



—

Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Maren Eikli Hiorth
[Uten tittel]

PPU – Teater
Dans 2017

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen

Lærerutdanning

Skjemaet fylles ut av studenten og kopieres inn på forsiden av eksamensbesvarelsen.

Utdanning: **Praktisk- pedagogisk utdanning**

Eksamenstype: **Skriftlig hjemmeeksamen**

Emnekoder: **PPTPE og PPTFD**

Emnenavn/fag: **Pedagogikk og fagdidaktikk**

Kandidatnummer: **991438**

Merknad: Besvarelsen skal merkes med kandidatnummer, ikke navn.

Dato for innlevering: **16.05 2017 kl. 09.00**

1.0 Innholdsfortegnelse

1.0 Innholdsfortegnelse

2.0 Innledning

2.1 Problemstilling

2.2 Bakgrunn for oppgaven

2.3 Avgrensning

2.4 Begrepsavklaring

3.0 Hva er identitet?

3.1 Identitet – hvem er jeg?

3.2 Identitet og rolleforvirring

3.3 “Sant” og “falskt” selv

4.0 Stanislavskij og hans lære

4.1 Konstantin Stanislavskij

4.2 Stanislavskijs lære

5.0 *Closer* av Patrick Marber

5.1 Historikk

5.2 Tematikk

5.3 Plott

6.0 Den didaktiske relasjonsmodellen

7.0 Forarbeid med *Closer*: overordnet undervisningsplan i henhold til den didaktiske relasjonsmodellen

7.1 Rammefaktorer

7.2 Læreforutsetninger

7.3 Mål

7.4 Innhold

7.4.1 Sansesøvelser

7.4.2 Fantasireiser

7.4.3 Etyder

7.5 Læringsaktiviteter

7.6 Vurdering

8.0 Oppsummering og avslutning

9.0 Litteraturliste

10.0 Kildeliste

2.0 Innledning

2.1 Problemstilling

Hvordan kan man som drama- og teaterpedagog bruke Stanislavskijs lære til å arbeide med identitet i en undervisningssammenheng ved dramalinjen på vgs.?

2.2 Bakgrunn for oppgaven

I denne skriftlige eksamensoppgaven i PPU i teater, har jeg valgt å skrive om identitet, fordi dette er et tema som jeg brenner for personlig. I skuespillerkunsten, særlig innenfor naturalistisk-realistisk spillestil, er det essensielt å kunne leve seg inn i andre karakterer og forstå hvem de er som hele mennesker. I *Regiskolen* av Irina Malochevskaja (2011), hvilket baserer seg på Konstantin Stanislavskijs lære og den naturalistisk-realistiske spillestilen, skriver hun følgende om nettopp dette: ”Det dreier seg altså om å bli kjent med seg selv og sin egen natur gjennom å tilegne seg de generelle prinsippene i skuespillerens håndverk, og å finne gjenklang i de samme prinsippene i seg selv.” (Malochevskaja, 2011, s. 42). Med andre ord må man kunne forstå seg selv for å kunne forstå og gjennomleve en karakter. På mange måter kan derfor identitet sees på som et møtepunkt mellom skuespillerkunsten og pedagogisk psykologi. Av den grunn vil jeg som drama- og teaterpedagog undersøke hvordan man kan bruke Stanislavskijs lære til å arbeide med identitet i en undervisningssammenheng ved dramalinjen på vgs.

2.3 Avgrensning

Selve undervisningssammenhengen avgrenser jeg til et forarbeid til en teaterproduksjon med avangstudentene ved dramalinjen på vgs. I oppgaven avgrenser jeg meg til å definere identitet, identitet og rolleforvirring, og “sant” og “falskt” selv, da dette er begrepene som jeg kommer til å benytte meg av i drøftingen. Dernest vil jeg gjøre rede for Stanislavskij og hans lære, da dette er den skuespillertekniske inngangen som skal brukes i forarbeidet. Deretter skal jeg fortelle om *Closer* av Patrick Marber, da dette er stykket som forarbeidet tar utgangspunkt i. Videre vil jeg forklare kort hva den didaktiske

relasjonsmodellen er, før jeg benytter meg av denne for å sette forarbeidet i en overordnet undervisningsplan, der jeg trekker teori til praksis og drøfter mine pedagogiske valg.

2.4 Begrepsavklaring

Naturalistisk-realistisk-spillestil handler om å gjennomleve en karakter på en naturlig og realistisk måte, og være et organisk menneske i sceniske rom (Malochevskaja, 2011).

Med *forarbeid* mener jeg en praktisk introduksjon til et forestillingsarbeid. Målet er å utforske stykkets tematikk, bl.a. gjennom øvelser, refleksjon og bevisstgjøring.

Støttende klasseromsklima betyr at elevene opplever annerkjennelse og respekt av medelevene og læreren (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Instrumentelt i en læringssituasjon, betyr at en lærer bruker et fag for å lære bort noe annet. F.eks. kan en norsklærer bruke drama- og teaterfaget til å sette opp *Et dukkehjem*, ikke for å lære elevene å spille teater, men for å lære dem om innholdet i stykket og om Henrik Ibsen (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Pragmatisk i en læringssituasjon, betyr at en lærer både kan bruke et fag instrumentelt og lære bort faget i seg selv. F.eks. kan en drama- og teaterpedagog sette opp *Et dukkehjem*, både for å lære elevene å spille teater, i tillegg til å lære dem om innholdet i stykket og om Henrik Ibsen (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Metodisk improvisasjon betyr å tilpasse og tilrettelegge undervisningen i forhold til behovene i praksis (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Holistisk i en læringssituasjon, betyr på mange måter helhet, og fokuserer på å gi elevene meningsinnholdet og relevansen av undervisningen (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Atomistisk i en læringssituasjon, betyr på mange måter stykkevis og delt, og fokuserer på å bygge opp undervisningen bit for bit (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Påminnere i en læringsstasjon, betyr å hjelpe elevene med å fokusere på målet i en øvelse (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Assisterende spørsmål i en læringsstasjon, betyr at læreren stiller tilleggsspørsmål som tar utgangspunkt i det elevene allerede har svart (Lyngsnes og Rismark, 2015).

3.0 Hva er identitet?

3.1 Identitet – hvem er jeg?

Identitet som begrep kan defineres som svaret på det kompliserte spørsmålet: “hvem er jeg?”. Dette kan imidlertid variere i forhold til ulike tider, steder, situasjoner og kontekster. Det kan også variere i forhold til om du definerer deg selv, eller om andre definerer deg, evt. en kombinasjon av disse. Hvem man er kan med andre ord være svært utfordrende å besvare (Bjerkestrand et.al., 2016).

3.2 Identitet og rolleforvirring

Psykologen Erik Eriksson snakker om identitet og rolleforvirring i sammenheng med den psykososiale utviklingen. Ifølge Erikson har mennesket åtte stadier fra fødsel til død, der hvert stadie har hver sin krise, med enten et positivt eller et negativt utfall. Det 5. stadiet fra 13-18 år, kaller han identitet og rolleforvirring. Den viktigste hendelsen i dette stadiet, er forholdet til jevnaldrende, og om man klarer å finne svaret på det kompliserte spørsmålet om hvem man er. Det positive utfallet er identitetsoppnåelse, mens det negative utfallet er identitetsforvirring. Identitetsoppnåelse betyr: “sterk følelse av å være forpliktet til sine valg i livet etter fritt å ha vurdert alternativene” (Woolfolk, 2004, s. 91), mens identitetsforvirring betyr: “forvirring i forhold til hvem man er og hva man vil” (Woolfolk, 2004, s. 91). Ifølge Erikson tar man med seg utfallet fra ett stadie videre i det neste stadiet, men det betyr f.eks. ikke at man aldri finner svaret på hvem man er, hvis man ender opp med et negativt utfall. Det kan imidlertid bety at denne utviklingen tar lenger tid, evt. at det blir vanskeligere og vanskeligere hvis man ikke tar tak i det (Woolfolk, 2004).

3.3 “Sant” og “falskt” selv

Psykologen Donald Winnicott hevder at nåtidens identitetforståelse handler om interaksjon mellom individ og samfunn, “(...) som en bro mellom innsiden og utsiden av mennesket, mellom det personlige indre og den offentlige ytre verden.” (Bjerkestrand

et.al., 2016, s. 8). Han påpeker imidlertid at den man er på innsiden ikke alltid overenstemmer med den man er på utsiden, f.eks. pga. forventningspress i forhold til å bli akseptert sosialt. Winnicot hevder at en slik konflikt kan være svært uheldig, og han benytter seg av begrepene “sant” og “falskt” selv for å forklare dette ytteligere. En person som er den samme på innsiden som på utsiden, er et “sant” selv, mens en person som ikke klarer å være sitt personlige indre overfor den offentlige ytre verden, er et “falskt” selv. Videre uttrykker Winnicot at sistnevnte er mennesket største ulykke (Bjerkestrand et.al., 2016).

4.0 Stanislavskij og hans lære

4.1 Konstantin Stanislavskij

Konstantin Stanislavskij var en russisk skuespiller, regissør, pedagog og teaterfornyer. I 1898 grunnla han Moskva kunstnerteater, som på mange måter fikk en avgjørende innflytelse på scenekunsten i både Russland og over hele verden. Teateret fokuserte på å utdype og utforske litteraturen som det sceniske arbeidet tok utgangspunkt i, og dermed finne fram til en sjelfull og sannferdig realisme. Prøveperiodene kunne strekke seg fra 8 til 10 måneder. Det litterære reportoaret bestod ofte av verk fra bl.a. Anton Tsjekkov og Henrik Ibsen. Stanislavskijs teorier ble kjent og utbredt gjennom turneer med kunstnerteateret, og nådde f.eks. vesten gjennom Lee Strasbergs skole The Actor's Studio i New York på 1940-1950-tallet (Store norske leksikon, 2009).

4.2 Stanislavskijs lære

Stanislavskij brukte over 30 år på å utarbeide sin lære, som for det første er et skuespillerteknisk system. Systemet "(...) tar utgangspunkt i objektive naturlover som regulerer skuespillerens skapelsesprosess." (Malochevskaja, 2011, s. 12). For det andre er læren er en metode for arbeid med både skuespill og roller. Metoden består av to deler: metoden for handlende analyse og metoden for fysiske handlinger. Helhetlig fokuserer systemet og metoden på å hjelpe skuespilleren med å finne bevisste veier til underbevisstheten, da dette ifølge Stanislavskij er kilden til realismen og den genuine gjennomlevelsen av en karakter (Malochevskaja, 2011).

Definisjonen av handling er svært fundamental i Stanislavskijs lære: "Handling er en enhetlig psykofysisk prosess for å nå et mål i kamp med de foreslåtte omstendigheter i den lille sirkelen, på en eller annen måte uttrykt i tid og rom." (Malochevskaja, 2011, s. 32). Med andre ord kommer enhver handling til uttrykk både psykisk og fysisk. Dette skjer i en prosess med en begynnelse, en utvikling og en avslutning. I denne prosessen kjemper karakteren mot et mål, og må ofte bruke mange forskjellige taktikker for å nå

målet. De foreslåtte omstendigheter handler om skuespillerens forestillingsevne og “det magiske hvis”. En skuespiller kan forvandle virkeligheten gjennom f.eks. å se for seg at det sceniske rommet er en skog. Spørsmålet som stilles da er: Hvis dette var en skog, hvordan ville jeg ha oppført meg? En rekke slike “hvis-er” setter handlingen i bevegelse. Selve handlingsforløpet er delt inn i tre sirkler. Den lille sirkelen bestemmer kampens prosess i én hendelse, den mellomstore sirkelen bestemmer kampens prosess for hele stykket, og den store sirkelen bestemmer den overordnede oppgaven for rollen utenfor stykkets rammer. “Handlingen avsluttes enten ved at målet oppnås, eller ved at det oppstår en ny foreslått omstendighet som forandrer målet, og derved fødes en ny handling.” (Malochevskaja, 2011, s. 33).

Når karakteren ikke er i en handling, er hun/han i en vurdering: “En vurdering er en overgangsprosess fra én hendelse til en annen. I vurderingen dør den tidligere hendelsen, og den nye fødes. Forandring av hendelser foregår gjennom en vurdering.” (Malochevskaja, 2011, s. 37).

I en undervisningssammenheng kan skuespillerens teknikk arbeides med bl.a. gjennom muskelfrihet, sanseøvelser, fantasireiser og etyder. Muskelfrihet er på mange måter et annet ord for avspenning, hvilket er viktig når man skal være et organisk menneske i sceniske rom. Sanseøvelser handler om å jobbe med menneskets fem forskjellige sanser, altså hørsel, berøring, syn, lukt og smak, for å utvikle sanseapparatet og følelsesorganet. Fantasireiser dreier seg om å jobbe med skuespillerens forestillingsevne og indre bilder, basert på den enkeltes erfaringer og kunnskaper, der skuespilleren blir ledet gjennom en historie fortalt av f.eks. læreren. Historien inneholder både handlinger og vurderinger. Etyder inneholder alle de viktigste elementene i det sceniske livet, deriblant både muskelfrihet, sansene, forestillingsevnen, handlinger og vurderinger. I etydearbeidet kan f.eks. skuespillerne improvisere ut ifra en gitt situasjon, og handle og vurdere etter hva som hadde vært logisk å gjøre i det virkelige liv. Dette kan gjøres alene, i par eller i grupper, også kalt kollektive etyder. Helhetlig fokuserer muskelfrihet, sanseøvelser, fantasireiser og etyder på å arbeide innenfra og ut, altså å ta utgangspunkt i seg selv og sin egen natur (Malochevskaja, 2011).

Begrepet ”studioetikk”, også kalt et ”etisk regelverk for klassen”, er riktignok svært viktig for å kunne arbeide godt med Stanislavskijs lære i en undervisningssammenheng:

”Hvis mange forskjellige kunstnere skal kunne arbeide sammen, og samtidig respektere hverandres personlige frihet, er det helt nødvendig å bygge på en etisk grunnholdning som sier: vis respekt for hverandres kunst, støtt medarbeidernes innsats, ta vare på friheten og unngå negative holdninger hos deltakerne (...)” (Malochevskaja, 2011, s. 25)

Altså handler studioetikk om å tilrettelegge for en god relasjon mellom alle involverte i undervisningen, basert på respekt, støtte og frihet, og dette både som privatpersoner og som profesjonelle (Malochevskaja, 2011).

5.0 *Closer* av Patrick Marber

5.1 Historikk

Closer er et teaterstykke av den britiske manusforfatteren Patrick Marber. Stykket hadde urpremiere på The Royal National Theatre's Cottesloe Theatre i London, 1997. Videre ble det satt opp på The Music Box Theatre i New York, 1999. I 2004 ble manuset adaptert til film, også av Marber. Filmen ble produsert og regissert av Mike Nichols, og hadde Natalie Portman, Julia Roberts, Jude Law og Clive Owen i hovedrollene (Wikipedia, 2017).

5.2 Tematikk

Closer handler på mange måter om utfordringene som oppstår i nære og intime relasjoner. I handlingen møter vi Alice, Anna, Dan og Larry, som sammen ender opp i et komplisert firkantdrama basert på kjærlighet, sex, løgn og sannhet. Samtidig belyser *Closer* temaet identitet gjennom karakteren Alice Ayres, en ung jente i 20-årene som "bare vil bli elsket". Hun jobber som stripper, framstår som både beintøff og sårbar, og skifter hårfarger gjennom stykkets gang. Det kan også virke som om hun har drevet med selvskading, hvilket legen Larry påpeker diskret ved flere anledninger. Mot stykkets slutt, viser det seg at Alice har løyet på seg identiteten sin. Hun heter egentlig Jane Jones, og ingen vet hvem hun faktisk er (Marber, 1997).

5.3 Plott

Handlingen foregår i London. Dan og Alice blir kjent på legevakten, etter at han har sett henne bli påkjørt av en bil. Videre går de en tur til minnesmerket Memorial to Heroic Self Sacrifice, der de hilser ordentlig på hverandre og sier hva de heter. Senere blir de kjærester, og Dan skriver en bok om hennes tilsynelatende utrolige liv. Når han skal ta bilde av seg selv i forhold til utgivelsen, faller han for fotografen Anna, som også faller for han. Derest logger Dan seg inn på en sex-nettside, der han lurert en lege til å tro at han skal møte Anna for å ha sex med henne. Når legen, som heter Larry, og Anna møtes i

virkeligheten, utvikler de et forhold til tross for at Dan har lurt dem. Senere begynner imidlertid Anna og Dan en affære, hvilket ødelegger forholdene med Alice og Larry når sannheten kommer for en dag. Larry finner Alice på en strippeklubb der hun jobber som stripper, og etter dette utvikler de et forhold. Videre utspiller firkantdramaet seg til punktet der ingen er lykkelige med noen, og alle forholdene avsluttes litt etter litt. Mot slutten av stykket gjenforenes Anna, Dan og Larry på en minnestund til Alice, som igjen ble påkjørt av en bil. Minnestunden foregår ved minnesmerket Memorial to Heroic Self Sacrifice. Dan forteller at hun het Jane Jones, og at han fikk vite om både dødsfallet og hennes egentlige navn gjennom å uvitende ha vært kontaktpersonen hennes. Under minnestunden oppdager de navnet ”Alice Ayres” på minnesmerket (Marber, 1997).

6.0 Den didaktiske relasjonsmodellen

I *Didaktisk arbeid* av Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2015), kan man lese at den didaktiske relasjonsmodellen er en forståelsesramme og et redskap som lærere kan bruke for å planlegge, analysere og forbedre undervisningen sin. Modellen tar for seg seks ulike didaktiske kategorier: rammefaktorer, læreforutsetninger, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering. Disse kategoriene sammenfatter den komplekse helheten som en undervisningssituasjon er. Alle kategoriene er imidlertid like viktige og henger sammen, og kan av den grunn være vanskelige å adskille (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Den didaktiske relasjonsmodellen er utviklet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg, basert på deres mening om at undervisning er en "levende dialog" mellom lærer og elev. De hevder at modellen tilrettelegger både for en dynamisk og kreativ prosess, og en systematisk planlegging av denne prosessen (Lyngsnes og Rismark, 2015).

En lærer kan bruke den didaktiske relasjonsmodellen på mange forskjellige nivåer. I f.eks. en overordnet undervisningsplan, kan læreren planlegge og analysere hovedelementene i et undervisningsopplegg for en periode, og eksemplifisere hvordan teorigrunnlaget kommer til uttrykk i praksis (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.0 Forarbeid med *Closer*: overordnet undervisningsplan i henhold til den didaktiske relasjonsmodellen

7.1 Rammefaktorer

Forarbeidet er satt til fagene Teaterproduksjon 2 (TEP 2) og Teaterproduksjon 2 fordypning (TEP 2 fordypning), da dette er fagene ved dramalinjen på vgs. som bl.a. jobber med teaterproduksjoner og setter opp forestillinger. Ila. en uke har en 3. klasse ca. fem slike økter, og hver økt varer i 90 min. Med tanke på innhold gjør elevene ofte mye av det samme i både TEP 2 og TEP 2 fordypning, hvilket gjør at mange lærere kombinerer disse fagene i f.eks. forestillingsarbeid (Udir, udatert).

Varigheten på forarbeidet skal strekke seg over ti økter med TEP-fagene, altså rundt to uker. Disse øktene er ment til å være en praktisk introduksjon til elevenes avgangsforestilling, hvilket er *Closer* av Patrick Marber. Avgangsforestillingen er satt til slutten av vårsemesteret, og derfor skal introduksjonen foregå de to første ukene etter juleferien om mulig. På den ene siden varer forarbeidet rundt to uker, fordi jeg ønsker at elevene skal få tid til å gå i dybden av stykkets tematikk, som belyser identitet i form av identitetsforvirring og ”falskt” selv. Dette ettersom karakteren Alice Ayres virker til å være forvirret i forhold til hvem hun er og hva hun vil, og ikke er den samme på innsiden som på utsiden. F.eks. endrer hun utseendet sitt gjennomgående, og gjemmer seg bak et annet navn (Marber, 1997). På den andre siden varer ikke forarbeidet lengre enn to uker, fordi det først og fremst er ment til å være en praktisk introduksjon som skal igangsette forestillingsarbeidet. Introduksjonens innhold danner imidlertid grunnlaget for hvordan elevene skal jobbe videre. F.eks. skal avgangsforestillingen også belyse identitet i form av identitetsforvirring og ”falskt” selv, og bruke Stanislavskijs lære med tanke på spillestil og skuespillerteknikk.

Klassen, eller gruppen som skal delta i forarbeidet, består av ca. 15 elever. Disse elevene har mer eller mindre gått i samme klasse i tre år, altså kjenner de hverandre relativt godt. Med tanke på relasjonen til læreren, tar dette forarbeidet utgangspunkt i at hun/han skal

ha dem hele det tredje året. I denne sammenhengen vil det si at læreren har kjent dem og/eller hatt dem som elever i et halvt år før forarbeidets begynnelse. For det første er det ofte vanlig at en drama- og teaterpedagog for 3. klasse har elevene sine i et helt år. For det andre tar forarbeidet sikte på at relasjonen mellom lærer og elev er etablert, da det skal jobbes intenst med et tema som ikke nødvendigvis er uproblematisk for alle. Lærer- og elev-relasjonen kan av den grunn på mange måter avgjøre forarbeidets utfall (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Jeg vil imidlertid legge til at i en lengre oppgave, f.eks. i en masteroppgave, hadde det vært svært interessant å skrive en overordnet undervisningsplan for hele prosessen mot avgangsforestillingen. Det at jeg har valgt å avgrense planen til et forarbeid, handler om denne eksamensoppgavens rammefaktorer. Samtidig kan man få svært mye ut av å fokusere på mulighetene i en praktisk introduksjon. Kanskje dette kan påvirke hvordan jeg velger å bygge opp prosessen i andre forestillingsarbeid.

7.2 Læreforutsetninger

Jeg har først og fremst valgt vgs. som målgruppe, fordi de befinner seg i det 5. stadiet av Eriksons psykososiale utvikling, altså identitet og rolleforvirring. Refleksjon og bevisstgjøring i forhold til identitet som tema kan derfor være svært hensiktsmessig. Det kan f.eks. kanskje bidra med å ufarliggjøre identitetsproblematikk, og hjelpe dem med å finne svaret på det kompliserte spørsmålet om hvem de er (Woolfolk, 2004).

Her vil jeg også understreke viktigheten av trygghet og tillit. Som pedagog kan man ikke ta utgangspunkt i at alle elevene er på vei mot et positivt utfall av identitet og rolleforvirring. Mange ungdommer kan oppleve identitet som et svært vanskelig tema, og en lærer bør alltid møte elevene der de er og slik de er. Å fokusere på trygghet og tillit, både i ensemblet og i forhold til meg som lærer, kan derfor bli avgjørende med tanke på elevenes læringsutbytte. I praksis kan jeg gjennom min oppførsel, mine holdninger og forventninger lage et støttende klasseromsklima med en god studioetikk, der elevene opplever respekt, støtte og frihet i relasjon med hverandre og meg. Av den grunn har jeg satt med et personlig pedagogisk mål om å se hver enkelt elev, møte dem med autoritet,

tydelighet og varme, og la dem få jobbe ut ifra sine egne læreforutsetninger. Konkrete eksempler på øvelser i denne sammenhengen, kommer jeg tilbake til bl.a. når jeg snakker om innhold (Lyngnes og Rismark, 2015).

Ut over vgs. som målgruppe har jeg valgt avgangselevne, altså 3. klasse. Da har elevene vært igjennom grunnprinsippene i Stanislavskijs skuespillerteknikk, og kan bruke hans metodikk som en læringsaktivitet og/eller metode for å arbeide med identitet. Man kan hevde at dette er en instrumentell bruk av teaterfaget, ettersom hovedfokuset kan virke til å være på personlig vekst, og ikke på teaterfaglig kompetanse. Samtidig kan man være pragmatisk, og påstå at forarbeidet både vektlegger personlig vekst og teaterfaglig kompetanse. Personlig lener jeg meg mot sistnevnte. Jeg ønsker at elevene skal få muligheten til å utvikle seg både som mennesker og skuespillere gjennom å arbeide med identitet (Woolfolk, 2004).

En annen grunn til at jeg har valgt 3. klasse, er fordi de er i 18-årsalderen, og snart på vei inn i neste stadie av Eriksons teori om psykososial utvikling. For å unngå at et negativt utfall blir tatt med videre, og kanskje påvirke utfallet av kommende kriser, kan man ha stor nytte av å ta tak i problemet før enn senere. Hvis elevene får muligheten til å arbeide med identitet i et støttende klasseromsklima med en god studioetikk, kan det starte en tankeprosess hos den enkelte som kanskje fører til en forandring (Woolfolk, 2004).

Ellers har jeg valgt *Closer* som arbeidsmateriale, da stykket belyser identitet i form av rolleforvirring og ”falskt” selv gjennom karakteren Alice Ayres. Kanskje f.eks. elevene kjenner seg igjen i Alice, eller kjenner noen som oppfører seg som henne. Begge deler kan oppleves som både gjenkjenbart og relevant. Dette kan vekke interesse hos elevene, hvilket ofte øker motivasjonen deres til å lære. I denne sammenhengen er det altså læreforutsetningene som har påvirket valg av stykke (Lyngnes og Rismark, 2015).

I tillegg vil jeg nevne at elevene må ta ansvar for egen læring for å få et godt læringsutbytte. F.eks. tar jeg utgangspunkt i at alle elevene har lest *Closer* ilt. juleferien. Hvis det derimot viser seg at flertallet ikke har gjort det, må kanskje undervisningen tilrettelegges. Enten må *Closer* leses på skolen, eller hjemme som lekse. Her må også

elevene ta ansvar for egen læring ved å selv velge et alternativ. Hvis de velger at *Closer* skal leses på skolen, går det ut over tiden vi har til å bruke på forarbeidet. Dette kan være en måte å stille krav til elevene på, da med tanke på læreforutsetninger i form av forberedelser. En lærer som stiller krav til elevene sine gir dem noe å strekke seg etter, hvilket også kan øke motivasjonen deres til å lære (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.3 Mål

Forarbeidets pedagogiske hensikt, er først og fremst å skape bevisstgjøring rundt identitet som tema, og reflektere rundt ens egen og andres identitet. Ut ifra et fagdidaktisk aspekt, er det også for å utvikle elevenes grunnleggende skuespillerteknikk gjennom å ta utgangspunkt i seg selv, og bli kjent med sin egen natur. Helhetlig ønsker jeg å skape en utforskende læringssituasjon, der jeg og elevene kan bruke Stanislavskijs lære til å arbeide med identitet i forhold til *Closer* på en respektfull, støttende og fri måte, hvilket kanskje starte en tankeprosess hos den enkelte. Elevene vil bli stilt krav til både individuelt og som teaterensemble.

Videre vil jeg oppføre læringsmålene og/eller prosessmålene for denne perioden. Disse er både hentet fra læreplanen i vgs. for TEP-fagene (Udir, udatert), og laget med tanke på forarbeidets pedagogiske hensikt og fagdidaktiske aspekt:

Kunnskapsmål

- Elevene skal kunne vite hva identitet, identitet og rolleforvirring, og ”sant” og ”falskt” selv betyr
- Elevene skal kunne reflektere rundt ens egen og andres natur og identitet
- Elevene skal kunne drøfte utfordringer med identitet i lys av karakteren Alice Ayres

Ferdighetsmål

- Elevene skal kunne beherske grunnleggende skuespillerteknikk og skape et selvstendig uttrykk

- Elevene skal kunne bruke grunnprinsippene i Stanislavskijs lære for å utforske identitet som tema
- Elevene skal kunne gjennomleve en annen karakter med utgangspunkt i seg selv

Holdningsmål

- Elevene skal kunne drøfte betydningen av etiske retningslinjer og studioetikk i ensemblearbeid
- Elevene skal kunne delta aktivt i øvelser, diskusjoner og refleksjoner
- Elevene skal kunne ta ansvar for egen læring

”Enkelte hevder at målene må være direkte styrende for undervisningen, mens andre mener at målene skal utgjøre grunnlaget som undervisningen bygger på.” (Lyngsnes og Rismark, 2011, s. 98). Personlig vil jeg først og fremst ivareta elevenes læringsutbytte, og da er det tenkelig at undervisningen bør tilrettelegges underveis. Metodisk improvisasjon kan være et godt verktøy her. Da har jeg muligheten til å møte elevene der de er og slik de er, og tilpasse undervisningen etter deres behov. Hvis man som lærer er godt nok forberedt, og vet hvilket retning man skal gå i, kan elevene oppnå læringsmålene selv om ”terrenget” ikke overenstemmer med ”kartet” (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.4 Innhold

Innholdet i forarbeidet består hovedsakelig av tre forskjellige deler. Den første delen er sansøvelser, den andre delen er fantasireiser, og den tredje delen er etyder. Videre vil jeg utdype hva disse tre delene innebærer, og komme med et utvalg av eksempler på hvordan de kan utføres i praksis. Jeg vil også drøfte hvorfor disse eksemplene er hensiktsmessige i forhold til å bruke Stanislavskijs lære for å arbeide med identitet, og på hvilken måte de når læringsmålene (Malochevskaja, 2011).

Før jeg går i gang med dette, vil jeg legge til at forarbeidet i sin helhet starter med en muntlig presentasjon. I denne presentasjonen forteller jeg som lærer hva elevene skal gjøre 1. forarbeidet og hvorfor. Med andre ord forteller jeg at vi skal utforske temaet identitet, fordi *Closer* belyser denne tematikken. Jeg velger altså en holistisk inngang til

forarbeidet, før jeg bygger opp undervisningen atomistisk. Mange hevder at en slik tilnærming kan være svært hensiktsmessig, da det gjør meningsinnholdet og relevansen i undervisningen tydelig for elevene, hvilket kan gi dem motivasjon til å arbeide videre. På mange måter handler dette like mye om læringsaktiviteter og/eller arbeidsmetoder som innhold, men ettersom den holistiske inngangen rammer inn innholdet, velger jeg å påpeke det her (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Jeg vil også legge til at jeg gjennomgående skal ha korte gruppesamtaler med elevene, f.eks. på både starten og slutten av hver økt, eller mellom enkelte øvelser. Dette bl.a. for å avklare begreper, åpne opp for personlige refleksjoner rundt identitet, og snakke om hva vi har gjort og hvorfor vi har gjort det. Ettersom jeg ønsker å starte en tankeprosess hos den enkelte, er det kanskje en hensiktsmessig taktikk å stille elevene spørsmål. På denne måten kan de bli stimulert og aktivisert mentalt. Slike gruppesamtaler kan være en god anledning til å gjøre dette. F.eks. kan jeg stille dem spørsmål om kunnskapsmålene: ”På hvilken måte utforsker man ens egen og andres identitet i denne øvelsen?”. Da kan kanskje disse målene være lettere å oppnå. Slike gruppesamtaler kan i tillegg være en god anledning til å ta opp etiske retningslinjer og studioetikk, hvilket går under holdningsmålene (Lyngsnes og Rismark, 2015). Gruppesamtaler er ikke et begrep fra Stanislavskij, men man kan finne mange eksempler på at han benytter seg av dette i sin undervisningsform (Malochevskaja, 2011).

7.4.1 Sansøvelser

”Hvordan høres vi ut”

I øvelsen ”Hvordan høres vi ut” ligger alle elevene på ryggen spredt ut over gulvet. Aller først blir de bedt om å lykke øynene, puste, slippe kroppen og finne tyngden sin. Deretter blir de bedt om å lytte til lydene i ens egen kropp. Deretter blir de bedt om å lytte til lydene i hverandres kropp.

Denne sansøvelsen fokuserer på lytting. Ved å lytte til sin egen kropp og medelevenes kropp, kan man bli bevisst sin egen og andres natur og identitet på nye måter. Kanskje man f.eks. oppdager hvordan hjerteslagene ens dunker, hvordan sidemannen puster, eller

hvordan lydene til alle elevenes kropper høres ut i en helhet. Øvelsen kan også skjerpe lyttesansen, ettersom dette er den eneste sansen som aktivt blir brukt. Samtidig kan ”Hvordan høres vi ut” være en god avspenningsøvelse, da elevene får en mulighet til å puste, slippe kroppen og finne tyngden sin. Muskelfrihet er viktig når man skal være et organisk menneske i sceniske rom (Malochevskaja, 2011). Med tanke på læringsmålene, får elevene her en mulighet til å bruke Stansislavskijs grunnprinsipper for å utforske identitet som tema, hvilket går under ferdighetsmålene (Lyngsnes og Rismark, 2015).

”Hvordan føles vi ut”

I øvelsen ”Hvordan føles vi ut” jobber elevene i par. Den ene skal bli ledet og den andre skal lede. Den som blir ledet har lukkede øyne, og den som leder går bak med hendene sine på skuldrene hennes/hans. Etterhvert bytter parene på hvem som blir ledet og leder. Videre i øvelsen kan alle som leder bytte parter når de vil. Den som blir ledet kan altså ha mange ledere, og den som leder kan altså lede mange. Etterhvert bytter parene igjen på hvem som blir ledet og leder. Når øvelsen er ferdig, kan alle elevene få lov til å gjette hvem som ledet dem.

Denne sanseøvelsen fokuserer på to ting: berøring og trygghet. Ved å gi seg hen til en annens hender, kreves det både kommunikasjon via berøring og mot. Øvelsen kan skjerpe følesansen, særlig til den som blir ledet, men også til den som leder, da dette er den eneste måten å kommunisere med partneren på. Hvordan den enkelte kommuniserer gjennom berøring, kan bidra med å utforske andres natur og identitet på nye måter. F.eks. kan kvaliteten i berøringen, alt fra forsiktig og sakte til voldsomt og raskt, si noe om den som leder. ”Hvordan føles vi ut” kan også være en god trygghetsøvelse, da elevene må stole på partneren sin for å kunne bli ledet skikkelig. Som tidligere nevnt kan fokus på tillit og trygghet bidra med å skape et støttende klasseromsklima med en god studioetikk. Med tanke på læringsmålene, får elevene også her en mulighet til å bruke Stanislavskijs lære for å utforske identitet som tema, hvilket går under ferdighetsmålene. I tillegg får de arbeidet med studioetikk, hvilket går under holdningsmålene (Lyngsnes og Rismark, 2015).

”Hvordan ser vi ut”

I øvelsen ”Hvordan ser vi ut” jobber også elevene i par. Parene står inntil veggen på hver sin side av rommet. Elevene får beskjed om å møtes på midten i eget tempo, med en minimumstid på ca. ett minutt. Under øvelsen skal elevene holde øyekontakten med partneren sin hele tiden. Når øvelsen er ferdig, bytter alle partner. Dette kan gjentas så mange ganger som ønskelig.

Denne sanseøvelsen fokuserer på synet og det å observere. Ved å holde øyekontakten såpass lenge, kan man kanskje oppdage nye sider ved medelevene sine, og på den måten utforske hverandres natur og identitet. F.eks. hvor mange ganger man blunker, om man smiler lett, om man holder seg alvorlig, osv. Man kan også kanskje oppdage nye sider ved seg selv, da med tanke på hvordan den enkelte opplever å holde øyekontakten såpass lenge. Kanskje det oppleves hyggelig, rart, ubehagelig, osv. Kanskje opplevelsen varierer i forhold til hvem man jobber med. I likhet med ”Hvordan høres vi ut” og ”Hvordan føles vi ut”, går denne øvelsen under ferdighetsmålene. Jeg vil også legge til at alle sanseøvelsene med fordel kan etterfølges av gruppesamtaler, der elevene får muligheten til å reflektere rundt opplevelsene sine, og dermed også kanskje sin egen og andres natur og identitet. Dette er et kunnskapsmål (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.4.2 Fantasireiser

”Hvem er Alice Ayres”

I øvelsen ”Hvem er Alice Ayres” jobber elevene individuelt ut ifra en fantasireise fortalt av læreren. I fantasireisen blir elevene ledet gjennom forskjellige omstendigheter med ulike handlinger og vurderinger. Historien handler om Alice Ayres, og et av hennes dramatiske mareritt. Marerittet begynner med at Alice våkner opp og ser seg i speilet, for så å oppdage at speilbildet hennes ikke finnes: hun er blitt usynlig. Hovedmålet er å bli synlig igjen. Marerittet ender med at Alice forstår at hun faktisk ikke eksisterer. Da våkner hun opp, fantasireisen avsluttes, og elevene samles til en gruppesamtale.

Denne øvelsen fokuserer på forestillingsevnen, altså skuespillerens evne til å forvandle virkeligheten gjennom indre bilder, basert på den enkeltes erfaringer og kunnskaper (Malachevskaja, 2011). Med andre ord gir øvelsen elevene muligheten til å gjennomleve en karakter med utgangspunkt i seg selv, hvilket er et ferdighetsmål. På samme måte gir øvelsen elevene muligheten til å beherske grunnleggende skuespillerteknikk, hvilket også er et ferdighetsmål. Samtidig bidrar øvelsen med at elevene får skape et selvstendig uttrykk, ettersom de jobber individuelt og ut ifra sine egne læreforutsetninger. Dette er også et ferdighetsmål. Marerittets symbolisme og visualisering av begrepene rolleforvirring og ”falskt selv”, altså at man ikke vet hvem man er eller klarer å være den samme på innsiden som på utsiden, kan være et gunstig utgangspunkt for gruppesamtalen etterpå. Da kan elevene drøfte utfordringer med identitet i lys av karakteren Alice Ayres, hvilket er et kunnskapsmål. Enkelte elever kan kanskje oppleve marerittet som en ubehagelig opplevelse, noe som også er en av grunnene til at jeg velger å avslutte fantasireisen med en gruppesamtale. Da kan jeg kartlegge hvordan elevene har det, evt. om noe må tas tak i og snakkes om, før opplegget fortsettes. Dette kan bidra med å opprettholde et støttende klasseromsklima med en god studioetikk (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.4.3 Etyder

”Minnestunden”

I øvelsen ”Minnestunden” kan elevene jobbe både ordløst alene, i par, eller med ord i større og mindre grupper. ”Minnestunden” er en improvisasjon der elevene er på minnestunden til Alice Ayres, og spiller seg selv. Minnestunden foregår ute ved minnesmerket Memorial to Heroic Self Sacrifice. Hvilken relasjon de har til henne, finner de på selv gjennom foreslåtte omstendigheter. Ila. improvisasjonen oppdager de navnet ”Alice Ayres” på minnesmerket. Akkurat hvem som oppdager navnet først skal ikke være bestemt på forhånd. Hvordan de reagerer på dette, evt. hvordan de oppfører seg i forhold til hverandre, kan variere fra elev til elev og improvisasjon til improvisasjon. Skjøner de f.eks. at Alice Ayres ikke finnes? Kanskje dette evt. utvikler seg til å bli en diskusjon? Innholdet i øvelsen er inspirert av sluttscenen i *Closer*.

Denne øvelsen fokuserer på etydearbeid, altså der skuespillerne improviser ut ifra en gitt situasjon, og handler og vurderer etter hva som hadde vært logisk å gjøre i det virkelige liv (Malachevskaja, 2011). Med andre ord gir øvelsen elevene muligheten til å jobbe med grunnleggende skuespillerteknikk, hvilket er et ferdighetsmål. Ettersom øvelsen ikke legger noen føringer på hvordan etydearbeidet skal utføres, får elevene i tillegg muligheten til å jobbe ut ifra sine egne læreforutsetninger, og på den måten skape et selvstendig uttrykk. Dette er også et ferdighetsmål. Selve innholdet i øvelsen er hensiktsmessig i forhold til identitet, med tanke på at identiteten til karakteren Alice Ayres på mange måter blir avslørt. Kanskje dette kan bidra med å skape en refleksjon rundt andres identitet, enten i spill, etterpå eller begge deler, hvilket er et kunnskapsmål. Øvesen kan også være en anledning til å drøfte utfordringer med identitet i lys av karakteren Alice Ayres, hvilket er et kunnskapsmål. Kanskje noen vil drøfte dette under improvisasjonen, eller kanskje jeg som lærer må tilrettelegge for en gruppesamtale etter øvelsen basert på øvelsens utfall og elevenes behov. Jeg må dessuten legge til at samarbeid er et viktig element i ”Minnestunden”, når elevene jobber i par eller i grupper. Da kreves det at elevene aksepterer hverandre for at improvisasjonen skal kunne utvikles. Samarbeid er essensielt både med tanke på ferdighetsmålet om grunnleggende skuespillerteknikk, og holdningsmålet om studioetikk (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.5 Læringsaktiviteter

Som tidligere nevnt i innledningen, kan identitet på mange måter sees på som et møtepunkt mellom skuespillerkunsten og pedagogisk psykologi, særlig innenfor den naturalistisk-realistiske spillestilen og Stanislavskijs lære. Da må man kunne forstå seg selv for å kunne forstå og gjennomleve en karakter. Av den grunn kan kanskje hans psykofysiske skuespillerteknikk være en god metode og/eller læringsaktivitet for å jobbe med identitet som tema. Da får elevene muligheten til å jobbe innenfra og ut, altså å ta utgangspunkt i seg selv, og utforske sin egen identitet. F.eks. gjennom øvelser som fokuserer på sansene, hvordan noe høres ut, føles ut, og ses ut. Sansøvelser er noe mer eller mindre alle elever, uavhengig av identitetsoppnåelse eller identitetsforvirring, kan klare å gjøre. Det handler om menneskets natur, hvilket bidrar med å danne grunnlaget av de objektive naturlovene i Stanislavskijs lære. Å utforske dette i en

undervisningssammenheng, kan av den grunn kanskje fungere som et godt utgangspunkt for å bli bedre kjent med sin egen natur. Hvis man blir bedre kjent med sin egen natur, kan det også kanskje være lettere å bli bedre kjent med sin egen identitet (Malochevskaja, 2011).

Med tanke på hvordan jeg som drama- og teaterpedagog underviser Stanislavskijs lære i denne undervisningssammenheng, kan man hevde at jeg gjør mye lærerstyrt. Dette bl.a. fordi jeg ofte leder elevene gjennom øvelsene, igangsetter og avslutter dem, og benytter meg av lærerstyrt dialog i f.eks. gruppesamtaler. En av grunnene til at jeg velger å gjøre mye lærerstyrt, er for å størst mulig kontroll over undervisningen. Dette anser jeg som svært viktig, da forarbeidet baserer seg på å utforske et tema som enkelte elever kan oppleve som vanskelig. Kanskje et støttende klasseromsklima med en god studioetikk kan være lettere å etablere dersom en slik undervisning har en tydelig leder. Da er det alltid en overordnet person tilstede som kan gripe inn og ta styringen, i tilfelle noe skulle skje. En annen grunn til at jeg velger å gjøre mye lærerstyrt, er for å la elevene jobbe ut ifra sine egne læreforutsetninger. Fantasireiser kan være et godt eksempel på dette. Da blir alle elevene gitt den samme oppgaven, men de kan velge å løse den på forskjellige måter. Sånn får de muligheten til å regulere vanskelighetsgraden selv og ta ansvar for egen læring. I denne konteksten kan man derfor også hevde at læreren setter rammene for et elevstyrt arbeid (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Selv om jeg gjør mye lærerstyrt, betyr det imidlertid ikke at kun faget står sentrum. På mange måter står både faget og eleven på lik linje i denne undervisningssammenheng. Som tidligere nevnt ang. pragmatikk, kan man påstå at forarbeidet både vektlegger personlig vekst og teaterfaglig kompetanse, da jeg ønsker at elevene skal få muligheten til å utvikle seg både som mennesker og skuespillere gjennom å arbeide med identitet. Det er nesten uungåelig å gjenta seg selv i en didaktisk relasjonsmodell, ettersom alle de ulike didaktiske kategoriene henger sammen. I dette avsnittet handler det f.eks. vel så mye om læreforutsetninger som læringsaktiviteter (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Jeg velger også å stille elevene mange spørsmål gjennom bl.a. lærerstyrt dialog. Dette handler først og fremst om at jeg ønsker å starte en tankeprosess hos den enkelte, i

henhold til forarbeidets pedagogiske hensikt og fagdidaktiske aspekt. Av den grunn kan man si at jeg som lærer bruker lærerstyrt dialog som en læringsaktivitet innenfor Stansilavskijs lære (Lyngsnes og Rismark, 2015). Stanislavskij selv gjorde mye av det samme i sin undervisning (Malochevskaja, 2011).

Ellers bytter elevene gjennomgående på å jobbe individuelt, i par og i grupper. Dette er hovedsakelig for å skape variasjon i undervisningen, noe som kan bidra med å holde på elevenes konsentrasjon, da de blir stimulert på forskjellige måter. Samtidig er det for å ivareta gruppedynamikken. Hvis elevene får bytte på å ta ansvar for seg selv og medelevene sine, kan de kanskje bli gode på å samarbeide uten å gå lei av hverandre. Dette kan også kanskje bidra med å ivareta et støttende klasseromsklima med en god studioetikk (Lyngsnes og Rismark, 2015).

7.6. Vurdering

Dette forarbeidet har ingen summativ vurdering, altså vurdering *av* læring. F.eks. skal jeg ikke sette noen karakterer når de ti øktene med den praktiske introduksjonen er over. Derimot har forarbeidet en formativ vurdering, altså vurdering *for* læring. Det vil si at jeg gjør en underveisvurdering ila. forarbeidet for å se om elevene når læringsmålene. På mange måter kan man si at underveisvurdering fokuserer på prosess, mens sluttvurdering fokuserer på resultat. I underveisvurderingen skal jeg imidlertid også stille krav til elevene, men med elevenes læring i fokus, ikke prestasjon (Lyngsnes og Rismark, 2015).

I dette forarbeidet kan jeg f.eks. stille spørsmål for å høre om elevene kan kunnskapsmålene, evt. hjelpe dem på veien til å lære seg dem hvis ikke. Da kan jeg også bruke assisterende spørsmål. F.eks. kan jeg begynne med å spørre elevene: ”hvordan kommer identitetsproblematikk til uttrykk i denne øvelsen?” La oss si at en elev svarer: ”ved at Alice ikke ser seg selv i speilet”. Da kan jeg fortsette med å stille et assisterende spørsmål som: ”og hva skjer når den du er på innsiden ikke vises på utsiden?”. Jeg kan også f.eks. se om elevene klarer å utføre ferdighetsmålene, og komme med individuell tilbakemelding, evt. påminnere, for å hjelpe dem på veien til mestring. Påminnere kan hjelpe elevene med å huske på målet i en øvelse, som f.eks. kan være å fokusere på

lytting. Da kan påminneren være at jeg sier: ”fokuser kun på hver eneste lille lyd du kan høre inne i kroppen din”. Assisterende spørsmål og påminnere kan anses å være læringsaktiviteter, men jeg nevner de her, da vurderingen i forarbeidet er *for* læring og ikke *av* læring. På den måten kan læringsaktiviteter og vurdering lettere gli inn i hverandre. I tillegg kan jeg f.eks. både stille spørsmål ang. studioetikk og se om elevene klarer å bruke studioetikken i praksis, for å vurdere om elevene når holdningsmålene. Helhetlig handler vurderingen i denne sammenhengen mye om å stille spørsmål, se og være observant (Lyngsnes og Rismark, 2015).

Enkelte av målene jeg har satt opp for dette forarbeidet, er riktignok hentet fra læreplanen for dramalinjen på vgs.. Disse målene er i utgangspunktet med på å danne kompetansemålene for en sluttvurdering. I dette forarbeidet er det derimot ikke meningen at elevene f.eks. skal ha funnet et selvstendig uttrykk når to uker er omme. Det er meningen at elevene skal få jobbet med å finne et selvstendig uttrykk på forskjellige måter, derav vurdering *for* læring. Kanskje dette kan hjelpe dem med å nå kompetansemålene mot slutten av året når karakterene blir satt (Lyngsnes og Rismark, 2015).

8.0 Oppsummering og avslutning

Som drama- og teaterpedagog kan man bruke Stanislavskijs lære til å arbeide med identitet, ved å f.eks. lage et forarbeid til en teaterproduksjon, og ta utgangspunkt i et teaterstykke med identitet som tema. Man kan legge forarbeidet til en målgruppe som går igjennom den samme tematikken selv, f.eks. 3. klasse ved dramalinjen på vgs., da de befinner seg i Eriksons psykososiale utviklingsstadium: identitet og rolleforvirring. Videre kan man legge forarbeidet til TEP-fagene, der man ofte arbeider mot en forestilling. Deretter kan man lage læringsmål med tanke på forarbeidets pedagogiske hensikt og fagdidaktiske aspekt: identitet og Stanislavskijs lære. For økt læringsutbytte i undervisningen, kan man lage et støttende klasseromsklima med en god studioetikk slik at tryggheten og tilliten i gruppa blir ivaretatt, både mellom elevene og i forhold til læreren. Man kan vekke elevenes interesse og motivasjon, ved å ha en holistisk tilnærming til undervisningen, for så å bygge den opp atomistisk. Innholdsmessig kan man jobbe aktivt og konkret med sanseøvelser, fantasireiser og etyder med identitet som tema, der bl.a. elevene får utforske sin egen og andres natur og identitet. Man kan også ha gruppesamtaler der elevene får reflektert rundt temaet på forskjellige måter. Undervisningsformen kan bl.a. være lærerstyrt, for å ha mest mulig kontroll, passe på at alle elevene har det bra, og tilrettelegge for at de får jobbe ut ifra sine egne læreforutsetninger. Man kan variere elevenes arbeidsmåte, og ha øvelser der de jobber individuelt, i par og i grupper. Helhetlig kan man bruke Stanislavskijs lære for å arbeide med identitet på en pragmatisk måte, slik at elevene får en mulighet til å utvikle seg både som mennesker og skuespillere. På den måten kan man kanskje hjelpe elevene på veien til å forstå seg selv, sånn at de også kan forstå og gjennomleve en karakter.

9.0 Litteraturliste

Marber, M. (1997). *Closer*. Great Britain: Cox & Wyman Ltd

Bjerkestrand, B. B., Brahmachari, S., Haraldsen, H. M., Ingul, S., Songe-Møller, A. S. (2016). *Narrativ identitet: Drama- og teaterpedagogisk praksis i interkulturell kontekst*. Vollen: Tell forlag as.

Lyngsnes, K., Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid*. (2. opplag). Polen: Gyldendal Norsk Forlag AS

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. (5. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Malochevskaja, I. (2011). *Regiskolen*. (2. opplag). Vollen: Tell forlag a.s.

10.0 Kildeliste

Store norske leksikon. (2009).

Stanislavskij. Hentet den 01. mai 2017 fra

https://snl.no/Konstantin_Sergejevitsj_Aleksejev_Stanislavskij

Udir. Udatert.

Teaterproduksjon. Hentet den 05. mai 2017 fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/#teater>

Wikipedia. (2017).

Closer. Hentet den 29. april 2017 fra

[https://en.wikipedia.org/wiki/Closer_\(play\)#Film_adaptation](https://en.wikipedia.org/wiki/Closer_(play)#Film_adaptation)