

Listkennsludeild

## Notkun Critical Response Process í leiklistarkennslu á framhaldsskólastigi

Ritgerð til MA-prófs í listkennsludeild

Erla Steinþórsdóttir

Vorönn 2015

Listkennsludeild

## Notkun Critical Response Process í leiklistarkennslu á framhaldsskólastigi

Ritgerð til MA-prófs í listkennsludeild

Erla Steinþórsdóttir  
1310842779

Leiðbeinendur: Ellen Gunnarsdóttir og Vigdís Jakobsdóttir

Vorönn 2015  
20 ECTS

## Útdráttur

Critical Response Process er aðferð sem hefur verið í þróun í um það bil 25 ár og á uppruna sinn í dansi. Höfundur þess er Liz Lerman. Aðferðin stuðlar að lýðræðislegum vinnuháttum og skilvirkni í listrænu þróunarferli.

Verkefnið sem um er fjallað var framkvæmt á vormánuðum 2015. Höfundur ritgerðarinnar prófaði aðferðina í leiklistarkennslu í tveimur framhaldsskólum í Reykjavík og skráði athugasemdir úr dagbókum og viðbrögð nemenda í viðtölum. Einnig mátaði höfundur nálgun Liz Lerman og Critical Response Process við kennslufræðilegar hugmyndir John Holts, Paulo Freire og Augusto Boal. Einnig veltir hann fyrir sér hlutverki sínu sem kennara í samhengi við ofangreind fræði.

Að lokum fjallar höfundur um kosti þess að nota Critical Response Process í kennslu, hvernig hægt er að nota aðferðina til þess að framfylgja hugmyndum þessarra fræðimanna og stuðla þar með að lýðræðislegu námi með virðingu, traust og sjálfræði nemenda að leiðarljósi.

## **Abstract**

Critical Response Process is a method that Liz Lerman started developing 25 years ago and originates from dance. The method supports democratic working procedures and efficiency in the artistic process.

The project in question was executed in the spring of 2015. The essay's author applied the method in theatre education classes in two colleges in Reykjavík and took notes from her diary and registered the students' reactions through informal interviews. Then the author measured Liz Lerman's approach and the Critical Response Process against the pedagogical ideas of John Holt, Paulo Freire and Augusto Boal. She also then reflects upon her role as a teacher in the context of the studies mentioned.

At last the pros of using Critical Response Process in theatre education is discussed, how it can be used while implementing the ideas of these scholars, and thereby support a democratic education highlighting respect, trust and the student's autonomy.

## Efnisyfirlit

1. Inngangur.....	6
2. Lýðræði og mannréttindi í kennslu: fræðilegar nálganir.....	8
2.1 Traust og áhugahvöt til náms.....	8
2.2 Siðferðisvitund, frelsi og lýðræði.....	10
2.3 Umgjörð og endurgjöf.....	14
2.4 Lýðræði, traust, sköpun, frelsi og jafnræði í CRP ferlinu.....	15
3. Aðferðir og undirbúningur verkefnis.....	17
3.1 Aðferðafræði Lerman.....	17
3.2 Undirbúningur verkefnis.....	19
4. Verkefni.....	21
4.1 Lýsing á verkefninu.....	21
5. Niðurstöður.....	24
5.1 Niðurstöður mátaðar við Holt, Freire, Boal og Lerman.....	24
5.2 Hugleiðingar um fjögur skref CRP ferlisins.....	29
5.3 Framkvæmd hæfniviðmiða kennara: sjálfsmat.....	31
6. Lokaorð.....	34
Heimildaskrá.....	35
Viðauki I - Dagbækur úr kennslu.....	37
Viðauki II - Viðtöl við nemendur.....	42

## 1. Inngangur

Í verkefni mínu gerði ég tilraun með notkun á aðferð sem heitir *Critical Response Process* (hér eftir CRP ferlið) í leiklistarkennslu á framhaldsskólastigi og kannaði hvernig það þjónaði kennslufræðilegum tilgangi. CRP ferlið er aðferð til þess að auðvelda og gera listrænt þróunarferli skilvirkara og á uppruna sinn úr dansi (Borstel, Lerman, 2003, bls. 6-7).

Til þess að prófa CRP ferlið á vettvangi kenndi ég í fjögur skipti, tvö í Menntaskólanum við Hamrahlíð og tvö í Borgarholtsskóla og notaði CRP ferlið, ýmist með annari leiklistarkennslu eða utan hennar. Þá var annað hvort unnið að verkefnum sem voru þegar í vinnslu hjá hópunum, eða eftir verkefnum sem voru sett fyrir af mér. Eftir tímana tók ég óformleg viðtöl við hluta nemenda sem tóku þátt um reynslu þeirra, sem lýsir upplifun þeirra á CRP ferlinu.

*Critical Response Process* er ferli sem var þróað á tíunda áratug síðustu aldar af danshöfundinum Liz Lerman. Ferlið stuðlar að skilvirkri og uppbyggjandi endurgjöf í listrænu þróunarferli, og hægt er að nota það við vinnslu alls kyns listaverka. Ferlið einkennist af fjórum einföldum skrefum og gerir ráð fyrir samvinnu listamanna og áhorfenda, hvort sem áhorfendur eru aðrir listamenn, markhópur eða ótengdir aðilar.

Skrif Liz Lerman um skilvirkni, sjálfstæði og innblástur í listsköpun kallast á við kennslufræðilegar hugmyndir þeirra John Holt, Paulo Freire og Augusto Boal. Holt leggur áherslu á að treysta nemendum fyrir góðum verkfærum (Holt, 1995, bls. 99), hugmyndir Freire boða mikilvægi þess að bera virðingu fyrir sjálfræði nemenda (Freire, 1998, bls. 1) og Boal skapaði lýðræðislegan vettvang byggðan á hugmyndum um áhorfandann sem virkan þátttakanda í framvindu leikverks. (Boal, 1970, bls. 117).

Í upphafi verkefnisins vonaðist ég til þess að geta sýnt fram á að CRP ferlið væri hentugt verkfæri fyrir kennara til þess að mynda andrúmsloft og umgjörð sem einkennist af virðingu og samkennd sem stuðlaði að skilvirkni í samvinnu og listsköpun. Einnig vildi ég sýna fram á að það mætti grunnþáttum aðalnámskrár um sköpun, jafnrétti, lýðræði og mannréttindi.

Í skrifum mínum byrja ég á að skoða hugmyndir Holts, Freire og Boal og bera þær

saman við skrif Lerman um CRP ferlið. Síðan lýsi ég CRP ferlinu og undirbúningi mínum fyrir kennsluna og rýni í kennsluna og viðtölin við nemendur. Þá kemur að niðurstöðum þar sem ég tek saman efnið og tengi við Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011 og fræðin sem liggja til grundvallar.

Áhugi minn á sjálfstæðu og lýðræðislegu námi sprettur m.a. úr reynslu minni sem nemandi í Grunnskólanum á Kópaskeri í rúmlega tvö ár, frá '95-'97, í lok 5. bekkjar og svo 6. og 7. bekk þar skráði nemandi sjálfur á fimmtudögum hvað hann ætlaði að læra mikið í hverju fagi fyrir sig næstu vikuna og á föstudögum viku seinna, mat nemandinn sig sjálfur eftir tilbúnu matsblaði. Ég man að ég hugsaði mér gott til glóðarinnar þegar mér var tjáð að ég réði sjálf hvað ég lærði mikið. Nú skyldi ég nota tækifærið og skrá á mig sem allra minnst í öllu. En mikið varð sú vika leiðinleg, og ég endaði á að gera miklu meira en ég hafði áætlað. Bekkjarfélagar mínir bentu mér líka á að þau hefðu engan áhuga á að sleppa við að læra, og ég varð þess vör að í valinu fólst ákveðin ögrun. Nemendur voru í alls kyns aðstæðum, mishæfir í mismunandi fögum. Það var sigur að gera vel og gott að velja hæfilega. Ef maður náði ekki markmiðinu, átti maður samtál við sjálfan sig í gegnum matsblaðið og reyndi svo að bæta sér það upp í vikunni á eftir. Þegar kom að 8. bekk tók við hefðbundnari kennsla, en tel ég það mikinn misskilning að unglingar hafi minni þörf fyrir þetta sjálfræði. Þvert á móti tel ég að frelsi og ábyrgð á eigin námi eigi mikinn þátt í því að halda nemendum við efnið, þegar þeir fá virkilega að vera með, sama hvar þeir eru staðsettir á skala um hæfni og getu. Því ég tel að nemendur læri hver af öðrum jafn mikið og þeir læra af kennurum og foreldrum. Í gegnum samskipti, samtöl og samvinnu læra þeir að opna fyrir hlustunargáttir og taka inn hugmyndir sem þeir hefðu ekki fengið sjálfir.

Létta þarf á því hvernig við tölum saman og skiptumst á hugmyndum, við þurfum að geta litið í eigin barm og tekið gagnrýni án þess að það skaði sjálfsímynd okkar. Við erum svo hrædd við að gera mistök, og virðumst oft ekki framkvæma hugmyndir af því að það gæti gerst að þær séu ekki fullkomnar. Við þurfum að læra að gera mistök, einsog Sir Ken Robinson segir (Robinson, 2007) og allir hinir sem það hafa sagt á undan. En hvað ætli margir nemendahópar hafi misst af mörgum hugmyndum og tækifærum til náms vegna ólýðræðislegra vinnubragða?

## 2. Lýðræði og mannréttindi í kennslu: fræðilegar nálganir

### 2.1 Traust og áhugahvöt til náms

Eftirfarandi verkefni í kennslufræði leiklistar leggur áherslu á að skapa andrúmsloft sem einkennist af trausti, réttindum nemenda og innblæstri. Í því samhengi studdist ég við John Holt, bandarískan sérfræðing í kennslumálum sem var mikill talsmaður heimakennslu. Hann var einnig rithöfundur sem skrifaði meðal annars bækurnar *How Children Fail*, *How Children Learn* og *Escaping from Childhood* (Holt, 1982, 1995, 2013). Þessar bækur gefa góða mynd af hans hugmyndafræði. Það væri vægt til orða tekið að segja að Holt hafði óbilandi trú á getu barna og unglunga. Hann vildi auka réttindi þeirra og gefa þeim mun meira sjálfstæði en þau höfðu áður. Bækurnar hans eru skrifaðar á sjöunda og áttunda áratug síðustu aldar, en eiga þó furðuvel við í dag. Hugmyndir Holt lifa í dag m.a. í kenningum fræðimanna á borð við Sir Ken Robinson, sem hefur gert garðinn frægan með hugmyndum sínum um hvernig aldagamalt og úrelt skólakerfi okkar dregur úr sköpunargleði og komi í veg fyrir lærdóm. Einnig deilir hann trú Holts á börnum og unglungum og getu þeirra til að læra. Robinson segir í fyrirlestri sínum á TED ráðstefnu í Monterey í Kaliforníu frá árinu 2006:

*...við rekum skólakerfið á þann hátt að mistök eru það versta sem þú getur gert. Og niðurstaðan er sú að menntun dregur úr sköpunargetu fólks. Picasso sagði einu sinni, að öll börn fæðast listamenn. Vandamálið er að tapa honum ekki þegar við fullorðnumst. Ég er sannfærður um, að við vöxum ekki að sköpunargleði, heldur frá henni. Eða frekar, við erum menntuð frá henni (Robinson, 2007, þýð. Erla Steinþórsdóttir).*

Hér er mikill samhljómur með Holt sem í bók sinni *How Children Learn* fjallar um það hvernig nemendur fá mest út úr námi. Hann telur, meðal annars, að þegar verkefni eru sett fyrir af kennara, tekst nemandinn ekki á við eigin hugmynd, heldur leysir verkefnið af skyldurækni við kennarann og jafnvel foreldra og samfélag. En þegar nemendur fá



hugmyndina sjálfir um að leysa verkefnið, verður til áhugi, meiri sköpunarkraftur og minni hömlur á áframhaldi lærdóms. (Holt, 1995, bls. 104-105). Í Aðalnámsskrá Framhaldsskóla 2011 kveður við svipaðan tón: „Sköpunarþrá á sér rætur í meðfæddri forvitni, athafnaþrá og stuðlar að frumkvæði einstaklingsins. Sköpunargleði leiðir til námsáhuga þegar börn og ungmenni skynja merkingu viðfangsefnanna og gildi þeirra“ (Aðalnámsskrá, 2011, bls. 22). Sköpunin, hugmyndin, frumkvæðið, verður að fá að koma frá nemandanum sjálfum og er það lykilatriðið sem tengir Holt og Robinson við grunnþáttinn *sköpun*.

Svipaðar hugmyndir eru alls ekki óþekktar í íslensku skólakerfi. Í Grunnskólanum á Kópaskeri frá byrjun níunda áratugar síðustu aldar fram til 2009, var notuð aðferðafræði sem hafði í hávegum frelsi og ábyrgð nemenda með opinni kennslustofu þar sem skyldunámsefni var skorið niður og kjarni þess ákveðinn til einnar viku í senn. 1984 skrifaði Pétur Þorsteinsson skólustjóri Grunnskólans á Kópaskeri grein þar sem meðal annars stóð: „Valfrelsið knýr [nemandann] til að taka afstöðu til eigin athafna. Hann verður sjálfur að finna hvert forvitnin og starfslöngunin beinist. Hann verður sjálfur að þenkja um eigin hag og gera sér grein fyrir eigin þörfum“ (Pétur Þorsteinsson, 1984, bls. 43-44). Þessi aðferð var notuð, með einhverri þróun í nær 30 ár í litla skólanum úti á landi. En hugmyndin um opna kennslustofu er til þess gerð að þróun og breyting á skólastarfi geti átt sér stað (Ingvar Sigurgeirsson, 1981, bls. 13).

Samkvæmt Holt eiga kennarar að stuðla að námi nemenda án þess að mata þá þekkingu og mikilvægt er að treysta nemendum til þess að læra á eigin spýtur, en ljá þeim góð verkfæri til þess (Holt, 1995, bls. 7). Á Kópaskeri var nemendum gefið ákveðið frelsi til þess að mynda sér skoðun á því hvað þeim þótti áhugavert og ögrandi. Sem dæmi nefndi Ingvar Sigurgeirsson í erindi sínu um skólastarfið: „Svo mikill var áhuginn að ég hef haft spurnir af því að nemendur hafi stundum skilið eftir opinn glugga á skólanum til að geta komist inn á kvöldin og um helgar til að vinna í blaðaútgáfu eða öðrum verkefnum.“ (Ingvar Sigurgeirsson, 2014, bls. 12). Pétur Þorsteinsson hefur, líkt og John Holt hafði og Sir Ken Robinson hefur, mikla trú á getu nemenda til þess að læra og trúir því að þegar áhugahvöt nemenda er styrkt, þá ósjálfrátt opnast þeim skilningur (Pétur Þorsteinsson, 1984, bls. 13). Hann heldur þessu fram árið 1984,

tveimur áratugum eftir að John Holt skrifar um það og tveimur áratugum áður en Sir Ken Robinson kemur skilaboðunum frá sér á mun nýstárlegri og aðgengilegri hátt árið 2006 og til dagsins í dag, í gegnum myndbönd á netinu. Ingvar Sigurgeirsson talar einnig í fyrrgreindu erindi sínu, um list og listsköpun sem eina af mörgum þungamiðjum í skólastarfi á Kópaskeri. Þar héngu verk þekkra listamanna og nemenda á sama stalli og Pétur skólastjóri réð oft til skólans listamenn til þess að starfa með nemendum í lengri eða styttri tíma (Ingvar Sigurgeirsson, 2014, bls. 5). Kennarar horfðu í gegnum stétt og stöðu og er það fyrirmyndin sem nemendur fengu. Tvær nýlegar rannsóknir, frá Fei Xu og Vashti Garcia hjá University of British Columbia og Laura Schulz og Elizabeth Baraff Bonawitz hjá M.I.T. renna stoðum undir kenningar Holt, Péturs og Robinson um getu barna til að læra, en eitt af því sem að M.I.T. rannsóknin leiddi í ljós er einmitt að börn læra mest af fyrirmyndum í umhverfi sínu (Gopnik, 2009).

## ***2.2 Siðferðisvitund, frelsi og lýðræði***

Holt telur að erfitt geti verið að finna jafnvægið á milli þess að stjórna of mikið og hefta þar með lærdóm, og að frelsa of mikið og þannig missa tökin á kennslu. Hugmyndin um frelsi er kjarninn í skrifum Paulo Freire, eins mesta hugsjónamanns 20. aldarinnar þegar kemur að kennslu. Hann skrifaði m.a. bækurnar *Pedagogy of the Oppressed* og *Pedagogy of Freedom* (Freire, 1970, 1998). Í þeirri fyrri skrifar hann um hinn kúgaða og þann sem kúgar og hvernig samskipti þeirra stýra samfélagsgerðinni og hvernig hinn kúgaði þarf að öðlast frelsi til þess að geta hafið byltingu. Hann ræðir um kennslufræðilegar hugmyndir og hvernig þær geta best stuðlað að því, að hin kúguðu hefji byltingu og breyti samfélagi sínu til batnaðar (Freire, 1970, bls. 45-48).

Freire talar um að manneskjur séu verur með siðferðisvitund og að þeim beri skylda til að nota hana, það væri hreinlega afbrot að gera það ekki, en markmið þessa verkefnis var meðal annars að skoða stöðu kennarans:

*Sá kennari sem ekki ber virðingu fyrir forvitni nemandans hvort sem er fagurfræðilegri, málvísindalegri eða setningafræðilegri; sá sem notar kaldhæðni til að bæla niður réttmætar spurningar (haft í huga að frelsi er ekki algjört, það þarfnast í eðli sínu ákveðinna takmarkanna); sá sem er ekki á staðnum með nemendanum í sinni lærdómsferð, brýtur gegn grunnsiðferðilögmálum manneskjunnar (Freire, 1998, bls. 39, þýð. Erla Steinþórsdóttir).*

Siðferðistvitund er hér lýst sem eitthvað sem fæst með því að bera virðingu fyrir öðrum og vera á staðnum með þeim, með virka hlustun og athygli. En hann talar einnig um að það brjóti gegn siðferðisvitund okkar að stöðva lærdóm einstaklings. Hver einstaklingur hefur rétt á frelsi til þess að læra, og kennarar verða að bera virðingu fyrir því frelsi. Áhugavert er að athuga að hann tekur sérstaklega fram að frelsi þarfnast takmarkana. Sú hugmynd samræmist Mannréttindastefnu Sameinuðu Þjóðanna en hún segir: „*Við beitingu réttinda sinna og frelisis skulu allir háðir þeim takmörkunum einum sem settar eru með lögum í því skyni að tryggja viðurkenningu á og virðingu fyrir réttindum og frelsi annarra...*“ (Utánríkisráðuneytið, 2008). Frelsi eins stöðvast þar sem annars byrjar. Einn getur ekki gengið á rétt annars undir nafni réttar og frelisis, þannig að frelsi er alltaf háð þeim takmörkunum. En hvernig stuðlum við að því að kennarar virði rétt og frelsi einstaklinga til lærdóms? Freire segir að leiðin að réttlæti í samböndum fólks byggist á samskiptamáta sem einkennist af raunverulegri hlustun og virðingu: „*Aðeins umræða, sem krefst gagnrýnnar hugsunar, er fær um að framleiða gagnrýna hugsun. Án umræðu eru engin samskipti og án samskipta getur engin alvöru kennsla átt sér stað*“ (Freire, 1970, bls. 92-93, þýð. Erla Steinþórsdóttir). Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011 hefur það að markmiði að kenna eigi nemendum gagnrýna hugsun (Aðalnámskrá, 2011, bls. 29), en samkvæmt Freire kennum við hana með því að vera fyrirmyndir nemenda í að hlusta og sýna hvort öðru virðingu og athygli, sem allir einstaklingar, þar sem þeir eru samskiptaverur, eiga rétt á og hafa þörf fyrir (Freire, 1970, bls. 128). Því ef við gerum það ekki, erum við að bregðast siðferðilegri skyldu okkar og stuðla að óbreyttu ástandi með því að setja

okkur í spor kúgara sem notar það bragð að eiga ekki í einlægum samskiptum við hinn kúgaða (Freire, 1970, bls. 162, bls. 139).

Í ritgerð sinni um Freire og leikhúsfrömuðinn Augusto Boal, bendir mannfræðingurinn og leiklistarkennarinn Evelyn Harmer á erfiðleika þess að fylgja öllum viðmiðum Freire, bæði vegna þess að þau eru há og vegna þess að hann leggur ekki fram neina sérstaka kennsluáðferð, en heldur sig frekar við kennismíðar og ígrundun hugmyndafræðarinnar (Harmer, 2015, bls. 8). Augusto Boal náði hins vegar að fylgja hugmyndum Freire í verki á sviði leiklistarinnar. Árið 1956 langaði Boal og fleiri til þess að búa til leikhús fyrir brasilíska borgara á þeirra eigin forsendum og stofnuðu þau *Arena leikhúsið í Sao Paulo*. Markmið þess var að byggja upp leikhús sem fjallaði um brasilískan veruleika á sama tíma og mikil þjóðernishyggja reið yfir Brasilíu. Á fyrstu sex árunum urðu til fjöldamörg leikrit og fjölluðu þau ýmist um slæm lífsskilyrði járnbrautarteinaverkamanna, framhjáhöld í úthverfum, mútur á fótboltaleikjum og hjátrú landans um hina heilögu jómfrú og djöfulinn, svo eitthvað sé nefnt (Boal, 2008, bls. 139). Leikfélagið hafði einnig það að markmiði að allir gætu verið áhorfendur, sama úr hvaða stétt þeir kæmu. Þannig hóf Boal að þróa viðamikil fræði um það hvers virði það er að vera virkur áhorfandi og um samspil leikara og áhorfenda. Út frá því þróaðist síðan Forum-leikhúsið sem varð að ákveðnu leikhúsformi, en nafnið gefur til kynna samræðuvettvang þar sem jafningjar fengu að læra á lýðræðislegan hátt að tjá sig, framkvæma hugmyndir og hlusta á hugmyndir annara. Leikarar runnu saman við áhorfendur og einungis var ein manneskja á staðnum sem var hvorugt, en það var jókerinn. Hlutverk hans var að stjórna sviðsverkinu, án þess að koma með sínar eigin hugmyndir inn í verkið, en hann var þó alltaf skyldugur til að taka afstöðu með þeim kúgaða. Hann grípur inn í þegar þörf þykir til þess að gefa færi á umræðu og hugmyndum, með því að nota spurningar og kynna aðstæður fyrir viðstöddum og til að komast að skýrum endi, hvort sem niðurstaða finnst eður ei (Boal, 2006, bls. 126). Í dag er Forum-leikhús stundað úti um allan heim, frá fátækum svæðum í Afríku til jafnaðarlandsins Svíþjóðar og að sama skapi ná fræði Boal inn í leiklistarkennslu víða um heim (Magnús Guðmundsson, 2015. Hall, 2009).

Boal segir í bók sinni *Theatre of the Oppressed* um tilfinningar áhorfandans: „Það er ekki

í persónum sviðsverkanna sem vorkunn og ótti birtast - frekar gera þessar tilfinningar vart við sig í áhorfendum“ (Boal, 1979, bls. 26, þýð. Erla Steinþórsdóttir). Boal vildi ekki nema staðar þarna, hann vildi ganga lengra og fá áhorfandann með sér á svið vegna þess að: „Ég trúí því að öll raunverulega byltingarkennd leikfélög ættu að færa sviðsetninguna í hendur fólksins svo að fólkið sjálf geti nýtt sér hana. Leikhúsið er vopn og það er fólkið sem beitir því“ (Boal, 2008, bls. 98, þýð. Erla Steinþórsdóttir). Þannig varð til hugtakið “the spect-actor” sem gæti útlagst á íslensku sem þátttökuáhorfandi eða áhorfsleikari. Boal vildi valdefla áhorfendur svo þeir stæðu fastar í fæturna utan leikhússins, í sínu daglega lífi, en fólk í Brasilíu hafði á þessum tíma mátt sæta kúgun stjórnvalda í fjöldamörg ár og teygði hún anga sína inn í daglegt líf fólks í gegnum lög og reglur, hefðir og trúarbrögð (Freire, 1970, bls. 139-140). Það má segja líkt og Evelyn Harmer hefur sagt, að Boal hafi tekið hugsjón Freire og notað hana í verki (Harmer, 2015, bls. 7). Boal braut vegginn á milli persóna og áhorfenda og gaf þannig áhorfendum tækifæri til þess að æfa sig í að hafa áhrif. Ekki bara í orði, heldur í verki. Áhorfsleikaranum er gert að standa upp og fara inn í leikritið, með tillögu að breytingu og framkvæma hana. „Til þess að skilja skáldverk þess kúgaða, verður maður að hafa í huga fremsta markmið þess: að breyta fólki - ‘áhorfendum’, óvirkum verum í leikhúsfyrirbærinu - í viðfangsefni, í leikara, í áhrifavalda í hinum leikrænu átökum“ (Boal, 2008, bls. 97, þýð. Erla Steinþórsdóttir). Í samfélagi þar sem lýðræðið er skrumskælt var fólki gefið tækifæri á því að prófa ómengað lýðræði í einlægum samskiptum við aðra áhorfsleikara og leikara. Boal bjó til vettvang jafningja sem valdefldi fólk og hvatti það til þess að standa með sjálfu sér og bjóða kúgurum sínum birginn.

Einn af þeim sem kennir leiklist undir skýrum áhrifum frá Boal er Jonothan Neelands, prófessor í Skapandi menntun við Warwick Business School og forseti leiklistardeildar Warwick háskólans í Bretlandi. Neelands hefur skrifað margar bækur um leikræna tjáningu í kennslu og skrifað greinar og ritgerðir. Ein þeirra ritgerða heitir *Acting together: ensemble as a democratic process in art and life*, en þar segir hann:

*Í svokölluðum vestrænum lýðræðislegum samfélögum, eru fáir fulltrúar margra*

á pólitíska sviðinu rétt einsog fáir eru fulltrúar margra innan yfirráðandi hefðbundinnar leikhúshefðar, sem gerir áhorfendur að óvirkum ekki-leikurum, og þeir fáu sem eru á sviðinu leika í okkar stað. Þá hugmynd verður að endurlífga, að við séum öll samfélagslegir leikarar, með þann möguleika að vera okkar eigin listræni leikari í okkar eigin raunveruleika og lífi (Neelands, 2009, bls. 13, þýð. Erla Steinþórsdóttir).

Rétt einsog Boal, leggur Neelands áherslu á þátttökuna, að þátttakan sé þjálfun fyrir lífið sem er framundan, í lýðræðislegu samfélagi.

### **2.3 Umgjörð og endurgjöf**

Þátttaka áhorfenda og tengsl við listamenn á sviði eru mikilvægir þættir í hugmyndum Liz Lerman, bandaríks danshöfundar sem hefur lengi starfað við danssköpun og danskennslu. Á fjöldamörgun árum þróaði hún *Critical Response Process*, ferli sem hjálpaði henni að tala við nemendur sína um þeirra dansverk á meðan þau voru í vinnslu (Borstel, Lerman, 2003, bls. 6-7). Hún áttaði sig á því að ef hún setti skoðanir sínar fram í formi spurninga, í stað álits, þá brást nemandinn ekki lengur við af ótta og fór síður í vörn. Hún áttaði sig á mikilvægi þess að hefja endurgjöf á jákvæðum nótum. Hún kannaðist sjálf alltof vel við þessar tilfinningar frá því að hafa verið nemandi og sjálfstætt starfandi danshöfundur og langaði að finna leið út úr viðjum varnar og óöryggis sem henni fannst oft einkenna endurgjöf á listsköpun. Á þennan hátt fór endurgjöfin að vera gagnleg, nemandinn fékk að halda sjálfstæði sínu sem listamaður verksins, því að í gegnum ferlið fékk hann efni til umhugsunar á sínum forsendum. Ferlið samanstendur af fjórum skrefum:

1. Jákvæðar athugasemdir frá áhorfendum
2. Nákvæmar spurningar frá listamönnum
3. Hlutlausar spurningar frá áhorfendum
4. Athugasemdir og hugmyndir frá áhorfendum, með leyfi listamanna

(Borstel, Lerman, 2003, bls. 18-22).

CRP ferlið er hannað til að þjóna listamanninum, hvetja hann til frekari sköpunar, í stað þess að skoðanir séu tjáðar sem hljóma frekar einsog fyrirsmæli. Meðlimir hópsins sem tekur þátt fá mismunandi hlutverk, þau er: Listamenn sem sýna verk í vinnslu, áhorfendur og leiðbeinandi sem stýrir ferlinu. Hægt er að notabeita ferliðferlinu við aðrar listgreinar í öðrum listgreinum og í raun við vinnslu hvaða verks sem er, svo lengi sem það er á vinnslustigi. Christopher Petty, kennari hjá Stony Brook University í New York, notar CRP ferlið í sínum ritlistartímum. Hann segir frá reynslu sinni af ferlinu og bendir á kosti þess að byrja á jákvæðum nótum:

*Endurgjöfin hefst á jákvæðum nótum, sem ekki aðeins róar rithöfundinn vegna hræðslu við gagnrýni, heldur neyðir alla þá hlustendur sem gætu beðið eftir tækifærinu til þess að deila visku sinni um það hvað rithöfundurinn hefði átt að gera, til þess að hugsa um og orða sín fyrstu viðbrögð við sjálfri vinnunni einsog hún er í núverandi mynd (Petty, 2013, þýð. Erla Steinþórsdóttir).*

#### **2.4 Lýðræði, traust, sköpun, frelsi og jafnræði í CRP ferlinu**

Liz Lerman og John Holt koma úr sitt hvorri áttinni, Lerman úr heimi starfandi listamanna og Holt úr heimi grunnskólans. Hins vegar eiga þau það sameiginlegt að þau halda því bæði fram að þegar ótti og/eða vörn birtist hjá nemendum, þá eigi nám sér síður stað, þekkingaröflun einstaklingsins stoppar (Borstel, Lerman, 2003, bls. 21; Holt 1995, bls. 70-71). „...kvíðinn sem börn finna fyrir þegar þau eru stanslaust prófuð, ótti þeirra við að gera mistök, við refsingu og skömm, dregur úr getu þeirra til þess að bæði skilja og muna...“ (Holt, 1995, bls. 70-71, þýð. Erla Steinþórsdóttir). Hugmyndir Lerman eru svipaðar: „Þegar vörn byrjar, lýkur námi. CRP ferlið leggur áherslu á kosti þess að fá listamenn til þess að hugsa um verk sín á ferskan hátt, en segir þeim ekki hvernig þeir eigi að lagfæra þau eða að biðja þá um að verja þau“ (Borstel, Lerman,

2003, bls. 21, þýð. Erla Steinþórsdóttir). Það sem Holt leggur upp með í bók sinni er að treysta börnum til þess að geta lært á eigin spýtur, með aðstoð kennara frekar en aðfinnslum. CRP ferlið svarar vel hugmyndum Holts, en þar er einfalt og skilvirkt verkfæri í boði fyrir nemendur sem, með aðstoð kennara, læra heilmikið um skilvirkni í listsköpun, lýðræðisleg samskipti og uppbyggilega gagnrýni. Í stað þess að gera nemendur að óvirkum áhorfendum, miðar CRP ferlið að því að gera nemendur að gerendum og rannsakendum eigin verka og jafningja sinna, og það gerist á lýðræðislegan hátt: allir í ferlinu eru jafningjar sem virða listamanninn og hans vinnu með því að gefa jákvæða og uppbyggjandi endurgjöf. Samkvæmt Holt á lærdómur sér stað þegar afskipti kennara eru sem minnst og nemendur komast í flæði út frá þeirri umgjörð sem kennarinn veitir þeim (Holt, 1995, bls. 104-105). Í CRP ferlinu getur kennari tekið sér stöðu leiðbeinandans sem stýrir ferlinu til þess að viðhalda lýðræðislegri vinnu. Í Forum-leikhúsinu er staða jókersins sú að hann stýrir ferlinu en afstaða hans er alltaf með þeim kúgaða. Það er fyrirfram ákveðið hver afstaða hans er, rétt einsog í CRP ferlinu er fyrirfram ákveðinn tilgangur þess að þjóna listamanninum. Munurinn er að áhorfendur í CRP ferlinu fá ekki algjört málfrelsi heldur lúta reglum sem stuðla að skilvirkni listsköpunnarinnar, á meðan í Forum-leikhúsinu eru skoðanir einstaklinga velkomnar og leikurinn til þess gerður að fá þær fram í dagsljósið þó innan mjög strangra reglna verksins með aðhaldi frá jókernum. Boal telur einnig þátttökuna vera mikilvæga til þess að fólk, eins og hann orðar það, þjálfar sig fyrir byltingu (Boal, 1970, bls. 98). Að þjálfar sig fyrir að takast á við lífið sem það lifir á hverjum degi, og takast á við þá áskorun að breyta því sem það fær breytt í kringum sig, sem það telur nauðsynlegt fyrir samfélagið og sig sjálft.

Í skrefi tvö í CRP ferlinu er listamönnum gert að spyrja nákvæmra spurninga um verkin sín. Þeir þurfa að líta til baka og horfa með gagnrýnum augum á sig sjálfa og listsköpun sína. Þeir þurfa að standa með verkinu en á sama tíma vera auðmjúkir gagnvart því og þeirri staðreynd að það er ennþá í vinnslu. Ef traust ríkir á milli listamanna, áhorfenda og leiðbeinanda, ættu listamenn að vera afslappaðir og sjálfsöruggir. Ef virðing fyrir manneskjunni er í hávegum höfð, ætti hver og ein í hópnum að gefa sér tíma til þess að forma jákvæðar athugasemdir, spurningar og hugmyndir og tjá sig opinskátt og óhrædd. Þessar



áherslur endurspeglast í Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: „Lýðræðis- og mannréttindamenntun byggist á gagnrýninni hugsun og ígrundun um grunnildi samfélagsins“ (Aðalnámskrá, 2011, bls. 19). Þetta er þjálfun í að horfa gagnrýnum augum í kringum okkur og eiga samræður við annað fólk í heiminum sem við búum í.

CRP ferlið heldur utan um umræður og endurgjöf í listrænu ferli þannig að aðkoma leiðbeinandans er takmörkuð við formið sem slíkt. Samkvæmt Freire á kennarinn að starfa eftir þeim gildum sem hann kennir. Hann segir að það geti haft slæm áhrif á nemandann að fá misvísindi skilaboð (Freire, 1998, bls. 41) og reyndar hefur nýleg rannsókn í sýnt fram á að stuðningur og hvatning frá kennurun, skólafólki sem og foreldrum séu það mikilvægasta sem stuðli að vellíðan og velgengni framhaldsskólanemenda (Bára Björk Elvarsdóttir ofl, 2007, bls. 32). CRP ferlið býður upp á þetta, það er ekki pláss fyrir geðþóttaákvæðanir leiðbeinandans í ferlinu, hann hefur ákveðið hlutverk og ef hann fer út fyrir það, þá er ekki lengur verið að vinna eftir CRP ferlinu. Frelsið hefur takmarkanir en þær takmarkanir hafa tilgang. Til þess að varðveita rétt annarra verðum við að sætta okkur við takmarkanir á okkar frelsi, það er lýðræði. Eins hefur CRP ferlið takmarkanir, en tilgangur þess er að hjálpa okkur og öðrum að vera skilvirkari í vinnu listræns þróunarferlis. Einnig vara þessar takmarkanir aðeins í stutta stund, þar sem CRP ferlið er skammur hluti listræna þróunarferlisins.

### **3. Aðferðir og undirbúningur verkefnis**

#### ***3.1. Aðferðafræði Lerman***

Bókin *Liz Lerman's Critical Response Process: A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert* er skrifuð sem leiðarvísir um ferlið. Höfundarnir, Lerman og Borstel, leggja mikla áherslu á hlutverk allra sem taka þátt. Byggt á þeirra eigin reynslu af ferlinu draga þau fram aðstæður sem gætu komið upp og hvernig þeim hefur reynst vel að vinna úr þeim. Hlutverkin eru: Listamenn, áhorfendur og leiðbeinandinn. Íslenska lýsingin á ferlinu hér fyrir neðan er unnin upp úr bókinni.

**Listamenn:** Mikilvægt er að listamennirnir sem leggja verk sitt undir viti hvernig ferlið gengur fyrir sig áður en byrjað er, til þess að tryggja afslappað og jákvætt andrúmsloft. Þeir þurfa að vita að hverju þeir ganga, til að forðast óþarfa spennu. Enn mikilvægara þó er að listamenn hafi einlægan áhuga á framvindu verksins sem þeir eru með í vinnslu og séu tilbúnir til þess að taka við hugmyndum annarra.

**Áhorfendur:** Lerman mælir með 5-12 manns í áhorfendahóp. Reynslan hefur kennt henni að sú stærð sé heppilegust, því að stjórnandinn nái þá að halda utan um samræður og listamenn fái nokkuð mörg sjónarhorn á verk sín. Mikilvægast hérna, einsog hjá listamönnunum, er vilji þátttakendann til þess að verkið nái að þróast. Að áhorfendur hafi einlægan áhuga á því að styðja listamennina í sinni listsköpun og beri hag þeirra fyrir brjósti.

**Leiðbeinandi:** Hlutverk hans er að stýra ferlinu, byrja á að útskýra það fyrir öllum, fara úr einu skrefi í annað og ganga úr skugga um að allir skilji hvað fer fram á hverri stundu. Einnig ber hann ábyrgð á því að hópurinn haldi sig við ferlið, en oft skapast samræður út frá spurningunum sem er best að geyma þar til í lokaskrefinu (Borstel, Lerman, 2003, bls. 14-15).

Skrefin í ferlinu eru fjögur og útleggjast þau svona:

### 1) Jákvæðar athugasemdir frá áhorfendum

Áhorfendur segja listamönnunum hvað var áhugavert, skemmtilegt, áhrifamikið eða merkingarbært fyrir þá. T.d. „mér fannst skemmtilegt hvernig ljósið lýsti alltaf upp staði sem textafókus var ekki á“ eða „það var eitthvað kraftmikið við það þegar allt fór á hreyfingu nema hann“.

Þetta er tækifæri fyrir listamanninn að heyra hvað stóð upp úr fyrir áhorfendur.

### 2) Listamenn spyrja nákvæmra spurninga

Í öðru þrepi mega listamennirnir spyrja áhorfendur. Þeir velja áherslur í verkinu og spyrja um þær. T.d. “náðuð þið því að samband þeirra tveggja átti að vera myndlíking fyrir Adam og Evu?”

Eða “Fannst ykkur merkingin um fjarlægð komast til skila með því að hún talaði alltaf með höndina fyrir munninum á sér?”

Hér getur listamaðurinn athugað hvort að ákveðin merking hafi komist til skila.

### **3) Hlutlausar spurningar frá áhorfendum**

Áhorfendur mega nú spyrja listamennina. Breyta skoðunum í spurningar, forðast að ýja að eigin skoðun á verkinu. Ef áhorfanda fannst verkið alltof hratt, þá myndi spurningin hljóma t.d. “Hver er pælingin með tempo í verkinu?” Eða “Hver er pælingin á bak við hraðaskiptingarnar?”

Markmiðið er að gefa listamönnunum tækifæri til þess að hugsa um ákveðin atriði sem áhorfendur vilja draga athygli að, en á eigin forsendum, án átroðnings skoðana annara.

### **4) Skoðun áhorfenda með leyfi listamanna**

Í síðasta þrepinu geta áhorfendur beðið um leyfi til að segja skoðun sína. Listamenn hafa leyfi til að segja nei, já, eða já en seinna. T.d. “Ég er með skoðun á búningunum/merkingu stólsins/lengd verksins/handritinu... viljiði heyra hana?”

Tækifæri fyrir listamenn að fá hugmyndir frá áhorfendum, ef þeir vilja (Borstel, Lerman, 2003, bls. 18-22).

Kate Symondson doktor í bókmenntafræðum tók út CRP ferlið árið 2014 og í úttektinni nefnir hún að til þess að ferlið virki verði listaverkið sem unnið er með að koma frá listamanninum sjálfum (Symondson, 2014, bls. 7) og í upphafi niðurlags bókar þeirra Liz Lerman og John Borstel, er líka talað um að ferlið hefjist á því mikilvæga augnabliki þegar listamaðurinn er tilbúinn til þess að fá endurgjöf (Borstel, Lerman, 2003, bls. 54) og er því hægt að áætla að hugmyndin eigi alltaf að koma frá listamanninum sjálfum.

### **3.2. Undirbúningur verkefnis**

Í verkefni mínu langaði mig til að skoða hvort CRP ferlið stuðlaði að lýðræðislegum vinnubrögðum. Ég vildi líka kanna hvort ferlið virkaði hvetjandi á listsköpun nemenda og

stuðlaði að skilvirkni í vinnuferlinu. Skilvirkni sem felst í trausti á hugmyndum og getu til þess að taka við endurgjöf um þær.

Við undirbúning verkefnisins tók ég saman sameiginlega þætti úr hugmyndum Holts, Freire, Boal og Lerman um kennslu og hlutverk kennarans. Setti ég fram tillögur að eftirfarandi markmiðum fyrir kennara, um það hvernig hægt sé að ná fram kennsluhugmyndum þeirra í verki með CRP ferlinu, sem ég prófaði að fara eftir sjálf í þessu verkefni:

Kennari ætti að:	Þessu getur kennari náð fram með því að:
Freire, Boal, Holt, Lerman: Skapa andrúmsloft sem einkennist af jafnræði, virðingu og lýðræði.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Huga vel að því hvernig við hefjum daginn. Að allir séu tilbúnir þegar hefjast á handa.</li> <li>- Gæta að jafnræði í samræðum í CRP ferlinu.</li> </ul>
Holt, Lerman: Undirbúa örugga og sveigjanlega umgjörð um verkefnið.	- Vera tilbúin að gefa mikinn tíma í einstaka hluta ferlisins, þó það þýði styttri afurð. Þá er frekar farið á dýptina og skilningur nemenda á námsefninu eykst.
Holt: Treysta nemendum fyrir góðum verkfærum.	- Undirbúa vel kynningu á CRP og vera skýr í allri leiðsögn.
Holt, Lerman: Treysta á sköpunarkraft, innsæi og hæfni nemenda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefa nemendum tíma til að svara og umorða opnar spurningar og hugmyndir.</li> <li>- Stöðva umræðu sem fer útá víðavang svo allir geti tekið þátt í ferlinu.</li> </ul>
Freire: Virða sjálfræði nemenda.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Þjófða nemendum að gagnrýna ferlið eftir á.</li> <li>- Ekki neyða neinn til að tala sem vill það ekki.</li> </ul>
Holt, Lerman: Gefa færi á áframhaldandi lærdóm sem sjálfsprottinn er frá nemendum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvetja nemendur til áframhaldandi vinnu á verkinu eftir ferlið. ef með þarf.</li> <li>- Útskýra fyrir þeim að þau geti þróað ferlið einsog þau vilja.</li> <li>- Ekki kæfa niður hugmyndir sem koma, heldur beina þeim á réttan stað þ.e. biðja nemendur um að geyma þær, muna þær eftir ferlið til að skoða það síðar.</li> </ul>
Freire, Boal, Holt, Lerman: Vera viðbúin að veita stuðning og aðstoð.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sýna nemendum þolinmæði.</li> <li>- Hlusta!</li> </ul>
Freire, Boal: Vera fyrirmynd að lýðræðislegum samskiptum.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Halda sig við gefnar leikreglur.</li> <li>- Koma fram við nemendur á jafnræðisgrundvelli.</li> </ul>

## 4. Verkefnið

### 4.1. Lýsing á verkefninu

Ég kenndi leiklistartíma í fjögur skipti, samtals 370 mín, tvö skipti í Menntaskólum við Hamrahlíð og tvö skipti í Borgarholtsskóla þar sem ég notaði CRP ferlið með þremur mismunandi nemendahópum. Að tímum loknum tók ég viðtöl við nokkra af nemendum sem tóku þátt. Í MH kom ég fyrst inn í áfangann Sviðsverk LEIK3CD05. Hann er á 3. þrepi og er framhaldsáfangi. Nemendur þurfa að vera búnir að taka áfanga á 2. þrepi til að komast inn í hann. Þetta er valáfangi og nemendur af öllum brautum geta farið í hann svo framarlega sem þeir hafi lokið áfanga á 2. þrepi. Síðari tíminn sem ég kenndi í MH var áfangi þar sem nemendur voru að vinna með goðsagnir og er hann byrjunaráfangi, LEIK1AB05. Hann er á 1. þrepi og nánast allir byrja á þessum áfanga af því að hann er skilyrði til þess að komast í áfanga á 2. þrepi. Þessi áfangi er líka valáfangi og nemendur af öllum brautum geta valið hann. Hins vegar má segja að þeir séu skylda fyrir nemendur sem hafa valið sér leiklist sem kjörgrein á opinni braut. (Ólafur Guðmundsson, leiklistarkennari MH, munnleg heimild, 30. apríl 2015).

Hins vegar á ég enga forsögu með Borgarholtsskóla, heldur leitaði ég til þeirra að eigin frumkvæði eftir ráðgjöf frá Vigdísí Jakobsdóttur. Ég kom inn í áfanga á framhaldsstigi sem heitir LEI203 Leiklist: Lögmál, aðferðir og rýni.

Í MH hóf ég báða tíma á kynningu á mér og á því að útskýra CRP ferlið fyrir þeim, svo þau vissu hvað koma skyldi. 90 mín. hvert skipti, samtals 180 mín. Ég endaði báða dagana á óformlegu viðtali við þá nemendur sem vildu taka þátt. Viðtölin og dagbækur eru í viðauka.

Í fyrra skiptið var einn þriggja manna hópur með sviðlistaverk í vinnslu og svo einstaklingur með handrit að leikriti í vinnslu, alls fjórir nemendur í tímanum. Sviðslistahópurinn sýndi verkið og við fórum í gegnum CRP ferlið, en vegna fárra nemenda í tímanum voru aðeins þrír áhorfendur, einn nemandi, kennarinn þeirra og ég. Ég tel að það hefði verið gagnlegra að hafa fleiri því þá koma fleiri spurningar fram sem myndar meira hugmyndaflæði í síðasta skrefinu. Nemandinn sem var áhorfandi þarna spurði nánast engra spurninga, svo ég og kennarinn

þeirra sáum um það en gáfum þar með tóninn fyrir næsta hóp. Allir nemendur lásu handritið saman og gekk hópurinn þannig bæði í hlutverk listamanna og áhorfenda, en fyrir vikið voru áhorfendurnir virkilega inni í verkinu og höfðu mikinn áhuga á því. Margar gagnlegar spurningar komu fram sem og fullt af hugmyndum í síðasta skrefinu. En smæð hópsins gerði það að verkum að andrúmsloftið varð meira einsog létt og gott spjall, frekar en gagnrýnin endurgjöf.

Viðtalið var tekið eftir tímann. Viðstaddir voru þrír nemendur og ég. Ég spurði eftirfarandi spurninga; *Hvað fannst ykkur áhugavert, eða lærdómsríkt við ferlið, ef eitthvað? Hvernig finnst ykkur að taka við spurningum og athugasemdum féлага ykkar á þennan hátt? Finnst ykkur ferlið undirbúa ykkur undir að halda áfram með vinnuna? Haldiði að þið eigið auðveldara með að tala um vinnuna ykkar næst eftir að hafa prófað þetta ferli?* Nemendur töluðu um hversu gott þeim þótti að fá inn sjónarhorn áhorfandans á hugmyndir sínar og að þeim þótti ferlið gagnlegt af því það gerði umræðuna og hugsunina um verkið sitt skipulagðara, að þeir tali venjulega alltof mikið og hafi alltof margar hugmyndir í gangi án þess að vinna úr þeim. Þeim fannst ferlið gefa þeim meiri stefnu.

Í síðari kennslustundinni voru hóparnir sem um ræddi að vinna að lokaverkefnum sínum, sviðslistaverkum sem þau unnu út frá Grískum goðsögnum, í 4-6 manna hópum, alls fjórir hópar. Vinnan var á hugmyndastigi og nemendur ekki komnir út á gólf en þá búin að vera að safna saman hugmyndum og vinna skipulag út frá þeim. Eftir kynningu fór ég beint í CRP ferlið með hverjum verkefnahóp fyrir sig þar sem þau kynntu þá hugmynd sem þau voru að vinna út frá í augnablikinu. Voru listamenn alltaf 4-6 manns og áhorfendur 12-18 manns. CRP ferlið ruddi af stað frjóum samræðum sem ég tel að hafi myndast vegna þess hve margir þátttakendur voru á staðnum og hversu áhugasamir nemendur voru um verkefni sín og annarra, rétt einsog bæði Lerman og Symondson hafa bent á (Borstel, Lerman, 2003, bls .14, Symondson, 2014, bls. 7). Ég var aðeins strangari en áður hvað varðar tímamörk og mörk skrefanna í CRP ferlinu og tel ég að það hafi einnig gagnast listamönnum.

Viðtal var tekið beint eftir tímann. Viðstaddir voru tveir nemendur og ég. Spurningarnar í þetta skiptið höfðu tekið breytingum eftir reynslu mína af fyrra viðtalinu þar

sem mér fannst spurningarnar þá of leiðandi. Því voru þær núna þessar: *Hvað fannst ykkur áhugavert eða lærdómsríkt við ferlið, ef eitthvað? Hvernig fannst ykkur að taka við athugasemdum eða spurningum féлага ykkar á þennan hátt? Hvernig teljið þið að ferlið nýtist ykkur í þessu verkefni? En í framtíðinni?*

Svipaðan tón kvað við og í fyrra viðtalinu. Þeim fannst ferlið halda vel utan um samræðurnar, gera þær markvissari í stað þess að nemendur tali í hringi stefnulaust. Þátttakendur nefndu að þeim þætti gott að fá skoðanir áhorfenda, sérstaklega af því að þeir vissu að þeir þyrftu ekki að nota hugmyndirnar frá þeim. Þeim fannst gott að vita að þeir réðu því sjálfir hvort þeir tækju hugmyndir til skoðunar eða ekki, og sama sögðu þeir um athugasemdirnar. Þeim fannst gott að vita af því að þeir væru ekki að móðga neinn með því að segja þeim skoðun sína sem væri ekki hrós og fannst gott að taka við athugasemdum með það sama í huga, að þurfa ekki að taka því persónulega.

Annað mikilvægt atriði kom hérna fram, þeir minntust sérstaklega á hversu gott var að fá hugmyndir frá jafningjum sínum sem eru í sömu sporum. Venjulega er það kennarinn sem gefur þeim endurgjöf og þá finnast þeim þeir vera tilneyddir til þess að fara í þá átt sem kennarinn segir til um. Þeim fannst gott að vera í þeirri umgjörð að þurfa þess ekki, heldur ráða sjálfir stefnu verksins einungis með aðstoð jafningja.

Fyrri dagurinn í Borgarholtsskóla var 110 mín. og seinni dagurinn var 80 mín, samtals 190 mín. Sami nemendahópur var báða dagana. Ég endaði seinni daginn á óformlegu viðtali við þá nemendur sem vildu taka þátt. Viðtalið, dagbók og kennsluáætlun er í viðauka I og II. Þar voru nemendur ekki með verk í vinnslu heldur stýrði ég tveimur leiklistartímum. Fyrri daginn endaði ég á að leggja inn stutta senuvinnu fyrir tvo fimm manna hópa sem fóru svo í gegnum CRP ferlið út frá senuvinnunni, þannig að báðir hópar höfðu sex áhorfendur að mér meðtaldri. Í þessum nemendahóp var snúið að koma boltanum af stað eftir að ég hóf CRP ferlið og entist það í frekar stuttan tíma. En þó nýttist það til þess að fá efni í hendurnar til þess að vinna með í næsta tíma sem var daginn eftir. Fyrir seinni tímum vann ég kennsluáætlun byggða á þeirri endurgjöf sem kom fram í CRP ferlinu daginn áður og lét hópana hita upp saman og útskýrði fyrir þeim af hverju ég gerði þessar æfingar, sem var status æfing og æfing í

að skapa hljóðheim, en þetta tvennt kom upp í endurgjöfinni. Senurnar þróuðust áfram og urðu dýpri og nemendurnir virtust fá meiri trú á senunum.

Viðtalið var tekið eftir seinni tímann. Viðstaddir voru níu nemendur og ég. Þegar að lokum viðtalsins kom fannst mér undarlegt að spyrja um framtíðina vegna þess að þau voru ekki að fara að halda áfram með senuvinnuna sem ég hóf, og ég sleppti þeirri spurningu. Eftir á að hyggja hefði ég átt að henda spurningunni fram engu að síður og fá að heyra hvað þau segðu. Spurningarnar að þessu sinni voru því eftirfarandi: *Hvað fannst ykkur áhugavert eða lærdómsríkt við ferlið, ef eitthvað? Hvernig fannst ykkur að taka við athugasemdum eða spurningum félagana ykkar á þennan hátt? Hvernig teljið þið að þetta ferli hafi nýst ykkur í þessu verkefni?* Nemendum fannst CRP ferlið hafa nýst þeim til þess að greina senuvinnuna. Þeir fóru að spá í smáatriðum og boðskap. Einn nemandi talaði um að CRP ferlið byggði upp traust þegar að því kæmi að taka við spurningum og athugasemdum frá félögum sínum, og annar sagði að þessi leið væri eitthvað sem er „nýtt og öðruvísi“ (Nemandi 2, munnleg heimild, 24. mars 2015). Mér fannst nemendurnir taka þátt eins vel og þeir gátu af kurteisni og skyldurækni við mig, frekar en til þess að ögra sjálfum sér enda voru þau ekki að vinna að eigin verkefnum heldur að taka við gestakennara með innlögn og frekar fyrirfram ákveðna kennsluáætlun. Nemendur tóku vel í verkefni og unnu vel, en það vantaði upp á að þau hefðu meiri hag af CRP ferlinu.

## 5. Niðurstöður

### *5.1 Niðurstöður mátaðar við Holt, Freire, Boal og Lerman*

Út frá þessarri reynslu hef ég komist að þeirri niðurstöðu að endurgjöf verður skilvirkari í formi jákvæðra athugasemda, spurninga og hugmynda. Endurgjöfin í CRP ferlinu kemur ávallt frá jafningjum, samnemendum í sömu sporum sem bera hag samnemenda sinna fyrir brjósti. En út frá viðtölunum að dæma þótti nemendum auðveldara að tjá sig og taka gagnrýni þegar vald kennarans var sett til hliðar.

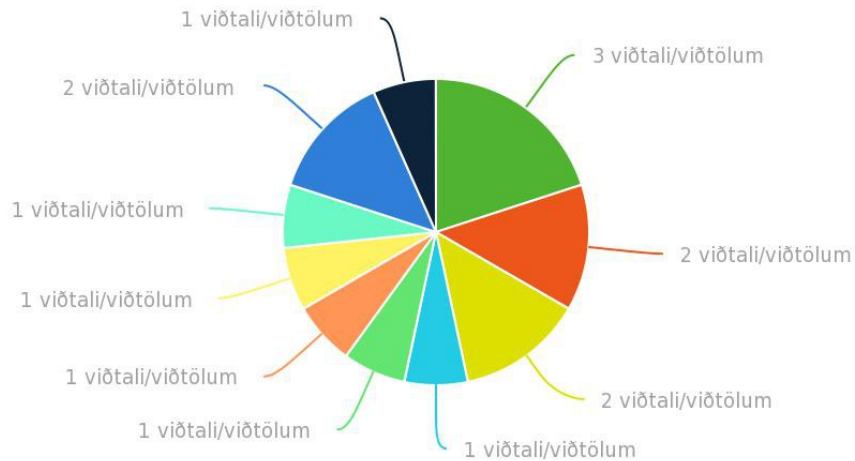
Nemandi er alltaf viss um að honum er frjálst að taka við eða hafna hugmyndum fyrir



áframhaldandi vinnslu á sköpunarverki sínu og hefur það þau áhrif að nemendur verða óhræddari við að tjá sig. Einnig hefur það frelsandi áhrif á tjáningu að endurgjöfin fari fram í öruggri umgjörð, þar sem persónulegar árásir fá hvergi pláss og þannig þjálfast upp frumkvæði nemenda með æfingu í að tjá skoðanir sínar á ábyrgðarfullan og jákvæðan hátt.

Hlustun er mikilvæg til þess að geta verið þátttakandi í CRP ferlinu, en allir aðilar þurfa að beita virkri hlustun, listamennirnir þurfa að hlusta á áhorfendur sína, áhorfendur þurfa að hlusta á listamenn og horfa með athygli á verkin þeirra og báðir hópar þurfa að hlusta á leiðbeinandann. Það reynir á umburðarlyndi nemenda að hlusta á samnemendur sína og komst ég að þeirri niðurstöðu að hlustunin eykst eftir því sem nemandinn hefur meiri hag af efninu sem um er rætt. Hagur nemenda liggur í því að veita samnemendum sínum góða endurgjöf, því svo snúast hlutverkin við og þeir uppskera eftir því sem þeir sáðu. Þegar nemendur eru í sömu sporum, það er, að gera svipuð verkefni, myndast andrúmsloft jafnræðis: Ef áhugi minn gagnast þínu verkefni þá mun áhugi þinn gagnast mínu.

**Í hversu mörgum viðtölum birtast eftirfarandi skoðanir  
NEMENDUM FANNST CRP FERLIÐ...**



- vera nýjung
- veita efnivið/hugmyndir
- veita þeim skipulag/stefnu/markvissu
- varpa ljósi á sjónarhorn áhorfandans
- vera grundvöllur fyrir hreinskilna endurgjöf
- veita þeim sjálfræði
- vera grundvöllur jafningja
- geta verið nýtt sem greiningartæki
- varpa ljósi á skoðanir samnemenda
- vera grundvöllur til þess að fá að heyra skoðanir allra

meta-chart.com

Í báðum tilfellum í MH stóðu hóparnir eftir CRP ferlið með meira efni í höndunum til þess að

skoða, sumt sem þeir komu ekki auga á sjálfir og annað sem þeir náðu að forma skoðanir á sjálfir í gegnum spurningar, athugasemdir og hugmyndir frá samnemendum. Ólafur Guðmundsson leiklistarkennari MH sagði, mánuði eftir kennsluna:

Varðandi ferlið, þá hef ég orðið var við að ferlið með þér hafi hjálpað þeim að þróa verk sín áfram. Það hjálpaði þeim að formúlera hugmyndir sínar og skýra sýn þeirra á hvað það væri sem þau vildu gera. Sérstaklega á það við í sambandi við tón- dans verkið og verkin í byrjunaráfanganum. Þetta kom mjög skemmtilega inn í vinnuna og víkkaði út þeirra sýn á eigin hugmyndir og möguleika þeirra. Einnig hefur þetta hjálpað mér að þróa mína vinnu í sambandi við endurgjöf og mun ég nýta mér þessa tækni í framtíðinni. (Ólafur Guðmundsson, leiklistarkennari MH, munnleg heimild, 30. apríl 2015).

Það sem er sameiginlegt með öllum viðtölunum er það að þessi kennsluáferð er ný fyrir þátttakendum og af samtölum við kennarana að dæma hafa þeir ekki kynnst þessari áferð áður. Nemendurnir hafa ekki kynnst því áður að skiptast á endurgjöf á þennan hátt, og taka þau öll fram að það sé nýtt að taka við henni frá samnemendum. Áhugavert var að heyra að nemendum fannst myndast stemning þar sem þau voru óhrædd við að tjá sig og taka við endurgjöf, þeim fannst þeir ekki þurfa að taka endurgjöfinni persónulega sem orsakaði að endurgjöf frá þeim sjálfum var byggð á hreinskilni, því þeir vissu að félagar sínir myndu ekki móðgast þó þeir kæmu með gagnrýni sem var ekki hrós. Einn nemandi sagði: „...*maður kom ekki illa út... ef maður vildi ekki [að] segja eitthvað sem er ekki geðveikt mikið hrós það var svona, af því að það var verið að biðja um það, skilurðu. Þá var það ekkert svona, maður tók því ekkert persónulega...*“ (Nemandi 1, munnleg heimild, 24. mars 2015). Ferlið dró athygli sumra að smáatriðum og nýttist þeim sem greiningartæki á senuvinnu. Fyrir aðra var ferlið frelsandi, að því leiti að nemendur vissu að þeir þurftu ekki að fara eftir hugmyndum sem fram komu, bæði vegna þess að þeir máttu ráða því og vegna þess að hugmyndin var ekki að koma frá kennara. Einn nemandi sagði:

Þetta er líka kannski svoldið öðruvísi heldur en, einsog þegar, ef [kennarinn] mundi koma og hlusta á hugmyndirnar okkar og bara segja okkur, af því hann er náttúrulega leiklistarkennarinn...Maður verður eiginlega að hlusta á það sem hann segir af því að hann er kennarinn. En þú veist ef þetta eru bara krakkarnir að segja þetta þú veist, þá bara getum við tekið það sem við viljum og bara ekki tekið það sem við viljum ekki... (Nemandi 1, munnleg heimild, 24. mars 2015).

Það létti andrúmsloftið og úr varð rými til þess að ræða verkin á þeirra forsendum og á jafnræðisgrundvelli. Vald kennarans var tekið í burtu og þau fóru sjálf að hugsa um hvað þjónaði best þeirra verkefni. Rétt einsog Forum-leikhúsið, þá á umgjörð CRP ferlisins að vera „...rými frelsis og jókerinn er manneskjan sem þarf að tryggja notkun þessa frelsis“ (Boal, 2006, bls. 126, þýð. Erla Steinþórsdóttir) og er þá hægt að setja leiðbeinandann í spor jókersins. Því leiðbeinandinn tekur sér ekki vald sem einkennist af stjórnun hugmynda eða skoðana, heldur er hlutverk hans einvörðungu að stýra ferlinu og þjóna listamanninum. CRP ferlið er kjörið verkfæri fyrir kennarann til þess að stíga út fyrir hefðbundið hlutverk sitt og stuðla að jafnræðislegri nálgun á nám nemenda sinna því að einsog Freire segir þá er: „...kennsla [...] ekki tilfærsla á þekkingu heldur skapar hún tækifæri fyrir framleiðslu eða smíði þekkingar.“ (Freire, 1998, bls. 10, þýð. Erla Steinþórsdóttir). En Holt nefnir einnig hversu dýrmætt sjálfstæði nemenda er:

Það er nauðsynlegt að átta sig á að börn læra sjálfstætt, ekki í hópum; þau læra út frá áhuga og forvitni, ekki til þess að gleðja eða friða fullorðið fólk; og að þau eigi að stjórna sínu námi, ákveða sjálf hvað þau vilja læra og hvernig (Holt, 1995, bls. 141. þýð. Erla Steinþórsdóttir).

Ef kennari tekur sér hlutverk leiðbeinandans þarf hann að finna jafnvægið á því að gefa

rými fyrir tjáningu nemenda og gefa fordæmi til að rúlla boltanum af stað, ef þess þarf. Þó svo að CRP ferlið sé með þessar ströngu, en einföldu reglur, þá tel ég að það nýtist best með verkefnum sem eru frumsköpun nemenda sjálfra, vegna þess að ferlið stuðlar að enn frekari innblæstri sem nemendur vinna svo út frá eftir ferlið. Markmiðið er að efla listsköpun nemenda og þó takmarkanir séu á ferlinu þá er ferlið aðeins líttill, en mikilvægur, hluti vinnunar sem þeysist síðar áfram í sköpunargleði vegna uppbyggilegrar samvinnu og jákvæðni til vinnunnar. Mér fannst meiri áhugi á hugmyndunum og ferlinu sjálfu vera til staðar þegar nemendahópar voru að vinna að sínum eigin verkefnum en ekki einungis með innlögn frá mér, og fannst mér þessi reynsla renna stoðum undir þá staðhæfingu að ferlið gengur best þegar listræna vinnan á uppruna hjá listamanninum sjálfum (Symondson, 2014, bls. 7). Ég tel að ef senuvinnan í Borgarholtsskóla hefði haldið áfram, þá hefðu nemendur fengið aukinn áhuga, því hann jókst aðeins seinni daginn, og þá hefði einnig CRP ferlið verið gagnlegra síðar í leiklistarvinnu þeirra þegar úr meiru var að móða.

CRP ferlið geta leiklistarkennarar í framhaldsskólum notað við kennslu samvinnuverka og/eða frumsköpunarverka í leiklist um miðbik vinnslunnar á verkinu og hefur CRP ferlinu nú þegar verið bætt við leiklistarkennsluna í MH. Segja má að CRP ferlið svari að mörgu leyti kalli Aðalnámskrár framhaldsskóla 2011 um að þjálfar nemendur í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum, að efla siðferðisvitund þeirra, ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði og umburðarlyndi. Einnig á að efla færni nemenda í gagnrýninni hugsun, kenna nemendum að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja þá til þekkingarleitar (Aðalnámskrá, 2011, bls. 29).

Nemendur læra að njóta menningarlegra verðmæta með því að horfa á listaverk með gagnrýnum augum og fá þjálfun í að mynda sér skoðanir á efninu og tjá þær í formi jákvæðra athugasemda, spurninga og hugmynda. Sjálfstæð vinnubrögð og gagnrýnin hugsun í námi felst í því frelsi að nemendur velji efni úr endurgjöfinni sem þjónar framþróun þeirra listaverka og takmarkanir ferlisins undirstika aðeins hversu virkir og athugulir nemendur þurfta að vera í þátttökunni.

CRP ferlið gengur út á að listamenn biðja jafningja sína um hugmyndir og hvatningu til áframhaldandi vinnu. Leiklist er stundum unnin á þann hátt að merking er ekki fundin fyrst,

heldur er hún fundin við vinnslu verksins. Þegar nemendur nota CRP ferlið sjá þeir önnur sjónarhorn en sín eigin á verkinu sem þeir geta notað við þróun sviðsverksins, einsog einn nemandi orðar það: *“Bara ógeðslega gott að fá feedback á svona hugmyndirnar sem maður er með, maður er svo langt ofan í þessu að maður getur ekki alveg gert sér í hugarlund um hvernig það er frá sjónarhorni áhorfandans.”* (Nemandi 1, munnleg heimild, 5. mars 2015.)

Ég tel að ef nemendum eru rétt góð verkfæri, ásamt því að starfa innan umgjarðar sem lætur þeim líða vel, séu þeir færir um að læra á eigin spýtur og dýpka huga sinn á hátt sem enginn kennari getur náð fram, nema með óbeinum hætti. Niðurstöður kennslunnar endurspegluðu hugmyndir Holts í þessu sambandi, en hann segir: *„Frjáls frá hömlum lélegra verkfæra, geta þau byrjað að kanna, tjá, og stækka sköpunarkraft sinn. Við ættum ekki að gera ráð fyrir því að þau séu of klaufsk, óþolinmóð, og sinnulaus til þess að nota verkfærin almennilega“* (Holt, 1995, bls. 99).

## **5.2 Hugleiðingar um fjögur skref CRP ferlisins**

### 1) Jákvæðar athugasemdir frá áhorfendum

Áhorfendur segja listamönnum hvað var áhugavert, skemmtilegt, áhrifamikið eða merkingarbært fyrir þá. T.d. „mér fannst skemmtilegt hvernig ljósið lýsti alltaf upp staði sem textafókus var ekki á“ eða „það var eitthvað kraftmikið við það þegar allt fór á hreyfingu nema hann“.

Þetta er tækifæri fyrir listamanninn að heyra hvað stóð upp úr fyrir áhorfendur.

Oft og tíðum var það ögrun fyrir mig að passa að nemendur færu ekki í skref 4 hérna og var stundum snúið að greina á milli þess hvenær athugasemdir breyttust í skoðanir. Því nemendur byrja ef til vill setningu á því að koma með athugasemd en svo halda þeir áfram með setninguna og þá verður hún löng og breytist í skoðun. Ágætt er að miða við að setningnar ættu að vera stuttar frekar en langar, þar sem skoðun vill oft fylgja athugasemdinni. Ég held að þetta gerist vegna þess að nemendur telji sig þurfa að útskýra athugasemdina sína, en það er í raun óþarfi og er ekki krafist í ferlinu.

## 2) Listamenn spyrja nákvæmra spurninga

Í öðru þrepi mega listamennirnir spyrja áhorfendur. Þeir velja áherslur í verkinu og spyrja um þær. T.d. "náðuð þið því að samband þeirra tveggja átti að vera myndlíking fyrir Adam og Evu?" Eða "Fannst ykkur merkingin um fjarlægð komast til skila með því að hún talaði alltaf með höndina fyrir munninum á sér?"

Hér getur listamaðurinn athugað hvort að ákveðin merking hafi komist til skila.

Hérna þurfti ég stundum að stöðva listamennina áður en þeir fóru að útskýra listverkið sitt í stað þess að bera fram spurningu um það og eftir fyrsta skiptið sem ég stýrði ferlinu, skrifaði ég hjá mér að byrja daginn á að útskýra að tilgangurinn væri ekki endilega að áhorfendur vissu nákvæmlega hvað listamenn væru að hugsa, heldur að listamenn fengju nýja sýn frá áhorfendum á verkin. Því fannst mér hópurinn uppskera meira því strangari sem ég var við að halda nemendum innan rammans sem skrefið er.

## 3) Hlutlausar spurningar frá áhorfendum

Áhorfendur mega nú spyrja listamennina. Breyta skoðunum í spurningar, forðast að ýja að eigin skoðun á verkinu. Ef áhorfanda fannst verkið alltof hratt, þá myndi spurningin hljóma t.d. "Hver er þælingin með tempo í verkinu?" Eða "Hver er þælingin á bak við hraðaskiptingarnar?"

Markmiðið er að gefa listamönnunum tækifæri til þess að hugsa um ákveðin atriði sem áhorfendur vilja draga athygli að, en á eigin forsendum, án átroðnings skoðana annarra.

Þetta varð yfirleitt skrefið sem úr urðu líflegar samræður á milli áhorfenda og listamanna. Kannski vegna þess að allir voru búnir að prófa sig aðeins áfram og komnir á skrið og áhugi fyrir verkunum kviknaður. Ég þurfti að aðstoða við að forma spurningarnar sem og nemendur að aðstoða mig við það sama sem var nám í sjálfu sér, fyrir alla aðila.

## 4) Skoðun áhorfenda með leyfi listamanna

Í síðasta þrepinu geta áhorfendur beðið um leyfi til að segja skoðun sína. Listamenn hafa leyfi til að segja nei, já, eða já en seinna. T.d. "Ég er með skoðun á búningunum/merkingu

stólsins/lengd verksins/handritinu... viljiði heyra hana?"

Tækifæri fyrir listamenn að fá hugmyndir frá áhorfendum, ef þeir vilja.

Yfirleitt birtist skref 4 áður en ég var búinn að loka skrefi 3 en þá nefndi ég það að skref 4 væri hafið og yfirleitt komu fram mikið af skoðunum og hugmyndum frá áhorfendum og átti skrefið til að fara út í samræður frekar en skipulögð hugmyndaskipti. Ég reyndi að vera vakandi fyrir því og minna nemendur á að hægt væri að eiga samræður eftir ferlið en hvatti þá til þess að halda sig við ferlið.

### 5.3 Framkvæmd hæfniviðmiða kennara: sjálfsmat

Við undirbúning verkefnisins setti ég fram tillögur fyrir kennara um það hvernig, samkvæmt Holt, Freire, Boal og Lerman, hann myndi gagnast nemendum best. Í kafla 2.2 *Undirbúningur verkefnis* lista ég tillögurnar og vil ég telja fram hér hvað mér þótti takast og hvað ekki.

Kennari ætti að:	Þessu getur kennari náð fram með því að:	Niðurstöður:
Freire, Boal, Holt, Lerman: Skapa andrúmsloft sem einkennist af jafnræði, virðingu og lýðræði.	1 Huga vel að því hvernig við hefjum daginn. Að allir séu tilbúnir þegar hefjast á handa. 2 Gæta að jafnræði í samræðum í CRP ferlinu.	1 Ég byrjaði alltaf á að kynna mig og útskýra ferlið skref fyrir skref áður en við hófumst handa. 2 Mér tókst ekki alltaf að fá alla til þess að spyrja spurninga, svara spurningum eða koma með hugmyndir. Einnig fannst mér að ef ég setti sviðsljósið á nemandan, kom fljótt í ljós hvort hann kærði sig um það eða ekki og ég vildi ekki láta neinn tala sem vildi það ekki. Hins vegar reyndi ég að gefa öllum færi á að tjá sig, ef þau vildu það.
Holt, Lerman: Undirbúa örugga og sveigjanlega umgjörð verkefnisins.	1 Vera tilbúin að gefa mikinn tíma í einstaka hluta ferlisins, þó það þýði styttri afurð. Þá er frekar farið á dýptina og skilningur nemenda á námsefninu eykst.	1 Miðað við tímann sem ég var með var þetta ekki gagnlegt fyrir heildarútkomuna. Fyrsta skiptið sem ég gerði CRP ferlið í MH þá leyfði ég tíma að líða en fann eftir síðara skiptið þar að tímastjórnun skilaði meiru efni fyrir listamennina.

Holt: Treysta nemendum fyrir góðum verkfærum.	1 Undirbúa vel kynningu á CRP og vera skýr í allri leiðsögn.	1 Eftir því sem ég stýrði CRP ferlinu oftast varð ég skýrari í leiðsögn og fannst það vera til góða vegna þess að það skilaði meiru efni til listamanna og því skýrari sem ég var, því betur áttuðu nemendur sig á hvers var ætlast til af þeim.
Holt, Lerman: Treysta á sköpunarkraft, innsæi og hæfni nemenda.	1 Gefa nemendum tíma til að svara og umorða opnar spurningar og hugmyndir. 2 Stöðva umræðu sem fer útá víðavang svo allir geti tekið þátt í ferlinu.	1 Nemendur fengu tíma til að forma spurningar og ég reyndi að setja það fordæmi að grípa ekki fram í og leyfa öllum að klára og benti öðrum á slíkt hið sama ef það kom upp. Áhugavert var að nemendur hjálpuðu mér stundum við að ákveða hvort eitthvað var spurning eða skoðun, sem þurfti þá að endurorða, ef ég var ekki viss og tel ég að nemendur hafi lært af þeirri aðstoð. En Liz Lerman mælir einmitt með því í bók sinni að þjálfa nemendur í hlutverk leiðbeinandans og þannig gefa færi á enn frekara námi og dýpkun samræðna (Borstel, Lerman, 2003, bls. 39) 2 Ég þurfti að læra inn á þennan hluta CRP ferlisins og varð strangari á þessu sem á leið og uppskar meiri skilvirkni og jafnræði fyrir vikið.
Freire: Virða sjálfræði nemenda.	1 Þjóða nemendum að gagnrýna ferlið eftir á. 2 Ekki neyða neinn til að tala sem vill það ekki.	1 Þessu atriði gleymdi ég og tel ég ástæðuna vera tímaþröng, og eftir tímana fékk ég nemendur í viðtal og var með hugann við það. 2 Einsog tekið var fram hérna að ofan, þá vildi ég skapa tækifæri fyrir alla að tala en ef mér sýndist nemandi ekki vilja það, þá ýtti ég honum ekki út í það.
Holt, Lerman: Gefa færi á áframhaldandi lærdóm sem sjálfsprottinn er frá nemendum.	1 Hvetja nemendur til áframhaldandi vinnu á verkinu eftir ferlið. ef með þarf.	1 Ég hvatti ekki á beinan hátt til þess. Í tveimur viðtölunum spyr ég nemendur hvort þeir sjái fyrir sér að nota CRP ferlið í framtíðinni og var svarið jákvætt í bæði skiptin. Þegar ég vissi að verkefnið var ekki



<p>Freire, Boal, Holt, Lerman: Vera viðbúin til að veita stuðning og aðstoð.</p>	<p>1 Sýna nemendum þolinmæði. 2 Hlusta!</p>	<p>á kennsluáætlun, gerði ég ráð fyrir því að það væri óþarfi.</p> <p>2 Ég átti ekki þessa samræðu við nemendur og komst að því að CRP ferlið hættir að vera það ef því er breytt, mér finnst ekki vera svigrúm fyrir breytingar án þess að niðurstöður verði þá aðrar.</p> <p>3 Þessu reyndi ég alltaf að vera vakandi fyrir, til þess að ég myndi ekki stöðva hugsunarferli nemandans, en ég reyndi að beina skoðunum á réttan stað í ferlinu, það er, geyma þær þar til í síðasta skrefinu.</p>
<p>Freire, Boal: Vera fyrirmynd að lýðræðislegum samskiptum.</p>	<p>1 Halda sig við gefnar leikreglur. 2 Koma fram við nemendur á jafnræðisgrundvelli.</p>	<p>1 Ég tel mig hafa verið rétt byrjaða að dansa á línunni á milli þess að stýra gagnlega og vera þolinmóð. Því fyrst var ég mjög þolinmóð en þá var tímastjórnun ekki í lagi og ferlið ekki jafn gagnlegt, svo ég varð að finna þolinmæðina innan þess að tækla tímastjórnunina.</p> <p>2 Þetta fannst mér auðvelt og stafar sennilega af því að mér fannst verkefni nemendanna áhugaverð, framvinda senuvinnunnar áhugaverð og nemendurnir skemmtilegir.</p>
		<p>1 Þetta gat verið snúið en kemur með æfingunni.</p> <p>2 Ég sat á sama stelli og nemendur en eftir á áttaði ég mig á að stundum stillti ég mér samt upp aðeins utan þeirra hóps. Ég hefði átt að stilla öllum í hring, alltaf. Og passa að ég væri alltaf partur af honum.</p>

Af ofangreindum niðurstöðum má sjá að CRP ferlið er samvinnutæki fyrst og fremst, en ekki verkfæri sem kennari á í skúffu sem nemendur fá ekki að sjá handritið af. Það er opið og einfalt verkfæri sem kennari getur lært á í samvinnu við nemendur á lýðræðislegan hátt.

## 6. Lokaorð

Ég tel að kennarar þurfi að horfa á nemendur líkt og þeir horfa á sjálfa sig, tala við nemendur á grundvelli jafnréttis. Ég tel að í auðmýkt kennara gagnvart nemenda felist sú virðing sem þarf til að hvatning komist til skila, sem stuðlar að vellíðan og velgengni framhaldsskólanema. skv. nýlegri rannsókn (Bára Björk Elvarsdóttir ofl, 2007, bls. 32). Í rannsókninni kemur fram að beint samband sé á milli vellíðan og velgengni framhaldsskólanemenda og hvatningu frá kennurum og skólustarfsfólki og ætti það þá að vera augljóst mál að kennarar gagnast nemendum aðeins betur ef þeir hvetja þá. En hvernig gera þeir það? Ég tel að hvatning sé ekki einstefnutal kennara til nemanda, heldur getur andrúmsloft og námsumhverfi sem kennari veitir, haft hvetjandi áhrif. Ég tel að í gegnum lýðræðislega kennsluhætti læri nemendur að kennari trúi á þá og þannig séu þeir ávallt hvetjandi, hvort sem það er í gegnum leiðsögn, gjörðir eða samtal á jafnræðisgrundvelli.

CRP ferlið veitir nemendum og kennara umgjörð sem krefst virkrar hlustunar og athygli frá öllum aðilum og þess vegna tel ég að CRP ferlið stuðli að eflingu siðferðisvitundar, bæði kennara og nemanda og styrki þá hugmynd Freire um að kennari kenni með því að læra og að nemandi læri með því að kenna (Freire, 1998, bls. 11) sem sannaðist þegar nemendur aðstoðuðu mig við að læra á ferlið til þess að stýra því fyrir þau.

Ég tel að aðrir listgreinakennarar, svo sem myndmenntakennarar, ritlistarkennarar, tónlistarkennarar, hönnunarkennarar og textílkennarar geti nýtt sér CRP ferlið. Svo lengi sem verkefni eru samvinnu- og eða frumsköpunarverkefni, þá ætti ferlið að nýtast til framþróunar á verkefninu. Er það mín von að sem flestir njóti þess því ég tel að þetta form endurgjafar sé ákaflega skilvirkt og bjóði upp á hlýlegt og uppbyggilegt andrúmsloft á meðal nemenda og kennara, á vettvangi sem einkennist stundum af neikvæðu keppnisskapi í stað samheldni.

*„Það eina sem ég segi í þessari bók er hægt að taka saman í tvö orð-- Treystið börnum. Ekkert gæti verið einfaldara--eða flóknara. Flókið, því að til að treysta börnum, þurfum við að treysta okkur sjálfum -“* (Holt, 1995, bls. 2, þýð. Erla Steinþórsdóttir). CRP ferlið er einfalt og kröftugt verkfæri sem sannarlega er hægt að treysta nemendum og kennurum fyrir.

## Heimildaskrá

*Aðalnámskrá Framhaldsskóla, Almennur hluti.* (2011). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Bára Björk Elvarsdóttir, Jóhanna H. Oddsdóttir, Karen Júlía Júlíusdóttir, Ólafur Þór Þorsteinsson, Patricia Segura Valdes, Vigdís Ólafsdóttir. (2007). *Líðan unglinga í framhaldsskóla Hverjar eru ástæður brottfalls?* Háskóli Íslands. Reykjavík.

Boal, Augusto. (1979). *Theatre of the Oppressed*. Þýdd af Charles A. og Maria-Odilia Leal McBride og Emily Fryer. Pluto Press. London.

Boal, Augusto. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Þýdd af Adrian Jackson. Routledge. New York.

Borstel, John, Lerman, Liz. (2003). *Critical Response Process: A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert*. Liz Lerman Dance Exchange.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. Continuum. New York. London.

Freire, Paulo. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Þýdd af Patrick Clarke. Rowman & Littlefield Publishers. Maryland.

Gopnik, Alison. (2009). "Your Baby Is Smarter Than You Think". *The New York Times*. 15. ágúst 2009. Tekið af vef þann 10. apríl <http://www.nytimes.com/2009/08/16/opinion/16gopnik.html?pagewanted=all&r=0>

Harmer, Evelyn. (2015). *Introduction to Boal and Theatre of the Oppressed. Freire and Boal Paper*. New York University. New York. Tekið af vef þann 4. apríl 2015. [https://www.academia.edu/8193345/Freire\\_and\\_Boal](https://www.academia.edu/8193345/Freire_and_Boal)

Holt, John. (1982). *How Children Fail*. Merloyd Lawrence, Delta/Seymour Lawrence. New York.

Holt, John. (1995). *How Children Learn*. Perseus Publishing. New York.

Holt, John. (2013). *Escape from Childhood*. Holt GWS LLC. Medford.

Ingvar Sigurgeirsson. (2014). *Var það ævintýri ... eða var það galdur? Minningar (og pælingar) byggðar á dagbók sem haldin var í Grunnskólanum á Kópaskeri í 15.-26. febrúar 1988*. Málþing Þekkingarnets Þingeyinga. Óútgefið.

Koby Rogers Hall. (2009). *Augusto Boal (1931-2009)*. Art Threat. Tekið af vef þann 13. apríl 2015 <http://artthreat.net/2009/05/augusto-boal-1931-2009/>

- Magnús Guðmundsson. (2015). "Við viljum öll vera nytsamleg". *Fréttablaðið*, 84. (15), 22.
- Margrét Þ. Þórisdóttir. (1984). "Tilgangurinn að glæða áhuga nemenda". *Dagur*, 67. (70), 13.
- Neelands, Jonathan (2009) *Acting together: ensemble as a democratic process in art and life*, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14. (2),173-189.
- Petty, Christopher. (2013). *Critical Response in the Writing Classroom*. RhetComp@StonyBrook. New York. Tekið af vef 14. apríl 2015 <https://rhetcompatstonybrook.wordpress.com/2013/11/19/critical-responses-in-the-writing-classroom/>
- Pétur Þorsteinsson. (1984). "Grunnskólinn á Kópaskeri". *Ný Menntamál*, 1. (2), 42-46.
- Robinson, Ken. *Subtitles and Transcript, How schools kill creativity*. TED. Monterey. 2006. Vefsíða: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript?language=en](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=en)
- Symondson, Kate. (2014). "Paid Commission to Evaluate Liz Lerman's Critical Response Process". *Criticism Now*. Fengið 4. apríl 2015. Vefsíða: <http://www.katesymondson.com/articles/2014/11/24/paid-commission-to-evaluate-liz-lermans-critical-response-process>
- Utanríkisráðuneytið. (2008) *Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu Þjóðanna*. Sameinuðu Þjóðirnar. Tekið af vef þann 13. apríl 2015. <http://www.utanrikisraduneyti.is/media/Utgafa/Mannrettinda ICEHR.pdf>
- WBS Staff Directory.(2015). *Jonathan Neelands. Biography*. Warwick Business School. Tekið af vef þann 13. apríl <http://www.wbs.ac.uk/about/person/jonathan-neelands/>

## Viðaukar

### *Viðauki I - Dagbækur úr kennslu*

#### **Dagbók 5. mars 2015 Menntaskólinn við Hamrahlíð:**

Krakkarnir voru fjögur, einn hópur með þremur nemendum og einn með eigið verk. Þau voru lengi að setja allt upp og fóru því fyrstu 35 mín í uppsetningu fyrra verksins. Áður en fyrri hópurinn sýndi sitt verk fór ég með þeim í gegnum skrefin, hvað við værum að fara að gera. Þetta er í fyrsta sinn sem ég geri það og fannst ferlið græða á því, því þá urðu útskýringar á skrefunum knapparí í seinna skiptið. Einnig er ég búin að skrifa niður hnitmiðaðar lýsingar á þeim og notaði þær. Náði að vera skýrari en áður þegar ég útskýrði skrefin. Við vorum fá svo ég tók þátt sem áhorfandi sem og stjórnandi en það gekk ágætlega. Þegar ferlið sjálft byrjaði, voru listamenn upp á sviði og áhorfendur og stjórnendur á gólfinu eftir fyrra verkið, í seinna verkinu sátum við öll á stólunum okkar á gólfinu, en ekki í hring. Tíminn gekk vel og ég endaði með upptöku af spjalli við nemendur.

*Hvað var krefjandi:* Krefjandi að halda hópinn í skrefunum, áttu til að fara til baka í skref eitt þegar þau voru komin í skref þrjú og fjögur.

*Hvað á ég að gera öðruvísi næst?:*

Ef ég er að koma í tíma þar sem ég veit að verk er í vinnslu þá myndi ég biðja kennara um að vera viss um að nemendur væru þokkalega tilbúin með það sem þarf fyrir uppsetningu.

Vera óhræddari við að taka stjórnina þegar fólk fer út af sporinu.

Byrja á að segja hvert markmiðið er. Láta listamanninn vita að hann þarf ekki endilega að útskýra allt fyrir áhorfendum, heldur snýst ferlið um að fá nýja sýn á verkið sitt.

Markmiðið er ekki að áhorfendur skilji út á hvað verkið gengur í núverandi mynd, heldur er markmið áhorfenda að veita listamanni sitt sjónarhorn. Útskýringarnar geta svo komið seinna í spjalli ef fólk vill. *Markmiðið er að fá eitthvað nýtt til að vinna með.*

Athuga hvort listamenn vilji fá féлага til að taka nótur.

Minna áhorfendur á að svara listamönnum af fullri hreinskilni og halda sig við viðfangsefni spurningar eða athugasemdar hverju sinni.

Minna áhorfendur á tækifærin síðar í ferlinu ef þau segja skoðanir sínar í fyrstu þremur skrefunum.

Ferlið er í þágu listamannsins til þess að þróa verkið áfram.

Vil hafa minna leiðandi spurningar næst. Það finnst mér einnig vera í takt við það sem Holt segir um að treysta nemendum að þau eru með svörin, ég þarf ekki að vera leiðandi.

Spurningar fyrir næsta tíma: Hvað fannst ykkur áhugavert og/eða lærdómsríkt við þetta ferli, ef eitthvað?

Hvernig finnst ykkur að taka við spurningum og athugasemdum féлага ykkar á þennan hátt?

Hvernig teljið þið að ferlið nýtist ykkur, núna í þessu verkefni?

En í framtíðinni?

#### **Dagbók 24. mars 2015 MH 13:50-15:20 90 mín:**

Þrír 4-6 manna hópar kynntu hugmyndir sínar fyrir performansverk sem þau eru að vinna að út frá fornsögum úr Grískri goðafræði. Mér gekk mun betur að stýra ferlinu, tók meiri stjórn á að halda nemendum innan skrefanna og fylgdist vel með tímanum, hver hópur hafði 20 mín og tímaramminn hélst. Einhverjir nemendur höfðu ekki mikla einbeitingu og voru í símanum, en Ólafur kennarinn þeirra var ekki viðstaddur og satt best að segja vildi ég ekki eyða tímanum í að stjórn því, það aðeins um þögn þegar þurfti. Ég notaði nýju spurningarnar mínar í viðtalinu í lokin.

*Hvað var krefjandi?:* Ég tók þá ákvörðun að gefa þeim áhugasömu mína einbeitingu, þegar

einhverjir fóru að fikta í símunum sínum. Ég hefði auðvitað viljað að allir væru á staðnum allan tímann en áttaði mig á því að ef ég færi að krefjast þess, þá myndi það bitna á tíma þeirra sem voru að vinna og höfðu áhuga. Ég tel að það hafi verið rétt ákvörðun hjá mér því athygli þeirra sem fóru í símann, datt inn öðru hvoru. Ég hugsaði að það væri betra að leyfa þeim að finna áhugann sjálf og nota hann þegar hann kemur, frekar en að þröngva áhuga upp á einhvern. Þetta reyndist auðvelt því þó nemandi væri í símanum var hann ekki að trufla aðra.

*Hvað ætla ég að gera öðruvísi næst?:* Skyldi ég kenna aftur í MH, myndi ég prófa að setja upp stóla í hring á gólfinu. Hingað til hafa nemendur sem sýna eða kynna verið á sviðinu og áhorfendur og stjórnandi á gólfinu í línu eða hálfhring sem snýr að sviðinu. En mig langar að prófa að hafa alla á sama gólfi í hring, en Lerman telur það vera bestu aðstæðurnar fyrir ferlið þar sem það: “*stuðlar að þátttöku, skiptum, og augnarráði, og hjálpar að jafna út skynjun um vald.*” (Lerman, 2003, 29).

### **Dagbók 23. mars 2015 Borgarholtsskóli 14:50 - 17:40 170 mín:**

Þessi fyrri tími af tveimur var nýttur til þess að undirbúa litla senu sem svo ætti að prófa CRP ferlið á, síðar í tímanum. Tíminn daginn eftir, sem var töluvert styttri yrði svo nýttur til að þróa senuna áfram út frá endurgjöf þessa tíma.

Munurinn á þessum nemendahóp og þeim sem ég mætti í MH var að þessi hópur var ekki með neitt verkefni í vinnslu. Tilraunin hérna var að athuga hvernig CRP ferlið virkaði fyrir stutt verkefni, lögð inn af kennara, komin skammt á veg. 10 nemendur alls.

**Teygja og tala:** Ein teygja á mann á sama tíma og nemendur “check-in” í tímann. Check-in er aðferð til þess að fá nemendur til þess að opna sig og tjá sig um hvað sem er, á núverandi stundu. Að teygja og tala er smættuð útgáfa af þessari æfingu.

**Snerta gólf:** Gengið um rýmið og kennari kallar eitthvað númer. Nemendur fara strax í hóp sem inniheldur þann fjölda. Síðan segir kennarinn annað númer og þá mega aðeins það margir punktar snerta gólfið, hvort sem það er hönd, fótur, rasskinn eða hvaða annað líkamspartur sem er. Á meðan fundin en frumleg leið til þess að snerta gólfið verður hver að snerta einn og

mynda þannig heild.

**Myndahringur:** Nemendur mynda hring, snúa út. Kennari segir eitthvert orð og telur svo 3.2.1 og klappar á 1. Þá snúhoppa allir inn sem myndastytta af orðinu. Skoða félagu sína í nokkrar sekúndur og endurtaka leikinn.

**Myndastyttur:** Tveir saman, einn byrjar á að móta hinn í karakter í eina mínútu.

**Ágreiningur:** Halda áfram að móta hvort annað. Sá sem er mótaður beitir fjórum mismunandi viðmótum í eina mínútu hvert. Hundsa, rangtúlka, forðast, streitast á móti. Skiptast á.

**Senuvinna:** Skipt í 3 hópa, 4 manns saman. Huga að persónunum og samband þeirra, stað og hvað er að gerast í senunni? Nota myndastyttu- og ágreiningsæfinguna við vinnslu senunnar.

Handrit fyrir senu:

A: Ó

B: Já

A: Hvers vegna ertu að þessu?

B: Þetta er besta leiðin.

A: Þér er ekki alvara?

B: Jú, mér er alvara.

A: Gerðu það.

B: Hvað?

A: Hlustaðu

B: Nei

A: Þetta breytir öllu

B: Ekki beinlínis

A: Farðu þá

B: Ég ætla að gera það.

Kennslan gekk vel að því leiti að nemendur hlustuðu vel og tóku vel í allar upphitunaræfingar.



Þau sýndu senurnar og við fórum í gegnum CRP ferlið en það voru ekki miklar undirtektir hjá þeim. Þau vönduðu sig samt mikið og reyndu að taka þátt eftir bestu getu.

*Hvað var krefjandi?:* Ég var greinilega ekki nógu skýr þegar ég bað þau um að nota æfingarnar sem við gerðum í upphitun inn í senunum sjálfum. Engin af æfingunum komst inní senurnar. Þarna hefði ég átt að vera með þeim og gefa þeim hugmyndir og ráð einmitt varðandi að setja æfingarnar inní senurnar til þess að búa til samhengi til að vinna með.

*Hvað ætla ég að gera öðruvísi næst?:* Í næsta tíma ætla ég að fara í senurnar aftur og vinna þær áfram með því að notast við endurgjöfina frá þessum tíma. Þá ætla ég að fara í statusleiki í upphitun og gera hljóðheim en það voru punktar sem komu upp við CRP.

#### **Dagbók 24. mars 2015 Borgarholtsskóli 16:20 - 17:40 80 mín:**

Markmið þessa tíma var að nýta eitthvað af endurgjöfinni úr CRP ferlinu til þess að vinna senurnar áfram. Hluti af endurgjöfinni var varðandi status fyrir annan hópinn og hljóð fyrir hinn. Ég greip það og ákvað að fara í statusleik og búa til hljóðheim með hópnum sem upphitun og minnti þau á endurgjöfina um leið.

**Hristi-dí-hrist:** Fjórlegur stuttur leikur sem hristir mann í gang.

**Status leikur:** Nemendur draga spil sem ákvarða þeirra status. Við byrjuðum á því að hver og einn vissi aðeins um sinn eigin status og spunnum senu út frá því þar sem gefnar aðstæður voru á flugvelli og flugferðin var að falla niður, síðan röðuðu þeir sér í röð eftir því hvar í statusröðinni þau töldu sig vera miðað við félagi sína. Þar næst drógu þau spil og vissu ekki sjálf en allir hinir sáu, settu það á ennið og aðstæður voru listaverkasýning og síðan að raða sér í statusröðina. Síðast drógu þau tvö spil, eitt sem ákvarðaði innri status þeirra og annað sem ákvarðaði ytri statusinn. Aðstæðurnar voru 10 ára menntaskólaendurfundir. Síðan sýndu þau spilin sín og við ræddum um æfinguna. Í öðru verkinu var status milli persóna áberandi og í CRP ferlinu kom upp sú hugmynd að leika sér með það.

**Hljóðheimur:** Nemendur liggja á gólfinu með lokuð augun, höfuð snúa að miðju. Stutt

öndunaræfing anda inn/anda út á sssss hljóði sem fór út í að anda inn/humma á útöndun og breyta í hljóð. Síðan prófaði ég þau áfram með alls kyns hljóð, hvernig hljómar kappakstursbraut, frumskógur, fjara, neðansjávar ofl.? En í öðru verkinu voru þau neðansjávar og í CRP ferlinu kom upp sú hugmynd að gera hljóðheiminn sterkari.

**Hlægja/gráta 1-10:** Skemmtileg æfing sem gengur út á að liggja saman og hlægja fyrst frá 1-10, svo gráta frá 1-10 og svo kallar kennari t.d. hlægja 7 og svo gráta 8 eða hvað sem er.

**Senuvinna:** Hóparnir fóru og unnu í sínum verkum, ég kíkti á báða hópana og gaf smáveigis ráð út frá endurgjöf gærdagsins og verkin þróuðust bæði áfram, urðu mun skýrari og bitastæðari.

*Hvað var krefjandi?:* Nemendur virtust ekki taka endurgjöfina inn af sjálfsdáðum, ég minnti þau á hana í upphafi, sagði þeim af hverju ég væri að vinna í nákvæmlega þessum leikjum og þau tóku því mjög vel og unnu vinnunna í leikjunum.

*Hvað ætla ég að gera öðruvísi næst?:* Ég held að CRP ferlið henti betur fyrir efni sem er komið aðeins lengra á veg í vinnslu. Kannski er einnig ástæðan fyrir því að þetta fór ekki djúpt, einfaldlega tímaleysi og sú staðreynd að vinnan kom ekki frá þeim sjálfum, heldur kom ég inn með hugmynd að senu, svo hægt væri að vinna hratt.

## **Viðauki II - Viðtöl við nemendur**

### **Upptaka 5. mars MH Erla og þrír nemendur.**

E: Ég sem sagt ætlaði bara að spyrja ykkur, í rauninni, í tengslum við þetta ferli, sem við vorum í, umm, hvað fannst ykkur áhugavert, eða lærdómsríkt við ferlið, ef eitthvað?

N 1: Bara ógeðslega gott að fá feedback á svona hugmyndirnar sem maður er með, maður er svo langt ofan í þessu að maður getur ekki alveg gert sér í hugarlund um hvernig það er frá sjónarhorni áhorfandans.

N 2: Mér fannst mjög gott að það að við erum með mismunandi skynjun, bara á öllu í heiminum og þannig kannski ef ég lít á eina manneskju þá skynja ég hana á einhvern ákveðinn hátt og fæ einhverja svona tilfinningu fyrir henni, önnur manneskja lítur á hana og fær allt aðra hugmynd. Það sama með listaverk við erum bara svona að sjá hvernig þið, og að væri gott kannski seinna að fá fleira fólk, fá bara almennar hvernig fólk skynjar sviðsverkið okkar, reyna svo að blanda því saman og sjá hvernig fólkið skynjar, af því að við erum að búa það til, þá erum við með aðra skynjun á því en fólkið sem er að horfa. Þá hvort að það sé hægt að samræma það og koma með eitthvað og vinna út frá göllunum og kostunum sem þau komu með, því þau eru að fara að horfa á þetta, ekki við.

N 1: Og líka, mér finnst svona listaverkið felast mest í upplifun áhorfandans, að það sé skemmtilegt að hafa það ekki svona of hnitmiðað concept, þannig að hver og einn hafi svona sögu, að túlka sitt eigið og það er náttúrulega, eða þú veist, fyrir ykkur og Óla (þá á hún við mig og samnenda og svo Óla sem er kennarinn þeirra) að það er svona alveg geðveikt mismunandi sjónarhorn, það er svona geðveikt gott svona, góð umræða sem myndast.

E: Ok, hvernig finnst ykkur að taka við spurningum og athugasemdum félaga ykkar á þennan hátt?

N1: Það var ekki neitt...þetta var voða lítið crítis...

N 2: Ég var ekkert fúll, ég lofa.(þau hlægja)

N 3: *Svo óskýr og langt í burtu frá upptökutækinu að ég skil ekki, en ég heyrir orð og orð og man eftir samtalinu. Talar um að hafa fengið mjög góðar hugmyndir frá félögnum um handritið sitt og hin taka undir það með honum.*

N 1: Þetta gefur manni meiri efnivið til að byggja ofan á.

*Svo kemur inn efnafræðikennarinn þeirra og þau spjalla við hana um snúrur sem þau eru með í láni.*

N 2: Sorry...

E: Ekkert mál. Ok, umm finnst ykkur ferlið undirbúa ykkur undir að halda áfram með vinnuna?

N 1: Já

N 2: Já algjörlega. Það var held ég planið allan tímann.

E: Ok, haldiði að þið eigið auðveldara með að tala um vinnuna ykkar næst eftir að hafa prófað þetta ferli?

N 3: Já miklu skipulagðra.

N 2: Maður fær aðeins meiri hugmyndir hvert maður eru að fara því áður en við gerðum þetta þá vorum við virkilega, bara með endalaust af hugmyndum bara eitthvað að reyna að taka bara það besta bara þessa já og þessa já...

N 1: Eða bara taka allt

N 2: Við erum með mynd, við erum með dans, við erum með tónlist, við erum með myndverk greinilega líka, þannig, það er gott að við séum aðeins meira svona , meiri stefnu. Svo kannski sýnum við þetta aftur þá fáum við annað crowd sem gæti kannski beint okkur betur á þá braut sem við viljum fara

N 1: Ég held líka að vandamálið okkar sé ekki að við séum geðveikt lokuð og tölum geðveikt lítið, hah, heldur frekar akkúrat andstæðan, þannig að það er miklu meira fyrir okkur svona að jarðtengja okkur, (hlægja öll) alltaf að jarðtengja, koma okkur svona niður á jörðina og svona.

Heyra líka frá öðrum, því þetta var orðinn það stór bolti að ég var aðeins farin að efast að okkur myndi takast að framkvæma þetta, alltof margar hugmyndir. Og allir tala svo fokking mikið. Þú veist við erum alltaf bara bleh...! Þannig að já...(Þau hlægja)

E: Heyrðu ok, þá ætla ég að stöðva núna...

Upptöku lýkur.

### **Upptaka 24. mars 2015 MH Erla og tveir nemendur**

E: Já recording, já ok, heyrðu, fyrsta spurningin er sem sagt: Hvað fannst ykkur áhugavert eða lærdómsríkt við ferlið, ef eitthvað?

N1: Emm, þetta setti þetta allt upp svona skírt, sko, í staðinn fyrir bara að vera, stundum ef maður er bara í umræðum þá bara er maður oft að tala í hringi og bara einhvernveginn fer úti eitthvað bull, en þetta var svona, allt svona markvisst.

N2: Já og líka þú veist fínt að fá að heyra skoðanir hjá þú veist, hinum nemendum, fá að heyra hvað þeir höfðu um þetta að segja og fá hugmyndir frá þeim og þú veist að byrja ekkert alltaf á því að vera ekki að gefa þeim of miklar hugmyndir einsog í byrjun þarna hjá þér.

E: Ok, næsta spurning, hvernig fannst ykkur að taka við athugasemdum eða spurningum félaga ykkar á þennan hátt?

N2: Bara fínt sko, fá að heyra þeirra skoðanir.

N1: Já bara uppbyggilegt og svona.

N2: Og það bara þú veist (truflun, bíðum smá) já þú veist það til dæmis fá skoðanir frá áhorfendum, þó maður viti hálfpartinn hvað þeir vilja.

N1: En líka bara þú veist, þú veist bara ok, þarna af því að það var verið að biðja um skoðanir

og svoleiðis, þannig að maður kom ekki illa út ef þú veist, maður, ef maður vildi ekki að segja eitthvað sem er ekki geðveikt mikið hrós það var svona, af því að það var verið að biðja um það, skilurðu. Þá var það ekkert svona, maður tók því ekkert persónulega, eða sagði eitthvað svona, uuh já.

E: Hvernig teljið þið að ferlið nýtist ykkur í þessu verkefni?

N1: Já bara, bara auka, auka athugasemdir og eitthvað sem maður getur unnið út úr, til þess að bæta verkið.

N2: hmm..já. Allavega þægilegra að fá, þú veist, út af því að maður er búinn að vera að vinna saman í þessum fjöggra til sex manna hóp og fá hugmyndir utan frá hópnum og að, þú veist, einsog að geta fengið, þú veist, að ráða hvort maður vilji, þú veist, taka við þeim, eða er ekki, ég meina já bara þú veist, líka öðruvísi sko við höfum aldrei gert þetta áður.

N1: Þetta er líka kannski svoldið öðruvísi heldur en, einsog þegar, ef Óli mundi koma og hlusta á hugmyndirnar okkar og bara segja okkur, af því hann er náttúrlulega leiklistarkennarinn...

N2: Já...

N1: ...Og þú veist að fá svona perspective frá þú veist, öðrum krökkum sem eru að gera það sama

N2: Óli kemur alltaf með þú veist, skoðanir sjálfur "*já þið getið líka látið hana vera svona*" hann er svona hálf að setja hugmyndina inni verkið...

N1: Maður verður eiginlega að hlusta á það sem hann segir af því að hann er kennarinn. En þú veist ef þetta eru bara krakkarnir að segja þetta þú veist, þá bara getum við tekið það sem við viljum og bara ekki tekið það sem við viljum ekki...

N2: Já...

E: En í framtíðinni?

N1: Ég veit það ekki, getur maður ekki bara nýtt þetta í einhverju öðru verkefni ef maður vill.

N2: Jú náttúrulega, mér fannst ég græða mikið á þessu hvað ég fékk mikið af fleiri hugmyndum og fannst okkur við líka fara dýpra í það sem sagt, í þú veist, leikritið sem við vorum að búa til. Bara svona já. Mér leist mjög vel á þetta sko....við höfum nefnilega aldrei gert þetta áður að fá hugmyndir frá öðrum hópum og þannig að í framtíðinni er náttúrulega miklu þægilegra að gera þetta sko, mér finnst þetta vera mjög sniðugt.

N1: Já

E: Ok, heyrðu, takk kærlega fyrir.

Upptöku lýkur.

#### **Upptaka 24. mars Borgarholtsskóla Erla og níu nemendur:**

E: Ok, þetta er nemendahópurinn í Borgó, fyrsta spurningin er: Hvað fannst ykkur áhugavert eða lærdómsríkt við ferlið, ef eitthvað?

N1: Emm, aaa fór að þæla meira í, ah, hlutum sem eru kannsk í svona litlum leikritum sem eru svona, faldir, eða þú veist, einhvernvegina svona mikilvægt, en ekki mjög stórt.

N2: Einsog falin boðskapur.

N1: Já

N2: Já, líka að maður þælir meira í smáatriðum og hérna, hversu mikil áhrif þau hafa á

heildarmyndina.

N3: Ég þældi mikið meira í hvað status skiptir miklu máli. Ef þú ætlar að leika einhvern karakter.

E: Já...(átta mig á að þessi nemandi var ekki daginn áður og tók ekki þátt í ferlinu og er að tala um statusleikinn sem við fórum í fyrr í þessari kennslustund)

N3: Já... það er bara já.

E: Uhum, hvernig fannst ykkur að taka við athugasemdum eða spurningum félagana ykkar á þennan hátt?

N2: Mjög fínt

N4: Byggir traust...

N1: Nýtt.

N5: Öðruvísi.

N1: Já nýtt og öðruvísi.

E: Uhum...

N2: Gaman að sjá mismun, þú veist á skoðunum.

E: Uhum ok, ok, uhh hvernig teljið þið að þetta ferli hafi nýst ykkur í þessu verkefni?

N2: Ömm, við munum alveg nota þetta örugglega áfram, að þæla svona og rýna í sem sagt ef við erum að setja upp eitthvað verk hérna eða svoleiðis, að þá er mjög líklegt að maður fari að



hugsa betur út í smáatriðin og svona, einsog Björn var að segja, ef hlutir sem eru svolítið huldir en eiga samt að koma fram.

N6: Og líka bara að sjá þú veist að reyna að draga fram skoðanir allra og reyna að nýta þær sem best.

E: Já það er bara allt í góðu, heyrðu takk kærlega fyrir.