðsetning kláruð og æfingar á tilbúnum senum með hljómsveit.

21. febrúar	Hljómsveit æfir með Lilju.
22. febrúar	Rennsli á fyrri hluta verks með pásum.
23. – 27. febrúar	Leikmynd og búningar kláraðir. Vinna í senum og rennsli á seinni hluta verks með pásum.
28. febrúar	Rennsli á fyrri hluta verks með pásum.
1. mars	Rennsli á seinni hluta verks með pásum.
2. mars	Rennsli á öllu verkinu með pásum.
3. mars	Allt klárt fyrir miðasölu og sjöppu. Rennsli á öllu verkinu með pásum. Leikskrá tilbúin og útprentuð.
4. mars	Ljós- og hljóðbúnaður kemur í hús. Búnaður settur upp. Æfing með hljóði. Tæknileg vandamál í ljósum. Ljós still fram á nótt.
5. mars	Ljós sett saman við leiksýningu í hægu rennsli.
6. mars	Lokaæfing með hljóði, ljósum og 15 mínútna hléi. Frumsýning um kvöldið.
7. mars	Fyrirlestrarsalur myrkvaður vegna eftirmiðdegissýningar. 2. sýning klukkan 16:00.
8. mars	3. sýning klukkan 16:00. Sýning tekin upp af nemendum á kvikmyndabraut.
9. mars	4. sýning klukkan 12:30 á skólatíma. Nemendur fá ekki fjarvist fyrir að koma á sýningu. Frágangur. Búnaður sóttur af tækjaleigu. Kvöldverður með öllum leikhópnum

## 4.5 Leikverkið skapað

Í fyrsta tíma kynnti ég fyrir nemendum verkefnið: *Í sameiningu ætlum við að skrifa og setja upp söngleik*. Að mörgu er að hyggja við slíka uppsetningu og hér ætla ég að gera því skil eftir bestu getu.

### 4.5.1 Handrit unnið út frá samsköpun

Til að finna betur út hvernig leiksýningu nemendur hefðu áhuga á að búa til kynnti ég þá fyrir ólíkum tegundum verka og bað þá að velja sér þrjár tegundir sem þeim fannst spennandi að setja upp. Tilgangurinn var ekki að ákveða hvernig verkið myndi verða heldur að fá þá til að sjá fyrir sér hvar þeirra áhugi lægi til að undirbúa þá fyrir hugmyndavinnu næsta tíma. Út úr

þeirri vinnu kom í ljós að flestir nemendur höfðu áhuga á að setja upp gamanleik (13 atkvæði), satíru (10 atkvæði. Ég hafði þó eytt smá tíma í að útskýra hugtakið rétt fyrir kosningu sem gæti hafa haft áhrif á vinsældir þess stíls), drama (9 atkvæði) og spenna (8 atkvæði). Af þessum niðurstöðum mátti draga þá ályktun að nemendur vildu leikrit sem væri í senn fyndið, spennandi og tilfinningaþrungið.

Því næst ræddum við um viðfangsefni/þemu (e. theme) í verkum. Ég útskýrði fyrir þeim hvað þemu væru og gaf dæmi um verk sem líklegt væri að þeir könnuðust við svo þeir ættu auðveldara með að skilja hugtakið. Ég skipti þeim þá niður í litla hópa og bað þá að ræða saman hvaða þemu þeir myndu vilja fjalla um. Ég bað þá að skrifa þau niður og reyna að finna leikverk, kvikmynd, skáldsögu eða annað verk sem þemað ætti við. Tilgangurinn var að fá þá til að íhuga viðfangsefni leikverka, efla þá í að greina texta og æfa sig í að tjá hugsanir sínar. Þannig yrðu þeir betur undirbúnir til að vinna saman að því að skapa verkið.

Í lok kennslustundarinnar bað ég nemendur að íhuga fyrir næsta tíma hvort það væri eitthvað sem þeir vildu nota til að byggja leikverk á. Það gæti verið texti við lag, ljósmynd, kvikmynd, sögulegur atburður, bók, hugmynd eða í raun hvað sem er.

Í öðrum tíma skipti ég nemendum niður í fimm hópa. Hóparnir áttu að ræða saman sínar hugmyndir og út frá þeim að semja einfalt söguborð (e. storyboard) út frá þeirri hugmynd. Hugmyndirnar sem upp komu voru byggðar á ýmsu. Fyrsta var nokkurs konar leikgerð af kvikmyndinni *Teen Beach Movie* sem sjálf er byggð á *West Side Story*, sem er söngleikur byggður á *Rómeó og Júlíu* eftir Shakespeare. Önnur hugmyndin var byggð á *Stonehearst Asylum*, kvikmynd sem sjálf er byggð á smásögu. Þriðja hugmyndin var byggð á persónum úr verkum Disney sem hittast hjá geðlækni. Fjórdi hugmyndin var byggð á spurningunni „hvað myndi gerast ef ungt fólk myndi láta eins og gamalt fólk og gamalt fólk eins og ungt?“. Síðasta hugmyndin, sem í gegnum kosningu nemenda varð fyrir valinu, var samansett úr ólíkum verkum: *Faust*, *Dante's Inferno*, *A Christmas Carol* og kvikmyndinni *Mean Girls*. Hópurinn fann ýmsa samnefnara í þessum verkum sem þeim fannst að hægt væri að nota sem innblástur í leikverk.

Hugmyndin sem varð fyrir valinu fjallaði um persónu sem væri illa liðin og lenti í bílslysi. Í draumi þyrfti hún að horfast í augu við gjörðir sínar, óafvitandi að hún væri í dái á spítala. Hvaða gjörðir þetta voru og hvaða afleiðingar þær höfðu haft átti eftir að skrifa sem og allt umhverfi sögunnar. Í umræðum ákváðum við að í draumi verksins ætti persónan að hitta sínar helstu dauðasyndir. Við ræddum dauðasyndir og dyggðir, kosti og galla fólks, og hvað það væri að vera góð manneskja. Er leti synd? Hvað með losta? En græðgi? Endurspeglar dauðasyndirnar sjö það sem í dag eru helstu ókostir fólks? Hvaða „syndir“ hafði okkar

aðalpersóna drýgt? Út frá þeim umræðum völdum við sjö eiginleika sem prýddu aðalpersónu verksins og það hvernig þeir höfðu stýrt hennar hegðun. Þá skipti ég nemendum í sjö hópa sem allir áttu að velja sér eina synd og útbúa í hóp litla senu í kringum syndina. Hóparnir tóku ólíka nálgun á samvinnuna. Sumir fóru beint í að spinna út frá aðferðum sem þeir höfðu lært í leiklistartíma hjá mér um haustið, aðrir sátu og skrifuðu upp samtöl og enn aðrir teiknuðu myndir. Hóparnir kynntu svo hugmyndir sínar og út frá þeim ákváðum við að aðalpersónan hétu Dána, hún væri nýbyrjuð í háskóla og að hennar sjö syndir væru leti, dónaskapur, græðgi, óheiðarleiki, afbrýðisemi, hefningirni og hatur. Eftir að hafa komist upp með sína hegðun í framhaldsskóla vegna vinsælda hefði hún komið í háskólasamfélagið og hennar hegðun væri ekki vel liðin þar. Hún hefði svo lent í bílslysi, fallið í dá og væri í verkinu að fara aftur í tíma í draumi að horfast í augu við fortíðina.

Tónlistarstýra fékk nemendum þá verkefnið að finna lög sem þeim fannst ýmist góð, með góðan texta, eða sem þeir töldu að gæti hentað verkinu og hljómað vel á sviði. Hópurinn, sem taldi 26 nemendur, kom með yfir hundrað mismunandi tillögur. Tónlistarstýra og ég fórum yfir hugmyndirnar og völdum í samráði við nemendur þær hugmyndir sem okkur fannst henta. Eins komum við með tillögur að lögum sem okkur fannst að nemendur réðu við og myndu hljóma vel í verkinu. Í gegnum næsta mánuðinn settum við inn lög sem pössuðu inn í verkið en pössuðum að ekkert færi inn í verkið án þess að nemendur væru þess samþykkir því verkið var þeirra og þeir urðu að vera samþykk slíkum breytingum.

Í þriðja tíma settust nemendur niður í skólastofu og saman fylltum við inn í söguborðið. Ég stóð við töflu og teiknaði upp tímalínu fyrir verkið. Nemendur komu svo með tillögur að framvindu verksins sem í gegnum umræður voru ýmist teknar inn í tímalínuna, þeim breytt og þær settar inn í annarri mynd, eða þeim hafnað. Þennan hluta vinnunar voru nemendur misvirkir í þátttöku. Sumir voru ekki seldir á hugmyndina bak við verkið og því skipti máli að fá þá aðila með í að hafa áhrif á sköpun verksins. Til þess beindi ég spurningum til nemenda sem ekki sýndu mikla virkni og spurði þá út í framvinduna, til dæmis hvað ætti að gerast næst. Við það að upplifa að þeir gætu haft áhrif á verkið efldust þeir og tóku virkari þátt í tímanum.

Út frá þeirri vinnu var komið hreint söguborð sem hægt var að nota til að skrifa handrit. Verkið var nefnt *Söngleikurinn Hýena* og var nafnið byggt á sýmbólisma sem hópur frumbyggja hefur um hýenur en samkvæmt þeim tákna þær eigingirni, grimmd og falskleika. Ástæðan fyrir því að við fórum að velta fyrir okkur hýenum var fyrir slysi þegar einn nemandi var að ríma nafn aðalpersónunnar, Dána, við hýenu. Mér fannst rímið skemmtilegt

og fór því að rannsaka sýmbólisma um dýrið og fannst það endurspegla aðalpersónuna. Ég stakk upp á titlinum, útskýrði hugmyndina á bak við hann og nemendum leist vel á það.

Í ferlinu að skrifa verkið komu fleiri hugmyndir inn í handritið sem byggðu á öðru efni. Eins og í *A Christmas Carol* hittir Dána þrjár persónur sem tákna fortíð, nútíð og framtíð. Einn nemandi stakk upp á því að nota norræna goðafræði og láta örlaganornir taka þessi hlutverk. Þannig urðu til Urður, Verðandi og Skuld. Miklar umræður spunnust um það hvernig þeirra persónuleikar ættu að vera og ákváðu nemendur að Urður væri gamaldags kona í víkingabúning, Verðandi væri nútímaunglingur með lítið athyglisspan og Skuld væri fyrirboði staðlausrar framtíðar (e. dystopian future) þar sem kjarnorkustyrjöld hefði mögulega útrýmt mestöllu lífi á jörðinni. Þá völdu þeir tvö erindi úr *Hávamálum* sem örlaganornir fara með til að hafa vit fyrir Dönu.

Með tilbúið söguborð og fjölda hugmynda fyrir handritið og persónur verksins spurði ég hverjir í hópnum hefðu áhuga á að skrifa leiktexta út frá söguborðinu. Átta nemendur skipuðu þá hóp sem skrifa átti verkið. Þessi hópur vann bæði á skólatíma og í frítíma við að skrifa upp senurnar. Sumir skrifuðu eina senu og létu þar við sitja og undir lokin voru fimm nemendur sem unnu að því að setja senur saman og leggja lokahönd á handritið. Þessi hópur hittist heima hjá mér og vann heilan sunnudag við að skrifa verkið. Þar sem við höfðum sett okkur að vera komin með handrit undir lok janúar mánaðar hittumst við aftur tvö kvöld á kaffihúsi í síðustu viku mánaðarins og náðum þannig að setja handritið saman á settum tíma.

Þegar ég lít til baka finnst mér ótrúlegt að nemendum hafi tekist að koma með hugmynd, þróa hana og að lokum skrifa upp tveggja klukkustunda leikverk út frá hugmyndinni á innan við mánuði. Ég renndi blint í sjóinn þegar ég setti hópnum þau tímamörk en þeim tókst það. Það sem eftir var af tímabilinu tók handritið einhverjum breytingum - línur var breytt, söngtexti var skipt út fyrir annan og persónum var bætt inn til að ná betra samhengi. En handritið var engu að síður komið og nú tók við strangt æfingiferli ásamt því að það átti eftir að vinna að allri umgjörð sýningarinnar.

#### 4.5.2 Tónlist

Ekki var einungis unnið við handrit í tímum í janúar. Tónlistarstýra þjálfaði upp hljómsveit og hóf vinnu við að æfa lög sýningarinnar með einstaklingum og hópnum í heild. Þeir nemendur sem kunnu á hljóðfæri og höfðu áhuga á að starfa í hljómsveitinni voru sett í hóp saman og Lilja æfði með þeim. Hljómsveitin var breytileg að stærð þar sem allir nema einn nemendanna vildu einnig leika í sýningunni.

Þar sem enginn hafði mikla reynslu á trommur fékk Lilja einum nemandanum, sem þekkti eitthvað til hljóðfærisins en var í grunninn gítarleikari, það hlutverk að æfa sig á trommusett utan tímatöflu. Ekkert trommusett var til staðar og sótti einn nemandi úr hópnum trommusett frá ættingjum úti á landi og fékk okkur til afnota. Ég samdi við húsvörð um að trommuleikarinn fengi séraðgang að rými



**Mynd 1** Sungið um framhjáhald í texta við *Every Breath you Take* eftir Sting.

til að æfa sig utan skólatíma og honum tókst á þessum tíma að taka miklum framförum á hljóðfærinu og stóð sig stórkostlega í sýningunni. Bassaleikarinn hafði litla reynslu á hljóðfærið en fékk nemandinn leiðsögn utan skóla hjá nánnum aðstandanda og tókst þannig að afla sér færni í að spila með hljómsveitinni. Á gítar spiluðu þrír nemendur og voru þeir á ólíku getustigi. Lilja aðstoðaði þá við að spila á hljóðfærið sem og sá nemandi sem besta færni hafði á gítarinn. Að lokum vorum við með tvo þverflautuleikara sem spiluðu í nokkrum lögum.

Tónlistarstýra útsetti bæði lög sem hljómsveit spilaði og nemendur sungu við, sem og stef sem spiluð voru undir sviðsleik í atriðum, og í skiptingum. Tónlistin skipaði því stóran sess í leiksýningunni og lögðu nemendur mikla vinnu í að æfa þau atriði undir okkar stjórn á æfingum sem og utan. Tónlistarstýra skipulagði einnig aukaæfingar fyrir hljómsveit utan æfinga þar sem henni þótti hópurnir þurfa næði til að æfa án þess að allur hópurnir væri viðstaddur eða að hljómsveitarmeðlimir þyrftu að fara af miðri æfingu til að æfa senu hjá mér.

Útkoman var framan mínum vonum þar sem ég vissi hreint ekki hvers ég átti að vænta frá hópnum eða tónlistarstýru, hafandi enga fyrri reynslu af samstarfi í tónlist með þeim. Ég vissi að tónlistarstýran væri góð í sínu fagi en þegar ég lagði upp með verkefnið var mælikvarði minn á vel heppnaða tónlist í sýningunni þrjú, fjögur sungin lög og kannski stutt forspil. Tónlistin í sýningunni var hins vegar af breiðum meiði og nemendur fengu að prófa sig áfram í blús, djass, popp, rokk, þungarokk og fleiri stefnum og tókst að útfæra hana á mjög áhrifaríkan hátt.

### 4.5.3 Dans

Í leiklistarnámi mínu var ekki lögð mikil áhersla á að þjálfa danshæfileika bekkjarins. Allur dans sem settur var á svið var undirbúinn af okkur sjálfum og oftast af þeim sem mesta reynslu hafði. Samvinnunám, þar sem hópar leysa viðfangsefni saman, eflir þannig samvinnu

í hópum og nemendur læra af hvoru öðru. Mín reynsla af samvinnunámi er að mestu leyti góð en ég held að til að það gangi upp sé mikilvægt að hópurinn sé þéttur svo að einstaklingar treysti sér til að koma með uppástungur og fá og gefa hvoru öðru gagnrýni.

Dans er yfirleitt einn af þremur listformum sem saman koma í söngleikjum. Söngleikurinn gerir þannig kröfur á leikara að þeir kunni ekki bara að syngja og leika heldur að þeir geti þar að auki dansað. Þetta er mikil kúnst og það reynir mikið á einstaklinginn að sinna öllum þremur listformum samtímis og gera það vel. Í Bandaríkjunum er talað um leikara sem eru „þreföld ógn“ (e. triple threat) þar sem þeir búi yfir öllum þessum hæfileikum. Sjálfur er ég afleitur dansari og í besta falli tvöföld ógn, svo ég sótti í reynsluna af samvinnunáminu úr leiklistarskólanum og fól þeim nemendum sem mesta reynslu höfðu af dansi að leiða þá vinnu.

Tveir nemendur höfðu mikla reynslu af því að dansa. Einn hafði lært listdans og hinn nútímadans. Ég tók þátt í að semja dans við upphafslagið með öllum hópnum en sá fljótt að þeir voru fullfærir um að gera þetta sjálfir undir handleiðslu dansaranna tveggja. Ég bað dansarana einnig að fara afsíðis með smærri hópum af nemendum og semja dansa við lög annars staðar í verkinu. Útkoman á þeirri samvinnu var frábær og styrktust nemendur, sem ekki töldu sig geta dansað, með hvatningu samnemenda sinna. Dansar, sem þeir áttu erfitt með í upphafi, voru orðnir samhæfðir og fallegir þegar að sýningum kom.

#### 4.5.4 Rýmið

Skólinn hefur ekkert rými til afnota sem hannað er sérstaklega fyrir sviðsframkomu. Það sem næst kemst slíku rými er fyrirlestrarsalur skólans en hann er hægt að opna og stækka út í matsal skólans. Salurinn hefur verið nýttur til leiksýninga síðustu ár en einnig hafa þar verið haldnar keppnir í MORFís og Söngkeppni FÁ. Ekkert eiginlegt svið er til staðar þar inni en með því að opna salinn fram í matsal næst að skapa nægilega stórt rými til að koma fyrir leiksviði og rými fyrir hljómsveit. Sú hefð hefur þróast að leigð eru tjöld sem umlykja gólfrýmið sem sviðið er sett á og geta skil á milli tjaldanna þjónað tilgangi innganga og útganga.

Salurinn er einnig vel tækjum búinn og auðvelt er að leigja og setja upp aukabúnað, svo sem ljósa-kvikmyndaupptöku-og hljóðbúnað. Þetta nýttum við okkur og voru leigðir fimm þráðlausir hljóðnemar fyrir söng og tólf ljósakastarar að auki við þá sex sem voru í salnum fyrir.

Einnig fór ég í samstarf við kvikmyndadeild skólans og sáu nemendur frá þeirri deild um að setja upp upptökubúnað með fjórum myndavélum og hljóðnemum og tóku nemendur af



þeirri deild upp alla sýninguna. Helsta vandamálið fyrir þá að lengd sýningarinnar var svo mikil að ekki var nærri því nægt pláss á vélunum eða hörðu diskum deildarinnar til að geyma háskerpu-upptöku af fjórum vélum. Þeir brugðu á það ráð að tengja upptökuvélarnar þannig að þeim væri kleift að senda upptöku úr öllum vélum beint í „live“ klippingu. Þannig klipptu þeir sýninguna samtímis og hún var tekin upp svo eftirvinnslan var töluvert minni - einungis átti eftir að setja inn titla og stilla hljóð. Útkoman var vel unnin og samstarfið við deildina var mjög gott.

Helsta vandamálið með rýmið var hversu mikið það er notað af skólanum á skólatíma. Æfingar fóru fram síðdegis til að byrja með, miðvikudaga og föstudaga, og voru á stundaskrá. Ég gerði hins vegar mistök í skráningu á áfanganum sem leiddi til þess að útskriftarhópur skólans hafði salinn til umráða hluta af æfingartíma á miðvikudögum. Að auki við það héldu kennarar starfsmannafund tvo föstudaga á æfingartímabilinu, haldin var kvikmyndahátíð í rýminu mánuð fyrir frumsýningu, söngkeppni skólans nýtti rýmið tvær vikur fyrir frumsýningu og þemavika skólans nýtti rýmið viku fyrir sýningu. Þetta gerði það að verkum að við þurftum oft að æfa frammi í matsalnum, inni í skólastofum og á göngum skólans. Það þýddi að mikill tími fór stundum í að leiðrétta atriði í sýningunni þegar verkið var æft upp á sviði því rýmið þar var töluvert stærra en kennslustofur og gangar skólans.

Þegar leið á æfingartímabilið sáum við að við þurftum meiri tíma til að æfa í sýningarrýminu. Það eina sem stóð til boða var að fjölga æfingum. Síðustu þrjár vikurnar var æft allar helgar en einnig hittum ég og tónlistarstýra smærri hópa til að æfa viss lög eða atriði. Með því móti tókst okkur að ná að vinna upp þann tíma sem rýmið stóð okkur ekki til boða.

#### 4.5.5 Búningar og leikmynd

Lýðræði og sköpun voru þeir grunnþættir Aðalnámskrár sem ég lagði mesta áherslu á. En þættirnir eru í heildina sex og segir í Aðalnámskrá að allir eigi þeir að fléttast inn í skólastarf. Einn af þeim þáttum gerir ráð fyrir að nemendur eflist í sjálfbærri hugsun og læri að beita henni svo að jörðinni sé skilað til komandi kynslóða í sama eða betra ástandi en við tókum við henni (Aðalnámskrá Framhaldsskóla - almennur hluti, 2011). Leikhúsið



Mynd 2 Þessa búninga lánuðu nemendur til verksins

býður upp á margar leiðir til þess og einbeitti ég mér að því að kenna sjálfbærni út frá endurnýtingu á efnivið.

Nýir búningar eru ekki bara kostnaðarsamir, heldur hvetja þeir til aukinnar framleiðslu á efni, fatnaði og öðrum vörum sem notaðar eru til búningagerðar. Með því að vera sjálfbær í gerð búninga spörum við fjármuni og verndum umhverfið. Í leiksýningunni áttu allir búningar sýningarinnar það sameiginlegt að vera ýmist notuð föt eða efni. Nemendur sóttu búninga og efni til búningagerðar heim til sín, til fjölskyldu og vina, til góðgerðarstofnana, Kvikmyndaskólans og Góða Hirðisins. Að lokum áttum við töluvert fleiri búninga en sýningin þarfnáðist og var umframmagn þeirra geymt áfram í skólanum fyrir komandi ár. Nemendur kenndu hvorum öðrum á saumavél og hjálpuðu hvoru öðru að velja, sníða og breyta búningum.

Ég vildi hafa vissa nýbreytni í sviðsmynd við skólann. Gólefni rýmisins samanstendur af dökkrauðum, glansandi gólfduík. Sýningar skólans árin á undan höfðu allar verið settar upp á því gólfi og pallar nýttir til að skapa hæðarplön. Í stað þess að leikið væri á gólfduík skólans vildi ég skapa afmarkað gólfrými til að a) skilja að rýmið sem áhorfendur fylltu og b) breyta rýminu þannig að það líktist minna fyrirlestrarsal svo að staðsetning rýmisins væri meira



**Mynd 3 Æft á sviðinu með opið úr fyrirlestrarsal í matsal.**

óræð. Til þess vann ég teikningu að leikmynd með einum nemanda í hópnum og reyndum við að fá notaðan efnivið til að leggja yfir dúkinn. Þetta reyndist erfiðara í framkvæmd en við gerðum ráð fyrir þar sem engir aðilar sem við höfðum samband við áttu nægan efnivið til að gefa. Í staðinn brugðum við á það ráð að nota ellefu palla sem skólinn á og bjuggum þannig til þrjú hæðarplön á sviðinu. Fyrsta planið var rauði gólfduíkinn, annað var stór pallur með framsviði (e. proscenium) og þriðja var annað lag af pöllum með tröppum niður á gólfduíkinn.

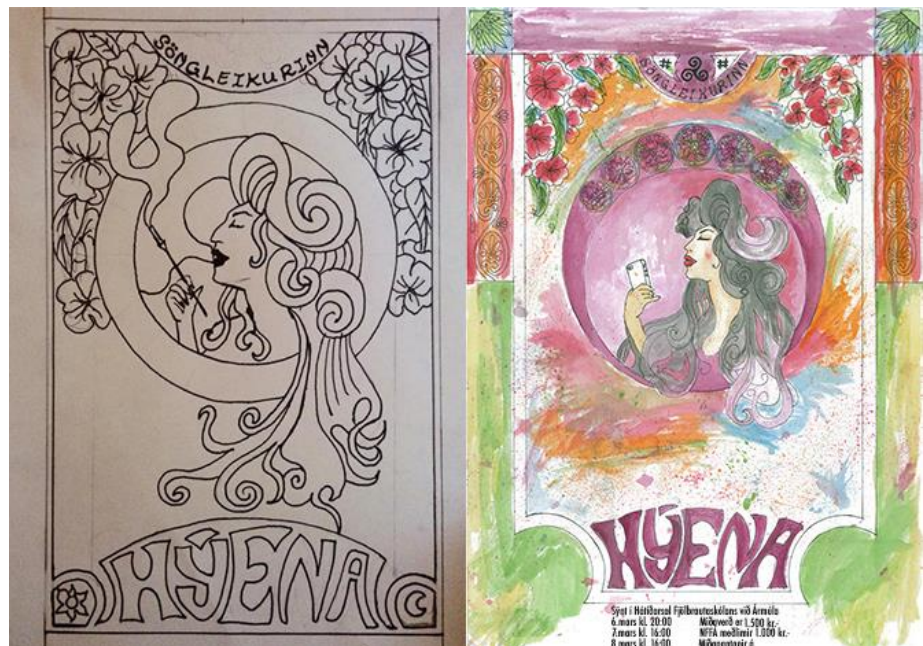
Nemandinn sem hjálpaði mér við teikninguna hafði mikla reynslu í að mála með tækni sem kallast þrýstiloftssprautumálun (e. airbrushing). Ég faldi honum það verkefni að hanna útlit pallanna og fékk hann nemendur með sér og kenndi þeim að mála eftir þeirri áferð sem hann vildi fá. Málningu fengum við úr misblöndum frá byggingavöruverslunum og endurvinnslugámi hjá Sorpu. Þannig nýttum við málningu sem annars hefði verið fargað.

Sviðsmynd var sá þáttur sem ég hefði helst viljað leggja meiri vinnu í og hefðum við haft meiri tíma hefði ég viljað gera meira úr leikmyndinni, stækkað hana og fundið leið til að útbúa sviðsgólf til að leggja yfir gólfduk fyrirlestrarsalarins. En með þann tíma við skömmtuðum okkur þurfti eitthvað að víkja og í þessu tilviki fékk leikmyndin að bíða afgangs þar sem hópurinn vildi fyrst og fremst koma verkinu til skila. Mér tókst þó að uppfylla markmiðið að sviðsmynd og búningar væru unnin út frá sjónarmiðum sjálfbærni. Markmiðið er ekki einungis gott fyrir umhverfið heldur sparar það verkefninu óþarfa útgjöld þar sem endurnýting er vanalega ódýr eða ókeypis.

#### 4.5.6 Auglýsingar

Nokkrir nemendur tóku að sér auglýsingamál. Einn nemandi útbjó viðburð á Facebook sem allir í hópnum buðu vinum og fjölskyldu að mæta á. Nemendur voru svo hvattir til að fá fjölskyldumeðlimi til að bjóða fleirum að koma.

Annar nemandi tók að sér að útbúa plakat fyrir sýninguna en hann var mjög fær í teikningu. Hugmyndin að plakatinu var unnin út frá *art nouveau* stíl.



Mynd 4 Uppkast af plakatinu og lokaútkoma

Myndin af Díönu var dregin upp eftir gamalli *art nouveau* mynd sem nemandinn svo breytti en fyrir miðju má sjá Díönu halda á lofti farsíma eins og hún sé að taka sjálfsmynd (e. selfie). Hann vatnsmálaði því næst plakatið og ég bætti inn upplýsingum neðst með myndvinnsluforritinu *Photoshop*. Plakatið prentuðum við út í 25 eintökum og var því dreift um skólann, grunnskóla og framhaldsskóla í nágrenninu, og miðbænum.



Innan skólans nýttum við okkur kennslustundir nemenda, nemendaráðið og þemadaga skólans til að vekja athygli á verkinu. Nemendur fóru í búningum inn í kennslustofur og kynntu verkið og bentu samnemendum á að þeir sem greitt hefðu nemendafélagsgjöld fengju 500 króna afslátt af miðum á sýninguna. Nemendafélagið auglýsti viðburðinn á Facebook síðu félagsins og viðburðum í skólanum. Á þemadögum skólans, Árdögum, kom leikhópurinn fram við setningu þeirra og söng eitt lag úr verkinu.

#### 4.5.7 Facebook „grúppan“

Í mínu BA og MA-námi hefur samskiptamiðillinn Facebook verið notaður óspart til þess að miðla upplýsingum á milli nemenda og kennara sem og milli nemenda sjálfra án aðkomu kennara. Bekkurinn minn í leiklistarskóla notaði grúppur (e. groups) til að halda hópinn, skiptast á upplýsingum úr tíma, aðstoða hvort annað við verkefnaskil, og grínast inn á milli. Í meistaranámi mínu í Listaháskóla Íslands hafa nemendur notað grúppur til hins sama en fyrir mér var það nýbreytni að kennarar nýttu samskiptamiðilinn einnig til samskipta við nemendur. Með því að notast við Facebook sleepur kennari við að þurfa að senda póst á alla nemendur og treysta því að



Mynd 5 Persónur ræða slúður í skólanum.

allir kunni að nota „svara öllum“ (e. reply to all) takkann ef hann ætlast til þess að nemendur eigi í umræðum í gegnum netpóst. Svo lengi sem allir í bekknum nota Facebook reglulega getur kennari treyst á að nemendur fái upplýsingar í hendur svo sem ítarefni við efni síðasta tíma eða áminningu um verkefni sem þarf að klára fyrir næsta tíma. Hægt er að sjá hverjir hafa litið á skilaboðin og þannig mæla hversu margir eru að fylgjast með því sem kennari setur inn.

Miðilinn nýttum ég og tónlistarstýra óspar til að koma upplýsingum til nemenda. Dæmigerð skilaboð í hverri viku var skipulag næstu æfingar:

BREYTING Á SUNNUDAGS PLANI! ALLIR LESA ÞETTA!

12:00 - 14:00

Vinna búninga ([nemandi 1] og einhver sem getur verið til aðstoðar - [nemandi 2] eða [nemandi 3] eða einhver?)

Mála sviðsmynd ([nemandi 4] og einhver sem getur verið til aðstoðar - [nemandi 5] eða [nemandi 6] eða einhver?)

Mála/Gera plaköt, trérunna á hendur, skilti í Kringlu - Vinna í myndmenntastofu ([nemandi 7], [nemandi 8], [nemandi 9] og [nemandi 10]?)

Ef þið hafið ekkert að gera, farið yfir línur, æfið senur saman, bíðið til dansa og spyrjið bara næsta mann hvort þau vanti aðstoð ;)

14:30 - 16:00

Hljómsveitaræfing, vera búin að róta, byrja að spila 14:30 - [nemandi 5], [nemandi 4], [nemandi 6], [nemandi 1], [nemandi 12] og [nemandi 3] (Þeir einsöngvarar sem vilja koma og æfa sig á sínum lögum, endilega mætið, aðrir mega endilega taka þátt í kór. Þeir söngvarar sem vilja æfa sig, látið Lilju vita og hún gefur ykkur tíma.)

16:00 - 19:00

Æfum senur. Þessi hluti fer mikið eftir því hvort [nemandi 12] og [nemandi 13] séu hressar en þetta tryggir að [nemandi 14] komist úr brúðkaupi til að leggja senur þar sem Örlögin og Díana eiga línur. Hvernig sem fer verður hér æfing á senum, vinna í að mála sviðsmynd, gera búninga og útbúa Kringluræjur.

KÍKIÐ Á LISTANN YFIR LEIKMUNI - EIGIÐ ÞIÐ EITTHVAÐ SEM VANTAR? (9.Febrúar póstur frá mér hér að neðan. Smellið á Read More..)

PIZZUR: [nemandi 1], ertu búin að finna út þetta með reikning NFFÁ á Domino's? Annars reddum við Lilja þessu.

Munið vatnsflöskurnar og góða skapið. Nóg er fyrir alla að gera en munið að spara orkuna fyrir sunnudaginn :)

Ekki vitlaust að taka heimalærdóminn með til að nýta dauðan tíma!

Fyrir neðan skilaboð á Facebook kemur fram hverjir eru búnir að sjá þau. Ef skilaboðin voru mikilvæg gat ég þannig brugðist við ef einhverjir í hópnum höfðu ekki séð þau, t.d. með því að senda þeim einkaskilaboð eða hringja í þá. Fyrir neðan í athugasemdum setti ég inn símanúmerið mitt og bað svo nemendur að setja símanúmerin sín þar svo hægt væri að útbúa símaskrá ef nemendur eða kennarar þyrftu að ná í hvort annað. Tónlistarstýra bætti svo aukaupplýsingum inn sem athugasemd til að minna einn nemanda á að vera búinn að læra lag sem átti að æfa daginn eftir. Til að sjá til þess að nemandinn fái skilaboðin merkti (e. tag) hún hana

í athugasemdinni til að tryggja að nemandinn sæi skilaboðin. Allt þetta var gert með einni færslu á grúppuni.

Facebook gerði vinnuna okkar mikið auðveldari. Síðan létti okkur að skiptast á upplýsingum og skapaði vettvang til umræðna um efni sýningarinnar og skipulag. Til dæmis nýtti sá nemandi sem var að teikna upp plakat sýningarinnar síðuna til að fá viðbrögð frá nemendum og tillögur að endurbótum. Hann setti inn ljósmynd af teikningunni og nemendur gátu tjáð sig um hana og gefið honum hugmyndir til betrubóta eða hrós. Nemendur létu vita af veikindum og seinkunum á grúppunni svo maður þurfti sjaldnar að hringja út og athuga hvers vegna stakir nemendur voru ekki mættir. Nemendur settu inn færslur til sammemnda ef þeir voru niðri í skóla og vantaði hjálp við eitthvað, til dæmis að mála leikmynd eða sauma búninga. Nemandi tók upp dansrútinu sem allir þurftu að læra og deildi henni á síðunni svo allir gætu æft sig heima.

Kostir þess að búa til og nota Facebook grúppu til að halda utan um svona verkefni eru greinilega fjölmargir og ég og tónlistarstýra erum sammála um það að síðan hafi auðvelað okkur og nemendum vinnuna við uppsetninguna.

#### 4.5.8 Upphitun fyrir æfingar

Í leiklist er ávallt lögð áhersla á mikilvægi upphitunar, hvort sem er í leiklistarnámi, atvinnu- eða áhugaleikhúsi. Til er fjöldinn allur af efni sem leiðbeinir sviðslistafólki í æfingum og undirstrikar mikilvægi upphitunar. Leikhópurinn Frantic Assembly fjallar í bók sinni *The Frantic Assebley Book of Devising Theatre* um þrjár helstu ástæður upphitunar:

Upphitun gerir líkamlega sköpun mögulega

Upphitun gefur af sér frábæra útkomu

Upphitun tryggir öryggi (Graham og Hoggett, 2014, 91)

Upphitun leysir um líkamann, losar um hömlur og hjálpar nemendum að tjá sig líkamlega. Þegar nemendur hafa staðið í langan tíma að rembast við að ná réttum takti í flókinni æfingu sem virðist ómöguleg í upphafi er mjög gefandi að sjá hana loksins ganga upp. Að upplifa útkomu erfiðrar æfingar styrkir sambandið milli nemendanna og sýnir þeim að þeir geta meira en þeir halda. Að lokum opnar upphitun fyrir blóðflæði um líkamann og tengir hugsun við líkama og eykur þannig öryggi (Graham og Hoggett, 2014). Að auki við þessa punkta Frantic Assembly myndi ég tiltaka fleiri ástæður þess að leikari eigi að hita upp, s.s. til að skerpa einbeitingu, hita upp rödd fyrir leik og þjálfar upp samvinnuhæfni og samskipti í leikhóp. Þetta finnst mér einnig mikilvægt að ræða við nemendur og leyfa þeim að upplifa muninn á að hefja vinnu án upphitunar og að hefja vinnu eftir upphitun.

Til upphitunar voru ýmsar leiðir farnar. Í janúar snerust þær meira um að hjálpa nemendum að kynnst innbyrðis og mér og tónlistarstýru að kynnst nemendum og þeir okkur. Í fyrsta tíma gengum við hringinn og kynntum okkur sjálf, hvað við hétum, af hverju við völdum að vera með og hvort við hefðum verið í leiklist áður. Ef nemendur höfðu einhverja reynslu á hljóðfæri, af söng eða dans, eða bjuggu yfir einhverjum sérstökum hæfileika máttu þeir einnig koma því á framfæri. Í ljós kom að í hópnum voru alls kyns hljóðfæraleikarar, margir sem höfðu reynslu af leiklist og söng úr grunnskóla og af námskeiðum, og nokkrir sem höfðu eitthvað dansað og þar af ein sem hafði stundað listdans í sjö ár.

Við fórum því næst í nokkrar nafnaæfingar og raðaði ég þeim upp í vissan stíganda. Fyrstu æfinguna kannast margir við, en þar er gengið hringinn þar sem hver og einn segir nafnið sitt og bætir við hreyfingu. Allir herma eftir með því að segja nafn viðkomandi og leika hreyfinguna eftir. Næsta æfing reynir meira á einbeitingu en í honum gengur bolti á milli nemenda. Sá sem heldur á boltanum á að hafa athygli allra. Þegar hann nær augnsambandi við annan nemanda í hringnum segir sá sem boltann hefur nafn þess sem hann horfir á og kastar til þeirra boltanum. Þetta hljómar einfalt þar til komnir eru þrír boltar en þá er erfitt að fylgjast með öllum þremur í einu. Að lokum fórum við í æfingu sem er tegund af eltingarleik. Sá sem er hann á að reyna að klukka hvern sem er. Sá sem er eltur þarf að segja nafnið á einhverjum í hópnum. Þá hættir sá sem eltir að vera hann og sá sem á nafnið verður hann í staðinn. Tónlistarstýra vann því næst með nemendum með upphitun í rytma þar sem þeir æfðu ólíka takta með því að klappa, stappa og smella fingrum. Til að byrja með áttu flestir erfitt með að ná þessu rétt en eftir tíu mínútur var hópurinn allur farinn að slá réttan takt.

Þessar æfingar fóru vel í nemendur og það var sjáanlegur munur á þeim frá upphafi tímans. Nemendur sem í fyrstu höfðu verið feimnir voru farnir að tjá sig betur við aðra og allir virtust eiga auðveldara með að tjá sig í hring eða hóp-umræðum. Fyrir mér er mjög mikilvægt að nemendum líði þægilega í hópnum alveg frá upphafi. Það minnkar líkur á því að þeir hætti í verkefninu, eykur vellíðan og gerir alla hópavinnu afkastameiri. Þegar leið á ferlið fóru upphitanir svo að snúast meira um að hita upp kroppinn, ná einbeitingu og hita upp röddina.

Ef ég lít til baka myndi ég leggja meiri áherslu á að skipuleggja hverja upphitun betur og hafa skýrari markmið með hverri þeirra. Þegar leið á ferlið fóru nemendur svo að mæta á ólíkum tímum þar sem veikindi og vinna utan skóla skaraðist við æfingar. Pressan að sýningin yrði tilbúin á tíma varð líka stundum til þess að ég og tónlistarstýra slepptum upphitun og fórum beint í að æfa verkið. Þó það hafi verið nauðsynlegt breytir það því ekki að í staðinn voru nemendur með minni einbeitingu, ekki tilbúnir í röddinni og hættan á slysum varð meiri.

#### 4.5.9 Æfingar

Eins og áður sagði voru æfingar skipulagðar á stundaskrá tvo daga vikunnar. Ein æfing var á miðvikudögum frá 15:00 - 17:00 og önnur á föstudögum frá 12:00 - 17:00. Í fyrstu var þetta mjög hæfileg viðvera á viku þar sem ég og tónlistarstýra vildum ekki að nemendur þreyttust á verkefninu áður en það væri komið í gang. Handritið var tilbúið í lok janúar og strax í febrúar fór æfingum að fjölga. Settar voru sérstakar hljómsveitaræfingar sem tónlistarstýra tók að sér og ég skipulagði æfingar á virkum dögum utan stundaskrár þar sem hluti hópsins var boðaður til að æfa sérstakar senur úr handritinu. Um miðjan febrúar bættust svo við æfingar um helgar og hélst það fyrirkomulag út æfingatímabilið. Ofan á þetta voru nemendur að hittast utan skóla til að skrifa handrit, vinna að leikmynd og búningum, æfa línur, dansa og senur, vinna að markaðssetningu og æfa sig á hljóðfæri.

Álagið á nemendur jókst semsagt eftir því sem á leið. Ég taldi að ef álagið væri of mikið í upphafi væru auknar líkur á að nemendur myndu hætta í sýningunni. Með því að hafa minni viðveru fyrst tókst að búa til hópeiningu og gera verkefnið mikilvægt nemendum. Viðvera jókst síðan eftir því sem verkið varð heildstæðara. Þetta fyrirkomulag er þar að auki



**Mynd 6 Úr atriði um hefndarklám**

mjög líkt því sem ég hef upplifað á mínum leiklistarferli, en þar hefur tíðkast að unnið er minna í upphafi verkefnis og álagið stigmagnast þegar verkið fer að taka á sig mynd.

Ýmislegt kom upp á á meðan á æfingum stóð. Skæð flensa tók sér bólfestu í nemendum og í lok febrúar höfðu nær allir nemendur sem

og tónlistarstýra orðið rúmliggjandi í lengri og styttri tíma. Á tímabili var nær ómögulegt að æfa nokkra senu í verkinu þar sem allir voru viðstaddir. Til að sporna við því að fjarvera þeirra myndi hafa áhrif á verkið hvatti ég þá sem lágu veikir heima til að nýta tímann til að læra línur utan að, hlusta á tónlistina úr verkinu til að þekkja hana betur og fylgjast með fréttum á facebook síðu hópsins, en þar tókum ég og tónlistarstýra saman vinnu hvers dags, deildum verkefnum sem þurfti að klára fyrir næstu æfingu, og settum inn skipulag næstu æfingar. Þannig voru þeir betur undirbúnir til að koma aftur inn í ferlið eftir að þeim batnaði.



Þar sem æfingar höfðu verið nokkuð stífar í febrúar stakk einn nemandi upp á því að hópurnir fengi að hafa næturgistingu (e. sleepover) í skólanum milli æfinga laugardags og sunnudags. Þeir vildu fá tækifæri til að eyða tíma saman þar sem leiksýningin væri ekki aðalforsenda þess að þeir væru saman. Hugmyndin fannst mér góð og tónlistarstýra sagði þetta vera gott tækifæri fyrir þá til að kynnst á öðrum forsendum en leiklistarinnar og að þetta hefði gefið góða raun í leikhóp síðasta árs. Ég sótti um leyfi hjá skólanum og fól eldri nemendum þá ábyrgð að sjá um að tryggja öryggi húsnaðisins og yngri nemenda. Þrátt fyrir það var ýmislegt sem þurfti að gera tengt leiksýningunni og það ég þá að nýta tímann líka til að klára að útfæra búninga fyrir allar persónur verksins, en þær voru yfir 30 talsins. Þeir settu því allan fatnað sem safnast hafði saman í stóran haug og héldu um kvöldið sýningu fyrir hvorn annan það sem þeir sýndu búningana og gerðu breytingar. Það kom þó á daginn þegar ég og tónlistarstýra mættum um morguninn að þeir höfðu gert lítið annað tengt sýningunni. Það var vel skiljanlegt enda var forsenda næturgistingarinnar að skemmta sér óháð leiksýningunni.

Síðustu vikuna fengum við inn tjöld og ljósa-og hljóðbúnað sem við höfðum leigt. Nemendur hjálpuðust að við að setja upp tjöldin. Ég fékk nemendur með mér í að setja upp og stilla ljósin og tónlistarstýra setti upp hljóð með öðrum hóp nemenda. Tveir nemendur bættust í hópinn, einn til að stjórna hljóði og annar til að stjórna ljósum. Daginn fyrir frumsýningu héldum við lokaæfingu sem gekk að mörgu leyti vel. Vegna tæknilegra mistaka tók langan tíma að setja upp ljósin svo nemendur höfðu ekki að fullu vanist því að leika eftir ljósaskiptingum. Því bættist við "lokalokaæfing" um eftirmiðdegi frumsýningardagsins 6.mars. Á þeirri æfingu tókst að æfa þær skiptingar og klára að setja upp fyrir frumsýningu kvöldsins.

#### 4.6 Frumsýning

Klukkan 20:00 kvöldið 6.mars frumsýndu nemendur *Söngleikinn Hýenu* fyrir næstum fullum sal af fólki. Sýningin var í heildina um tvær klukkustundir með hléi.

Frumkýningin og næstu sýningar gengu framur vonum. Viku fyrir frumsýninguna gátum við ekki æft í rýminu sem sýningin fór fram í þar sem þemavika skólans var í fullum gangi. Nemendur kunnu línurnar ekki nógu vel, leikmyndin var óklárud, skiptingar á milli atriða voru óskýrar og tóku allt of langan tíma, og sumir í leikhópnum gátu ekki mætt á allar æfingar sem framundan voru vegna annarra skuldbindinga. Þrátt fyrir það tókst hópnum að vinna á öllum þessum veikleikum. Lokaæfingin var eina skiptið sem nemendur fengu tækifæri til að æfa rennsli eins og um sýnginu væri að ræða með engum pásam og einungis 15 mínútna

hléi. Sú æfing gekk ágætlega en margt kom upp á sem hefði litið illa út á frumsýningunni. Á frumsýningu sýndu nemendur gott frumkvæði í að leysa vandamál sem komu upp baksviðs, í skiptingum, á sviði og í hléi. Svo vel að áhorfendur sem ég ræddi við höfðu ekki tekið á eftir



**Mynd 7 Skjámynd úr upptöku kvikmyndanema á 3.sýningu.**

því. Nemendur, sem margir höfðu í upphafi ferlisins frosið þegar vandamál komu upp, voru farnir að spinna samtöl til að fylla upp í þagnir og bjarga hvorum öðrum þegar línur gleymdust eða leikmunir voru ekki á sínum stað. Þannig heppnaðist frumsýningin mjög vel og var ég mjög sáttur með útkomuna og þær framfarir sem hópurinn hafði tekið á einni viku.

Sýningin uppfyllti þau markmið sem ég hafði sett mér að mestu leyti. Nemendur höfðu skapað verkið undir handleiðslu tveggja kennara og stóðst sú tímasetning sem ég hafði sett mér með handritaskrifin. Okkur tókst ekki að halda okkur við upphaflega dagsetningu á frumsýningu en við höfðum miðað hana við 4.mars. Um miðjan febrúar sáum við fram á að við myndum þurfa á tveimur aukadögum að halda og kom á daginn að þessir aukadagar skiptu sköpum svo að allt gæti komið saman fyrir frumsýningu.

## 5. Niðurstöður

Mitt helsta markmið með þessu verkefni var að kanna hvernig kennsluaðferðir byggðar á félagslegri hugsmíðahyggju og einstaklingsmiðuðu námi hentuðu í uppsetningu á leikverki sem væri samskapað. Nálgun mína á kennsluna rökstuddi ég með tilvísan til grunnþátta Aðalnámskrár framhaldsskóla.

Félagslega hugsmíðahyggju tel ég vera mjög hentuga í þegar unnið er í samsköpun. Hópurinn samanstóð af 26 einstaklingum þar sem hver og einn bjó yfir eigin hugsunum, bakgrunni og áhugamálum. Skilningurinn sem hver nemandi leggur í námsefnið er misjafn eftir því og ég fann ítrekað hversu mikilvægt var fyrir mig að setja umræðuefni og verkefni í persónulegt samhengi fyrir hvern nemanda. Með því að nota sýnikennslu, dæmi, myndrænt efni, umræður og æfingar öðluðust nemendur þekkingu á námsefninu út frá ýmsum hliðum. Ef ég gaf þeim leiðbeiningar sem þeir gátu ekki tengt við varð þeim lítið úr verki en afköst og áhugi nemenda jókst ef þeir skildu tilganginn með því. Í gegnum fjölbreyttar kennsluaðferðir í félagslegu samhengi sköpuðu nemendur þekkingu, lærðu gagnrýna hugsun, og þroskuðu lýðræðislega hugsun. Þannig varð samvinna betri og sköpunarferli sýningarinnar frjósamara.

Við handritaskrif sem og æfingar komu upp ýmis vandamál þar sem hópurinn tókst á við að finna lausn við þeim. Til dæmis var atriði þar sem aðalpersónan á í innri togstreitu í miðju samtali við aðra persónu. Aðalpersónan staldrar við, tíminn frýs og hún á í samtali við sjálfa sig. Í anda félagslegrar hugsmíðahyggju og Dewey spurði ég nemendur á æfingu hvernig við ætluðum að koma því til skila til áhorfenda. Við prófuðum að láta alla á sviðinu frjósna og láta aðalpersónuna tala eina til áhorfenda. Þá prófuðum við að fá hljómsveitina til að spila lítið stef til að tákna innri hugsun hennar á meðan á eintalinu stóð. Þeim fannst það enn ekki nógu skýrt og einn nemandi lagði til að við breyttum lýsingunni og settum kastara á aðalpersónuna og slökktum hin ljósinn á meðan eintalið ætti sér stað. Þá kom önnur uppástunga með sviðsetningu þar sem aðalpersónan var látin labba fram á sviðið og tala ein til áhorfenda. Allt þetta var svo sett saman og var hópurinn sáttur með útkomuna. Frekar en að gefa þeim mína lausn á vandanum fékk ég nemendum að leysa vandann og koma með sína lausn. Í gegnum tilraunir, umræður og samvinnu lærðu nemendur þannig að hugsa í lausnum. Þar tókst hugmyndafræði Dewey og félagslegri hugsmíðahyggju að sýna mjög skýrt fram á gildi sitt við kennslu.

Orðið einstaklingur vísar til þess að hver og ein manneskja sé einstök. Engu að síður er aragrúi af kennsluaðferðum sem ganga út á að kenna öllum á sömu vegu. Aðferðirnar gera ráð fyrir því að skilningur fólks sé sá sami og að starf kennarans sé að miðla nemendum

upplýsingum á eina vegu. Í verkefninu kom hins vegar í ljós að með því að sníða námið að hverjum nemanda fæst betri útkoma. Með því að höfða til nemandanna sjálfra náðu þeir hver og einn að læra hluti sem þeir hefðu annars gefist upp á eða ekki einu sinni skilið til að byrja með. Nemendur sem töldu sig ófæra um að dansa, syngja og leika náðu, með einstaklingsmiðuðum kennsluaðferðum, miklum framförum á þeim fjölbreyttu sviðum sem uppsetning leikverks felur í sér.

Nemendur í hópnum höfðu oft litla trú á eigin getu þegar þau tókust á við eitthvað nýtt og framandi eða eitthvað sem þau höfðu ekki mikla eða góða reynslu af. Tónlistin í sýningunni tókst mjög vel upp og nemendur tóku miklum framförum á þessum tíma. Hljómsveitin stóð sig stórkostlega og sýndu góða samhæfingu og tímasetningu í verkinu. Við æfingar á laginu *Gun* eftir Emiliönu Torrini útbjó tónlistarstjóri rytmískan kór þar sem allir nemendur tóku þátt. Atriðið átti sér stað í Stúdentakjallaranum í HÍ og voru nemendur á við og dreif um sviðið, ýmist standandi eða sitjandi. Í útsetningu Emiliönu smellir hún fingrum og hvíslar „ha!“ til skiptis í upptakti milli erinda (Upptaktur er mitt á milli hvers slags í tónlist). Í okkar útsetningu slógu nemendur sér á lær, klöppuðu höndum eða börðu í barborð á milli þess sem þeir hvísluðu í kór „ha!“ í upptakti á meðan hljómsveitin spilaði undir. Margir vildu gefast upp og sögðust ekki ná rytmanum og þótti erfitt að finna upptaktinn. Tónlistarstýra hvatti þá áfram og eftir nokkrar tilraunir voru flestir búnir að ná að gera það rétt. Eftir nokkra daga voru allir búnir að læra það.

Þetta viðhorf nemenda, að halda að þeir geti ekki eitthvað og leggjast hendur, var mjög algengt hvort sem um var að ræða tónlist eða annað sem snerist að uppsetningunni. Sumir töldu sig einfaldlega ófæra um að læra línur. Aðrir sögðust ekki geta lært dansspor og að þeir hefðu vissulega reynt það áður og misheppnast. Enn aðrir töldu sig ófæra um að mála leikmynd eða nota saumavél. Það var mjög lærdómsríkt að tækla þetta í hvert skipti og ég held að kennari verði að reyna eftir bestu getu að hvetja nemendur á jákvæðan hátt hvort sem er til hópsins í heild eða til stakra



**Mynd 8 Söngatriði í upphafi verksins**

nemenda. Eitt hrós til nemanda í kaffipásu getur gjörbreytt viðhorfi hans til verkefnis. Persónuleg dæmi um erfiðleika kennara við að læra eitthvað og hvernig við tókumst á við það, hvort sem er hjá mér eða tónlistarstýru, gaf nemendum aukna einbeitingu og viljastyrk til

að yfirstíga erfitt verkefni. Fyrst við gátum það, hlytu þeir að geta það líka. Að gera hlutina hægt og hraða þeim svo hægt og rólega virkar einnig vel. Eins að vera með sýnikennslu. Mjög áhrifaríkt var að fá nemendur til að aðstoða hvorn annan og læra þannig í gegnum samvinnu. Allar þessar aðferðir komu sér vel til að sannfæra nemendur um að þeir gætu eitthvað sem virtist í fyrstu óyfirstíganlegt. Að uppgötva svo að þeir geti eitthvað sem í fyrstu virtist óyfirstíganlegt er sigur í hvert sinn. Hægt og rólega söfnuðust þessir sigrar saman og eftir því sem leið á ferlið fækkaði þeim skiptum þar sem þeir gáfust upp. Í staðinn tókust þeir á við verkefnin, fögnuðu mistökunum og hjálpuðu hvor öðrum að sigrast á áskorununum.

Þar sem Aðalnámskrá framhaldsskóla tiltekur ekki hvernig leiklistarkennslu skuli vera háttað í framhaldsskólum þurfa skólarnir sjálfir að ákveða hvort og þá hvernig leiklistarkennslu skuli vera háttað. Fjölbrautaskólinn við Ármúla hefur þá stefnu að leiksýning skuli vera sett upp á vorin og ræður til þess leikstjóra og tónlistarstýru. Það er svo þeirra að ákveða hvernig sýningin skuli vera og hvernig þeir vilja setja hana upp. Þar með hafði ég mjög frjálssar hendur við uppsetninguna. Ég vildi engu að síður uppfylla þær kröfur sem fram koma í Aðalnámskrá um að allt skólastarf skuli miða út frá grunnþáttunum sex. Ég tel að ég hafi sýnt fram á að því hafi verið framfylgt. Lýðræði og sköpun voru undirstöður verkefnisins og nálgadist ég þá þætti frá mörgum hliðum til að nemendur öðluðust víðtækan skilning á þeim hugtökum. Skortur á fjármagni varð mér aukin hvatning til að beita sjálfbærum vinnubrögðum við uppsetninguna og vona ég að nemendur sjái betur virðið í því að endurnýta efnivið. Sjálfur hef ég eflt sjálfbæra hugsun í gegnum nám mitt við LHÍ og að geta beitt henni í starfi hefur kennt mér að hægt er að gera stóra hluti með lítið á milli handanna ásamt því að vernda umhverfið með því að endurnýta, meta hvað er nauðsynlegt og hvað er óþarfi í sviðsetningu, og flokka úrgang svo hann sé hægt að endurvinna.

Þegar ég setti upp áætlunina misreiknaði ég einnig hversu langan tíma æfingaferlið myndi taka. Tónlistarstýran var hissa á því hversu stuttan tíma ég hefði sett til æfinga en ég taldi þennan tíma vera mjög hæfilegan ef við myndum halda vel á spöðunum. Þó að sýningin hafi heppnast verð ég að viðurkenna að tæpar fimm vikur í æfingar er ansi stuttur tími og myndi ég ætla að betra væri að álagið væri minna á nemendum og þeir fengju sex til átta vikur til æfinga. Þannig fengju þeir meiri tíma til að læra línur, vinna að umgjörð verksins og hefðu aukið rými til að sinna heimavinnu annarra áfanga.

Þau markmið sem ég setti mér með verkefninu hafa styrkt mína starfskenningu og sýnt fram á marga kosti leiklistar í skólastarfi því leiksýningin var ekki eina afurðin sem kom út úr verkefninu: Nemendur eignuðust vini, urðu færari í að koma fram og tjá sig, lærðu sjálfsaga og frumkvæði, kynntust nýjum hliðum á sjálfum sér, öðluðust nýja hæfileika og bættu aðra

sem fyrir voru, og þroskuðu gagnrýna hugsun og samskipti. Út á við getur leiksýning svo boðið nemendum skólans upp á skemmtun þar sem þeir kynnast nýjum hliðum á skólafélögum sínum. „Ég vissi ekki að þú spilaðir á hljóðfæri!“ heyrðist til dæmis frá einum nemanda eftir eina sýninguna. Ég vona að með auknu framboði á fagmenntuðum leiklistarkennurum muni verkefni sem þetta vera hvatning til þeirra sem setja menntastefnu Íslands um að auka veg leiklistar í skólastarfi framhaldsskóla.

## Heimildir

Aðalnámsskrá framhaldsskóla 2011 – Almennur hluti . Menntamálaráðuneytið, bls. 19 – 22, 24.

Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur hluti 2011 – greinasvið 2013. (2013).  
Menntamálaráðuneytið.

Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. New York: Dover Publication, bls. 75.

Elín Thorarensen. (2005). Framhaldsskólinn - Hvað breytist? Í *Heimili og Skóli*, María Kristín Gylfadóttir (ritstj.) Reykjavík: Heimili og Skóli, bls.18.

Fjölbrautaskólinn í Garðabæ. (e.d.). *LISTNÁMSBRAUT, LEIKLISTASVIÐ*. Sótt á:  
[http://vefur.fg.is/hsg/enska/brautir\\_nam/listnamsbrautLEIKL.html](http://vefur.fg.is/hsg/enska/brautir_nam/listnamsbrautLEIKL.html)

Graham, S. og Hoggett, S. (2014). *The Frantic Assembly book for devising theatre*. London: Routledge, bls. 91.

Guðfinna Gunnarsdóttir. (2015). Skólabragur. Birtist í *Handbók um geðrækt í framhaldsskólum*. Reykjavík: Embætti Landlæknis, bls.8.

Hafsteinn Karlsson. (2009). Kennsluáðferðir í íslenskum og finnskum grunnskólum. Sótt:  
<http://netla.khi.is/greinar/2009/001/index.htm>, bls. 17.

Helmut Hinrichsen og Steinn Jóhannsson. *Sjálfsmatsskýrsla 2013-2014*.  
<http://www.fa.is/ritstjorn/sjalfsmat/skyrsla2014.pdf>, bls. 3.

Ingvar Sigurgeirsson. (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök....  
*Uppeldi og menntun*. Tímarit. Kennaraháskóla Íslands. 14, 2, bls. 9

Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2011). *John Dewey í hugsun og verki - Menntun, reynsla og lýðræði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, bls. 51.

Kristín Jónsdóttir. (2003) *Kennsluhættir á unglingsstigi, námsaðgreining og einstaklingsmiðað nám*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.

Leeder, J. og Taylor, K. (2001). *GCSE Drama for Edexcel*. London: Hodder & Stoughton, bls. 66.

Lilja Úlfarsdóttir og Valgerður Ólafsdóttir. (2015). Geðræktarkennsla í framhaldsskóla. Birtist í *Handbók um Geðrækt í Framhaldsskólum*. Reykjavík: Embætti Landlæknis, bls. 35

María Kristín Gylfadóttir. (2005) Breytt námsskipan til stúdentsprófs. Í *Heimili og Skóli*, María Kristín Gylfadóttir (ritstj.) Reykjavík: Heimili og Skóli.

Menntaskólinn í Kópavogi. (e.d.). *Kjarna-, kjörsviðs- og valáfangar*. Sótt á: [http://mk.is/images/stories/skjol/valvika/Kenndir\\_afangar\\_V15.pdf](http://mk.is/images/stories/skjol/valvika/Kenndir_afangar_V15.pdf)

Menntaskólinn í Kópavogi. (e.d.). *Valáfangar í boði á haustönn 2014*. Sótt á: <http://mk.is/images/stories/skjol/valvika/FrjalstvalH14.pdf>

Menntaskólinn við Hamrahlíð. (e.d.). *Áfangalýsingar í nýju kerfi*. Sótt á: <http://www.mh.is/namid/afangalysingar-i-nyju-kerfi>

Oddey, A. (1994) *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook*. New York: Routledge, bls.1 og 11.

Ólafur Páll Jónsson. (2008) *Lýðræði, menntun og þátttaka*. Sótt á: <http://netla.hi.is/greinar/2008/013/index.htm>

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.

Scheurman, G. (1998). From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education*; 62, 1.

Schmor, J.B. (2004) Devising New Theatre for College Programs. *Theatre Topics*.

Sigrún Harðardóttir og Tinna Kristbjörg Halldórsdóttir. (2011) *Einstaklingsmiðað nám í framhaldsskóla*. Sótt á: <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/004.pdf>



Steinn Jóhannsson. (2015). *Ársskýrsla Fjölbrotaskólans við Ármúla 2014*. Sótt á:  
<http://www.fa.is/ritstjorn/skolasamningur/Arsskyrslur/arsskyrsla2014.pdf> (Bl. 3-4)

Þórir Andri Karlsson. (2009). *Lýðræði í kennslustofunni*. Sótt á:  
<http://skemman.is/handle/1946/4130>