

Aud Berggraf Sæbø

Drama og elevaktiv læring

En studie av hvordan drama svarer på
undervisnings- og læringsprosessens
didaktiske utfordringer

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, januar 2009

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det historisk-filosofiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap



NTNU

Det skapende universitet

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Det historisk-filosofiske fakultet
Institutt for kunst- og medievitenskap

© Aud Berggraf Sæbø

ISBN 978-82-471-1413-1 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-1414-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlinger ved NTNU, 2009:22

Trykket av NTNU-trykk

Forord

Arbeidet med doktorgradsprosjektet startet våren 2003. Utgangspunktet var at jeg i 2002 fikk forskningsmidler fra Norges forskningsråd til et delprosjekt i *Program for kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP)*. Disse midlene ble fulgt opp med vikarstipendmidler i kalenderåret 2006 fra min egen arbeidsplass, Universitetet i Stavanger (den gang Høyskolen i Stavanger). En stor takk går derfor til Universitetet i Stavanger og Norges forskningsråd som har gitt det finansielle grunnlaget for mitt arbeid.

Arbeidet med selve avhandlingen har tatt lenger tid enn jeg planla og forutså. Det skyldes blant annet at jeg mistet framdriften i arbeidet høsten 2005, fordi jeg da måtte inn i en full og krevende undervisningsstilling. I løpet av vikarstipendåret 2006 kom jeg godt i gang igjen. Framdriften fra 2007 har vært jevn, men redusert fordi jeg fra mars 2007 har vært tilbake i full stilling.

Forskningsprosjektet som er grunnlaget for avhandlingen, ble gjennomført som del av KUPP-prosjektet, høsten 2003 og våren 2004. Det var meget spennende og lærerikt å være en del av skolens hverdag. Den aller største takken går til de lærerne som åpnet sine klasserom for min forskningskollega og meg og til de elevene vi møtte. Jeg takker også de lærerne som deltok i andre deler av undersøkelsen og min forskningskollega i KUPP-prosjektet Mette Bøe Lyngstad.

Å skrive avhandlingen har vært en utfordrende, lang og til dels en ensom prosess. Her vil jeg spesielt takke min veileder professor Bjørn K. Rasmussen for meget stor velvilje, konstruktiv veiledning og presise tilbakemeldinger. Hans veiledende vandring har jeg satt umåtelig stor pris på fordi den både har støttet og utfordret meg gjennom skriveprosessen. Jeg har også satt pris på diskusjoner og innspill jeg har fått underveis i prosessen fra kollegaer i inn- og utland i forbindelse med deltakelse og presentasjoner på konferanser og seminarer. Takken går også til kollegaer som i slutfasen har hjulpet meg med språkvask og kommentarer, og til min tvillingsøster Elsa Berggraf Østbø for den endelige korrekturen.

En meget spesiell takk går til min mann Terje for hans store tro på meg og mitt prosjekt. Hans oppmuntrende og praktiske omsorg har betydd uendelig mye for meg i denne perioden. Jeg må også takke mitt barnebarn Skjalg, som har vært min beste lekekamerat i de siste årene. "Hva skal vi leke i dag?", spør han og minner meg på at vi to er skjønt enige om at blant de viktigste ting i livet er den skapende leken.

Sandnes, 14. august 2008

Aud Berggraf Sæbø

INNHold

Forord

1	INTRODUKSJON	9
1.1	Bakgrunn og problemområde	9
1.2	Egen relevant forskningsbakgrunn	12
1.2.1	Evaluering av drama i L97	12
1.2.2	Elevaktiv læring og drama	13
1.3	Annen relevant forskning	14
1.3.1	Norsk forskning	14
1.3.2	Internasjonal forskning	15
1.4	Problemstilling	17
1.5	Avhandlingens oppbygging	18
2	UTFORDRINGER OG KUNNSKAPSKAPITAL	20
2.1	Undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer	20
2.1.1	Evaluering av reform 97	21
2.1.2	Elevinspektørene 2005	22
2.1.3	Læringsformer i allmennlærerutdanningen	22
2.1.4	Skolens kunnskapstradisjon – gamle konflikter og nye utfordringer	24
2.1.5	Barn og unges sosiale og kulturelle liv utenfor skolen	27
2.1.6	Erfaringen som syntese mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk	29
2.2	Dramafagets epistemologiske og estetiske kapital	31
2.2.1	Fenomenologi og fenomenologisk konstruktivisme	33
2.2.2	Mimesis - grunnlaget for kunst, lek, erkjennelse og drama	37
2.2.3	Konstruktivisme – å skape mening	41
2.2.4	Det sosiale og kulturelle perspektivet	43
2.2.5	Drama og dialogpedagogikk	46
2.2.6	Den estetiske erfaringen	50
2.3	Oppsummering av teoridelens hovedområder	54
3	METODISKE VALG OG PRIORITERINGER	63
3.1	Forskningsfeltet	63
3.2	Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forskningstilnærming	64
3.2.1	Klasseromsforskning – en kasestudie	65
3.2.2	Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel	66
3.3	Metodiske valg, utfordringer og prioriteringer	69
3.3.1	Metodiske valg	69
3.3.2	Fokusintervju med lærerne	70
3.3.3	Observasjon av undervisning	71

3.3.4	Refleksjonssamtaler etter undervisningen.....	74
3.3.5	Nettbasert intervju/spørreundersøkelse	76
3.4	Datagrunnlag og analyse	77
3.4.1	Avhandlingens datagrunnlag.....	77
3.4.2	Analyseprosessen	78
3.5	Utvalg av skoler, lærere og klasserom	81
3.5.1	Det endelige utvalget av lærere og deres dramafaglige bakgrunn	82
3.6	Bidrag til kvalitetssikring av data.....	83
3.6.1	Klasseromsforskningen	83
3.6.2	Noen etiske refleksjoner	85
4	DRAMA, LÆRINGSPROSESSEN OG LÆRINGSMILJØET	87
4.1	Elevenes skapende erfaringer i læringsprosessen	87
4.1.1	Lærer-i-rolle spill i første klasse	87
4.1.2	Lærer-i-rolle spill i tredje klasse	89
4.1.3	Prosessdrama i fjerde klasse.....	91
4.1.4	Prosessdrama i sjette og syvende klasse	92
4.1.5	Rollespill i sjette klasse	95
4.1.6	Rollespill i syvende klasse	96
4.1.7	Dramatisering i andre klasse	97
4.1.8	Dramatisering i åttende klasse.....	100
4.1.9	Dramatisering i fjerde klasse.....	101
4.2	Elevenes forestillinger og fantasi i læringsprosessen.....	102
4.2.1	Lærer-i-rolle spill i første klasse	103
4.2.2	Lærer-i-rolle spill i tredje klasse	105
4.2.3	Prosessdrama i fjerde klasse.....	106
4.2.4	Prosessdrama i syvende klasse	107
4.2.5	Rollespill i sjette klasse	108
4.2.6	Dramatisering i andre klasse	109
4.2.7	Dramatisering i fjerde klasse.....	110
4.3	Elevenes refleksjon i og over læringsprosessen	111
4.3.1	Lærer-i-rolle spill i første klasse	111
4.3.2	Lærer-i-rolle spill i tredje klasse	114
4.3.3	Prosessdrama i fjerde klasse.....	117
4.3.4	Prosessdrama i syvende klasse	118
4.3.5	Rollespill i sjette klasse	120
4.3.6	Rollespill i syvende klasse	122
4.3.7	Dramatisering i andre klasse	122
4.3.8	Dramatisering i åttende klasse.....	124
4.3.9	Dramatisering i fjerde klasse.....	125
4.4	Interaksjon og samspill i læringsprosessen	126
4.4.1	Lærer-i-rolle spill i første klasse	126
4.4.2	Lærer-i-rolle spill i tredje klasse	129
4.4.3	Prosessdrama i sjette og syvende klasse	130
4.4.4	Dramatisering i andre klasse	131
4.4.5	Rollespill i sjette klasse	132
4.4.6	Dramatisering i åttende og tablå i syvende klasse.....	133
4.4.7	Samspill i drama som framføring og visning	134

4.4.8	Drama og inkludering av elever med spesielle behov.....	137
4.4.9	Interaksjon og spillets funksjonsroller	139
4.5	Dramafagets egenart og elevenes engasjement	142
4.5.1	Elevenes interesse for drama.....	142
4.5.2	Elevenes engasjement i improvisert spill og prosessdrama	145
4.5.3	Elevenes engasjement i dramatisering	149
4.6	Bråk, uro og latter når drama inngår i timene	151
4.6.1	Bråk og uro i drama.....	151
4.6.2	Smil og latter når drama inngår.....	154
4.7	Dama og elevenes varierte erfaringer i læringsprosessen	157
4.7.1	Lærernes manglende bruk av drama	157
4.7.2	Lærernes planlegging og bruk av drama	160
4.8	Oppsummering av analysens hovedområder.....	164
5	DRAMA OG SKOLENS DIDAKTISKE UTFORDRINGER	172
5.1	Drama og konstruktivismen	173
5.1.1	Ensidig kognitive aktivitet i fellesundervisningen	174
5.1.2	Den kognitive konstruktivismen og den estetiske erfaringen	176
5.1.3	Den tradisjonelle formidlingspedagogikken stenger for det skapende	179
5.1.4	Den verbale dialogen og deltakelsen i praksisfellesskapet	180
5.1.5	Den dialogiske klassesamtalen kontra det skapende læringsfellesskapet	182
5.1.6	Å skape elevens nærmeste utviklingszone	184
5.1.7	Skolens dramapraksis og dramafagets sjangre.....	186
5.2	Drama og kvaliteter i undervisnings- og læringsprosessen.....	188
5.2.1	Problemer med kulturell sedvane og skolens reformtreghet.....	189
5.2.2	Drama som romantisk aktivitetspedagogikk eller en regissert forestilling ...	191
5.2.3	Når drama er årsak til en negativ kunnskapsproduksjon.....	192
5.2.4	Den reproduserende dramatiseringen skaper dårlig faglig kvalitet.....	194
5.2.5	En reproduserende kunnskapsproduksjon skaper ”problemelever”	195
5.2.6	Utfordringer i improvisert spill og prosessdrama.....	196
5.2.7	Lærerens ansvar for elevenes skapende kunnskapsproduksjon	199
5.2.8	Når elevene liker den dramaundervisningen de får.....	202
5.2.9	Elever som ikke liker drama.....	204
5.2.10	Elever som profitterer på en sosialkonstruktivistisk pedagogikk.....	208
5.3	Drama og lærerens ansvar for struktur og ledelse.....	209
5.3.1	Mangelfull strukturering og ledelse	210
5.3.2	Prisen for lærerens manglende intervensjon	212
5.3.3	Drama og en eklektisk didaktisk praksis.....	214
5.3.4	Mangel på tilpassede utfordringer skaper motivasjonsproblemer for elevene	215
5.4	Drama, lærernes kompetanse og lærerutdanningen	218
5.4.1	Lærerens metodefrihet og den kulturelle frisettingen	218
5.4.2	Mangelfull lærerutdanning styrker en reproduserende sedvane.....	220
5.4.3	Lærernes endrings- og utviklingskompetanse.....	221
5.4.4	Lærerutdanningen gir en mangelfull estetisk kompetanse	223
5.4.5	Forholdet mellom fagstatus og kvalitet i utdanningen	224
5.4.6	Gapet mellom forskningsviten, lærerutdanning og praksis.....	226
5.4.7	Gapet mellom læreplanens krav og skolens praksis.....	229

6	KONKLUSJON	233
6.1	Hvordan svarer drama på undervisnings- og læringsprosessens (fag)didaktiske utfordringer?.....	234
6.2	Hvordan påvirkes læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen når lærere med ulik dramakompetanse integrerer drama som undervisnings- og læringsform?	239
6.3	Lærernes dramapraksis og lærerutdanningen.....	243
6.4	Drama og kunnskapssyn.....	245
	Vedlegg 1	247
	Vedlegg 2	248
	Vedlegg 3	249
	Litteraturliste	250

”Ettersom hjernen ikke kan ta hensyn til alt, ... vil uinteressante, kjedelige og følelsesmessige tomme undervisningstimer simpelthen ikke bli husket” (Dryden & Vos, 1995, s. 302)

1 INTRODUKSJON

1.1 Bakgrunn og problemområde

”I opplæringa skal ein leggje stor vekt på kreative uttrykksformer, opplevingar og refleksjon. Dette skal knytast til arbeidet med fag, i tema og prosjektarbeid. Drama som fagområde og metode er ein del av innhaldet og arbeidsmåtene i fleire fag. Skapande verksemd, opplevingar og kreative uttrykksformer skal lyftast fram i opplæringa” (KUF, 1996a, L97, s. 76).

Læreplaner for grunnskolen har tradisjonelt vektlagt og omtalt arbeidsmåtenes betydning for læringen og derfor understreket betydningen av elevaktiv læring og skapende arbeid. Elevenes aktive utforskning av lærestoffet gjennom skapende uttrykksformer, estetiske opplevelser og refleksjon får gjennom læreplanene M74, M87 og L97 en stadig større og sterkere forankring i læreplanene (KUD, 1974, 1987; KUF, 1996a). Den estetiske dimensjonen skal løftes fram i all undervisning. Intensjonen er at estetiske læreprosesser skal være en integrert del av elevenes læring og gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet. Dette blir videreført i St. meld. nr. 39 (2003-2004), *Ei blott til lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til opplæringen* (UFD, 2003a, s. 12), i St. meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring* (UFD, 2004b, s. 44) og i den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* (KD, 2006a, s. 2; UFD, 2005, s. 5).

”Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer til deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette skal gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet” (KD, 2006a, s. 2)

Skolens utfordring er at både internasjonal skoleforskning (Cuban, 2004; Goodlad & m.fl., 1979) og det norske forskningsprogrammet *Evaluering av Reform 97* (Haug, 2003) viser at læreplanreformenes intensjoner i liten grad realiseres i den gjennomførte daglige undervisningen. Dette gjelder ikke minst realisering av nyere elevaktive arbeidsmåter og den estetiske dimensjonen i opplæringen. De prosjektene i *Evaluering av Reform 97* som inkluderte studier av grunnskolens uttrykks- og arbeidsmåter, fant at flertallet av lærerne i liten grad integrerer elevaktive og kreative undervisnings- og læringsformer i den teorifaglige undervisningen (Bachmann, 2004; Imsen, 2003; Klette, 2003; Solstad, Rønning, & Karlsen,

2003; Sæbø, 2003b; Tveita, Almendingen, & Klepaker, 2003). Det elevaktive og skapende synes først og fremst å foregå i skolens praktiske og estetiske fag (Haug, 2003)¹.

Evaluering av Reform 97 viser videre at lærerne i meget stor grad gir uttrykk for at de slutter seg til planens intensjoner om en elevaktiv skole, men at dette får liten betydning for deres undervisningspraksis (Haug, 2003). Det er også et problem at den aktivitetspedagogikken som praktiseres, er overfladisk og med et svakt læringsfokus (ibid., s. 90). Dette er en klar didaktisk utfordring. Haug mener det er behov for å skape ny kunnskap om hvordan en skal drive elevaktiv skole på en slik måte at prosesskvaliteten, og dermed også læringskvaliteten, heves (ibid., s. 99).

Min erfaring er at alle lærere ønsker å gi elevene god undervisning. De ønsker at elevene skal bli interessert i lærestoffet, og de er i større eller mindre grad på leting etter metoder og arbeidsmåter som kan engasjere og motivere elevene. Det er kjent at estetiske fag og estetiske tilnæringsmåter virker engasjerende og motiverende på læring (UFD, 2004b) og at drama kan bidra her (Bern, 1997; Songe-Møller, 1993). Forskning viser likevel at lærere i liten grad integrerer dramafaglige elevaktive uttrykksformer og arbeidsmåter i teorifagene. Dette kan skyldes lærernes manglende kompetanse og erfaringer med drama (Sæbø, 2003b, s. 91). Det er grunn til å undersøke denne hypotesen videre når den totale oppsummeringen av forskningsprogrammet *Evaluering av Reform 97* viser at skolens fag i hovedsak er aktivitetsorientert i de praktiske og estetiske fagene og formidlingsorientert i de teoretiske fagene (Haug, 2003, s. 88).

Klette (2003) fant at det var lite variasjon i skolens undervisnings- og læringsformer². De domineres av hel klasseundervisning med tre sentrale arbeidsformer som at læreren forklarer og instruerer, læreren spør og elevene svarer og elevene arbeider individuelt mens læreren går rundt og hjelper dem som trenger det. Dette støttes av Imsen (2004b) som sier ”En blir stående igjen med et todelt mønster der de dominerende praksisformene er fellesundervisning fra kateteret og individuelt arbeid under veiledning” (ibid., s. 69). Slik summerer hun opp sin forskning omkring arbeidsformene i skolen³. Imsen fant at den progressive pedagogikken hadde et sterkt rotfeste i skolen, men mest i form av mye individuelt arbeid og at gruppearbeid var mindre utbredt enn ventet.

Elever, som vurderer sine erfaringer med skolens undervisning, gir i undersøkelsen *Elevinspektørene 2005* (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006), uttrykk for at den

¹ Peder Haug deler grunnskolens fag inn i teoretiske -, praktiske - og estetiske fag.

² Klettes prosjekt undersøkte klasserommets arbeidsformer i 1., 3., 6. og 9 klasse i løpet av ei uke.

³ Imsens prosjekt var knyttet til fagene norsk og matematikk i 4., 7. og 10. klasse

sosiale trivselen er større enn trivselen med det faglige arbeidet. Halvparten av elevene i undersøkelsen føler at de ikke får de utfordringene av lærerne som gjør at de får gjort sitt beste på skolen. Dette samsvarer med funn i *Evaluering av Reform 97*, der både Klette (2003) og Imsen (2003) fant at lærerne gjennomgående kvidde seg for å stille eksplisitte krav til elevene, og særlig på ungdomstrinnet. Elevene viser liten begeistring for de arbeidsformene skolen benytter. De rapporterer om mye individuelt arbeid og en fellesundervisning der læreren dominerer og de selv som oftest er passive mottakere og svarer på lærerens spørsmål (Furre et al., 2006). Dette samsvarer med forskernes funn og gir grunn til å stille spørsmålstegn ved skolens undervisnings- og læringsformer. Tidligere kunnskapsminister Djupedal utvidet, etter regjeringsskiftet høsten 2005, de fem definerte grunnleggende ferdigheter: *å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy* til å også inkludere *læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse*. Begrunnelsen for dette var at "...det er viktig at læreplanverket tydeliggjør skolens og lærebedriftenes ansvar for å utvikle elevenes sosiale kompetanse, læringsstrategier og motivasjon" (Djupedal, 2005, s. 2). *Kultur for læring* (2004b) definerer læringsstrategier blant annet som en evne til å kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve seg ny kunnskap og viten (ibid., s. 36), og Dale (2004) understreker at læringsstrategier skal være en integrert del av opplæringen i fagene (ibid., s. 35). Det er en viktig oppgave i forhold til Kunnskapsløftets krav om elevaktiv læring (KD, 2006a, s. 2) å forske på eksisterende alternativ metodikk fra de estetiske fag som gir elevene mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer.

Det å integrere dramafaglige undervisnings- og læringsformer i undervisningen er selvsagt ingen garanti for at undervisningen får de kvaliteter den i følge læreplanen skal og bør ha. Derfor er forskning på drama i undervisningen viktig. Med utgangspunkt i *Evaluering av Reform 97* (Haug, 2003) og elevenes egen vurdering av undervisningen (Furre et al., 2006) er det grunnlag for å si at det er behov for forskning relatert til aktivitetsorientert undervisning. På bakgrunn av elevenes behov for varierte og engasjerende læringsaktiviteter, kvaliteten på elevaktiviteten og lærerens rolle i elevaktive arbeidsformer er det grunnlag for å undersøke lærernes erfaringer med drama som undervisnings- og læringsform. Jeg er derfor i denne avhandlingen opptatt av å belyse drama som undervisnings- og læringsform i forhold til de didaktiske utfordringer læreren står ovenfor, i det daglige praktiske arbeidet i undervisningen.

1.2 Egen relevant forskningsbakgrunn

1.2.1 Evaluering av drama i L97

Jeg var forskningsleder for prosjektet "Evaluering av drama i L97" (Sæbø, 2003b), som var et av prosjektene under Norges Forskningsråd sitt program "Evaluering av Reform 97", 1999-2003 (NFR, 1999). Det underprosjektet jeg ledet besto hovedsakelig av en landsdekkende kvantitativ spørreundersøkelse om drama blant lærere som underviser i grunnskolen. Utgangspunktet for undersøkelsen var de fem ulike plannivå⁴ Goodlad (1979) mener en læreplan kan vurderes i forhold til. I tillegg omfattet prosjektet en mindre undersøkelse blant lærere som jevnlig integrerer drama i undervisningen og en spørreundersøkelse blant disse lærernes elever. Hovedmålet for den landsdekkende undersøkelsen var å kartlegge omfang og innhold av drama i grunnskolens undervisning. Resultatet viser med all tydelighet at det er et manglende samsvar for drama mellom den formelle og den gjennomførte læreplanen. Høyst 15 % av lærerne bruker drama i et omfang som kunne gi elevene en opplæring i drama i tråd med L97, snaut 45 % kunne kanskje sies å innfri deler av L97 sine mål og hovedmoment relatert til drama, mens vel 40 % av lærerne på ingen måte innfridde den formelle læreplanen i drama. Det er en signifikant og proporsjonal sammenheng mellom høy dramakompetanse hos læreren og integrering av drama i fagene. Men samtidig finnes det noen lærere med liten formell bakgrunn i drama som bruker drama relativt ofte (Sæbø, 2003b). Dette kan tyde på at det også er andre faktorer enn lærernes formelle kompetanse som påvirker deres bruk av drama i undervisnings- og læringsprosessen. Dette gir grunn til å se nærmere på hva lærere med ulik kompetanse i drama erfarer når de integrerer drama i undervisningen.

Selv om det er et lite fåtall av lærere som jevnlig integrerer drama i fagene, er det et klart flertall som i stor grad likevel slutter seg til utsagn om at drama kan forbedre klasse- og læringsmiljøet, utvikle elevenes uttrykks- og innlevelsessevne og deres allsidige utvikling. Lærerne er i større grad usikre på i hvilken grad drama betyr noe for læringsresultatet i fagene (Sæbø, 2003b, s. 105-115). Til tross for at rundt halvparten av lærerne sjelden eller aldri bruker drama, gir likevel de aller fleste klart uttrykk for at de tror drama oppleves positivt og spennende av elevene, og at drama har stor betydning for elevenes læringsmiljø (ibid). Dette resultatet støttes av andre resultat i Evaluering av reform 97 der det var en klar tendens til at lærerne gir sin positive støtte til L97 på et retorisk nivå, men at dette ikke får konsekvenser for deres praksis i klasserommet (Haug, 2003, s. 89). En kvalitativ undersøkelse av lærernes

⁴ Goodlad skiller mellom den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen.

erfaringer med drama som undervisnings- og læringsform vil kunne belyse dette forholdet nærmere.

1.2.2 Elevaktiv læring og drama

Forskningsprosjektet *Elevaktiv læring og drama* (2002-2005), som jeg også var forskningsleder for, var en del av Norges Forskningsråd sitt program *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (KUPP), 2001-2005 (NFR, 2000). Underprosjektet jeg ledet var todelt med en nettbasert spørreundersøkelse i allmennlærerutdanningen (Sæbø, 2005b) og en klasseromforskningsdel i grunnskolen (Sæbø, 2005a). Som del av undersøkelsen i grunnskolen ble det også gjennomført en spørreundersøkelse blant elevene og intervju med utvalgte elevgrupper. I elevundersøkelsen var målet å finne ut hvordan elevene erfarer at drama påvirker læringsmiljøet, læringsprosessen og læringsresultat. For undersøkelsen i allmennlærerutdanningen var målet å belyse hvilke erfaringer studentene får med ti definerte undervisnings- og læringsformer⁵, inkludert drama, i den obligatoriske delen av studiet. Vi⁶ ønsket å finne ut i hvilket omfang studentaktive undervisnings- og læringsformer blir integrert i allmennlærerstudentenes egen læringsprosess, og hvilken kompetanse de på denne bakgrunn får for å integrere disse i eget lærerarbeid etter endt utdanning. Resultater fra undersøkelsen i allmennlærerutdanningen inngår som et forskningsteoretisk materiale i denne avhandlingen, når det gjelder undervisningens didaktiske utfordringer. I klasseromsforskningen var målet å belyse hvilke didaktiske utfordringer lærerne møter når de integrerer drama i undervisnings- og læringsprosessen, og hvordan lærere med forskjellig dramakompetanse erfarer drama som undervisnings- og læringsform. Klasseromsforskningen inngår som empirisk materiale i denne avhandlingen⁷. De foreløpige resultatene (ibid.) er ”pilot”- resultater, som er brukt for å justere forskningsfokuset i denne avhandlingen.

I de to forskningsprosjektene *Evaluering av drama i L97* og KUPP-prosjektet *Elevaktiv læring og drama* synes elevene i større grad enn lærerne å være oppmerksom på dramafagets fagdidaktiske potensial. Elevene mener at drama gir dem mulighet til å være aktive i sin egen læring, at drama skaper engasjement for læringen og gir dem mulighet til å bruke fantasi og kreativitet i læringsprosessen (Sæbø, 2003b, s. 94; 2005a, s. 129). Grunnene for dette kan selvsagt være mange, blant annet kan elever og lærere ha forskjellig kunnskaps-

⁵ De ti undervisnings- og læringsformene som ble undersøkt var 1) Lytte til lærer/foreleser, 2) Spørsmål og svar, 3) Diskusjon i klassen, 4) Selvstendig arbeid, 5) Fremlegg i klassen, 6) Prosjektarbeid, 7) Praktisk arbeid, 8) Lekpreget arbeid, 9) Skapende arbeid og 10) Drama/arbeid i rolle.

⁶ Høgskolelektor Mette Bøe Lyngstad deltok som forskningsmedarbeider i KUPP-prosjektet.

⁷ Dette blir det gjort rede for i kapittel 3 i avhandlingen.

syn. De kan ha ulik oppfatning av hva det er å være engasjert, og hvilken betydning skapende aktiviteter og fantasi spiller i læringsprosessen. Det er først og fremst elevene som erfarer undervisningens kvalitet og hvilke muligheter som åpnes opp for dem via lærerens undervisningsstrategier. Det gir grunnlag for å spørre hva det er som skjer med undervisnings- og læringsprosessen når drama integreres i den faglige undervisningen, og hva lærerne erfarer med drama som undervisningsform.

1.3 Annen relevant forskning

Drama er et ungt fag i undervisnings- og forskningssammenheng, både nasjonalt og internasjonalt. I Norge ble hovedfaget i drama etablert i 1979, og den første doktorgradsavhandlingen kom i 1990⁸. Dramapedagogisk forskning har hatt et relativt beskjedent omfang fram til i dag⁹, og den fagdidaktiske forskningen har vært minimal.

1.3.1 Norsk forskning

Blant norske hovedfags - og masteroppgaver i drama finnes det et fåtall som analyserer og problematiserer en utvalgt og avgrenset dramapedagogisk praksis i lys av pedagogiske og fagdidaktiske spørsmål som faglig arbeid, prosjektarbeid, mobbeproblematikk, motivasjon, læringsmiljø, læringspotensial og estetiske læreprosesser. De konkluderer alle med at drama har mye å bidra med i undervisningen. Marianne Ødegaard (2001) viser i sin doktorgradsavhandling at drama som læringsmetode i naturfag øker elevenes personlige innlevelse og etiske refleksjon i forhold til lærestoffet. På bakgrunn av en gjennomgang av dramafaglig litteratur finner hun at drama og rollespill er gode metoder til å øke elevenes handlingskompetanse. Videre mener hun at drama som læringsform gir elevene mulighet til å bygge videre på egne kunnskaper, kreativitet og erfaringer.

Men det er ingen automatikk eller selvfølge i at drama gir undervisningssuksess. Dramafagets innhold, metoder og teknikker kan struktureres og praktiseres innenfor alle typer kunnskapssyn (B. Rasmussen, 1991). Det er derfor nødvendig med en mer nyansert og kritisk forskning om den rollen drama kan ha i undervisnings- og læringsprosessen i forhold til de

⁸ Bjørn Rasmussen: "Å være er late som om..." - forståelsen av dramatisk spill i det tyvende århundre: et dramapedagogisk utredningsarbeid. Trondheim, Institutt for drama, film og teater, NTNU/AVH.

⁹ En oversikt på nettstedet www.teaterviter.net viser at 2 av 68 master- og hovedoppgaver, som er registrert i Teatervitenskap ved Universitetet i Oslo fra 1970 til og med 2005, og rundt 20 av 109 oppgaver ved Institutt for kunst og medievitenskap ved Universitetet i Trondheim har problemstillinger relatert til drama i en pedagogisk kontekst.

didaktiske utfordringene skolen sliter med i dag og i forhold til de fagdidaktiske utfordringene læreren møter i ulike typer dramapraksis.

1.3.2 Internasjonal forskning

Internasjonal forskning i drama er også opptatt av kvaliteten på undervisningen. Flere større forskningsprosjekt har undersøkt kunstfagenes betydning for elevenes utvikling og læring.

The Arts Education Partnership (www.aep-ed.org) ble stiftet i USA i 1995, som en koalisjon mellom utdanningsdepartementet og nasjonale kunstfaglige organisasjoner og råd, blant annet med det mål å forske på kunstfag og læring. I forskningsprogrammet *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* ble syv forskerteam engasjert for å finne ut hvilken betydning kunstfaglige erfaringer har for barn og unge (Fiske, 2002, s. VI). Et sentralt begrep her er *arts integration*¹⁰, det at kunstfaglige emner og læringsformer integreres med alle andre fag i læreplanen, og særlig med de obligatoriske teorifagene. Tre forskere ved Columbia Universitet (Burton, Horowitz, & Abeles, 1999) fant blant annet ut at den dynamiske interaksjonen som oppstår mellom fagområdene når kunstfag integreres med andre fag i det samme undervisningsopplegget (arts integration), akkumulerer kunnskap og forståelse på et dypere plan. *Champions of Change* forskerne konkluderer blant annet med at kunstfagene selvsagt er viktige i seg selv fordi kunstneriske opplevelser og erfaringer beriker vårt liv og øker vår livskvalitet, men de er like viktige for vår forståelse av verden. De er også viktige for vår kognitive vekst og utvikling og fordi de motiverer til innsats og læring på tvers av fagene (Fiske, 2002). Disse resultatene gjør det interessant å undersøke hva som skjer i norske klasserom når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen.

En annen forskningsrapport, *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (Deasy, 2002), presenterer en innholdsoversikt av nitten forskningsprosjekt om drama og teater i undervisningen. I denne rapporten stiller Chatterall (2002) spørsmål ved at over halvparten av disse prosjektene undersøker det å integrere drama i undervisningen med yngre barn, i barnehagen og småskolen og handler om hvordan drama påvirker muntlig formidling og det å lese og skrive. Chatterall (ibid.) mener dette skyldes at forskning relatert til det å lese og skrive (og matematikk) har høg status i internasjonale tidsskrift. Fordi forskning synes å vise at integrering av drama og rollelek i undervisningen har størst effekt for de yngste barna, får dette en selvforsterkende effekt. De positive

¹⁰ "Arts integration is teaching and learning that weaves engaging and challenging visual and performing arts learning into all academic disciplines - from language, art and social studies to math and science, from foreign language to physical education" (www.capeweb.org/index)

resultatene blir tydeligst for denne aldersgruppen. Han konkluderer med å slå fast at listen av påståtte effekter fra ledende dramapedagoger, som argumenterer for drama i undervisningen på alle klassetrinn, fortsatt stort sett ikke er vitenskapelig undersøkt og forsket på. Han nevner blant annet påståtte effekter som å konkretisere abstrakte begrep, å stimulere og motivere til læring og forståelse på fagområder elevene ikke liker og å hjelpe elevene til å oppdage at de kan mer enn de tror. Han mener at "Succeeding in even a small part of this agenda would amply expand (to) the state of research-based knowledge about drama in education on hand today" (ibid., s. 62).

Også andre steder i verden er det etablert store forskningssamarbeid om kunstfagenes plass og rolle i undervisning og læring gjennom ulike former for partnerskap mellom statlige institusjoner, mer frittstående interesseorganisasjoner og private. I England har *Norfolk County Council* i samarbeid med organisasjonen *National Drama* gjennomført et stort aksjonsforskningsprosjekt, *Drama for Learning & Creativity*, 2005- 2007, som forsket på sammenhengen mellom drama, læring og kreativitet og på hvilken betydning det har for elevenes læring at de arbeider i rolle. Samtidig var det prosjektets mål å heve dramafagets status og profil i utdanning fordi en antar at fagets svake plassering i læreplanen skyldes at drama som fag er uutviklet og utforsket (Norfolk County Council, 2005). Resultatet ble så positivt at skolemyndighetene bestemte seg for å gjennomføre en fase 2, slik at nye skoler i Norfolk County kunne delta da prosjektet startet på ny i 2007 (www.d4lc.org.uk.news.asp). I Chicago er det etablert to store samarbeidsprosjekt, *Chicago Arts Partnership in Education – CAPE*¹¹ (www.capeweb.org) og *The Arts: Keystone to Learning*¹² (Erickson, 2005). Begge prosjektene inkluderer aksjonsbasert forskning og ivaretar forskning på og implementering av kunst og kunstfaglige læringsaktiviteter, inkludert drama, i faglig og tverrfaglig undervisning (arts integration). Målet er å forbedre elevenes læringsprosess og læringsutbytte på alle områder i undervisningen i samarbeid med de deltakende skoler og å utvikle skolene som "learning communities" på alle nivå.

Disse prosjektene og denne forskningen viser at når kunst og kunstfaglige læringsprosesser integreres i undervisningen, forbedres elevenes læringsprosess og læringsresultater. Fordi disse internasjonale resultatene ikke kan overføres til norsk grunnskole, gir det meg en god grunn til å undersøke i hvilken grad drama kan ivareta undervisningens didaktiske

¹¹ Cape is a broad network dedicated to improve teaching and learning through the arts.

¹² This one started with the project Improving Academic Achievement through the Arts (IAAA) in the Chicago Public School.

utfordringer slik de, i følge de senere års norske skoleforskning, framstår i klasserommets læringsmiljø og læringsprosess.

1.4 Problemstilling

På bakgrunn av det som er nevnt foran, kan hovedproblemstillingen for denne undersøkelsen formuleres til:

Hvordan svarer drama på undervisnings- og læringsprosessens (fag)didaktiske utfordringer?

Underproblemstillingen for undersøkelsen blir:

Hvordan påvirkes læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen når lærere med ulik dramakompetanse integrerer drama som undervisnings- og læringsform?

Målet er å konstruere ny kunnskap om drama som undervisnings- og læringsform i forhold til de didaktiske utfordringene læreren står ovenfor i det daglige praktiske arbeidet, og ny kunnskap om hvordan undervisnings- og læringsprosessen og læringsmiljøet påvirkes når lærere med ulik dramakompetanse integrerer drama som undervisnings- og læringsform.

Undervisningens didaktiske utfordringer er et stort og vidt felt som handler om lærerens planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen innenfor rammen av gjeldende læreplan. Jeg legger en vid generell didaktikkforståelse til grunn, som inkluderer både praktiske og teoretiske sider ved undervisning og læring i begrepet (Bjørndal & Lieberg, 1978; Gudem, 1983). Didaktikk defineres som praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring (Hiim & Hippe, 1993). I denne avhandlingen ser jeg på hvordan drama svarer på de didaktiske utfordringene i lærerens planlegging og gjennomføring av undervisningen, relatert til lærernes vurdering og kritiske analyse av elevenes læring.

Jeg velger å bruke uttrykket (fag)didaktisk, der fag står i parentes foran didaktisk, fordi jeg i avhandlingen er opptatt av både de dramafaglige og de generelt didaktiske utfordringene i undervisnings- og læringsprosessen. Jeg antar at de generelle didaktiske utfordringene i fagene kan bli forskjellige alt etter hvordan faget drama praktiseres som en integrert del av undervisningen. De dramafaglige og de generelt didaktiske utfordringene vil dermed påvirke hverandre og antakelig også det didaktiske møtet mellom lærer, elev og lærestoff som her er konkretisert i undervisnings- og læringsprosessen. Dette støttes av Ongstad (2004) som sier at i det øyeblikket didaktikk ikke bare blir noe isolert som ligger utenfor faget eller

fagkunnskapen, men noe dynamisk som virker inn på fagets *hva*, så siver det didaktiske inn i ”faget” og tenderer mot å omstrukturere eller omdefinere det. Jeg ser dette i lys av at det pedagogiske og didaktiske er innbakt i det moderne dramafaget som oppsto som del av reformpedagogikken i det 20. århundre (Braanaas, 1999).

Denne avhandlingen har fokus på klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres som undervisnings- og læringsform i det faglige arbeidet. Jeg er spesielt opptatt av hvordan drama svarer på de (fag)didaktiske utfordringer relatert til *undervisnings- og læringsprosessen* og til *læringsmiljøet* og hva lærernes kompetanse og erfaring med drama betyr i denne sammenhengen. På Kunnskapsdepartementets nettsted for skolen, www.skoleporten.no, forklares begrepene læringsmiljø og læringsresultat i forhold til overordnede faktorer i klasserommets innhold og dynamikk. På denne bakgrunn avgrenses uttrykket *undervisnings- og læringsprosessen* til områdene ”elevaktive læringsformer”, ”interaksjon” og ”veiledning/støtte”. Uttrykket *elevenes læringsmiljø* avgrenses til områdene ”elevenes motivasjon”, ”engasjement”, ”trivsel” og ”elevmedvirkning”. Jeg velger å bruke uttrykket *drama som undervisnings- og læringsform* som et felles overordnet nøytralt begrep når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessens faglige og tverrfaglige arbeid. Fordi begrepet arbeidsmetode ofte forveksles med arbeidsmåte¹³ og fordi drama som metode svært ofte oppfattes som en motsetning til drama som fag (Sæbø, 1997), trenger jeg et mer nøytralt overordnet begrep enn disse. De ord og begrep vi velger å bruke påvirker hvordan vi selv og andre tenker og forstår det fenomen som ordene og begrepene refererer til; ”Språk er makt” (Blakar, 1973).

1.5 Avhandlingens oppbygging

I første kapittel introduserer jeg bakgrunn og problemområde for prosjektet. Her peker jeg på sentrale resultater i norsk skoleforskning fra de senere år som er relevante for forskningsproblemet. Jeg gjør videre rede for egen relevant skoleforskning og internasjonal forskning som begrunnelse for problemområdet. Problemstilling og målsetting for prosjektet blir presentert og sentrale begrep forklart.

¹³ Dale (2004) klargjør forskjellen på begrepene når han sier at det er et skille mellom arbeidsmåte og arbeidsmetode. En arbeidsmetode dreier seg om prosedyrer og systematikk, mens en arbeidsmåte er en måte å arbeide på som ikke er beskrevet i et utarbeidet program med underpunkter (s. 21). Som eksempel nevner han at gruppearbeid er en arbeidsmåte som kan brukes i forskjellige sammenhenger uten at elevene lærer å mestre en metode forbundet med samarbeid. Min erfaring er at drama som metode er et uttrykk mange bruker om både dramafaglige arbeidsmåter og arbeidsmetoder.

I andre kapittel konstruerer jeg avhandlingens to teoretiske hovedperspektiv. Det ene handler om hva senere års skoleforskning sier om de sentrale didaktiske utfordringene som læreren står ovenfor i sitt daglige undervisningsarbeid i klasserommet. Her utdyper jeg resultater fra empirisk og teoretisk skoleforskning. Jeg skisserer problemer som oppstår i forhold til skolens kunnskapstradisjoner og kontrasten mellom elevenes liv i skolen og deres hverdagsliv. Videre peker jeg på behovet for en syntese mellom teori og praksis, det vil si mellom kunnskapstradisjonene. Det andre hovedperspektivet handler om dramafagets epistemologiske og estetiske kapital¹⁴. Det vil si at dramafaget i det 20. århundre har sin forankring i og er utviklet som del av en kunnskapsteoretisk historisk tradisjon. Denne arven er sterkt påvirket av fenomenologi, pragmatisk estetikk og sosialkonstruktivisme. De to teoretiske perspektivene danner grunnlaget for valg av avhandlingens teoretiske analysekategorier og inngår dermed også som grunnlag for drøftingen.

Tredje kapittel gjør rede for avhandlingens vitenskapsteoretiske grunnlag og metodologi. Her kommer det fram at jeg beveger meg i et konstruktivistisk paradigme, og innenfor en kritisk hermeneutisk tradisjon. Jeg avgrensner og definerer prosjektet mitt som et større kasusstudie innenfor klasseromsforskning. Metodologien min omfatter litteraturstudier, fokusintervju med lærergrupper, klasseromsobservasjoner, refleksjonssamtaler med lærerne etter undervisningen og et nettbasert intervju/spørreundersøkelse med lærerne.

I fjerde kapittel presenterer jeg analysen av datamaterialet. Her tar jeg utgangspunkt i de utvalgte teoretiske analysekategorier fra kapittel to, som er knyttet til følgende områder i undervisnings- og læringsprosessen: ”skapende erfaringer”, ”forestillinger og fantasi”, ”refleksjon”, ”interaksjon og samspill”, ”dramafagets egenart og elevenes engasjement”, ”bråk, uro og latter” og ”drama som variasjon i undervisningen”. Jeg velger å gi en ”tykk” beskrivelse av feltet gjennom analysen for at denne ikke skal framstå som for fragmentarisk. Til slutt i kapittelet oppsummerer jeg analyseresultatene for å finne sentrale drøftingstema.

I kapittel fem drøftes de viktigste analyseresultatene i forhold til undervisnings- og læringsprosessens (fag)didaktiske utfordringer og dramafagets epistemologi. Jeg konsentrerer meg her om å drøfte sentrale funn i analysen i forhold til fire tema: konstruktivisme, kvaliteter i undervisnings- og læringsprosessen, lærerens ansvar for struktur og ledelse og lærernes kompetanse.

I kapittel seks blir prosjektets nye viten oppsummert og avhandlingens forsknings-spørsmål besvart samlet.

¹⁴ Jeg bruker begrepet kapital som et uttrykk for den historiske arven som konstruerer dramafagets epistemologiske og estetiske plattform.

"Alltid skal dine elever ha det så kjekt", sa en kollega noe anklagende til meg i et friminutt. "Åh!", sa jeg, i det jeg reiste meg for å gå tilbake til min andre klasse, og fortsatte "Tror du elever på 8 år etter en godt planlagt og gjennomført undervisningstime sier til læreren at denne timen var flott fordi det var så god variasjon mellom felles opplevelser og egenaktivitet, og det var så meningsfylt å få gi uttrykk for opplevelsene og tankene vi hadde gjennom bevegelse, lek og formingsaktiviteter. Nei, 8-åringen sier: "Dette var kjekt!" (et skoleminne fra 1979).

2 UTFORDRINGER OG KUNNSKAPSKAPITAL

De didaktiske utfordringene som lærerne møter i den daglige undervisningen, er det skolen og lærerens ansvar å ta tak i og finne løsninger på. Opplæringsloven (KD, 2005) og skolens læreplaner (UFD, 2005) gir rammene for lærerens arbeid, men lærerens faglige og didaktiske kompetanse og elevenes forutsetninger bestemmer i stor grad hva som konkret skjer i klasserommet. Denne avhandlingen tar utgangspunkt i det som skjer i klasserommet og i undervisnings- og læringsprosessen. Det teoretiske perspektiv for denne avhandlingen hviler derfor på to hovedsøyler. Den ene er undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer, og den andre er dramafagets epistemologiske og estetiske kapital.

2.1 Undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer

Våre skolemyndigheter har de senere år sørget for å få fram ny kunnskap om tilstanden i norsk skole, blant annet gjennom forskningsprogrammene *Evaluering av Reform 97*¹⁵ (NFR, 1999) og *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*, KUPP¹⁶ (NFR, 2000). I tillegg gir elevenes årlige vurdering av undervisningen gjennom *Elevinspektørene*¹⁷ kunnskap om elevenes erfaringer med skolen. Deltakelse i Europeiske og internasjonale prøver og tester som PISA 2003 og PISA 2006 (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2006; Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004), TIMSS 2003 (Grønmo, Bergem, Kjærnsli, Lie, & Turmo, 2004) og PIRLS 2006 (van Daal, Solheim, Gabrielsen, & Begnum, 2007) viser at norske

¹⁵ Programplanen for Evaluering av Reform 97 (1999-2003) setter følgende formål for evalueringene: å kartlegge endringer og utvikling som bakgrunn for videre planlegging, justering og oppfølging av grunnskolesektoren, å vurdere om de løsninger som er valgt er egnet til å realisere de mål som er satt, å peke på sterke og svake sider, og identifisere utilsiktede positive og negative virkninger og å få fram forslag til forbedringstiltak.

¹⁶ Programplanen for Kupp (2000-2004) setter blant annet det strategiske målet å utvikle forskningsbasert kunnskap knyttet til profesjonsutdanningene ved de statlige høyskolene og å utvikle forskningsbasert kunnskap knyttet til profesjonsutøving.

¹⁷ Denne startet opp på frivillig basis i 2002, ble gjort obligatorisk fra og med 2004 og heter i dag Elevundersøkelsen.

elevers prestasjoner i sentrale skolefag er middels eller dårligere, og de ligger under land det er naturlig for Norge å sammenligne seg med. Dette preger den skolepolitiske debatten om hvilke utfordringer dagens skole står ovenfor. Resultatet skyldes nokså sikkert mange faktorer, men at det gir grunn til å stille spørsmålsteget ved kvaliteten på opplæringen er nærmest selvsagt. Dette tas også alvorlig av våre skolemyndigheter, som har startet flere tiltak for å forbedre norske elevers læringsutbytte¹⁸. Kunnskapsdepartementet understreker på nettstedet www.skoleporten.no sammenhengen mellom læringsmiljø, læringsprosess og læringsutbytte. Det blir poengtert at elevenes skole- og læringsmiljø påvirker kvaliteten på opplæringen, og at det er en sammenheng mellom kvaliteten på opplæringen og hvilket læringsutbytte elevene oppnår.

2.1.1 Evaluering av reform 97

Forskningsprogrammet *Evaluering av Reform 97* undersøkte blant annet skolens læringsmiljø og læringsprosesser. Resultatene viser at prosesskvaliteter som trivsel, sosialt miljø og relasjonen mellom lærer og elev får totalt høy vurdering, men at det samtidig er store forskjeller mellom elevklasser (Haug, 2003). I det faglige er variasjonen stor med hensyn til prosess og resultat. Det er store forskjeller mellom skoler når det gjelder for eksempel elevaktivitet og bruk av arbeidsmåter. Evalueringen viser at det er lite målrettet faglig aktivitet i skolen, og den stiller spørsmål ved en rekke av prosesskvalitetene i skolen (ibid., s. 86).

Småskoletrinnet er kommet lengst i realiseringen av en elevaktiv skole, mens det i teorifagene på de høyere klassetrinn er lærerstyrt fellesundervisning som dominerer. Elevene er her som oftest passive mottakere og svarer på lærerens spørsmål. Dessuten preges undervisningen av mye individuelt arbeid (ibid., s. 88). Aktivitetspedagogikken brukes overfladisk, med et svakt læringsfokus. Det gir læreren store didaktiske utfordringer i en skole som skal fungere godt faglig, kulturelt og sosialt for alle elever, fordi skolen synes å passe best for dem som passer inn i det mønsteret som skolen har skapt gjennom årene. Haug sier videre at ”Skulen har konstruert ein standard for kva som skal til for at ein kan få utbytte av å vere der. Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar. Mange av dei att kjem til kort faglig” (ibid., s. 91). Som en forklaring på tilstanden viser Haug til OECD-vurderingen (OECD, 1989). Der peker man på manglende oppfølging og kontroll av de arbeidsmåtene skolen bruker og av de resultat skolen når. Haug mener at utfordringer i skolen blant annet kan møtes

¹⁸ Blant flere strategier: ”Kompetanseutvikling 2005-2008”, ”Gi rom for lesing 2003-2007”, ”Realfag – naturligvis 2002-2007”, ”Et felles løft for realfagene 2006-2009” og ”Læringsmiljø i grunnpoplæringen 2005-2008” (www.utdanningsdirektoratet.no)

ved å utvikle og forbedre prosessene i klasserommet gjennom å skape ny kunnskap om undervisnings- og læringsprosessen (Haug, 2003, s. 101).

2.1.2 Elevinspektørene 2005

Elevenes vurderinger gjennom den nasjonale undersøkelsen *Elevinspektørene* har de senere år fått økende betydning i diskusjonen omkring opplæringen. Resultatet fra undersøkelsen *Elevinspektørene 2005* (Furre et al., 2006) viser at en stor del av elevene mener at skolens undervisning og arbeidsmåter er for lite varierte og stimulerende. Elevene ønsker større faglige utfordringer. De erfarer at det fortsatt er kateterundervisning, tavleundervisning eller lærerstyrt undervisning som dominerer, og elevene ser ut til å vise liten entusiasme for de arbeidsformene skolen benytter. En fjerdedel av elevene er lite tilfreds med skolens arbeidsformer, mens over halvparten sier de er tilfreds kun i noen grad. Tilfredsheten med arbeidsformene ser ut til å være størst der det er en viss variasjon i arbeidsform (ibid., s. 137). Samtidig sier rundt halvparten av elevene også at de ikke får slike utfordringer som får dem til å gjøre sitt beste, og det er kun i enkelte fag elevene opplever at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære (ibid., s. 141).

Dess eldre elevene blir, dess sjeldnere opplever elevene at de har lærere som er flinke til å få dem interessert i å lære og å yte sitt beste. Elevene rapporterer også om mangel på ro og orden i skolen; både kan det være plagsomt mye bråk i timene (70 %) eller elevene hører ikke etter når læreren snakker (80 %). Dette kan tyde på svak klasseledelse og mangel på undervisnings- og læringsstrategier som er tilpasset elevenes behov for utfordringer og medbestemmelse på skolen (ibid., s. 138-140). Forskning viser at læringsaktivitetene på småskoletrinnet er varierte, inkluderer mye fysisk aktivitet, men med svakt læringsfokus. Elevaktivitetene blir mindre varierte og omfatter også sjelden fysiske aktiviteter ettersom elevene blir eldre (Klette, 2003).

2.1.3 Læringsformer i allmennlærerutdanningen

Resultatene fra den delen av KUPP-prosjektet, *Elevaktiv læring og drama*, som ble gjort i allmennlærerutdanningen (Sæbø, 2005b), viser at den dominerende undervisningsform i utdanningens fagstudier er at læreren foreleser, studentene lytter og stiller eventuelt oppklarende spørsmål. De to oftest brukte læringsformene både i fagstudiene og i praksisperiodene er å lytte til lærer og selvstendig arbeid. Studentene får totalt sett aller mest erfaring med de mer stillesittende, individuelle og rent kognitive læringsformene. De får minst erfaring med de praktiske og estetiske læringsformene, som inkluderer både det

kognitive, fysiske og affektive i læringsprosessen. Studentenes vurdering av egen kompetanse i forhold til framtidig lærerarbeid viser det samme mønster. De mener at de har høyest kompetanse i det å forklare, stille spørsmål fra lærestoffet og elevenes selvstendige arbeid og lavest kompetanse i læringsformen drama. Det er en klar og positiv sammenheng mellom egen erfaring og vurdert kompetanse. De praktiske og estetiske læringsformene har studentene fått aller minst erfaring med, og her vurderer de også sin kompetanse som lavest. Samtidig mener studentene de lærer aller best av praktiske og estetiske læringsformer og aller minst av å lytte til læreren.

Så å si alle studentene er godt fornøyd med det obligatoriske innføringskurset i drama¹⁹ der de lærer å bruke drama i faglig og tverrfaglig undervisning (ibid., s. 99). Dramatisering er den dramaformen som er brukt av aller flest studenter i løpet av praksisperiodene. Deretter kommer rollespill, rollelek og lærer i rolle (ibid., s. 89). Totalt sett gir studentenes åpne svar også et sterkt inntrykk av at de i løpet av sin grunnskolepraksis først og fremst har dramatisert og laget spill for framføring. Studentene forteller om både positive og negative erfaringer i denne sammenheng. De utfordringene studentene forteller om er i hovedsak relatert til egen manglende dramafaglig og didaktisk kompetanse og til elevenes manglende erfaring med drama. Studentene erfarer at elevene er lite kjent med læringsformen drama, og dramaarbeidet er langt mer krevende enn de forventer. Det er videre vanskelig å få alle elevene interessert og engasjert i dramatiseringsarbeidet; en del elever er det vanskelig å motivere til å gå inn i roller, andre boikotter undervisningen eller lager bråk. Studentene erfarer at de elevene som har problemer med å samarbeide med andre, opplever at drama er vanskelig. Dette handler om at enkelte elever skaper problemer for seg selv og gruppen, fordi det oppstår krangling og diskusjon som gjør at arbeidet går i stå, eller elever som ikke kan kontrollere seg når arbeidet blir for fritt og med få rammer. Videre erfarer studentene at elevene ofte mister tålmodigheten i innøvningsfasen fordi det er så mye terping og gjentakelsesarbeid, og at tida ikke strekker til når de øver inn noe med elevene (ibid., s. 91-97). Studentenes positive erfaringer knyttes særlig til positive opplevelser med enkelte elever, og at læringsformen drama gir elevene andre og nye muligheter til å lykkes i skolen. De erfarer at mange elever er aktive, kreative og engasjerte i undervisnings- og læringsprosessen. Studentene tror deres framtidige elever skal få arbeide med læringsformen drama like ofte som de skal lytte til læreren (ibid., s. 65). Problemet er studentenes manglende dramafaglige og estetiske kompetanse. Det skal mye idealisme, pågangsmot og planlegging til å bryte

¹⁹ Dette skulle i utgangspunktet være på 30 timer, men kan variere noe i omfang ved de ulike allmennlærer-utdanningsinstitusjonene. For studentene som deltok i denne undersøkelsen var det rundt 25 timer.

skolens praksis, som i følge Klette (2003) domineres av det å lytte til læreren, spørsmål og svar og selvstendig arbeid. Det er også i disse læringsformene studentene har høyest kompetanse. Det er derfor stor sannsynlighet for at grunnskolens tradisjon overtas også av studentene i denne undersøkelsen, fordi de erfarer at det er krevende å bruke praktisk arbeid og de estetiske læringsformene. Det er langt enklere å følge lærebokas tradisjonelle opplegg, slik det store flertall av lærerne gjør (Bachmann, 2004). Dette forskningsresultatet forteller at allmennlærerstudentene i løpet av praksisperiodene erfarer at drama har et didaktisk potensial som de ønsker å ta i bruk, men at i møtet med skolens hverdag og praksis skjer noe som synes å smuldre opp studentenes idealistiske intensjoner. Dette handler blant annet om studentenes mangelfulle dramafaglige og didaktiske kompetanse i møte med undervisningens utfordringer (Sæbø, 2005b).

2.1.4 Skolens kunnskapstradisjon – gamle konflikter og nye utfordringer

Skolens kunnskapstradisjon er dypt forankret i et natur- og åndsvitenskapelig kunnskapssyn med tradisjonell formidlingspedagogikk som den sentrale undervisningsmåten. Gjennom læreplanrevisjoner i det forrige århundret ble denne episteme - tradisjonen²⁰ stadig utfordret og påvirket av reformpedagogikkens progressive ideer. I dagens læreplan, Kunnskapsløftet (UFD, 2005), framstår hoveddelen som beskriver ”læreplaner for fag”, som en forsterkning av en tradisjonell kunnskapstradisjon, der det å vite og kunne står i sentrum (Øzerk, 2006). Samtidig blir den generelle delen fra 1994 videreført der det konstruktivistiske og skapende kunnskapssynet har fått bred plass, blant annet gjennom kapittelet om det skapende menneske (KUF, 1994, 1996a). Den norske sosialdemokratiske skolen skal først og fremst være en enhetsskole. Et sosialt og faglig fellesskap skal gi elevene like muligheter i utdannings-systemet, og likverdighet og sosial rettferdighet er målet (Telhaug, 1997). Likevel viser nyere forskning at dette ikke lykkes. Sosial ulikhet reproduseres og påvirker elevenes faglige prestasjoner (KD, 2006b). Fra begynnelsen av 2000-tallet har det vært en sterkt økende markedsorientering av skolen, som delvis bryter med enhetsskoletradisjonen (P. Østerud & Johnsen, 2003a), men denne utviklingen ble stoppet ved regjeringsskiftet høsten 2005. Den ideologiske kampen som har stått, og står, mellom et konservativt tradisjonelt og teoretisk kunnskapssyn og et mer progressivt dialektisk kunnskapssyn, gjenspeiler motsetningene i norsk utdanningspolitikk. Den tradisjonelle pedagogikken, som er grunnleggende inspirert av den akademiske fagformidlingen ved universitetet og videreført i det pedagogiske miljø i

²⁰ Denne kan føres tilbake til Aristoteles som delte kunnskap inn i episteme (å vite/å kunne), techne (å ha dyktighet/ferdighet) og fronesis (etisk skjønn og klokskap) (Aristoteles, 1996)

lærerutdanningen, setter faget i sentrum og vektlegger en kunnskapsformidling der den deduktive metoden dominerer. Læreren gjennomgår og forklarer først lærestoffet for elevene. Deretter konsentreres arbeidet om (individuelle) oppgaver som skal løses på foreskrevne måte i forhold til nasjonalt gitte faglige kunnskapsmål, og evalueringen skal avgjøre i hvor høy grad dette har skjedd (Imsen, 1997). Under parolen ”back to basic” krever den tradisjonelle pedagogikken en mer lærerstyrt og strukturert pedagogikk der arbeidet med fagene vektlegges, og da særlig kjernefagene norsk og matematikk.

Den progressive pedagogikken setter elevene og elevens aktivitet i sentrum. Skolearbeidet skal tilpasses elevenes grunnleggende interesser og behov for å ivareta individualisering, elevenes motivasjon og innsats i skolearbeidet. Skolen skal være ”et godt sted å være”, der det viktigste er ”å lære å lære” (Telhaug, 1997, s. 29). Arbeidet tar utgangspunkt i elevenes erfaringsverden og elevenes aktive deltakelse i læringsprosessen står sentralt. Skolen skal være en arena for samarbeid og felleskap som ledd i elevenes egen dannelsingsprosess til selvstendige og bevisste demokratiske individ (S. Østerud, 2003). Deltakerperspektivet er her det grunnleggende prinsipp på alle nivå. De to ideologiene med sine tilsvarende retorikker levde i lang tid side om side, og gjør det fortsatt, men på slutten av 1980-tallet inntraff et markant utdanningspolitisk omslag som fremdeles dominerer debatten.

Den uavbrutte økonomiske vekst, velstand og kulturelle optimisme stagnerte mot slutten av 1970- og 80-tallet, blant annet på grunn av økende arbeidsløshet og økonomiske kriser. Den begynnende internasjonalisering av utdanningen med vekt på faglig arbeid og kunnskap på 80-tallet var preget av ny-liberalisme og ny-konservatisme. Utdanningen skal nå tjene markedsøkonomien og utvikle kompetanse for arbeidslivet med økonomisk vekst som mål. Deltakerperspektivet ble erstattet av et effektivitetsperspektiv med en sterk vilje til å intellektualisere eller akademisere skolens indre liv. Produktet eller resultatet ble viktigere enn prosessen, og arbeidet med de sentrale skolefag skulle vektlegges (Telhaug, 1997). Fokus i skolepolitikken ble forskjøvet fra barnet og dets utvikling over mot samfunnet og dets reproduksjon, blant annet med bakgrunn i OECD-rapporten *Reviews of National Politics for Education – Norway 1987* (1987). NOU rapporten 1988, nr. 28 *Med viten og vilje (KUF)* sier at det må investeres mer i kompetanseoppbygging, forskning og formidling av kunnskap, samt at utdanningssektoren har behov for sterkere styring dersom Norge skal kunne oppnå de ønskede økonomiske resultater (S. Østerud, 2003).

I reformperioden på 90-tallet øker institusjonaliseringen av barn og unge gjennom innføring av obligatorisk videregående skole. Kravet til omstilling og effektivitet øker samtidig som statens omsorgsperspektiv utvides (Telhaug, 1997). Læreplanverket for den

10-årige grunnskolen, L97, (KUF, 1996a) var en tredelt plan, som besto av ”Generell del”, ”Prinsipper og retningslinjer” og ”Læreplaner for fag”. Den generelle delen, som er videreført i dagens læreplan Kunnskapsløftet, handler om hvordan skolen skal ivareta sin oppgave og utvikle det integrerte og dannede mennesket. Imsen mener den generelle delen først og fremst er et ideologidokument hvor nesten et hvert kunnskapssyn og enhver form for pedagogisk praksis kan finne sin legalisering, mens de to andre delene har en klar og tydelig utforming som stilte krav til skolens praksis (Imsen, 2004a). Telhaug hevder at L97 representerte en blandingspedagogikk fordi den så tydelig vektla kulturformidling, samtidig som den prøvde å begrense den ensidig doserende læreren som nesten utelukkende henvender seg til elevenes hukommelse. Derfor ble tunge prinsipper fra progressiv og elevsentrert pedagogikk videreført i L97, blant annet gjennom vektlegging av lek, praktisk arbeid, skapende arbeid og kreative uttrykksformer og prosjektarbeid (Telhaug, 1997).

Andre mer kritiske røster fant at L97 på en og samme tid var restaurativ og progressiv, ny-konservativ og sosialdemokratisk; fordi det ikke var gjort noe forsøk på å bygge bro eller finne en fellesnevner mellom de to kunnskapstradisjonene i de enkelte læreplaner for fag (S. Østerud, 2003). Østerud mener L97 framstår som tvetydig fordi tekstene gir rom for vidt forskjellige tolkninger. Han stiller blant annet spørsmål ved hvordan ”...lærerne skal fremme samarbeid og solidaritet mellom elevene når det legges opp til at læringsprosessene skal styres gjennom nasjonale tester som måler prestasjonene til hver enkelt elev” (ibid., s. 204). Konsekvensene av et så tvetydig reformverk blir at tradisjonell og restaurativ pedagogikk får stor gjennomslagskraft på begynnelsen av 2000-tallet. Samtidig kommer de sosialdemokratiske tankene på vikende front. Innføringen av Kunnskapsløftet (UFD, 2004b, 2005) blir en vending tilbake til et markedsorientert konservativt tradisjonelt kunnskapssyn med fokus på grunnleggende ferdigheter, tester og prøver for å kontrollere kvaliteten på skolens arbeid (P. Østerud & Johnsen, 2003b). De spesifikke krav til lærerens valg av undervisnings- og læringsmetoder fra L97 er strøket. Læreren får stor metodefrihet, og dette stiller krav til lærerens profesjonalitet. Til tross for regjeringsskiftet høsten 2005 blir den skolepolitiske debatten i dag i stor grad ført på ny-liberalismens vilkår. Debatten styres av internasjonale tester som er preget av et instrumentelt syn på kunnskap, på bekostning av kunnskap i et dannelsesperspektiv. Kunnskap om verdier som toleranse, solidaritet og demokrati blir ”usynliggjort”, fordi de ikke inngår i de internasjonale testene (P. Østerud & Johnsen, 2003a). I tillegg brukes utvalgte negative testresultater til å skape myter og ta bort fokus fra andre viktige satsingsområder i Kunnskapsløftet (Koritzinsky, 2008). Det handler blant annet om å utvikle elevenes personlige, etiske, sosiale og kulturelle kompetanse. Elevene skal ikke bare

uttrykke seg gjennom tall, tale og skrift, men også gjennom drama, dans, bilder og musikk (ibid.).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet (UFD, 2004b, 2005) fortøner den progressive pedagogikken seg som ideologisk staffasje. Den tvetydige ideologiske generelle delen videreføres, delen om prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen er strøket og erstattet med Læringsplakaten²¹ og krav til grunnleggende ferdigheter inngår i alle fag²². Ved regjeringsskiftet høsten 2005 blir de grunnleggende ferdigheter utvidet ved at basiskompetansen defineres til også å inkludere ferdigheter i engelsk, læringsstrategier og motivasjon og sosial kompetanse (Djupedal, 2005). Disse blir noe utdypet i forhold til Læringsplakaten i en ny læreplandel om "Prinsipper for opplæringen" (KD, 2006a)²³. Men både *Generell del* og *Prinsipper for opplæringen* er kun tilleggsdokument og ikke fysisk integrert i læreplanen Kunnskapsløftet, L06. Problemet er i ennå større grad enn før en manglende sammenheng mellom læreplanens ulike deler i form av hvordan *Generell del* og *Prinsipper for opplæringen* skal realiseres i de enkelte læreplaner for fag. Konsekvensen er en forsterkning av en tradisjonell kunnskapstradisjon. Her forvalter læreren og lærebøkene kunnskapen som elevene skal tilegne seg, huske og reprodusere så effektivt som mulig gjennom å løse oppgaver og svare riktig når kunnskapene måles i tester og prøver.

2.1.5 Barn og unges sosiale og kulturelle liv utenfor skolen

Den tradisjonelle kunnskapstradisjonen står i sterk kontrast til barn og unges liv utenfor skolen. Dagens elever forholder seg til et samfunn i forandring, og mulighetene for informasjon og kommunikasjon i dagens teknologi- og mediesamfunn er nærmest ubegrenset. Utenfor skolen møter eleven en hverdagskultur av opplevelser, underholdning, informasjon og kunnskap som langt overskrider skolens lærestoff. Fra massemediene strømmes informasjons- og debattprogram om alvorlige katastrofer, globale trusler og krig parallelt med reklame for stadig nye produkter, moter og trender. TV tilbyr "reality"- og såpeprogrammer der en virtuell dramatisert virkelighet demonterer tabuområder og alminneliggjør det spesielle. Dagens barn og unge er vokst opp i en tid der troen på kjernefamilien, autoriteter, sosiale normer og verdier er sterkt svekket og erstattet av et pluralistisk og individualistisk

²¹ Denne ble først presentert som "Skoleplakaten" i Stortingsmelding nr. 30, Kultur for Læring (UFD 2004), men omdøpt til "Læringsplakaten" etter behandlingen i Stortinget. Denne fastsetter elleve korte "Skolen og lærebedriften skal" - punkt om prinsipper for opplæringen.

²² De grunnleggende ferdigheter blir i selve læreplanen definert til å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy.

²³ Læringsplakaten konkretiseres i dette 5-siders dokumentet i de syv punktene Sosial og kulturell kompetanse, Motivasjon for læring og læringsstrategier, Elevmedvirkning, Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, Læreres og instruktørens kompetanse og rolle, Samarbeid med hjemmet og Samarbeid med lokalsamfunnet.

nytelssesamfunn. Det som før var et kjennetegn ved ungdommen er blitt et alminnelig trekk i hverdagskulturen (Ziehe, 2004). Hverdags- og populærkulturen har tatt over i så stor grad at finkulturen ikke bare har mistet sin status, men den går i kompaniskap med populærkulturen for å erobre nye publikumsgrupper²⁴. Datateknologien er en del av barn og unges hverdagskultur. I dag er det langt flere unge som regelmessig spiller et PC-spill enn som leser bøker (Walther & Jessen, 2005)²⁵. Virtuelle eller "laive" rollespill tilbyr de unge å selv skape en spillverden der de i rolle utforsker spillets tematiske problemstillinger, løser uforutsette problemer som del av spillets gang og samarbeider, enten med flere virtuelle roller eller andre spilldeltakere, for å vinne eller oppnå suksess. I skolen vil denne eleven nokså sikkert møte lærere som har sin virkelighetsforståelse og identitet forankret i en tid der tradisjon, faste verdier og sosiale bindinger holdt noe stand (Kvalbein, 1998), og i overveiende grad lærere som praktiserer et tradisjonelt kunnskapssyn som er i utakt med både de unge og mediesamfunnet. Dette gjelder særlig for de eldre elevene. Konsekvensen er at en betydelig gruppe av ungdomsskolelever opplever skoletrøtthet. Etter åtte til ni år på skolebenken er ganske mange unge på dette tidspunkt lei av alt som handler om skole, og de er særlig lei av teoretiske fag og karakterpress (Buland & Havn, 2000, s. 5).

Samtidig er skolens hverdagskulturelle kontekst sterkt påvirket av den samfunnsforandring som har funnet sted i de seneste tiår (Ziehe, 2004, s. 89). Den sosiale og kulturelle frigjøringen betyr at vi har gått fra et skjebnesamfunn til et valgssamfunn hvor identitet skapes i stedet for å arves. Valgmulighetene åpner for forandring samtidig som de skaper et press på individet, fordi realiseringa av valgene har sine konsekvenser. Dette fører igjen til en ambivalens som individet må mestre gjennom å reflektere over den situasjon det befinner seg i. Resultatet er en økende individualisering og et økende krav til refleksivitet. Ambivalensen kommer til uttrykk i en følelse av å ikke ha valgt riktig, av å gå glipp av noe eller at en like gjerne kunne ha valgt noe annet (Ziehe, 1994). For å mestre den kulturelle modernitetens utfordringer anvender mennesket forskjellige strategier som viser seg i tre kulturelle tendenser. Disse er subjektivering (lengsel etter nærhet og autensitet), ontologisering (lengsel etter overordnet mening) og estetisering eller potensiering (lengsel etter livsutfoldelse, nytelse og opplevelser). Ziehe (2004) mener dette skaper tre hovedproblemer for elevene i forhold til skolen. Det første er at den dominerende subjektive egenverdenen gjør det vanskelig for

²⁴ Konserter der et symfoniorkester og en populær musikergruppe samarbeider for å framføre populærgruppens musikk, eller at en fiolinist spiller klassisk musikk til en breakdans, blir mer og mer vanlig.

²⁵ PC-spill industrien har en større årlig omsetning enn film- og bok industrien. "To some of us, computer games are already a phenomenon of greater cultural importance than, say, movies, or perhaps even sport" (Walther & Jessen, 2005)

læreren å konfrontere elevene med det som er annerledes og fremmed i skolens lærestoff i forhold til hverdagskulturen, elevenes interesse og deres livsverden. ”Hvorfor skal jeg lære dette?”, ”Hvordan angår dette meg?”, spør elevene. Det fremmede oppfattes som kognitivt vanskelig og følelsesmessig ubehagelig med det resultat at mange elever høyløst klager eller trekker seg tilbake til en posisjon av rutinert indre fravær (ibid).

Det andre hovedproblemet handler om barn og unges atferd som er dominert av hverdagens uformelle, direkte og private omgangstone og språkbruk, fjernt fra sosiale regler og rutiner om hva som passer seg eller er tillatt. I skolen fører dette til at elevene har store problemer med å overholde regler, bestemmelser og avtaler. Undervisningen blir stadig avbrutt av individuelle utspill i en uoversiktlig interaksjonsmikse som foregår parallelt med selve skolearbeidet. Undervisnings- og læringssituasjonen blir fragmentert og framstår som mindre strukturert (ibid., s. 109). Det tredje problemet handler om at alle de subjektive valgmulighetene som er fristilt fra sosiale og kulturelle normer, skaper motiveringsproblemer. Valgene skal tas og forsvares først og fremst med utgangspunkt i egne personlige verdier. De skal forsvares i forhold til den kulturelle egenverdenen der eget selvbilde og hva andre tenker om en dominerer. Da blir det lettere å ty til unngåelsesmekanismer og å si nei til krav og forventninger utenfra som oppleves som ubehagelige eller risikable. Med et hylster av selvskapt likegyldighet som vern forsvinner evnen til å la seg motivere eller begeistre av noe (ibid., s. 112). Ziehe mener skolen her står ovenfor et vanskelig ”brobyggingsarbeid” hvor lærerens viktigste oppgave blir å tilby elevene veier som kan åpne deres indre hverdags-skjemaer og overskride dem.

2.1.6 Erfaringen som syntese mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk

Både den tradisjonelle og den progressive pedagogikken stiller legitime krav til skolen og utdanningssamfunnet, men har ikke maktet å utforme en helhetlig plan for en skole som skal være relevant for det samfunn vi lever i ved begynnelsen av det 21. århundre. De motstridende oppfatninger kjennetegnes blant annet av konflikter mellom en markeds- og konkurranse orientert kunnskapstradisjon og en dialogisk demokratisk kunnskapstradisjon som ikke så lett lar seg forene. Faren for å ende opp i lettvinne kompromissløsninger er stor (S. Østerud, 2003). Det er grunnlag for å si at både den tradisjonelle og den progressive pedagogikken har mislykkes. Den tradisjonelle fordi den opererer med et instrumentelt vitenskapelig kunnskapssyn, som i stor grad ekskluderer det humanistiske og estetiske fra opplæringen. Her er det lærerens stemme og individuelt arbeid med lærestoffet som dominerer (ibid.) på bekostning av det sosiale læringsfellesskapet (Eidsvåg, 2003). Den

progressive pedagogikken inkluderer det humanistiske og estetiske i opplæringen, men her er problemet at læreren overlater for mye ansvar til elevene uten selv å ta ansvar for den overordnede struktureringen og didaktiske planleggingen av undervisningen. I dagens skole dominerer elevenes hverdagsverden på bekostning av det faglige arbeidet (Ziehe, 2004). Kritiske røster argumenter for behovet for å finne en ny form for skoleforståelse, en forståelse som kan ivareta legitime krav fra begge tradisjoner. Denne er av enkelte kalt den tredje vei (Fjord Jensen, 1987; P. Østerud & Johnsen, 2003a). Fjord Jensen er skeptisk til kompromisser som fører til at de to tradisjonene lever side ved side i hver sin sfære²⁶. Det må skapes en syntese av de to tradisjonene, og dette mener han kun kan skje gjennom elevenes erfaring. Teoretiske, praktiske og estetiske fag må stå i et dialektisk forhold til hverandre slik at teori og praksis integreres i en utdanning hvor elevenes erfaringsdannelse står i sentrum (Fjord Jensen, 1987, s. 40).

Dalin (1994) trekker inn *den estetiske revolusjonen*²⁷ i diskusjonen om framtidens skole. Han peker på den enorme veksten som har skjedd og skjer på alle kultur- og kunstrområder, samtidig som elevenes kreative ressurser ikke får den plass og oppmerksomhet de fortjener i skolen. Dette ser han i sammenheng med kunnskap og forståelse. Den forståelsen som skapes, mener Dalin er avhengig av i hvilken grad saken angår oss. Problemet med skolelæringen er at det å skape mening blir vanskelig fordi skolen ikke gir rom for innlevelsen; for det affektive i læringsprosessen. Innlevelse utvikler vår evne til å oppdage, være engasjert og skape forståelse. Mangler denne, angår ikke skolens lærestoff elevene. Resultatet blir for mange elever mangel på motivering med påfølgende skoletrøtthet. Han mener elevene må få økt ansvar for egen læring gjennom å lære ved egen aktiv deltaking og samarbeidslæring (ibid., s. 118). Bjørkvold (1993) argumenterer også for en musisk skole, en skole der elevenes skapende evner og de estetiske fagene representerer en *tilkobling*, i stedet for en *avkobling* fra skolens øvrige fag.

Ziehe (2004) mener det trengs et brobyggingsarbeid som anerkjenner og respekterer avstanden mellom skolens oppgave og elevenes hverdagsliv. Han er sterkt kritisk både til den tradisjonelle pedagogikkens ensidige faglige intensivering og til den progressive pedagogikkens ensidige tro på en større tilnærming til de unges hverdagshorisont. Han mener

²⁶ Slik de for eksempel gjør i norsk allmennlærerutdanning (Sæbø, 2005a) og i grunnskolen (Haug 2003), hvor de teoretiske fagene domineres av en tradisjonell formidlingspedagogikk og de estetiske fagene av en langt mer progressiv erfaringsbasert pedagogikk.

²⁷ Dalin (1994) peker på ti hovedområder (revolusjoner) som han mener har særskilt betydning for skolen i framtidssamfunnet som kunnskaps- og informasjonsrevolusjonen, befolkningsrevolusjonen, den internasjonale revolusjonen, økonomirevolusjonen, teknologirevolusjonen, den økologiske revolusjon, den sosiale revolusjon, den estetiske revolusjon, den politiske revolusjon og verdirevolusjonen.

skolens læringskultur må utvikles i en tredje retning som bygger bro mellom skolens oppgave og elevenes hverdagsopplevelser, ved å åpne opp for det fremmede og overraskende. Den viktigste oppgaven for læreren er derfor å være reiseleder i meningsverdener for å åpne for møter med andre fremmede perspektiv som kan komplettere de hverdagslige. Læreren må sørge for at elevene får anledning til å gjøre erfaringer i en tett og strukturert setting, øke elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne og selv ta i bruk den estetisk-performative side i den profesjonelle opptreden (ibid.). Også andre som leter etter en ny tredje vei for skolekulturen, knytter denne til mulighetene som finnes i det estetiske feltet (Austring & Sørensen, 2006; Hohn, 2002; Hohn & Pedersen, 1996; Waagen, Haugaløkken, & Hoel, 2002).

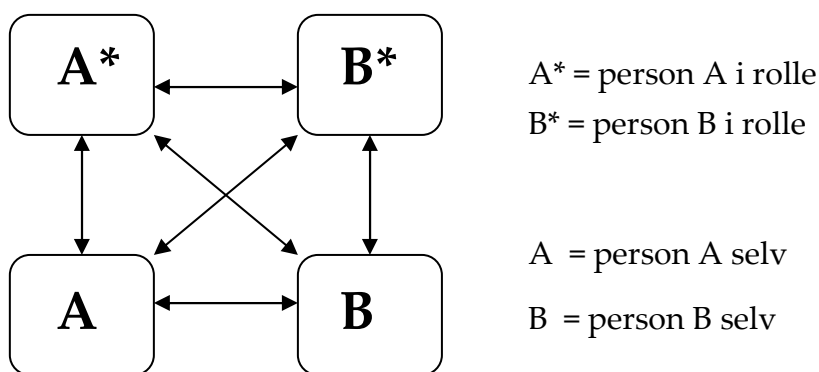
2.2 Dramafagets epistemologiske og estetiske kapital

Dramafaget, slik vi kjenner det fra begynnelsen av forrige århundre og fram til i dag, er først og fremst knyttet til en elevaktiviserende pedagogikk med en uløselig forankring i den progressive pedagogikken (Schonmann, 2007). Dramafaglig litteratur refererer til teaterkunstens og dramapedagogikkens historie og teori når drama beskrives og begrunnes som undervisningsfag og læringsmetode i det moderne utdanningssystem (Bolton, 2007; Braanaas, 1999, 2001; Coggin, 1956; Courtney, 1974; Morken, 2003).

Kunnskapsteoretiske og estetiske referanser og analyser, i form av den betydning ulike syn på kunnskap, kunst og estetikk har for dramafaget, inkluderes sjeldnere når drama presenteres, men noe finnes (Allern, 2002a; Austring & Sørensen, 2006; B. Rasmussen, 1999; Szatkowski, 1985; Sæbø, 1998). Den pedagogiske og didaktiske tenkningen er en sentral del av innholdet og historien til kunst- og kulturfaget drama. Derfor blir relasjonen til kunnskapssyn, kunstsyn og estetikk viktig for å analysere og forstå dagens mangfoldige praksis. Dramafagets egenart er at det kan være kunst og pedagogikk samtidig som bevisst praksis innenfor den kunstpedagogiske tradisjonen (B. Rasmussen, 1999, s. 51). Dramafagets didaktiske plattform finner vi innenfor den historiske kunst- og reformpedagogikken i forrige århundre og særlig gjennom dens vektlegging av erfaringslæring og et konstruktivistisk og estetisk kunnskapssyn. ”Dramapedagogikken er et eksempel på en kulturpraksis som praktiserer et erkjennelsesideal som forbinder erfaring og refleksjon, praksis og teori i samme kunnskapshandling” (B. Rasmussen, 2001, s. 13). Teaterkunsten og dramapedagogikken har både utviklet seg uavhengig av hverandre, stått i motsetning til hverandre og inspirert

hverandre fra siste halvdel av forrige århundre²⁸. Det at faget drama kan være både kunst og pedagogikk, har gitt en mangfoldig praksis. Samtidig har dette også har ført til konflikter og manglende kommunikasjon mellom teaterkunsten og dramapedagogikken (B. Rasmussen, 1999). Jeg ser det å videreutvikle kunnskapen om kunstfaglige læreprosesser som nødvendig for å forstå drama som undervisnings- og læringsform.

Dramapedagogikk er en utpreget kollektiv arbeids- og uttrykksform, der det dramatiske spillet skapes og bygges opp med ulikt impulsmaterial og ikke minst ved fantasiens hjelp. Dramatisk aktivitet forutsetter at elevene er villige til å delta i spill der som- om roller, handlinger og situasjoner, objekter og muntlig aktivitet inngår, og der hver enkelt elev inngår i interaksjoner med resten av gruppen (O'Neill & Lambert, 1982, s. 11). Elevenes erfaringer skapes gjennom aktiv utforsking av lærestoffet (Bolton, 1998). Moreno mener fiksjonsverden åpner opp for å konstruere en ennå ikke levd og forstått verden (Moreno, 1985)²⁹. Spillets gjensidige doble kontekst gjør det mulig å skape en dialog mellom fiksjonens og virkelighetens verden. I tråd med Winnicott (1981) kan vi knytte dette til mulighetene i ”det potensielle rommet”. Den agerende vil på samme tid ha en opplevelse *i* fiksjonen og en opplevelse *av* fiksjonen (Bolton, 1984, 1992; Østern & Heikinnen, 2001). Det vil si å forstå hva en tenker mens en tenker det, å forstå hva en sier mens en sier det og vurdere det en gjør mens en gjør det. Ifølge Szatkowski er det i denne estetiske fordoblingen muligheten til erkjennelse finnes (1985, s. 144). Sæbø (2003a, s. 37) har med utgangspunkt i Szatkowski (op.cit.) utviklet figuren under for å klargjøre mulighetene i denne estetiske fordoblingen:



Figur 1: Den estetiske fordobling

²⁸ Blant annet er det skarpe skillet som ble skapt i England mellom teaterkunst og dramapedagogikk i midten av forrige århundre (Way, 1973), modifisert mot slutten av forrige århundret ved at det teaterfaglige i dramafaget er gjort tydelig og eksplisitt (Bolton, 1979; O'Neill, 1995). Begrepsparet drama og teater eller drama/teater betegner en utvidet oppfattelse av et dramatisk kulturfelt; kunstnerisk, pedagogisk, terapeutisk og rituelt (B. Rasmussen, 2001, s. 15).

²⁹ Moreno introduserer begrepet *creaturgi* for den skapende aktiviteten i dramatisk spill (Moreno, 1985, s. 41).

Dersom vi tar utgangspunkt i to personer som er i rolle i et spill, vil de kunne oppleve seg selv og hverandre på mange plan. Til vanlig, når personer møtes, vil hver av dem kun kunne oppleve seg selv og den andre i dette møtet. Det at personene er i rolle fordobler antall møter som figuren over viser. Denne fordoblingen oppstår på grunn av fiksjonen hvor personene er seg selv og i rolle samtidig. Den estetiske fordoblingen handler om alle ”møtene” som finner sted mellom personene og de rollene de spiller³⁰.

Allern (2002b) undersøker begrepene som brukes for å beskrive dette forholdet mellom fiksjonens og virkelighetens verden, og finner at begrepet *Methexis*³¹, som betyr deltakelse eller kommunikasjon, er dekkende for det at i drama er fiksjonen og virkeligheten til stede samtidig og flyter sammen i ”blurred genres” (ibid., s. 84). Det at refleksjon over erfaringene i fiksjonens og virkelighetens ”verden” kan åpne opp for en lærings- og bevisstgjøringsprosess som kan omfatte hele det menneskelige læringsregisteret, er en allmenn påstand/myte og antakelse innen dramapedagogikken (Boal, 1979; Bolton, 1992; Howell & Heap, 2001; Grunnskolerådet, 1988; O’Neill, 1995; O’Toole, 1992; Østern & Heikinen, 2001). Selv om det trengs videre forskning for å klargjøre dette forholdet, har drama en klar tilknytning til en holistisk epistemologi og pragmatisk estetikk som mener menneskets erkjennelse er helhetlig, og hvor det følelsesmessige, kroppslige og kognitive er en integrert del av erkjennelsen (Best, 1992; Courtney, 1980).

2.2.1 Fenomenologi og fenomenologisk konstruktivisme

Fenomenologien framhever subjektets betydning i meningsdannelsen. Mennesket erfarer og skaper umiddelbart mening i livets ”her og nå” i sin individuelle og sosiale erfaringsverden. Dets bevissthet er forankret i dets kroppslige og intersubjektive livsverden, i menneskets erfaringsverden. Denne livsverden er en enhet mellom fornuft og følelse, og følelsene er en integrert del i den meningen som skapes i møtet med den ytre verden (Rendtorff, 2004, s. 299). ”Feeling is Understanding”, sier Best og fortsetter ”The feeling is identified upon the understanding, i.e. what the feeling is depends upon the understanding. Feeling and understanding are identical” (Best, 1998, s. 45). Fordi bevisstheten oppfatter og erfarer den samlede sum av subjektive meninger som vi knytter til et objekt eller fenomen, for eksempel

³⁰ For videre utdyping og konkretisering se Sæbø, Aud Berggraf: Drama i barnehagen (2003).

³¹ Det greske begrepet *Methexis* ble spesielt brukt i forbindelse med religiøse seremonier der deltakerne deltar i å være Gud (take part in their God). *Methexis* forklarer dermed også begrepet *mimesis* (Murray, 1927, in Allern, 2002).

hvordan vi oppfatter og erfarer det under ulike forhold i ulike situasjoner; *noemata*³² blir den mening som skapes avhengig av omfanget og innholdet i våre erfaringer. Fenomenologien åpner opp for en epistemologi der elevenes kunnskapsproduksjon blir avhengig av deres mulighet til å gjøre egne aktive erfaringer i et ”her og nå” situert forhold til lærestoffet. Fordi det er i erfaringen av et fenomen at betydningen skapes, legger dramapedagogikken til rette for at elevenes skal gjøre egne skapende erfaringer med lærestoffet som en integrert del av kunnskapsproduksjonen.

Heidegger mener at vår ytre livsverden er gitt i det samfunn og den sammenheng vi lever i. Derfor danner denne ytre kulturelle livsverden grunnlaget for vår mulighet til å oppleve eller erfare et fenomen (Rendtorff, 2004, s. 281). J. Rasmussen (1998; 2006) viser hvordan konstruktivismen er knyttet til fenomenologien via Glasersfeld sin radikale konstruktivisme³³ og Luhmann sin operative konstruktivisme³⁴. Videre er fenomenologisk sosialkonstruktivisme inspirert av Berger og Luckmann (2000) som med det mål å utvikle en fenomenologisk visjon om den sosiale virkeligheten, mener at sosiale konstruksjoner er avhengig av kulturelle forhold i menneskets daglige livsverden (Rendtorff, 2004, s. 295). Her er det sosiale et resultat av menneskets fortolkende og meningsskapende aktivitet. Det sosiale er et forhold mellom subjekter, og det skapes gjennom sosial praksis i en intersubjektiv kunnskapsproduksjon. Berger og Luckmann kombinerer fenomenologien med symbolsk interaksjonisme, hvor de beskriver de ansikt-til-ansikt relasjonene, som individene til daglig deltar i, for å forstå variasjonene i meningsproduksjonen i menneskets sosiale virkelighet (op.cit.). Den sosiale og kulturelle livsverden som skapes i klasserommets interaksjoner gjennom lærerens integrering av ulike pedagogiske arbeidsformer og læringsstrategier, blir dermed medbestemmende for elevenes kunnskapsproduksjon.

³² “Noema (plur. nomeate) is a greek word and is equivalent to *meaning*. The objects of that noema are the noemata. Whenever we direct our awareness toward something, it is in terms of the noemata that we perceive it. The noemata are phenomena understood (<http://en.wikipedia.org/wiki/Noema>, 2006).

³³ Glasersfeld radikale konstruktivisme bygger på to grunnprinsipper: 1) Det tenkende subjektet mottar ikke kunnskap på en uvirksom eller passiv måte, verken gjennom sansene eller gjennom kommunikasjon. Kunnskap skapes av det tenkende subjektet i en aktiv prosess og 2) Tenkningen eller kognisjonens funksjon tjener til å organisere subjektets erfarte verden og ikke til oppdagelsen av en ontologisk virkelighet. Fokus må derfor flyttes fra den ontologiske eksisterende verden og i stedet rettes mot den verden som mennesket erfarer slik den kommer til syne for oss i våre erfaringer (J. Rasmussen, 1998, s. 92).

³⁴ Luhmann fører denne diskusjonen videre i lys av nyere systemteori og argumenterer i sin operative konstruktivisme for at subjekt og omverden dannes og utvikler seg i samklang med hverandre. I stedet for skillet mellom subjekt og objekt, snakker han om et skille mellom system og omverdenen. Personer er psykiske systemer. Systemer mener Luhmann kjennetegnes ved at de er autopoietiske, det vil si selv (auto) – skapende (poisis) og selvreferensielle. Læring må forstås som en prosess der elevene selv aktivt konstruerer sin kunnskap og han ser erkjennelsen som en operasjon, nemlig den operasjonen å makere en forskjell (J. Rasmussen, 1998, s. 110-112).

Elevenes erfaringer og handlinger blir situert i klasserommets sosiale situasjoner, hvor handling og praksis konstituerer hverandre (Säljö, 2001). Det situerte perspektivet fokuserer på læringskonteksten og vektlegger betydningen av autentiske "her og nå" læringsaktiviteter i skolen som grunnlag for elevenes kunnskapsproduksjon. En fenomenologisk fundert epistemologi betyr at den direkte erfaringen blir grunnlaget for meningsproduksjonen. Da må elevenes skapende arbeid med lærestoffet være grunnlaget for å skape mening. Menneskets forestillingsevne og livsverden blir sentral i meningsproduksjonen i samspill med den ytre gitte empiriske verden som i skolen i hovedsak er representert ved lærestoffet. Dette står i sterk kontrast til skolens rådende epistemologi hvor meningen allerede er gitt i lærestoffet. Fenomenologien avviser det tradisjonelle dualistiske kunnskapssynet som skiller mellom fornuft og følelse. Det kognitive og det affektive utgjør en enhet i vår livsverden som kan hjelpe oss å trenge dypere ned i erkjennelsen (Rendtorff, 2004). Det betyr at elevenes forståelse og erkjennelse blir avhengig av hvordan det subjektive integreres i de læringsformene som de tilbys for å bearbeide skolens lærestoff. Fenomenologien gir grunnlag for å si at læringsformer som inkluderer og integrerer det kognitive og det affektive i kunnskapsproduksjonen, som for eksempel drama, vil ha mulighet til å hjelpe elevene til å skape en dypere erkjennelse i forhold til lærestoffet.

Filosofene er opptatt av ulike sider ved subjektets betydning i meningsdannelsen. Heidegger og Ricoeur fokuserer på språkets betydning når vi skaper mening, mens Merleau-Ponty fokuserer på betydningen av de kroppslige erfaringene. Han understreker at bevisstheten er kroppslig, og at menneskets virkelighet er en kroppslig virkelighet. Det vil si at bevisstheten ikke er utenfor kroppen, men en integrert del av den kroppslige erfaring av verden (ibid., s. 285). Best mener at "...language and the arts create human beings. That is, the thoughts and feelings characteristic of human beings are created by language and the arts" (Best, 1998, s. 53). Dramapedagogikk forutsetter kroppslig aktivitet som en integrert del av erfaringene og integrerer derfor det kognitive (tanke og språk), det affektive (følelsene) og det fysiske (kroppen) i meningsproduksjonen. Skolen har tradisjonelt ivaretatt tanken og språkets betydning for erkjennelsen, mens følelsenes og kroppens betydning i kunnskapsproduksjonen i stor grad er oversett og neglisjert. Fenomenologien understreker at mening skapes eksistensielt her og nå i spillet mellom situasjon, kropp og historie. Den kunnskapen som dannes og lagres i oss er dermed avhengig av hvordan vi i vår livsverden av forestillinger, kropp, sanser og språk fenomenalt bearbeider de stimuli vi møter i den ytre verden. Lærerens tilrettelegging og integrering av arbeidsformer som åpner for elevenes muligheter til å bearbeide de stimuli de møter i forhold til sin livsverden av forestillinger,

kropp, sanser og språk blir dermed grunnleggende for elevenes kunnskapsproduksjon. Dramapedagogikkens elevaktive, interaktive og skapende uttrykksformer er tydelig utviklet og forankret i en fenomenologisk inspirert epistemologi.

Fenomenologien oppfordrer mennesket til å engasjere seg i fordypet refleksjon over opplevelse og konstruksjon av meningsdannelse, og spør etter forutsetningene for at vi tolker den sosiale virkelighet som vi gjør (Rendtorff, 2004, s. 306). Refleksjon som del av læringsprosessen har generelt en svak tradisjon i norsk skolepraksis (Klette, 2003, s. 72). I dramapedagogikken er elevenes refleksjoner over opplevelser, erfaringer og kunnskapsproduksjonen sett på som en nødvendig del av læringsprosessen. Målet er å åpne opp for en skapende og intersubjektiv læringsprosess (Bolton, 1979, s. 64 og 160). I tråd med en fenomenologisk inspirert epistemologi veksler arbeidet mellom elevenes gjenskapende og skapende estetiske erfaringer og deres refleksjon over disse erfaringene.

Denne prosessen kan forstås i forhold til begrepene empati og distanse. Et menneskes empati³⁵ viser seg i evnen til å kunne sette seg inn i et annet menneskes situasjon og evnen til å forstå hvordan den andre opplever sin situasjon, det vil si hvilke tanker, følelser og behov personen har i situasjonen; en fenomenologisk innlevelse. I drama brukes ofte uttrykket ”For å forstå en annen, må du gå i den andres sko” om hva som er kjernen i empatibegrepet. Vi må være i stand til å skille mellom oss selv og andre, mellom egne og andres følelser og mellom egen og andres situasjon. Denne evnen utvikles normalt med alderen, men er samtidig avhengig av at vi reflekterer over følelsesmessig sterke opplevelser. Her har kunsten et særegent potensial, og i særlig grad drama (Moreno, 1985), fordi vi i drama kan skape og utforske vår forståelse av situasjoner, handlinger og følelser i intersubjektivt dramatisk samspill. Kunstpedagoger mener at kunsten har en unik mulighet til å utvikle en dypere forståelse fordi den åpner opp for at vi reflekterer over betydningen av våre opplevelser og erfaringer og utvikler vår følelsesintelligens³⁶ (Ross, 1978; Witkin, 1974). Empati er nær forbundet med begrepet *distanse*³⁷. Når vi lever oss inn i og skaper vår forståelse av en rolle eller en situasjon, kan vi reflektere over hva det er som er likt og ulikt mellom oss selv og rollen. I drama kan denne refleksjonen foregå både i rollen i selve spillet og/eller etterpå utenfor rollen. Når dramaaktivitetene legges opp slik at elevene får mulighet til å veksle mellom å være i fiksjonen (empati med rollen og distanse til seg selv) og å være seg selv

³⁵ Empati kommer fra det greske ordet *pathos* (følelse eller innføling) og betyr innleving i et annet menneskes situasjon og tankeliv (*Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*, 1979).

³⁶ Vår følelsesintelligens bestemmer hvordan vi følelsesmessig fortolker og forholder oss til ulike opplevelser.

³⁷ Dersom en person skiller mellom egne og andres følelser og situasjon, betyr det at vedkommende er i stand til å se både seg selv og den annen ”utenfra” eller med distanse.

(distanse til rollen og empati med seg selv), kan det skape rom for refleksjon. Men Bolton mener at kvaliteten på refleksjonen vil være avhengig av elevenes innlevelse og engasjement i dramaarbeidet (1979, s. 156). I tillegg åpner teaterets funksjonsroller (Guss, 1997, 2001), det at elevene vekselvis arbeider som forfattere, instruktører, skuespillere og er publikum for hverandre, opp for refleksjon også innenfor og på tvers av disse rolleperspektivene.

Planlegging, diskusjon og refleksjon er en del av interaksjonen mellom elevene og mellom læreren og elevene i den dramapedagogiske prosessen og kan skje både før, underveis og etter selve dramaarbeidet. Den dramafaglige læringsprosessen tar utgangspunkt i at elevene må forholde seg reflektert til egen livsverden, det lærestoffet som bearbeides og de opplevelser og erfaringer som inngår i produksjonen av det dramatiske spill, det vil si i kunnskapskonstruksjonen (Bolton 1979). I tillegg har dramapedagogikken viet spesiell oppmerksomhet til det å reflektere over resultatet av læringsprosessen. I dramafagets rollespill- og dramatiseringstradisjon har refleksjon i form av en samtale etter visningen eller forestillingen vært vanlig (Hornbrook, 1991). Denne er oftest konsentrert om en vurdering av spillets form og innhold. I prosessorientert drama har dramapedagoger i tillegg vært opptatt av å legge til rette for elevenes muligheter til fordypet refleksjon i selve den skapende spillprosessen (Bolton, 1979, 1992; O'Neill, 1995; O'Toole, 1992). Dette er et område der det i stor grad trengs videre forskning, men nåværende forskning viser at i dramapedagogikken realiseres den reflekterende lærings- og bevisstgjøringsprosessen i selve spillsituasjonen og i refleksjonen over erfaringene, som blir gjort i spillet, i den estetiske fordoblingen (Østern & Heikinen, 2001).

2.2.2 Mimesis - grunlaget for kunst, lek, erkjennelse og drama

Menneskets dramatiske instinkt er nært knyttet til menneskets medfødte fantasi og forestillingsevne. Antikkens ”mimesis”³⁸ forstått som kunstens etterlikning og framstilling av naturen har dominert vår forståelse av fiksjonen og følgelig vår forståelse av leken og spillets muligheter i menneskets utvikling og erkjennelse (B. Rasmussen, 2001). Epistemologisk har Aristoteles definisjon³⁹ gjennom historien, i vår vestlige kultur, støttet en kunnskapstradisjon basert på hans episteme-tradisjon. Her definerer det autoritative logiske subjektet hva som er sann begrunnet kunnskap. Innenfor et konstruktivistisk paradigme må vi stille spørsmålstejn

³⁸ Både Platon og Aristoteles oppfattet mimesis (etterlikning) som et fellestrekk ved kunststartene.

³⁹ ”Trangen til å etterligne er medfødt i menneskenaturen fra barndommen av og mennesket skiller seg fra de andre levende vesener i dette at det har de største evner til å etterligne og får de første kunnskapene gjennom etterlikning; alle mennesker føler også glede ved etterlikninger” (Aristoteles, 1989, s. 30).

ved Aristoteles definisjon⁴⁰, men vi kan si oss enige med han i at *mimesis* er karakteriserende for mennesket. Han knytter *mimesis* til menneskets *naturlige sans* for melodi og rytme og mener denne er kilden for og opphavet til alle de diktende kunstarter. Disse har sin særegne verdi i det å utvikle glede, og denne gleden knytter Aristoteles først og fremst til det å vinne erkjennelse (1989, s. 30). Kunsten og kunstfagenes særegne verdi er i følge Aristoteles at de utvikler glede og erkjennelse. Dette er videreført av senere filosofer og pedagoger, som blant annet knytter humor og glede til det kreative og skapende (Dewey, 1958; Nodding, 2003; Nyeng, 2006; Søbstad, 1995). Norske læreplandokumenter (UFD, 2004b) knytter også gleden sterkt til estetiske fag og mener at disse spesielt kan gi elevene positive opplevelser som stimulerer til trivsel og bedre læring (ibid., s. 44).

Rasmussen (2001) viser til filosofer som har vært opptatt av teatralitet (Heidegger, Foucault og Derrida), for å forstå meningsproduksjon og til andre som gjør nyfortolkninger av *mimesis* (Riceour og Murray) innen poststrukturalismen. Han foreslår først fire (ibid.), men nyanserer disse til fem forståelsesmodeller av *mimesis*; som ”imitasjon”, ”representasjon”, ”innramming”, ”skapende interaksjon” og ”masokisme” (B. Rasmussen, 2008). Han mener disse fem forståelsesmodellene kan representere horisontale valg i forhold til ulike typer pedagogiske praksiser i drama og teater, og foreslår “... different models of *mimesis* that provide possible links between corresponding epistemological views” (ibid., s. 1).

Begrepet *mimesis* er tradisjonelt blitt oversatt med etterligning og imitasjon, det vil si en kopierende aktivitet hvor målet er en perfekt gjengivelse. En dramapraksis hvor elevene pugger replikker og instrueres som ”papegøyer”, uten hensyn til hva dette betyr for elevene, er inspirert av *mimesis* forstått som perfekt etterligning av virkeligheten. For elevene er det skapende aspektet da totalt fraværende. ”What goes on on stage, imitates what goes on in the world” (Bolton, 1992, s. 1). Men Bolton argumenterer mot denne tradisjonelle forståelsen av begrepet *mimesis* og peker på at nyere forskning mener *mimesis* betyr representasjon eller framstilling av menneskelige handlinger, eller endatil en metafor for menneskelige handlinger. Han mener det som framstilles og blir representert både i teater og dramatisk lek er skuespillerens eller barnets forståelse av virkeligheten, slik den er skapt gjennom det dramatiske mediet (Bolton, 1998, s. 130). Det forutsetter en gjenskapende eller rekonstruerende fysisk og psykisk dramaaktivitet hvor elevene gjør en innsats for å skape sin representerende forståelse av lærestoffet. Det skapende aspektet er likevel svakt her og Saar

⁴⁰ Csíkszentmihály (1999, s. 19) påpeker at fordi tidligere filosofer har uttrykt seg med sin tidsalders ord og begrep, må hver ny generasjon gjenskape og omfortolke fortidens filosofer dersom vi skal ha nytte av dem.

mener det å gjenskape representerer en ”svak estetikk”⁴¹ (Saar, 2008; Snabb, 2008). Mimesis som ”innramming” betyr at fiksjonen blir rammen for det som framstilles, slik at formen som framstår representerer fortolkningen. Meningen som oppstår blir da avhengig av på hvilke måter og med hvilke midler noe skapes og representeres, som for eksempel hvilke utvalgte perspektiv på lærestoffet og hvilke sceniske grep som integreres i spillet (B. Rasmussen, 2001, s. 149). I denne mimesis forståelsen reflekterer det dramatiske spillet først og fremst elevenes fortolkningsprosess og hvordan spillet formes av de estetiske prosesser hvor elevenes mening og kunnskap dannes. Mimesis som ”skapende interaksjon” har fokus på den skapende prosessen hvor mening konstrueres og dekonstrueres åpent for alle som er til stede. Denne formen, som er typisk improvisatorisk og med et eksistensielt nærvær preget av kreativ åpenhet og ekte tilstedeværelse som det ideelle mål for deltakerne, er dominerende i improviserte dramaprosesser (B. Rasmussen, 2008, s. 14). I mimesis som ”innramming” og som ”skapende interaksjon” er det skapende aspektet dominerende ved at elevene gjør noe nytt som gjør at innholdet kan sees og forstås på nye måter. Ifølge Saars representerer dette en ”sterk estetikk”⁴² som tvinger elevene til å være kreative (Saar, 2008). I et masokistisk perspektiv peker mimesis på mennesket som iscenesetter seg selv i stadig nye settinger slik at fiksjon og virkelighet blandes for på den måten å kunne utforske sin egen forståelse av seg selv (B. Rasmussen, op.cit.). Denne forståelsen har liten og ingen plass i skolens drama-pedagogikk, men forekommer i elevenes verden og fritid. Det skapende aspektet er her meget sterkt.

De ulike forståelsene av mimesis representerer ulike grader av skapende aktivitet. I empirismens håndverkstradisjon dominerer mimesis som etterligning og imitasjon, mens i rasjonalismens uttrykkstradisjon dominerer mimesis som gjenskaping og representasjon. I et konstruktivistisk perspektiv handler mimesis om at fremstillingen vil være både gjenskapende/rekonstruerende og skapende/konstruerende. I et fenomenologisk perspektiv er det ikke mulig å si at mennesket etterligner, fordi all såkalt ”etterligning” vil inkludere en subjektiv preget skapende representasjon eller omdanning/transformasjon av verden. Subjektet konstruerer sin forståelse gjennom sitt personlig konstruerte uttrykk av det opplevde. Det avgjørende for elevenes læringsprosess blir om målet er å forstå det gitte lærestoffet eller å skape sin egen forståelse av lærestoffet, det vil si å skape sin kunnskap. I denne avhandlingen bruker jeg uttrykket skapende i denne siste betydningen når elevene

⁴¹ Med ”svak estetikk” mener Tomas Saar at man gjengir noe som allerede finnes, i en slags tilbakeskuende gestaltning. Det kan være å tegne av et maleri, lære seg en sang fra en sangbok eller danse til ferdig koreografi.

⁴² Eksempler på ”sterk estetikk” mener Saar er det å lage et eget drama eller skrive en egen sang, og hvor det opprinnelige materialet utvikles og åpner opp for nye kombinasjoner (Saar 2008).

skaper sin egen forståelse av lærestoffet som innebærer noe nytt, og som åpner opp for nye forståelser i forhold til lærestoffet. Dette kommer kanskje klarest til uttrykk i barns skapende lek og er grunnen til læringsteoretikernes framheving av lekens grunnleggende rolle i barns læring.

Huizinga (1993) understreker forbindelsen mellom lek og kulturuttrykk og mener at det lekende mennesket (*homo ludens*) er forutsetningen for menneskets kulturelle utvikling. Det betyr at menneskets medfødte fantasi og forestillingsevne blir aktivisert av det dramatiske instinktet i mimesis og danner grunnlaget for menneskets leke- og spillkompetanse. Denne leke- og spillkompetansen har inngått, og inngår, gjennom historien på flere områder i et samfunns kulturelle uttrykk; det være seg teater, feiringer og ritualer, religiøse seremonier, i barns rollelek, i ungdommens "laiv" rollespill, i virtuelle dataspill og i dramatisk praksis i undervisning og terapi. Læringsfilosofer og læringspsykologer som argumenterer for leken og det dramatiske spillets betydning i menneskets erkjennelse, viser en klar forankring i fenomenologi og eksistensialisme. Reform- og kunstpedagoger knytter sin tenkning til "the dramatic instinct" og argumenterer for verdien av å integrere dette i undervisningen (B. Rasmussen, 1999). Blant flere sier Dewey (Dewey, 1958; 2000a), Read (1954) og Vygotsky (1995) at den dramatiske uttrykksformen har en nær sammenheng med leken, og leken har en stor betydning for barnets åndelige og fysiske utvikling. Lek er for Vygotsky en skapende aktivitet som innebærer en kreativ måte å forholde seg til verden på. Den kreative evnen kaller Vygotsky for fantasi. Han ser en klar sammenheng mellom fantasi og virkelighet: Jo rikere virkeligheten er, jo større blir fantasiens muligheter, og omvendt. Vygotsky (1995) mener den dramatiske uttrykksformen og leken utmerker seg som fenomen ved det eksistensielle; i det skapende arbeidet integreres menneskets tanker, følelser og handlinger til en helhet. I dramatisk spill møtes elevenes indre tanker og følelser og den ytre virkelighet i fiksjonens "her og nå" situasjon, og nye handlinger skapes (ibid., s. 83). Slade (1974) viser at mennesket gjennomgår en dramatisk utvikling fra fødsel til voksen alder og kaller barnets dramatiske lek for en egen kunstart; *Child Drama*. Courtney (1980) utvikler på bakgrunn av utviklingspsykologien (det kognitive, affektive, moralske, sosiale og psykomotoriske) en mer nyansert stadietenkning for menneskets dramatiske (estetiske) utvikling⁴³. Han mener at enhver tanke og handling omfatter alle disse områdene og at disse integreres til en helhet i den dramatiske aktiviteten. Dette utviklingspsykologiske aspektet er videreutviklet og

⁴³ Courtney deler inn i de fire hovedstadiene: The Identification Stage (0-10 months), The Impersonatory Stage (10 months-7 years), The group Drama Stage (7-12 years) and The Role Stage (12-18 years). Hvert av disse deles igjen inn i flere understadier.

kommentert, blant annet av Bruner (2002). Menneskets tre ulike representasjonsmåter, gjennom handling, bilder og språk⁴⁴, ble først presentert som en utviklingspsykologisk modell (J. S. Bruner & m.fl., 1966). I dag mener Bruner denne modellen *ikke* er uttrykk for en progresjon i menneskets utvikling, men at alle de tre representasjonsformene følger mennesket gjennom hele livet (J. S. Bruner, 2002, s. 184). Den aktive og handlende representasjonen vil Bruner i dag kalle prosessuell (procedural). Her ser vi en klar sammenheng til menneskets prosessuelle leke- og spillkompetanse.

2.2.3 Konstruktivisme – å skape mening

Sosialkonstruktivisme er en vitenskapsteoretisk paraply som rommer flere skoler, retninger eller perspektiv og som har en del felles grunnleggende oppfatninger. Disse handler om at kunnskap og erkjennelse er en fortolkning av virkeligheten ut i fra et bestemt perspektiv og at språk og begrep bestemmer hva vi er i stand til å tenke. Sosialkonstruktivismen, eller kunnskapsrelativismen, mener derfor at kunnskapen ikke er objektivt gitt, men skapes eller konstrueres av den enkelte og er avhengig av den kulturelle og sosiale kontekst vi befinner oss i (Rasborg, 2004). De spørsmål vi stiller, de metoder vi bruker for å finne svar og ikke minst vår interesse og forståelse av det vi undersøker vil videre påvirke kunnskapen (Gergen, 2001). Sosialkonstruktivismen tror ikke på en objektiv gitt sannhet eller kunnskap. Gjennom sosial praksis og sosial interaksjon konstitueres sosiale prosesser, som blir bestemmende for erkjennelsen (Rasborg, 2004, s. 352). Kunnskapsprosessen blir dermed avhengig av subjektets interaksjon med den verden det lever i med den skapende samhandlingen som grunnleggende i læringsprosessen.

Innenfor konstruktivismen finnes det tre tradisjoner eller perspektiv som særlig har påvirket pedagogikken. Disse kan forklares med ordene *bevissthet* (Piaget – det kognitive perspektivet), *erfaring* (Dewey – det sosiale perspektivet) og *språk* (Vygotsky – det lingvistiske perspektivet). Disse tre ordene, bevissthet, erfaring og språk kan grovt relateres til hvordan filosofer og læringsteoretikere ser på læring og kunnskapstilegning og hva som da blir viktig i undervisnings- og læringsprosessen (Steinsholt & Løvlie, 2004, s. 11). Dysthe omtaler det sosialkonstruktivistiske som sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring, og hun knytter dette særlig til Dewey, Mead og Vygotsky (2001b).

Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet står i kontrast til den tradisjonelle formidlingspedagogikken hvor det rasjonalistiske og det empiristiske synet dominerer.

⁴⁴ Bruner bruker begrepene enactive (handling), ikonisk (bilde) og symbolisk (skrifttegn) representation.

Forståelse innenfor et rasjonelt kunnskapssyn handler først og fremst om kunnskapsinnlæring og dannelse ut i fra objektivt gitte fakta og idealer og hvor elevenes tenkning, den utredende samtalen og diskursen er sentral i pedagogikken⁴⁵ (Stensmo, 1998). Innenfor et empiristisk kunnskapssyn er det elevenes observasjoner og erfaringer med den objektivt gitte ytre verden og deres refleksjoner over egne konkrete erfaringer som er grunnleggende for kunnskapsinnlæringen⁴⁶. Både innenfor rasjonalismen og empirismen er målet å formidle den gitte og objektive kunnskapen, mens det innenfor et konstruktivistisk kunnskapssyn er eleven selv som konstruerer sin kunnskap og forståelse av verden. I det kognitive perspektivet innen konstruktivismen, som også går under navnet individuell konstruktivisme⁴⁷, er subjektets kognitive kunnskapskonstruksjon overordnet den sosiale og kulturelle konteksten individet er i⁴⁸ (Bråten, 2002). I sosialkonstruktivismen derimot er den kognitive kunnskapsproduksjonen avhengig av det skapende samspillet mellom individet og dets livsverden, og det kognitive subjektet er derfor underordnet (Stensmo, 1998). Kunnskapen er her først og fremst avhengig av den sosiale og kulturelle kontekst der den skapes. Den er ikke en direkte avspeiling av virkeligheten, men alltid en fortolkning av virkeligheten ut i fra et bestemt perspektiv preget av den sosiale og kulturelle kontekst der den skapes (Rasborg, 2004, s. 351). I skolen forutsetter dette et interaktivt skapende samspill mellom læreren og elevene, eller mellom elevene, som både kan skje i en språklig (lingvistisk) praksis, i vanlig praktisk arbeid og i en estetisk kunstfaglig praksis. Her er det samspillet mellom elevens forforståelse og elevens nye sanseinntrykk, interaktive erfaringer og tenkning som konstruerer elevens erfaringer i kunnskapsprosessen. Det intersubjektive, det at den sosiale interaksjon i en pedagogisk sammenheng også handler om å utvikle en felles forståelse av et lærestoff, står her sentralt. Gadamer ser kommunikasjon og dialog mellom mennesker som grunnleggende for å utvikle en intersubjektiv forståelse. Denne dialogen må preges av åpenhet, en åpenhet som gjør at en setter egne fordommer og meninger på spill og er åpen for den andres tolkninger (Gadamer, 1997; Gustavsson, 2004). ”Det er i realiteten først når fordommen blir satt på spill at den selv egentlig kommer i spill” (Gadamer, 2003, s. 43).

⁴⁵ Her kan vi blant annet plassere tradisjonen med å lese dramatiske verk for så å diskutere innholdet ut i fra målet om å formidle en gitt tolkning og forståelse av denne teksten.

⁴⁶ Dette handler blant annet om håndverkstradisjonen innen kunstfagene hvor målet for elevens erfaringer og observasjoner er at produktet skal bli så likt et forhåndsdefinert produkt som mulig.

⁴⁷ Termen individuell konstruktivisme brukes særlig innen matematikk og andre realfag, se for eksempel PISA 2006 (Kjærnsli m.fl. 2007).

⁴⁸ Dersom læreren stiller åpne og utforskende spørsmål som gir elevene mulighet til å svare skapende, for eksempel i tolkningen av et dramatisk verk de leser, kan det plasseres innenfor en kognitiv konstruktivistisk pedagogikk.

Det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet fikk en sterk posisjon på læreplannivå fra og med læreplanen L97. Fire av fem⁴⁹ spesielt omtalte læringsformer vektla utforskende, skapende og praktiske elevaktiviteter. Også senere læreplaner og pedagogisk og didaktisk litteratur er enige om betydningen av den aktive elev for at læringsprosessen skal bli god og føre til læring. Erfaringstradisjonen (Dewey) og den lingvistiske tradisjonen (Vygotsky) innen sosialkonstruktivismen inkluderer det estetiske og lekende når mening konstrueres. Det estetiske er her en naturlig sansemessig og kroppslig integrert del av all erfaring. Her ser vi klare linjer til fenomenologien og til en demokratisk estetikk hvor den estetiske erfaringen blir medbestemmende for menneskets muligheter til å konstruere mening. Det er særlig Dewey (1958; 1974) som har argumentert for den estetiske erfaringen som grunnleggende for elevenes engasjement og læring. Lek og kunstneriske uttrykksformer, inkludert dramatiske aktiviteter, skal ha sin naturlige plass i skolen fordi de er konstruktive aktiviteter som skaper erfaringer og dermed svarer på elevenes interesser og behov i læringsprosessen (Dewey, 2000a, 2000c). Drama blir på denne bakgrunn en del av den sosiale og skapende virksomheten i de progressive skolene som ble etablert ved begynnelsen av forrige århundre⁵⁰. Dette kunnskapssynet reflekteres også i norske læreplaner i siste halvdel av forrige århundre, og det er kanskje aller tydeligst i L94 (KUF, 1994) og L97 (KUF, 1996a). I den generelle delen (L94), som er videreført i Kunnskapsløftet (UFD, 2005), inngår et eget kapittel om *Det skapende menneske*⁵¹. I L97 ble skapende virksomhet og kreative uttrykksformer, med en spesiell omtale av drama og lek, definert som to av fem sentrale læringsformer i skolen og spesielt knyttet til det å lære gjennom aktiv og utforskende handling (s. 76). Det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet er tydelig i den generelle delen av læreplanen, selv om det blandes jevnlig med ord og uttrykk som er nært knyttet til en tradisjonell formidlingspedagogikk.

2.2.4 Det sosiale og kulturelle perspektivet

Det sosiale handler om at mennesket inngår i en historisk og kulturell kontekst og om det relasjonelle og mellommenneskelige. Dramafagets sosiale og kulturelle arv kan særlig finnes innen pragmatismen hos Dewey og noen av hans arvtakere, blant annet Raymond Williams.

⁴⁹ De fem omtalte læringsformene er 1) Skapende arbeid og kreative uttrykksformer, 2) Lek, 3) Praktisk arbeid, 4) Selvstendig arbeid og fordyping og 5) Prosjektarbeid (KUF, 1996, s. 76-77).

⁵⁰ Progressive reformskoler etableres som forsøksskoler i Europa og USA. Blant flere var Gary-skolen som ble startet av W. A. Wirht i 1906, Dalton-skolen i New York som ble startet av Helen Parkhurst i 1919 og Winnetka-skolen i Chicago som ble startet av Carleton Washburne. Disse inkluderte dramatiske aktiviteter og dramatisering i undervisningen (Braanaas, 1999; Dale & Wærness, 2006).

⁵¹ Generell del omtaler det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte menneske.

De var alle opptatt av å skape et sosialt demokratisk samfunn og en demokratisk kulturpraksis.

Dewey er opptatt av den sosiale handlingen for å forstå den menneskelige eksistens og ser den sosiale gruppen og det sosiale fellesskapet som grunnleggende for menneskelig utvikling og vekst. Det er deltaking gjennom sosial handling som skaper mening og meningsfellesskap med kommunikasjon som medierende faktor (Vaage, 2001, s.134). Dewey starter *My pedagogic Creed (1897)* med å si ”I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself” (s. 1), og han bygger hele sin pedagogiske utdanningsfilosofi på det sosiale demokratiske fellesskapet og mener skolen skal være et sosialt sentrum i denne utviklingen. ”At skolen skal være et sosialt sentrum, vil si aktiv og organisert innsats for å fremme en velferd som gjelder uhåndgripelige ting som kunst, vitenskap og andre former for sosial samhandling” (Dewey, 2000e, s. 119). Han vil at skolen skal fungere som et levende demokratisk samfunn hvor teori og praksis naturlig integreres gjennom elevenes utforskende og skapende arbeid med lærestoffet (2000a; 2000e). Skolen skal være en form for samfunns- liv der elevene blir utfordret i fellesskapet, og skolens fag må knyttes til dagliglivet og til den sosiale kontekst der fagene naturlig finnes. Han mener dette er spesielt viktig etter hvert som samfunnet blir mer og mer komplisert og spesialisert. Dewey ser skolen som en livsprosess hvor skolen må representere dagen i dag for elevene, like virkelig og vitalt som livet utenfor skolen. Utdanningen må foregå gjennom ulike former for liv, former som er verdt å leve for sin egen del. De ekspressive og konstruktive aktivitetene må være sentreringspunktet fordi de praktiske og estetiske fagene representerer grunnleggende former for sosial aktivitet. Derfor mener han det er nødvendig at arbeidet i de teoretiske fagene skjer gjennom disse fagene som medium (Dewey, 1897):

“I believe that much of present education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life. It conceives the school as a place where certain information is to be given, where certain lessons are to be learned, or where certain habits are to be formed. The value of these is conceived as lying largely in the remote future; the child must do these things for the sake of something else he is to do; they are mere preparation. As a result they do not become a part of the life experience of the child and so are not truly educative” (op.cit.).

Deweys mål for skolen er utvikling av et diskuterende demokrati. For han betyr demokrati en frigjøring av bevisstheten som selvstendig organ til å fungere på egen hånd, en intellektuell frihet, en sinnets frie lek og virksomhet (Dewey, 2000a), og han mener demokratiets videreføring er avhengig av skapende aktivitet (Dewey, 2000d). Williams viderefører denne arven og argumenterer for et radikalt kulturbegrep som sidestiller alle de kulturelle og

kunstneriske uttrykksformer som finnes i et samfunn. Han argumenterer for at kulturen hører til det dagligdagse:

”Culture is ordinary: that is the first fact. Every human society has its own shape, its purposes, its own meanings. Every human society expresses these, in institutions, arts and learning. The making of a society is the finding of common meanings and directions, and its growth is an active debate and amendment under the pressure of experience, contact, and discovery, writing themselves into the land” (Williams, 1958).

Kulturens særpreget er at den er både tradisjonell og kreativ. Kultur er både hele vår felles levemåte og individuelle prosesser av oppdagelse og kreativitet som skapes i kunst og læring. Hans mål er å demokratisere kunsten og kunstens uttrykksmidler i forhold til både skole og samfunn ved å bryte ned det etablerte skillet mellom den institusjonelle kunsten og kunsten som en naturlig del av allt sosialt liv (Williams, 1958, 1981)⁵². Hos Dewey og Williams finner vi en viktig bakgrunn for drama som uttrykks- og læringsform i skolen.

Fenomenologen Moreno setter det skapende mennesket i sentrum for det demokratiske sosiale samfunnet. Hans spontane rollespillpraksis basert på hans filosofi om det sosiale og skapende mennesket (Moreno, 1985) er et viktig grunnlag for det moderne improviserte spill i pedagogisk sammenheng (B. Rasmussen, 1991). Moreno mener samfunnet skapes her og nå og at vi alle utfordres til å bygge det framtidige samfunnet som skapende deltakere i gruppeaktiviteter. Det spontane spillet kjennetegnes av Moreno som *role-playing* og *role creating*⁵³ (Moreno, 1985, s. 77), og det har på grunn av sin eksperimentelle og eksistensielle form muligheten til å skape nytt sosialt liv. Han forankrer sin spontanitetsfilosofi i en sosialestetisk spill praksis med bakgrunn i sine studier av barns spontane rollelek⁵⁴ i Wiens parker og sine erfaringer fra det spontane spillets eksistensielle og erkjennende mulighet i sitt eksperimentelle teatereksperiment i Wien⁵⁵. Han argumenterte for at drama i form av improvisert spill burde være det viktigste faget i skolen. ”Spontaneity Training is to be the main subject in the school of the future” skrev han allerede i 1923 (Moreno, 1985, s.130).

Deltakelse gjennom sosial handling skaper et behov for tolkning av dagliglivets virksomhet og de dagligdagse omgivelsene. Den sosiale handlingen er avhengig av

⁵² Williams forskning kan føres tilbake til området ”culture studies” som ble resultatet av hans pionerarbeid. Ved Birmingham universitet starter *Centre of Contemporary Cultural Studies* i 1964 opp tverrfaglige kulturstudier (B. Rasmussen, 2003).

⁵³ Moreno er den første som introduserer det improviserte her-og-nå spillet og role-playing i boka ”Who shall survive?” i januar 1934.

⁵⁴ Moreno studerte barns spontane lek i Wiens parker og fant her inspirasjon og forståelse til utvikling av sin spontanitetsfilosofi som *Philosophy of the Creative Act*

⁵⁵ ”Das Stegreiftheater” ble grunnlagt i Wien i 1922, og boka om denne teaterformen kom i 1923. Her improviserte skuespillerne over dagsaktuelle hendelser hentet fra avisene, og teaterformen fikk derfor navnet ”Die lebendige Zeitung”. Moreno emigrerte i 1925 til Amerika, og her ble navnet ”The Theatre of Spontaneity” og ”The Living Newspaper” (Moreno, 1985; Røine, 1992).

menneskets evne til å tolke, agere og reagere på ulike former for verbale og kroppslige stimuli i en gitt kontekst og å koordinere sine egne sosiale handlinger i forhold til interaksjonen og kommunikasjonen i det sosiale fellesskapet (Vaage, 2001). Kvaliteten på det relasjonelle og mellommenneskelige samspillet blir dermed viktig for læringsprosessen, og her vil den enkeltes kompetanse i å forstå andres perspektiv være sentralt⁵⁶. Mead bruker uttrykk som "taking the perspective of the other" og "we must be others if we are to be ourselves" (Mead 1924/25, i Vaage 2001) og knytter dette til gester, handling og språk i mellommenneskelige hverdagssituasjoner. Moreno (1985) har et mer grunnleggende kreativt fundament for sin filosofi om den skapende handlingen og sin rolleteori. Han bruker begrepet rollebytte for den situasjonen der protagonisten (personen selv) gjenskaper en rolle fra sine omgivelser for å oppleve verden fra denne personens perspektiv (Røine, 1992, s. 105). Ved rollebytte er "role-playing" det sentrale, det vil si det eksperimentelle og lekende forholdet mellom subjektet og objektet. Dewey og Moreno mener begge at den utforskende og skapende samhandlingen er grunnleggende for utvikling av det demokratiske sosiale fellesskapet. Forutsetningen for læring og for utviklingen av menneskets individuelle identitet blir dermed at vi inngår i ulike skapende sosiale fellesskap med andre mennesker, kommuniserer og samhandler i et intersubjektivt perspektiv.

2.2.5 Drama og dialogpedagogikk

Begrep som dialog og samtale har til alle tider inngått i både filosofisk og praktisk pedagogikk fra Sokrates dialoger (Platon) via reformpedagogikk (Dewey), den sosiokulturelle tradisjonen (Vygotsky, Bakhtin) og hermeneutikken (Gadamer) til kritisk pedagogikk (Habermas) og de undertrykte pedagogikk (Freire). Dialog som begrep har vært tillagt noe forskjellig betydning gjennom tidene, samtidig som det også er blitt videreutviklet innenfor beslektede tradisjoner. Innenfor det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet står dialogen og det dialogiske helt sentralt (Dysthe, 2001a). Sentrale aspekt ved læringen uttrykkes i begrep som at læring er situert, sosial, relasjonell, fordelt, mediert, kommunikasjon, interaksjon og deltakelse i praksisfellesskap. Alle disse aspektene ved læringen griper ifølge det sosiokulturelle perspektivet på kunnskap og læring inn i og påvirker den individuelle læringsprosessen (ibid.). Med utgangspunkt i sosialkonstruktivismen er det grunnlag for å si at elevenes mulighet til å delta i praksisfellesskap som åpner opp for skapende samhandling og interaksjon, blir avgjørende for kvaliteten på læringsprosessen og dermed også for den enkeltes læring. I dagens norske skoledebatt står det dialogiske

⁵⁶ Dette handler om empati, en fenomenologisk innlevelse, som er omtalt tidligere i avhandlingen.

perspektivet antakelig sterkest som del av det lingvistiske og sosiokulturelle perspektivet i pedagogikken. Det vektlegger språkhandlingen, mens den praktiske og skapende erfaringshandlingen synes mindre vektlagt⁵⁷. I denne avhandlingen er jeg opptatt av dialog som samspill og interaksjon i forhold til den estetiske og skapende handlingen, både på et fysisk og et psykisk plan. Dette finner jeg også støtte for hos Moreno (1985) og Gadamer (1997) som mener at den intersubjektive forståelsen i en gruppe utvikles best gjennom skapende spill og lek. Det er det skapende intersubjektive kommunikasjonsfellesskapet som er grunnlaget for læring og skaper det (intra)subjektive. Den intersubjektive forståelsen mellom medlemmene i en gruppe utvikles og skapes best ”in the oldest invention of man’s creative mind – the drama” (Moreno, 1985, s. xiv). Gadamer knytter også den ekte dialogen som kan skape forståelse mellom mennesker, til spillet og leken. En sann og ekte intersubjektiv dialog er for Gadamer å ligne med spillet og leken. Resultatet er ikke bestemt på forhånd. Begge parter må være åpne for spillet og den andres meninger og sette egne fordommer til side, på samme måte som vi i lek går inn i lekens regler og glemmer det vanlige for en stund (Gadamer, 1997; Gustavsson, 2004).

Dewey ser den dialogiske pedagogikken som en motsetning til den dualistiske. Han er kanskje aller mest kjent for slagordet ”Learning by doing”, som opprinnelig lød ”Learn to do by knowing and to know by doing”. Dette slagordet fra 1889 (Dewey & McLellan i Vaage, 2000a, s. 25) setter søkelyset på sammenhengen mellom teori og praksis. Det er et klart uttrykk for Dewey sitt angrep på det tradisjonelle dualistiske kognitive kunnskapssynet, som skiller praksis fra teori og handling fra tenkning, og dette er blitt en viktig plattform for dramapedagogikken. Han er sterkt kritisk til skolens tendens til å redusere læring til det en leser seg til, til passiv tilegnelse av presentert materiale, kort sagt til å huske lærerens og lærebokas presentasjoner. Skolens problem er at ”Hovedvekten ligger fremdeles på læring i betydningen å tilegne seg det annenhånds og ferdiglagede lærestoffet”⁵⁸ (Dewey, 2000a, s. 93). Læring forutsetter elevenes aktive deltaking, sier Dewey, og målet er derfor ”.../ å utvikle skolen slik at den blir et sted der erfaringer kan gjøres og testes,/...” (ibid.). Dette kan skje gjennom naturstudier, eksperimenter, skapende arbeid og kunstneriske uttrykksformer som for eksempel ”storytelling”, det vil si dramatisering av historier (ibid. s. 94). Målet er frigjøring av elevenes mentale kraft og potensial for læring som Dewey mener ikke blir frigjort i den tradisjonelle skolen. Dewey argumenterer for det dialogiske og relasjonelle; det

⁵⁷ Se for eksempel Dysthe (red): Dialog, samspill og læring (2001) og Dysthe (red): The dialogical perspective and Bakhtin (1999).

⁵⁸ Denne artikkelen skrev Dewey allerede i 1903 i *Elementary School Teacher* nr. 4, s. 193-204.

er forholdet mellom handling og kunnskap som må stå i fokus. Han mener læreren derfor må ta utgangspunkt i elevaktive læringsformer, opplevelsesdimensjonen og det dialogiske samspillet mellom det indre og ytre på alle plan i forhold til læring og utvikling. Ut i fra elevenes interesser og behov må elevenes arbeidsmåter være kollektivt undersøkende og problemløsende, vekke elevenes interesse og være følelsesmessig engasjerende (Dewey, 2000c). For Dewey er læring en relasjonell prosess som må forstås i forhold til situasjon, erfaring og undersøkning (Vaage, 2000a, s. 27; 2001, s. 135). Dette kjenner vi igjen som dramapedagogikkens plattform.

Vygotsky mener som Dewey at det sosiale samspillet er grunnleggende for menneskets utviklingsmuligheter og er som Dewey sterkt kritisk til det dualistiske synet på læring og utvikling (Vygotsky & Luria, 1994). Vygotsky er særlig opptatt av lekens og språkets betydning for barnets utvikling og læring. Dramatisk og litterær skaping er de to aktivitetene som står nærmest barnet og som også utgjør de to vanligste og mest utbredte aktivitetsformene blant barn (Vygotsky, 1995, s. 81). Hans fokus på samspillet og interaksjonen mellom språk og handling i barnets utvikling understreker handlingens betydning. Han bruker uttrykket *språkhandling* for å få fram at språket har sin forankring i og beskriver handlingen og etter hvert erstatter handlingen i menneskets språklige utvikling. På samme måte mener han at samspillet og interaksjonen mellom tenkning og tale⁵⁹ er grunnleggende for å forstå barnets utvikling og utviklingsmuligheter; tenkning foregår i språket (Vygotsky & Kozulin, 2001), og språket har sin forankring i handlingen. Relatert til læringsprosessen betyr det at det sosiale samspillet og interaksjonen mellom handling, språk og tenkning i læringsprosessen, blir avgjørende for elevenes læring.

Vygotsky som har et mer progressivt syn på læring enn Dewey (Lindqvist, 1999, s. 78), mener at elevene må utfordres i læringsprosessen både av læreren og av medelevene i det sosiale læringsfellesskapet. Målet må være at hver enkelt elev har mulighet til å strekke seg i forhold til sin nærmeste utviklingssone⁶⁰. Vygotsky ønsker en lærer som er aktiv og pågående i dialogen med elevene og gir elevene praktiske og intellektuelle utfordringer. Han mener en passiv⁶¹ veilederrolle ikke fører til maksimal læring og utvikling for elevene. Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone og hans krav til lærerens ansvar i denne sammenheng er en

⁵⁹ Vygotsky ser barnets egosentriske tale, det at barnet snakker med seg selv mens det handler, som et uttrykk for det komplekse samspillet mellom handling, språk og tenkning i barnets tidlige utvikling og mener at den egosentriske talen går over til en indre tale etter hvert som barnet utvikler språket som grunnlag for tenkning.

⁶⁰ Den nærmeste utviklingssone betegner det en elev kan mestre gjennom samspill med andre, men som eleven ikke mestrer på egen hånd.

⁶¹ En passiv veilederrolle er karakterisert ved at elevene ber læreren om hjelp, i motsetning til en aktiv der læreren oppsøker og utfordrer elevene.

tydelig dialogpedagogisk basis og inspirasjon for det improviserte lærer i rollet spillet. Dette ble introdusert av Heathcote i begynnelsen av andre halvdel av forrige århundre (Wagner, 1999) og videreutviklet av internasjonale dramapedagoger (Bolton, 1979; Howell & Heap, 2001; Heathcote & Bolton, 1995; O'Neill, 1995; O'Neill & Lambert, 1982; O'Toole, 1992).

Dialogpedagogikkens oppblomstring på 1970-tallet, som var et angrep mot den tradisjonelle formidlingspedagogikken, fikk stor betydning i norsk utdanning på 1970-tallet (Dale, 1972; Løvlie, 1984). Undervisningen skulle demokratiseres med den likeverdige dialogen som sitt fremste kjennetegn. Drama blir en arbeidsform hvor dialogpedagogikken realiseres i skapende arbeid (Grytås, 2005). Sosialt samspill gjennom gruppedynamiske dramaøvelser, improvisert rollespill og dramatisering dominerer det sjølstyrte gruppearbeidet (Lipschütz, 1976; Way, 1973). Den personorienterte dialogpedagogikkens ideal om et likeverdig møte mellom lærer og elev i den gode samtalen (Gordon, 1979) problematiseres av Løvlie (1984). Han mener at dialogen må knyttes til argumentasjon i en problematisert situasjon hvor argumentene prøves mot hverandre (ibid., s. 35), og der det bedre argument vinner. Dale reviderer sitt tidligere syn på dialogpedagogikken (Dale, 1992). Han støtter seg blant annet nå på Vygotsky, og sier at elevenes selvstendighet oppstår som et resultat av et samspill som nettopp forutsetter en ulik kompetanse mellom lærer og elever.

Den problembaserte og samfunnsorienterte dialogpedagogikken, med sitt politisk radikale utgangspunkt, er opptatt av samfunnskritikk. Her blir dialogen kampmidlet i den progressive pedagogikken. Den er også en inspirasjon for det moderne prosessdrama som ble skapt spesielt for det å utforske et lærestoff innenfor klasserommets pedagogiske rammer. Her har læreren det overordnede ansvaret for struktureringen av det improviserte dramaforløpet og kan i tillegg utfordre elevene gjennom bruk av lærer i rolle (Bolton, 1992; Howell & Heap, 2001; Heggstad, 1998; Neelands & Goode, 1990; O'Neill, 1995; O'Neill & Lambert, 1982; O'Toole, 1992; Sæbø, 1998; Wagner, 1999). Den samfunnsorienterte dialogpedagogikken har blant annet sin bakgrunn i Raymond Williams (1958) sin radikaliserings av kulturbegrepet og etableringen av feltet "Cultural Studies" på 1970-tallet. Williams viderefører og videreutvikler Dewey sine tanker i sitt radikale kulturbegrep. Her er kunstens uttrykksformer og de skapende oppdagelsesreiser like viktige i læringsprosesser som i kunstprosesser fordi de tester ut og produserer ny mening (B. Rasmussen, 2003). Denne radikale estetikken er et viktig grunnlag for dramapedagogikken i det 20. århundre.

2.2.6 Den estetiske erfaringen

Reform og kunstpedagogikken, som oppsto i begynnelsen av forrige århundre i Europa⁶² og Amerika, har sin forankring i pragmatisk estetikk og fenomenologi. Den er blant annet opptatt av danning og oppdragelse i og gjennom kunst og kunstfaglige læringsprosesser, og den argumenterer for integrering av kunstfaglig arbeid i all undervisning for å inkludere barn og unges skapende uttrykksevne i læringsprosessen. Kunstpedagogikken bygger på et kunnskapssyn hvor den skapende handlingen er grunnleggende for erkjennelsen. I den skapende handlingen integreres det kognitive, affektive og fysiske i læringsprosessen (Reid, 1969, 1986). Reform- og kunstpedagogikken var opptatt av å skape en ny pedagogisk praksis med utgangspunkt i et erfaringsbasert kunstsyn som også kunne ivareta de minste barna i barnehagen og de yngre barna i skolen (Braanaas, 1999)⁶³. Den vektlegger betydningen av estetiske erfaringer i læringsprosessen (Dewey, 1958) og betydningen av kunstfag i opplæringen (Read, 1954). Den estetiske opplevelsen, det å ha oppmerksomheten rettet mot det sanse- og opplevelsesmessige i møtet med et objekt eller en situasjon trenger nødvendigvis ikke å innebære en fysisk aktiv handling, men må aktivere personens følelser og intellekt for å bli en del av erfaringsdannelsen og erkjennelsen. Dewey argumenter for både estetisk opplevelse, estetisk erfaring og estetisk refleksjon i elevenes læringsaktiviteter. Det vi i dag omtaler som den estetiske dimensjonen⁶⁴ i undervisningen, og han understreker betydningen av at disse integreres i en pedagogisk estetisk praksis (Dewey, 1958). Det er den fysiske og psykiske aktive erfaringen som er den grunnleggende forutsetningen for begrepsdannelsen og dermed også for menneskets erkjennelse. Dewey argumenterer derfor for den aktive estetiske erfaringen: estetisk erfaring som handling og praksis. Hans utgangspunkt er verdien av førstehåndserfaringer for å stimulere "... det kreative intellektet, det som er genuint skapende i sin funksjon" (Dewey, 2000b, s. 233). Det genuine knytter han både til originale oppdagelser, som ikke har vært gjort før, og til det å gjøre subjektive oppdagelser, som er nye for personen, uavhengig av om andre allerede har gjort denne oppdagelsen (ibid., s. 234). Han skiller mellom erfaringens aktive og passive side, mellom erfaring og opplevelse, og understreker at erfaringen først og fremst er aktiv eller passiv i forhold til handlingsplanet og ikke først og fremst kognitiv (Dewey, 2001, s. 54). Det å gjøre en erfaring ved å *forsøke*

⁶² I Norge gir Helga Eng ut boka *Kunstpedagogikk* i 1918 og skriver om dramatisering; det å gjengi et faglig innhold i en dramatisk form.

⁶³ Rennesansens skole- og elevteaterpraksis, som iscenesatte klassiske verk, var forbeholdt eldre ungdom og knyttet til et klassisk dannende kunstsyn. Dette humanistiske skoleteater startet på 1500-tallet og døde hen på begynnelsen av 1700 tallet, angivelig på grunn av pietistiske regenters motstand mot teater og dans (Braanaas, 1999). I Norge startet de første skoleteatrene opp igjen på begynnelsen av 1900-tallet.

⁶⁴ Uttrykket ble lansert i forbindelse med Læreplanverket for den 10-årige grunnskole, L97 (KUF, 1996a)

eller *eksperimentere* er den aktive siden, og det å bli *utsatt for* inntrykk og opplevelser er den passive siden. Dewey sier at ingen erfaring av betydning er mulig uten et visst element av refleksjon. Her ser vi en klar sammenheng til fenomenologien. Dewey mener verdien av en erfaring er avhengig av i hvilken grad den åpner for å se sammenhenger, fører til erkjennelse fordi den blir kumulativ og får et visst omfang eller har en spesiell betydning.

”Det å oppdage sammenhenger er det egentlige intellektuelle anliggendet, og følgelig det pedagogiske. Feilen oppstår når man tror at sammenhengene kan oppdages uten *erfaring* – uten den kombinasjonen av det å forsøke og det å bli utsatt for som vi har snakket om. Man antar at ”bevisstheten” kan gripe forbindelsene hvis den bare er oppmerksom, og at denne oppmerksomheten kan styres av viljen, uavhengig av situasjonen” (ibid. s. 58).

Det er refleksjon over sanseintrykk/ opplevelser som skaper erfaringer, som igjen gjør det mulig å oppdage forbindelsene mellom våre handlinger og følgene av dem, sier Dewey. Det at vi oppdager forbindelsene tydeliggjør erfaringen i vår bevissthet, og den får større verdi. Erfaringens kvalitet forandres og erfaringen blir refleksiv. Elevenes aktive erfaringer i det sosiale fellesskapet er grunnleggende for læringsprosessen og resultatet, men Dewey sier klart at det er forskjell på erfaringer og at ikke alle erfaringer er positive for elevens utvikling og vekst; det vil si har det Dewey kaller edukativ⁶⁵ verdi. De kan være negative⁶⁶, fremelske ufølsomhet, utvikle fastlåsthet eller være usammenhengende og mangelfulle (Dewey, 1974, s. 39). Her er erfaringens kvalitet i form av samspillet mellom elevens indre og ytre verden og det at erfaringen får en spesiell betydning i læringsprosessen avgjørende.

”Evaluering av L97” oppsummerer med at den aktivitetspedagogikken som praktiseres i skolen er overfladisk og med et svakt læringsfokus (Haug, 2003). Det kan tyde på at de erfaringene læreren legger til rette for blir usammenhengende og mangelfulle i forholdet mellom lærestoffet og elevenes læringsprosess. Den estetiske erfaringen er i følge Dewey preget av helhet, av å være umiddelbar, av temporalitet, av ekspressivitet og kontinuitet (Vaage, 2000a, s. 30). Dewey avviser teorier som forklarer det estetiske som et eget område, et område utenfor dagliglivet. Målet må heller være ”... that of recovering the continuity of esthetic experience with normal processes of living” (Dewey, 1958, s. 10). Det støttes av Vygotsky som mener at dramatisering er spesielt egnet som undervisningsmetode i skolen

⁶⁵ En edukativ oppdragelse innebærer for Dewey å velge ut de erfaringer som det er verdt å bygge videre på, dvs. erfaringens verdi og kvalitet måtte vurderes i forhold til om de førte til framskritt for individ og samfunn, og til utvikling av demokratiet.

⁶⁶ Enhver erfaring, som virker blokkerende eller forstyrrende på muligheten til å få ny erfaring, er negativ.

”eftersom denna åskådliga form av framställning med hjälp av egna kroppen i så hög grad motsvarar den motoriska naturen hos barnets fantasi” (Vygotsky, 1995, s. 86).

Progressive pedagoger har holdt ved like arven fra Dewey og de senere tiår vist en fornyet interesse for reform- og kunstpedagogikken med utgangspunkt i dens opprinnelige tenkning omkring betydningen av erfaringslæring gjennom eget skapende arbeid (J. S. Bruner, 1999; Dale, 1972, 1996, 2001; Dysthe, 2001a; Hiim & Hippe, 1993; Løvlie, 1989; Molander, 1996; Säljö, 2001; Vaage, 2000b). Denne interessen har også sammenheng med oppblomstringen og utviklingen av den kritisk dialektiske pedagogikken (Dale, 1972; Løvlie, 1984) og med radikaliseringsen av kulturbegrepet (Williams, 1958) på syttitallet. Williams argumenterer sterkt i mot det kvalitative skillet som er skapt mellom finkultur/”high culture” og populærkultur/”popular culture”, og mellom det estetiske/”aesthetic” og andre former for oppmerksomhet og responser (Williams, 1981, s. 126).

Denne interesse for Dewey, pragmatisk estetikk og kunstpedagogikk blir kalt "den transformative teori" (Jackson, 1988; Løvlie, 1990). Den estetiske erfaringen knyttes i den transformative teorien ikke spesielt til kunst, men til et allment begrep om erfaring, som oppfattes som grunnleggende for all erkjennelse. Det estetiske⁶⁷ tolkes her i tråd med sin opprinnelige betydning som følelseserkjennelse; opplevelser og erfaring som primært er knyttet til sansene og som skjer på alle livets områder også i forhold til kunst⁶⁸. Den estetiske erfaring skapes i selve erfaringsprosessen i møte mellom en skaper, verket og mottakeren på alle livets områder. I klasserommet blir den estetiske erfaring virkeliggjort i det treleddete forholdet mellom skaperne (elevene og/eller læreren), (kunst)verket (den skapende prosessen med lærestoffet) og mottakerne (elevene, læreren). Innenfor denne helheten skapes den estetiske erfaringen som en syntese av den produktive, reseptive og kommunikative handling. Løvlie understreker at den estetiske erfaring er selvrealisering:

"Det som realiseres er det komplekse forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren. Man kan gjerne fokusere på ett av perspektivene i dette forhold, men ingen av perspektivene alene forklarer den estetiske erfaring" (Løvlie, 1990, s.10).

⁶⁷ Begrepet ble først brukt av den tyske filosofen Baumgarten i verket *Aesthetica* (1750) da estetikk ble etablert som en egen vitenskap om det skjønne. Baumgarten mente det var noe ved kunsten som ikke lot seg forklare ved hjelp av teoretisk filosofi og fornuft. Han lanserte en ide om at de sanselige forestillingene hadde sin egen klarhet som han kalte følelseserkjennelse (*Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*, 1979). Dermed la han grunnlaget for en idealistisk estetikk som skiller mellom følelser og fornuft i erkjennelsen.

⁶⁸ Richard Shusterman fører arven fra Dewey videre i boka *Pragmatist Aesthetics* (Shusterman, 2000). Han introduserer og argumenterer for disiplinen ”Somaesthetics”, en kroppslig fundert estetikk som integrerer det kroppslige og åndelige i erkjennelsen, på bakgrunn en ny fortolkning av Baumgarten.

Han støtter seg her på Dewey som sier at det essensielt estetiske er nettopp dannelsen av en erfaring som en erfaring, og som i neste omgang blir emne for videre erfaringer (Dewey, 1958, s. 294). Vi kan kjenne igjen en fenomenologisk inspirert epistemologi og en fenomenologisk konstruktivism i Dewey sin argumentasjon for den estetiske erfaringen og kunst som erfaring. Ifølge Dewey er det interaksjonen mellom eleven (organisme) og lærestoffet/medelevene/læreren (omgivelsene) som omdannes til deltakelse og kommunikasjon (Dewey, 1958, s. 22). Deltakelse må vi forstå som aktivt engasjement, interaksjon og innlevelse i den skapende prosessen. Kommunikasjon er elevenes evne til å formidle sine erfaringer både verbalt og nonverbalt til andre der og da eller relativt umiddelbart både i symbolsk handling og andre uttrykk. På denne bakgrunn tar drama-pedagogisk arbeid utgangspunkt i at den estetiske erfaringen er en grunnleggende forutsetning for elevenes skapende arbeid med lærestoffet.

Gadamer (1997) er som Dewey opptatt av erfaringen som grunnleggende for begrepsdannelsen og veien til kunnskap. De er begge meget kritiske til det empiristiske erfaringsbegrepet og mener det stenger for vår forståelse av erfaring som resultat av skapende handling. Gadamer skiller mellom erfaring som konstruksjon og erfaring som rekonstruksjon, det vil si mellom erfaringer som innordner seg i og bekrefter våre forventninger og det å *gjøre* en (ny) erfaring. Det å *gjøre* (nye) erfaringer ser han som de egentlige erfaringene, og disse er alltid negative, det vil si i konflikt med våre tidligere erfaringer. De nye erfaringene kaller han læreerfaringer. Det er erfaringer som fører til en ny, fordypet eller utvidet forståelse. Når vi gjør en erfaring så heter det seg at vi tidligere ikke har sett eller forstått tingene riktig, men nå vet vi bedre. ”Erfarenhetens negativitet har således en spesielt produktiv innebörd. Det handlar inte bara om att gjennomskåda och rätta til en villfarelse, utan om att förvärva ett expansivt vetande” (ibid., s. 163). Erfaring i denne forstand forutsetter forventninger som ikke innfris og kan derfor være både vanskelig og smertefull, men umulig å unngå fordi den kjennetegner mennesket som (historisk) vesen. Innsikt er i følge Gadamer noe vi *kommer fram til* gjennom erfaring. Erfaringer som innordner seg og bekrefter våre forventninger må kategoriseres under rekonstruksjon av erfaringer og er knyttet til teoretisk og moralsk tenkning. Den estetiske erfaringen som kunstpraksis betyr å gjøre nye erfaringer. Nye erfaringer som gir en erkjennelse som ikke kan bli bekreftet eller sannsynliggjort gjennom naturvitenskapens metodiske midler, men som kan fortolkes og forstås i en hermeneutisk tradisjon. Løvlie (1990) understreker også at den estetiske erfaring klart skiller seg fra den teoretiske og moralske erfaring. Den moralske tenkning og den vitenskapelige metode tenker typisk ut i fra allerede eksisterende regler og begreper. Den estetiske analyse er derimot

opptatt av den estetiske dannelse i helheten av kunnskap, moral og følelse. Det er dette Dewey påpeker i boka *Art as Experience* når han sier at vitenskapen bekrefter mening, men kunsten uttrykker skapt mening (Dewey 1958, s. 273).

Dewey ser forestillingsevnen/fantasien som fellesmomentet mellom estetisk erfaring, lek og kunst. "Esthetic experience is imaginative" (ibid., s. 272), "The work of art/ ... /is not only the outcome of imagination, but operates imaginatively" (ibid., s. 273), og "...children at play are at least engaged in actions that give their imaginary an outward manifestation" (ibid., s. 278). Både kunstverket og leken, som et formet uttrykk av estetisk erfaring, uttrykker direkte mening, det vil si den meningen som blir skapt i fantasien/forestillingen hos subjektet/mennesket. Forestillingsevnen gjør det mulig for mennesket å overskride eller frigjøre seg fra de gitte omstendigheter og "leke" med sine tanker, følelser og handlinger. Det er dette Schiller kaller menneskets "lekedrift" (Schiller, 1991) og som er grunnleggende i hans spillteori⁶⁹. Lekens aller viktigste kjennetegn er dens som-om karakter, samt dens spontanitet, glede, spenning og seriøsitet: "No one has ever watched a child intent in his play without being made aware of the complete merging of playfulness with seriousness" (Dewey, 1958, s. 279). Lek og kunstneriske uttrykksformer kan derfor særlig ivareta den estetiske erfaringen og utvikle elevenes skapende forestillinger/fantasi som ifølge Dewey er undervisningens fremste virkemiddel (Dewey, 2000c, s. 63). Her finner vi også et viktig grunnlag for drama som undervisnings- og læringsform.

I en sosialkonstruktivistisk epistemologi kan dette i dag forstås som at kunnskapen medieres gjennom leken og de estetiske fagenes skapende aktiviteter, eller at leken og de skapene aktiviteter inngår som artefakter i læringsprosessen. Det betyr at læringsprosessen blir avhengig av de artefakter og den mediering som er tilgjengelig for elevene i det sosiale samspillet kommunikasjon og interaksjon (Dysthe, 2001b; Säljö, 2001, 2002; Vygotsky, 1978).

2.3 Oppsummering av teoridelens hovedområder

Avhandlingens teoretiske perspektiv er knyttet til dramafagets epistemologiske og estetiske kapital og undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer. Blant de perspektiv jeg har satt søkelyset på i dette kapittelet er noen mer overordnet enn andre, og noen må sies å være parallelle fenomen som griper delvis inn i hverandre. Oppsummeringen vil danne grunnlaget for aktuelle operasjonelle teoretiske analysekategorier.

⁶⁹ Hans syn på spill som en grunnleggende menneskelig aktivitet er grunnlaget for reform- og kunstpedagogikkens vektlegging av estetisk praksis.

Fenomenologien er utgangspunkt og rammen

Min teoretiske undersøkelse viser at dramapedagogikkens epistemologi fra det 20. århundre kan knyttes til den fenomenologisk hermeneutiske tradisjonen med reform- og kunstpedagogikken, pragmatisk estetikk og det sosialkonstruktivistiske synet på kunnskap og læring som grunnlag. Det overordnede begrepet for å forstå dramafagets epistemologi er fenomenologi og fenomenologiens vektlegging av det skapende subjektets betydning i kunnskapsproduksjonen. Jeg ser 1800-tallets fenomenologi som en paraply for en del samtidige filosofiske og pedagogiske strømninger og teorier som ble utviklet på 1900-tallet. Alle disse er inspirert av fenomenologien. Her finner jeg grunnlaget for dramafagets dominerende epistemologiske plattform. Under den overordnede fenomenologiske og hermeneutiske paraplyen finner jeg linjer til sosialkonstruktivismen. Denne er en relevant bakgrunn for drama fordi denne også forholder seg til den estetiske erfaringen i kunnskapsproduksjonen. Jeg vil i fortsettelsen peke på og oppsummere det slektskapet jeg finner mellom disse fenomenologisk hermeneutiske strømningene som vi finner i filosofien, estetikken og pedagogikken, og sammenhengen til dramafagets epistemologi.

Fenomenologisk hermeneutikk →

→Reformpedagogikk →Kunstpedagogikk →Pragmatisk estetikk →Sosialkonstruktivisme

→ Dramafagets epistemologiske arv

På bakgrunn av min teoristudie formulerer jeg følgende oppsummerende konklusjon, som blir utdypet i den videre oppsummeringen: *Dramafagets dominerende epistemologi er forankret i fenomenologi og sosialkonstruktivisme med den estetiske "her og nå" situerte erfaringen som kjernen i kunnskapsproduksjonen.*

Det skapende subjektet i kunnskapsproduksjonen

Når Husserl gjennom sin essensialisme avviser det dualistiske kunnskapssynet, og tar avstand fra både rasjonalismen og empirismen åpner han opp for et kunnskapssyn som fokuserer på relasjonen mellom subjektet og omverdenen i kunnskapsproduksjonen. Det skapende og dialogiske forholdet mellom mennesket og verden, det vil si mellom praksis og teori, blir sentralt. Kunnskap er ikke noe som finnes gitt i en objektiv verden, kunnskap skapes i menneskets bevissthet når dets bevissthet er intensjonelt rettet mot noe i denne verden, enten

dette er noe som kan erfares, observeres eller noe det tenkes om. Fenomenologien viser oss at den situerte subjektive erfaringen epistemologisk er grunnlaget for erkjennelsen. Dette møter vi igjen i pedagogiske filosofi når Dewey argumenterer for erfaringens betydning i kunnskapstilegnelsen (Dewey 1974, 2001). Han sier at elevene må være aktive i forhold til lærestoffet og lære gjennom egen utforskende virksomhet. I Deweys pragmatiske estetikk og i kunstpedagogikken føres dette videre. Her argumenteres det for opplæring i og gjennom kunstfagene og for betydningen av kunstfaglige tilnæringsmåter i all undervisning. Begrunnelsen er den subjektive, estetiske og skapende erfaringen i all kunnskapsproduksjon som utvider vår forståelse av både kunst- og erfaringsbegrepet. Dewey argumenterer for kunst som erfaring med den estetiske erfaring som grunnleggende for erkjennelsen. Kunstpedagoger sier at dramakunstens uttrykksform har sin base i menneskets medfødte dramatiske instinkt. Dette knyttes til barnets dramatiske lek og den dramatiske uttrykksformen, som begge utmerker seg ved det eksistensielle, det vi si at i det skapende arbeidet integreres menneskets tanker, følelser og handlinger til en helhet (Dewey, Vygotsky, Courtney). Deweys teorier er videreført av andre (Williams, Løvlie, Shusterman) som utdyper den estetiske erfaringen som et allment begrep om erfaring, som er grunnleggende for all erkjennelse, og som skjer på alle livets områder også som kunst. Williams sitt radikale kulturbegrep på midten av 1900-tallet er kritisk til det elitistiske kunst- og kulturbegrepet. Han hevder at kunstens uttrykksformer og det skapende er like viktige i læringsprosesser som i kunstprosesser fordi de tester ut og produserer mening. Dette åpner for en epistemologi der elevenes kunnskapsproduksjon blir resultatet av egne skapende erfaringer i et "her og nå" situert forhold til lærestoffet. Dette gjenspeiles i norske læreplaner mot slutten av forrige århundre. På 1990 tallet blir drama spesielt omtalt som en skapende uttrykks- og arbeidsform (L97), og den generelle delen av læreplanen vier et helt kapittel til det skapende mennesket. Planen sier at drama kan være en del av innholdet og arbeidsmåtene i flere fag. Da kan elevenes forståelse av lærestoffet skapes og utforskes gjennom fiksjonens roller og situasjoner. Dramapedagogikken legger derfor til rette for at elevene skal gjøre egne skapende erfaringer med lærestoffet som en integrert del av kunnskapsproduksjonen.

Et aktuelt fokus for analysen er følgelig å belyse hvordan læreren legger til rette for elevenes skapende erfaringer i kunnskapsproduksjonen når drama inngår i undervisningen, og hva dette betyr for læringsprosessen og læringsmiljøet.

Subjektets betydning i kunnskapsprosessen

Fenomenologien framhever subjektets betydning i kunnskapsproduksjonen. Menneskets livsverden, dets forestillinger og fantasi, inneholder både fornuft, ufornuft og følelser. Følelsene inngår i den meningen som skapes i møte med den ytre verden. En fenomenologisk fundert epistemologi betyr derfor at elevens livsverden, deres forestillinger og fantasi blir sentrale i meningsproduksjonen i samspill med den ytre gitte verden, som i skolen er representert ved læreren, medelevene, lærestoffet og lærebøkene. Dette møter vi igjen i reform- og kunstpedagogikken, i den pragmatiske estetikken og i sosialkonstruktivismen. Det argumenteres mot den idealistiske estetikken, som skiller mellom det subjektive og det objektive i erkjennelsen, mellom følelse og fornuft (Dewey, Williams, Best). Det argumenteres for det eksistensielle; det vi si den ideelt helhetlige, estetiske erfaringen som integrerer tanke, følelse og handling i det skapende arbeidet. Dewey mener derfor at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes opplevelser, elevaktive læringsformer og samspillet mellom det indre og ytre på alle plan i forhold til læring og utvikling. Sosialkonstruktivismen fokuserer på samspillet mellom handling, tanke og språk i subjektet og i sosiale interaksjoner. Elevenes forståelse og erkjennelse blir dermed avhengig av hvordan det subjektive integreres i kunnskapsproduksjonen. Dramapedagogikken har det fenomenologiske utgangspunkt at menneskets bevissthet først og fremst er en integrert del av den kroppslige erfaringen av verden, og at det derfor ikke er likegyldig hvordan det lærestoffet elevene møter i skolen blir bearbeidet. Drama er en elevaktiv læringsform hvor elevenes forestillinger og fantasi kan integreres i det skapende arbeidet.

Et aktuelt analysefokus er derfor å belyse hvordan læreren gjennom drama integrerer elevenes forestillinger og fantasi i kunnskapsproduksjonen og hva det betyr for læringsprosessen og læringsmiljøet.

Refleksjonens betydning i kunnskapsprosessen

Fenomenologiens vektlegging av det skapende og subjektive i erkjennelsen peker på refleksjonens betydning i kunnskapsprosessen. Muligheten til å skape forståelse er ifølge fenomenologien avhengig av subjektets refleksjon over livets variasjon av "her og nå" situerte erfaringer i forhold til det fenomen eller saksforhold som studeres. Her ser vi også slektskap til Deweys pedagogiske filosofi og pragmatiske estetikk. Han mener det er refleksjon over sanseintrykk/opplevelser/våre handlinger som skaper erfaringen og som gjør det mulig å oppdage forbindelsen mellom våre handlinger og følgene av dem. Ingen erfaring er mulig uten et visst element av refleksjon. Når Deweys pragmatiske estetikk blir tatt fram igjen av

senere teoretikere (Jackson, Løvlie) vektlegges den estetiske erfaringen som en helhetlig handling hvor estetisk opplevelse og estetisk refleksjon inngår. Den estetiske erfaringen som kunstpraksis betyr å gjøre/skape nye erfaringer. Denne erfaringspraksisen kan forstås innen en hermeneutisk, meningsteoretisk tradisjon (Gadamer). I dialogpedagogikken møter vi igjen refleksjonens betydning for læringsprosessen; det å snakke sammen, diskutere og reflektere over opplevelser og erfaringer. Drama blir en arbeidsform hvor dialogpedagogikken blir realisert i skapende arbeid. I dramapedagogikken er elevenes refleksjon over opplevelser, erfaringer og kunnskapsproduksjonen sett på som en nødvendig og integrert del for å åpne opp for en skapende og gruppedynamisk læringsprosess. Planlegging, diskusjon og refleksjon kan være en naturlig del av det intersubjektive samspillet mellom elevene og mellom læreren og elevene i det dramafaglige arbeidet. Kunstpedagogikken er opptatt av muligheten til refleksjon i selve den skapende prosessen, hvor elevenes følelser og tanker kommer til uttrykk og kan reflekteres over, i det kunstneriske uttrykket.

Et aktuelt analysefokus her er å belyse hvordan læreren gjennom drama åpner opp for elevenes refleksjon i og over kunnskapsproduksjonen, og hva det betyr for læringsprosessen og læringsmiljøet.

Sosialt samspill og det intersubjektive i kunnskapsproduksjonen

Heidegger mener vår livsverden er gitt i det samfunn og den sammenheng vi lever i. De ytre kulturelle betingelsene danner rammene for vår mulighet til å oppleve og å erfare et fenomen. Dewey starter *My pedagogic Creed* (1897) med å understreke at det først og fremst er de sosiale situasjonene som elevene befinner seg i som kan og må stimulere barnets evner i undervisningen⁷⁰. Det er deltaking gjennom sosial handling som skaper mening og meningsfellesskap, med kommunikasjon som medierende faktor (Dewey, Vaage). Sosialkonstruktivismen sier vår mulighet til å skape kunnskap er avhengig av den kulturelle og sosiale kontekst vi befinner oss i. Gjennom sosial praksis og sosial interaksjon konstitueres sosiale prosesser som blir bestemmende for erkjennelsen. Den kunnskapen som elevene skaper i møtet med lærestoffet er dermed avhengig av den sosiale og kulturelle kontekst de er en del av, fra samfunnets makronivå til klasserommets mikronivå. Ifølge Dewey er det derfor ikke likegyldig hvilke sosiale og kulturelle læringsaktiviteter elevene tilbys. Dewey mener at de estetiske fagene representerer grunnleggende former for sosial og kulturell aktivitet, og at elevenes innføring i de mer teoretiske fagene derfor bør skje gjennom disse fagenes

⁷⁰ I originalen "I believe the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself".

aktivitetsformer. Her finner vi et viktig grunnlag for drama som læringsform. Denne reformpedagogiske ideen finner en parallell i sosialkonstruktivismen og blir videreutviklet innen det sosiokulturelle kunnskaps- og læringssynet (Vygotsky), og med et særlig fokus på det intersubjektive dialogiske samspillet i læringsprosessen (Gadamer). Læringsprosessen må gi elevene mulighet til å delta i et praksisfellesskap som åpner opp for samhandling og interaksjon. I drama blir dialogpedagogikken realisert i skapende arbeid. Det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet vektlegger elevenes interaksjon med læreren og hverandre og betydningen av at elevene blir utfordret i sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky). Her er den interaktive samhandlingen grunnleggende i læringsprosessen. Dette har vært en tydelig inspirasjon og basis for det improviserte prosessdrama (Wagner, Heathcote, Bolton).

I forhold til det sosiale samspillet/interaksjon i fellesskapet er det aktuelt å analysere datamaterialet med tanke på elevenes muligheter til å skape et meningsfellesskap gjennom sosialt samspill. Dette handler om muligheten for interaksjon mellom læreren og elevene, og mellom elevene når drama inngår i undervisningen og om kunnskapsproduksjonen i dette samspillet. Dersom den interaktive samhandlingen er grunnleggende for kunnskapsproduksjonen i dramapedagogikkens dominerende epistemologi, blir det viktig å belyse elevenes muligheter her og hva disse betyr for læringsprosessen og læringsmiljøet.

Dramafagets egenart i kunnskapsproduksjonen

I dramafaget er menneskets leke- og spillkompetanse en naturlig motivasjon og drivkraft i en skapende prosess hvor det kognitive, affektive og motoriske naturlig kan integreres i den dramatiske aktiviteten (Courtney). Dewey og Vygotsky viser til leken og det dramatiske spillet som en spesiell mulighet til å rekonstruere og utforske fenomener og situasjoner fra lærestoffet. Filosofer og pedagoger har gjennom tidene argumentert for menneskets dramatiske og lekende uttrykksevne som grunnlag for læring og erkjennelse (Dewey, Read, Holmes, Vygotsky) og knyttet dette til betydningen av å gjøre egne skapende erfaringer i kunnskapsproduksjonen. Mimesis, menneskets medfødte evne til skapende lek og spill har sin base i fantasien, i menneskets forestillingsverden (Aristoteles, Vygotsky, Huizinga, m.fl.). Dewey ser elevenes forestillingsevne/fantasi som det viktigste virkemiddelet i undervisningen. Forestillingsevnen gjør det mulig å frigjøre seg fra de gitte omstendigheter, og leke seg med sine tanker, følelser og handlinger. I drama skjer dette konkret i spillets fiksjon. Det er særlig spillets eksistensielle kvaliteter som kan åpne opp for og skape en dypere forståelse og erkjennelse (Schiller, Dewey, Moreno). Her finner vi grunnlaget for drama som

undervisnings- og læringsform. Norske læreplaner argumenterer for skapende aktiviteter og den estetiske dimensjonen i opplæringen. Dette står i sterk kontrast til skolens tradisjonelle formidlingspedagogikk, og jeg har argumentert for at kontrasten skyldes at dramapedagogikkens egenart som ”språkform” og ”språklig” praksis er knyttet opp mot et dominerende alternativt kunnskapsparadigme. Elevene gir klart uttrykk for at de ønsker mer variasjon i læringsprosessen fordi de ikke motiveres av skolens ensidige bruk av undervisnings- og læringsformer hvor læreren forklarer lærestoffet, elevene svarer på lærerens spørsmål og arbeider deretter selvstendig med lærebokas oppgaver. Allerede Aristoteles mente at de diktende kunstarter har sin særegne verdi i det at de utvikler glede ved det å erkjenne. Humor og glede knyttes til det kreative og skapende i reformpedagogikken. Også norske læreplandokument knytter gleden sterkt til estetiske fag og mener at disse spesielt kan gi elevene positive opplevelser av mestring som skaper trivsel og bedre læring.

Det er ingen automatikk i at dramapedagogikkens egenart som undervisnings- og læringsform har særlig betydning for kunnskapsproduksjon, læringsprosess og læringsmiljø. Derfor er et aktuelt analysefokus her å se på hva dramafagets egenart/fiksjonen/leken betyr for elevenes engasjement, læringsprosess og læringsmiljø.

Skolens kunnskapstradisjon og elevenes behov i læringsprosessen

Min gjennomgang av nyere norsk empirisk og teoretisk skoleforskning viser at lærerne står overfor store utfordringer i sitt lærerarbeid i dagens klasserom. Disse utfordringene er først og fremst knyttet til de faglige prosessene i klasserommet og lærerens valg av undervisnings- og læringsformer. Problemene oppstår fordi undervisningen er ensidig formidlingsorientert og i for liten grad inkluderer det affektive i læringsprosessen. Læreplanenes intensjoner om en elevaktiviserende, utforskende og kreativ undervisning realiseres i svært liten grad i den daglige undervisningen. Elevene selv mener også at skolens undervisning og arbeidsmåter er alt for lite varierte og stimulerende. Resultatet er en teoretisk dominert undervisning styrt av læreboka hvor store deler av elevene sier de kjeder seg på grunn av mangel på engasjerende og motiverende undervisnings- og læringsformer. De vil ha lærere som kan motivere og engasjere dem, og de ønsker faglige utfordringer. Elevene savner det affektive; det å bli inspirert og utfordret i læringsprosessen. For mange elever fører dette til faglige problemer og skoletrøtthet. Det oppstår problemer med bråk og uro i timene som skyldes svak klasseledelse og mangel på undervisnings- og læringsstrategier som er tilpasset elevenes behov for utfordringer og medbestemmelse i skolen. Forskning viser at det er stort samsvar mellom undervisnings- og læringsformer i allmennlærerutdanningen og i grunnskolen. Lærerne

praktiserer i stor grad den pedagogikken og didaktikken de selv erfarte i sin utdanning. Aktivitetspedagogikken praktiseres først og fremst i skolens estetiske og praktiske fag, og de såkalte teorifagene er og forblir teoretisk formidlet. De utfordringene studenter som integrerer drama i praksis forteller om er i hovedsak relatert til egen manglende dramafaglig og didaktisk kompetanse og til elevenes manglende erfaring med drama.

Skolen er dypt forankret i en kunnskapstradisjon med tradisjonell formidlingspedagogikk som den sentrale undervisningsmåten i teorifagene. Selv om denne episteme-tradisjonen er blitt utfordret og påvirket av reformpedagogikk og sosilkonstruktivisme i de senere tiår, framstår Kunnskapsløftets læreplaner for fag som en klar forsterkning av en tradisjonell kunnskapstradisjon hvor objektiv teoretisk viten står i sentrum. Denne kunnskapstradisjonen står i sterk kontrast til elevenes liv utenfor skolen, som byr på rike opplevelsesmuligheter i dagens teknologi- og mediesamfunn, og der de unge gjennom egen skapende utfoldelse både skaper seg selv og sin forståelse av den verden de lever i. Elevenes ønske om å bli engasjert, motivert, utfordret og inspirert til innsats kan ses i lys av vår tids sosiale og kulturelle frisetting. Ziehe mener elevenes subjektive egenverden må utfordres gjennom faglige utfordringer, gjennom nye temaer og skapende innfallsvinkler til lærestoffet. Ved å integrere det estetiske i en tett og strukturert undervisnings- og læringsprosess kan elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne utvikles. Det vil ifølge Ziehe motivere dem til innsats. Progressive pedagoger mener at det må skapes en syntese mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk hvor det estetiske og den estetiske erfaringen kan være brobyggeren mellom skolens oppgave og elevenes hverdagsverden.

Skolens tradisjonelle formidlingspedagogikk med sine ensidige arbeidsformer og elevenes ønske om variasjon og faglige utfordringer i undervisningen gjør det aktuelt å analysere datamaterialet for å belyse om og hvordan drama motiverer lærere og elever til innsats og engasjement i læringsprosessen. Det er også aktuelt å belyse hvordan lærerne forholder seg til bråk, uro og latter når drama inngår i kunnskapsproduksjonen og hva det betyr for læringsmiljøet.

Oppsummering av aktuelle analysefokus

Oppsummeringen av teoridelens hovedområder peker på aktuelle analysekategorier hvor noen har utkrystallisert seg mer enn andre. Jeg avgrenser disse til de hovedområdene som jeg finner er de viktigste når drama inngår som undervisnings- og læringsform i kunnskapsproduksjonen og den betydning disse har i læringsprosessen og læringsmiljøet.

Det skapende subjektet i kunnskapsproduksjonen:

- Hvordan læreren legger til rette for elevenes skapende erfaringer i læringsprosessen

Det subjektives betydning i kunnskapsproduksjonen:

- Hvordan læreren inkluderer elevenes forestillinger og fantasi i læringsprosessen

Refleksjonens betydning i kunnskapsproduksjonen:

- Hvordan læreren legger til rette for elevenes refleksjon i og over læringsprosessen

Betydningen av interaksjon og samspill i kunnskapsproduksjonen:

- Hvordan elevenes mulighet er til å skape et meningsfellesskap gjennom sosialt samspill
- Hvordan mulighetene er for interaksjon mellom læreren og elevene, og mellom elevene

Elevenes engasjement i fiksjonens kunnskapsproduksjonen:

- Hva dramafagets egenart/fiksjonen/leken betyr for elevenes engasjement, læringsprosess og læringsmiljø

Problemer med bråk og uro i undervisningen

- Hvordan lærerne forholder seg til bråk, uro og latter når drama inngår i undervisningen

Elevenes varierte erfaringsdannelse i kunnskapsproduksjonen

- Hva lærernes bruk av drama som variasjon betyr for undervisnings- og læringsprosessen

”Jeg tror det er viktig at i og med at du har startet dette prosjektet så blir jeg mye mer bevisst på drama. Nå skal vi bruke drama. Det skaper en prosess i oss lærere også” (Intervjuene s. 4).

3 METODISKE VALG OG PRIORITERINGER

3.1 Forskningsfeltet

Denne doktorgradsavhandlingen bygger på data fra forskningsprosjektet *Elevaktiv læring og drama* (Sæbø, 2005a, 2005b)⁷¹ som jeg var prosjektleder for. Det prosjektet var et av underprosjektene i forskningsprogrammet *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving, KUPP* (NFR, 2000). De to hovedområdene som ble undersøkt i det underprosjektet jeg ledet, var grunnskolen og allmennlærerutdanningen. I allmennlærerutdanningen svarte studentene på en nettbasert spørreundersøkelse og et nettbasert intervju, og i grunnskolen ble prosjektet gjennomført som en større kasusstudie innenfor klasseromsforskning. Her inngikk også en nettbasert spørreundersøkelse til lærerne og en mindre spørreundersøkelse til elevene. Resultater fra undersøkelsene blant allmennlærerstudentene inngår som et forskningsteoretisk materiale i avhandlingen (jf. kap. 2.1), og resultatet fra elevundersøkelsen blir trukket inn i drøftingskapittelet der det er relevant.

I avhandlingen inngår empirien fra alle deler av klasseromsforskningen. I KUPP-prosjektet ble dette datamaterialet foreløpig analysert, tematisert og fortolket i forhold til undervisningens didaktiske utfordringer med fokus på undervisningens dramafaglige utfordringer. Disse foreløpige pilotresultatene er publisert i rapporten *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (Sæbø, 2005a). Pilotresultatene fra klasseromsforskningen og lærerundersøkelsen er så brukt for å justere forskningsfokuset i avhandlingen.

Metodologien omfatter litteraturstudier, fokusintervju med lærergrupper, klasseromsobservasjoner, refleksjonssamtaler med lærerne etter undervisningen og et nettbasert intervju/spørreundersøkelse med lærerne. Dataene er analysert og tematisert på flere nivå for å fortolke og forstå hvordan drama som undervisnings- og læringsform svarer på undervisningens didaktiske utfordringer (eksplisert i kap. 2.3), og med et spesielt fokus på det

⁷¹ Prosjektet *Elevaktiv læring og drama* består av tre deler som delvis griper inn i hverandre. 1) En studentundersøkelse der det ble brukt nettbasert spørreskjema med både åpne og lukkede svarmuligheter, 2) Klasseromsforskning med observasjon av undervisningen og refleksjonssamtale med læreren etter undervisningen, nettbasert spørreskjema/ intervju med lærerne og 3) En elevundersøkelse der vanlig spørreskjema og intervju inngikk.

forhold at lærerne har ulik dramakompetanse som bakgrunn for å integrere drama i undervisnings- og læringsprosessen.

Tabell 3: Oversikt over datamaterialet som inngår i denne avhandlingen.

Datamaterial fra:	Datamaterialet inngår i Kupp	Datamaterialet inngår i avhandlingen
Studentundersøkelsen i lærerutdanningen	Ja	Nei
Elevundersøkelsen i grunnskolen	Ja	Nei
Fokusintervju med lærere i grunnskolen	Ja – en foreløpig analyse av lærernes erfaringer i forhold til fagdidaktiske utfordringer	Ja – analyse av lærernes erfaringer av hvordan drama svarer på læreprosessens didaktiske utfordringer
Klasseromsobservasjoner fra grunnskolen	Ja, kategorisering av drama i undervisningen og en foreløpig analyse av hvordan læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes av drama som undervisnings- og læringsform	Ja – analyse av hvordan læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes av drama som undervisnings- og læringsform, og hvordan drama svarer på undervisnings- og læreprosessens didaktiske utfordringer
Refleksjonssamtaler med lærerne	Ja – en foreløpig analyse av lærernes erfaringer i forhold til fagdidaktiske utfordringer	Ja – analyse av lærernes erfaringer av hvordan drama svarer på læreprosessens didaktiske utfordringer
Spørreundersøkelse blant lærerne	Ja – en foreløpig analyse av lærernes erfaringer med drama	Ja – analyse av lærernes erfaringer med drama

Jeg vil i fortsettelsen først klargjøre min forskningstilnærming og deretter utdype det metodiske i relasjon til klasseromsforskningen, lærerundersøkelsen og utvalget av grunnskolelærere.

3.2 Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk forskningstilnærming

Jeg plasserer mitt forskningsprosjekt i en kvalitativ og fortolkende tradisjon, og innenfor en kritisk hermeneutisk tradisjon. Den fortolkende tilnæringsmåten har sin forankring i hermeneutikken og fenomenologien. Hermeneutikken er opptatt av fortolkning og forståelse av ulike typer handlinger og tekster (Kjørup, 1996, s. 265). De handlinger og tekster jeg skal

fortolke og søke å forstå er klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres i undervisningen. Fokuset er på lærernes erfaringer slik de kommer til uttrykk i klasserommet, i refleksjonssamtaler omkring undervisningen, i fokusintervjuer og i det nettbaserte intervjuet/lærerundersøkelsen. Både hermeneutikken og fenomenologien er opptatt av forutsetningene for hvordan vi tolker og forstår handlinger og tekster, og hvilken kunnskap som henger sammen med vår forståelse (Gustavsson, 2004). Fenomenologien er opptatt av den direkte erfaringen; den levende umiddelbare skaping av mening som hele tiden skjer i menneskets individuelle og sosiale erfaringsverden (Rendtorff, 2004, s. 279). Dens vektlegging av informantenes subjektive erfaringer mener jeg er viktig for å forstå informantenes bidrag til min forskning. Men den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Dermed framheves informantens eget perspektiv på bekostning av en mer omfattende tolkningsramme (Thagaard, 1998, s. 34). I mine analyser vil lærernes praksishandlinger og -opplevelser ses i sammenheng med kontekstuelle forhold, ikke minst skoleanalyser og mulige epistemologier. Derfor ser jeg en fenomenologisk forskningstilnærming som noe begrensende i forhold til mitt forskningsfenomen. Hermeneutikken, som framhever betydningen av å fortolke informantenes handlinger og tekster gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (ibid., s. 35), gir meg et bedre utgangspunkt for å forstå mitt forskningsfenomen. Handlingene og tekstene som inngår i forskningsfenomenet tillegges en mening i fortolkningsprosessen som åpner opp for en ”tykk” beskrivelse av forskningsfenomenet (Fetterman, 1998; Geertz, 1973). Det betyr at i tillegg til å beskrive handlinger og tekster kan og utsagn om hva informanten kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger vedkommende selv gir og den fortolkningen forskeren har inngå i den beskrivende fortolkningen (Postholm, 2005).

3.2.1 Klasseromsforskning – en kausstudie

Postholm (2005) presenterer fenomenologi, etnografi og kausstudier som aktuelle tilnæringsmåter innenfor den hermeneutiske tradisjonen. Skole og undervisning foregår i en klart definert sosial og kulturell kontekst og min forskning har derfor klare etnografiske trekk. Etnografien som forskningstilnærming mener at for å forstå en kultur eller gruppe, må den studeres i naturlige situasjoner (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 109). Kulturen jeg studerer er klasserommets innhold og dynamikk når drama inngår med fokus på lærernes erfaringer og forestillinger om klasserommets innhold og dynamikk. Det er ikke klasserommets totale dagligliv jeg studerer som *en* kultur, som er etnografiens mål, men de tilfellene i denne

kulturen der drama inngår. Denne avgrensingen gjør det naturlig å definere denne forskningsdelen som en større kasusstudie av et fenomen hvor flere mindre kasusstudier inngår for å forstå eventuelle variasjoner i fenomenet. For å forstå dette fenomenet inkluderer min metodologi observasjoner av lærerne i undervisningssituasjoner der drama inngår med påfølgende refleksjonssamtaler. Studier som i tid og sted er avgrenset til praksis i klasserommet, vil falle inn under samlebetegnelsen klasseromsforskning (Postholm, 2005). Moustakas (1994) skiller mellom fenomenologiske studier på den ene siden og etnografiske studier og kasusstudier på den andre siden avhengig av *når* forskeren starter sitt arbeid. I etnografiske studier og kasusstudier er forskeren til stede i den naturlige settingen for hverdagshandlingen, men i fenomenologiske studier starter forskeren sitt arbeid når hverdagshandlingen er avsluttet. Dette gir en klar avgrensing av mitt prosjekt som en kasusstudie. Målet for alle er å utforske prosesser og hverdagshandlinger for å prøve å fange opp forskningsdeltakernes perspektiv, opplevelser og erfaringer i en naturlig situasjon. Det betyr at dataene fra fokusintervjuene i gruppe, observasjonene av undervisningen, informantenes fortellinger om sine erfaringer og opplevelser og de reflekterende samtalene etter undervisningen danner grunnlaget for min kasusstudie av klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres i undervisningen. I tillegg inngår de kvalitative og åpne spørsmålene fra spørreundersøkelsen med lærerne.

3.2.2 Hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel

Hermeneutikken representerer en forståelse av den menneskelige eksistens som et kontinuerlig og aktivt fortolkningsarbeid (Gadamer, 1997; Heidegger, 1992). Utvidelsen av tekstbegrepet til å omfatte alle former for menneskelige uttrykk som tekst, inkludert dramatiske spill, aktualiserer hermeneutikkens diskurser om erkjennelse og kunnskap også for min forskning. Det er lærernes handlinger, erfaringer og forestillinger om klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen jeg ønsker å fortolke og forstå gjennom fortolkende og kvalitative analyser av observasjons- og intervjudata. Undervisning og læring er kompliserte aktiviteter. Disse kompliseres ytterligere når drama integreres i det faglige arbeidet. Dette fordi forståelsen av forholdet mellom lærernes/deltakernes opplevelser av og i spillets fiktive verden og lærernes/deltakernes reelle virkelighet inngår i fortolkningen. Som forsker arbeider jeg med en empiri som tillegges mening og forstås som meningsfull i forhold til to kontekster eller forståelsesrammer; i spillets fiktive kontekst og i klasserommets vanlige kontekst. Forskningsobjektets fysiske og direkte observerbare uttrykk, og den mening som dette fysiske uttrykket har i en gitt kontekst

inngår i fortolkningen (Taylor, 1998). Det betyr at mine data må tolkes og forstås i forhold til den konteksten de tilhører, enten klasserommets vanlige kontekst eller spillets fiktive kontekst. Menneskets særtrekk er at det tillegger egne og andres handlinger og fenomener mening; mennesket er et selvfortolkende vesen. I forskning er fortolkningens mål å tydeliggjøre teksten for fortolkeren/forskeren: "The text is replaced in the interpretation by another text, one which is clearer" (ibid. s. 119). Når observasjon av handlinger i en gitt kontekst inngår i datamaterialet, stiller det krav til forskerens kjennskap til den sosiale virkelighet og kultur som disse handlingene skjer i og til de språkspill som inngår fordi det ikke er selvsagt at ethvert utsagn eller enhver handling er direkte forståelig (Højberg, 2004, s. 310). I denne avhandlingen handler dette om lærernes forestillinger om klasserommets innhold og dynamikk når drama inngår i undervisningen. Som forsker skaper jeg mening ved å fortolke den mening forskningsdeltakerne og informantene uttrykker gjennom sine handlinger og uttalelser. Målet mitt er å forstå hvorfor de handler som de gjør og hva handlingene og uttalelsene kan bety i den aktuelle konteksten. Dette kan by på spesielle utfordringer når teksten eller forskningsdataene i tillegg til muntlig transkribert intervjuetekst, skriftlig tekst og (språk) handlinger også inkluderer transkriberte feltnotater fra symbolsk skapende handling.

Hermeneutikken konsentrerer seg om forholdet mellom teksten, forfatteren og fortolkeren. Den vektlegger betydningen av samspillet mellom helheten og delene for det som fortolkes i en gitt kontekst formulert i grunnprinsippet om den hermeneutiske sirkel. Heideggers vektlegging av at all forklaring som skal skape forståelse må på forhånd ha forstått det som skal forklares (Heidegger, 2001, s. 103), ser jeg som et uttrykk for den dynamiske erkjennelsesprosess som pendler mellom del og helhet i forsøket på å forstå begge deler best mulig. All forståelse har sitt utspring i den livsverden som mennesket lever i, i dets *forforståelse* eller *fordommer* (Gadamer, 1997). Forforståelse er nødvendig for at forståelse overhodet kan være mulig, det vil si at de forutsetninger vi har bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Vi ser her en parallell til det Popper (1981, s. 66) kaller forventningshorisont. Min forskning starter med en ide om hva jeg vil se etter og undersøke, det vil si jeg må vite hva jeg vil rette oppmerksomheten mot. Som forsker har jeg en intensjon med forskningen min og forestillinger om mitt forskningsfenomen. Disse forestillingene som jeg har om det jeg vil undersøke, inngår i min forståelse og min fordom. I forforståelsen inngår både min forståelse og bruk av språk og begreper, hva jeg tror om et fenomen, hvilke forestillinger jeg har om et fenomen, og ikke minst hvilke personlige erfaringer jeg har med fenomenet. Gadamer mener det er umulig for oss å unngå våre fordommer. Den sannheten jeg som forsker skaper, inkluderer derfor min forståelse av fenomenet og mine fordommer.

Summen av menneskets fordommer og forforståelse kaller Gadamer for en forståelseshorisont. Utvikling av forståelse for den andre mener Gadamer skjer ved en horisontsammensmelting gjennom kommunikasjon, det vil si i samtale og dialog (Højberg, 2004, s. 336). I min fortolkningsprosess av klasserommets innhold og dynamikk betyr det at både lærerne og jeg erfarer dette ut ifra egen forståelseshorisont. Men min mulighet til å forstå lærernes forestillinger om klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres i undervisningen er først og fremst avhengig av min egen forståelseshorisont. Jeg regner at jeg har en bred og meget god forståelse av dramafaget, fordi jeg har studert og praktisert dramafaget over en periode på tretti år. På denne bakgrunn blir det en spennende utfordring å prøve å forstå hvordan lærere med ulik dramakompetanse erfarer dramafagets didaktiske muligheter.

Forskerens kompetanse og forståelseshorisont er den viktigste forutsetningen for datainnsamlingen og for forskerens fortolkning av sine data i kvalitativ forskning. Derfor er det viktig å være klar over, at i tråd med den hermeneutiske sirkel, starter analysen straks jeg som forsker trer inn i forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2005, s. 99). Mine egne erfaringer og opplevelser med forskningsfeltet og de teorier jeg bringer med meg inn i planleggingen, utformingen av forskningsopplegget og i selve datainnsamlingen, vil være med å skape min forståelse av teksten på alle trinn i forskningsforløpet. Mine erfaringer med drama i undervisningen er meget varierte og mangfoldige både med tanke på praksis og teori. Min tilnærming til feltet hadde derfor et preg av abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 45) fordi jeg som aktiv skoleforsker og dramapedagog møtte feltet og samlet min empiri med utgangspunkt i mine problemstillinger og min brede praktiske og teoretiske forforståelse av feltet. Dette førte blant annet til at jeg oppdaget mens jeg var i feltet at mine felldata kunne systematiseres og kategoriseres i fire ulike overordnede dramaformer eller dramakategorier ut i fra den ytre strukturen i empirien, det vil si dramaarbeidet. Dette ser jeg som uttrykk for at den hermeneutiske forforståelsen kan knyttes til abduksjonsbegrepet (ibid.), selv om det også er mulig å forklare min erfaring og oppdagelse som "grounded theory" inspirert. Denne første overordnede kategoriseringen av lærernes praksis ble gjort som del av KUPP-prosjektet og hjalp meg både å justere forskningsfokuset og dermed også de teoretiske analysekategoriene for avhandlingen. Påvirkningen går begge veier. Jeg ble selvsagt påvirket av forskningsfeltet, forskningsdeltakerne og rammene for forskningen. Dette førte i mitt prosjekt til noen mindre justeringer i den praktiske delen av forskningsopplegget. De fleste lærerne på mellom- og ungdomstrinnet var ikke interessert i å delta i den delen av prosjektet som inkluderte klasseromsobservasjon med påfølgende refleksjonssamtale. Min fordom og forforståelse av lærernes didaktiske kompetanse ble også

kraftig justert i løpet av prosessen. Jeg erfarte at en del av lærerne i liten grad var opptatt av didaktiske utfordringer i det daglige arbeidet, og at den didaktiske kompetansen var svært varierende. Min forståelse av det som skjedde underveis i forskningsprosessen ble kontinuerlig justert i forhold til lærernes forståelse av klasserommets innhold og dynamikk både generelt og når drama ble integrert i undervisningen.

Å forstå betyr, i følge Gadamer, å få innsikt i den forbindelsen som åpner opp en tekst eller handling for oss: ”Kun åpenhet for den annens eller tekstens mening kreves. Slik åpenhet impliserer alltid at man setter den andre meningen i et forhold til de egne meningenes helhet eller seg selv til dem” (Gadamer, 1997, s. 118). Ricoeur (1989) er skeptisk til at dette er tilstrekkelig fordi både tekster og andre kulturelle uttrykk alltid har noe å skjule. Grunnen er at den menneskelige subjektivitet tildekker og fordreier, bevisst eller ubevisst. Han kaller dette for mistankens hermeneutikk. Dette ser jeg som en klar utfordring i fortolkningen av mine forskningsdata. Både min opplevelse av forskningsfenomenet og lærernes erfaringer og forestillinger av klasserommets innhold og dynamikk vil først og fremst være avhengig av våre respektive erfaringer og verdier. Ricoeur mener derfor at fortolkeren må vise utstrakt grad av tvil og skepsis med hensyn til valg av egne tolkninger. Det er i dialektikken mellom teksten som helhet med sin uttrykte mening og den betydning som skapes gjennom fortolkerens analyse av teksten at forståelsen skapes (Højberg, 2004, s. 336). Ricoeur argumenterer her for betydningen av den kritiske distanse for å avdekke skjulte motiver som for eksempel aktøren ikke er seg bevisst. Dette har jeg forsøkt å ivareta ved å være kritisk til min allerede skapte forståelse av deltakernes handlinger og de erfaringer de gir uttrykk for. Ved hver ny gjennomlesing av datamaterialet har jeg prøvd å være åpen for andre og nye tolkningsmuligheter enn de umiddelbart gitte.

3.3 Metodiske valg, utfordringer og prioriteringer

3.3.1 Metodiske valg

Det er lærernes handlinger, erfaringer og forestillinger om drama i undervisningen som er forskningsfenomenet i denne avhandlingen, nærmere bestemt hvilke forestillinger lærerne har om klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres. I en fenomenologisk tilnærming er det kvalitative intervjuet vanligvis den eneste datainnsamlingsmetoden (Postholm, 2005, s. 43). Jeg inkluderer også andre metoder og definerer derfor min forskning som en kasusstudie. Kvale (2001) peker på kritikken av det kvalitative intervjuet. Det kan alene bli et for snaut grunnlag å trekke konklusjoner på, og han anbefaler derfor en

kombinasjon av observasjon og intervju. I min klasseromsforskning er derfor de viktigste metodene fokusintervju i grupper, åpen ikke-deltakende observasjon av undervisning med påfølgende refleksjonssamtale og nettbasert intervju med lærerne. Klette (2003) sier at observasjon som metode egner seg dersom man er opptatt av atferd og prosessdata over tid (s. 21). Videre at dersom man er opptatt av meningsinnholdet og intensjoner vil ulike former for samtale- og intervjudata, eventuelt i kombinasjon med observasjonsdata, være velegnet. Observasjon i kombinasjon med intervju er og velegnet for å fange opp diskrepans mellom utsagnsdata (hva man sier) og atferdsdata (hva man gjør).

Fokusintervjuene ble gjennomført ved starten av prosjektet før selve datainnsamlingen startet. Litteraturen sier at det er viktig at forskeren tilkjenner sin identitet og begrunner sin tilstedeværelse (Thagaard, 1998, s. 67). Elevene ble fra første dag forklart at forskeren var i klassen først for å bli kjent med lærere og elever og finne ut hvordan det var i skolen i dag, og etter hvert for å observere hva som skjedde når de arbeidet med drama. Det ble lagt vekt på at det primært var læreren som skulle observeres, men at forskeren for å forstå sammenhengen i undervisningen også måtte observere det som skjedde mellom læreren og elevene.

Etnografiske metoder understreker at en bør bruke lang tid for å forstå hverdagshandlinger og se mønstrene i dem. I dette kasusstudiet mener jeg at utfordringen tvert i mot er at forskeren trenger tid fordi drama ikke kan defineres som en hverdagshandling. Jeg har aldri hørt verken lærere eller elever omtale drama som noe dagligdags, selv blant lærere som integrerer drama relativt jevnlig i undervisningen. Det å bruke drama i undervisningen er annerledes og oppleves spesielt for både lærere og elever. Jeg gjorde avtale med lærerne i prosjektet om at de spesielt informerte meg om når de skulle integrere drama i undervisningen, slik at det ble mulig for meg å planlegge mitt arbeid i forhold til de ulike lærerne som åpnet sine klasserom for meg. I hvor stor grad de integrerte drama og hva de arbeidet med var selvsagt opp til lærerne. Sjansen for å oppleve drama i undervisningen i dagens skole er svært liten, selv om forskeren blir sittende i klassen i flere uker. Derfor var det helt nødvendig å avtale dette spesielt i forhold til de lærerne som hadde sagt ja til å delta i denne delen av klasseromsforskningen, men dette førte nokså sikkert til at disse lærerne brukte drama i større grad enn de ville gjort uten deltakelse i dette prosjektet.

3.3.2 Fokusintervju med lærerne

Jeg valgte å starte prosjektet med å gjennomføre et fokusintervju med lærerne. Dette ble organisert i grupper i forhold til hovedtrinnene som lærerne arbeidet på. I dette intervjuet deltok også andre lærere på hovedtrinnet som ikke var interessert i å delta i klasseroms-

observasjonene eller den nettbaserte undersøkelsen. Fokus for intervjuet var lærernes tanker om og erfaringer med drama i undervisningen. I tillegg ble det mulig for meg å gi ytterligere informasjon om prosjektet og svare på eventuelle spørsmål som lærerne hadde. Målet var å få en første grunnleggende kunnskap om prosjektlærernes erfaringer og tanker om det å integrere drama i undervisningen og deres tanker om det å delta i klasseromforskningen. Fokusintervjuet hjalp meg til å forstå de intervjuedes situasjon og perspektiv på en bedre måte (Fog, 1994; Kvale, 2001), og flere praktiske spørsmål ble avklart. Selve intervjuet var et halvveis planlagt og formelt intervju (Postholm, 2005, s. 72). Det ble gjennomført ved at forskeren formulerte noen hovedspørsmål, men for det meste lot forskeren lærerne snakke relativt fritt rundt de temaene som dukket opp om det å integrere drama i undervisningen. Dermed fikk dette fokusintervjuet mer preg av en samtale der også deltakerne stilte spørsmål til hverandre og til forskeren. Eventuelle avklarende og utdypende spørsmål ble stilt underveis av forskeren, men målet var i minst mulig grad å styre intervjuet og den samtalen som etter hvert utviklet seg. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert av den forskeren⁷² som gjorde intervjuet. Forskernes justering ved utskrivning besto stort sett i å bruke den skriftlige utgaven av et muntlig ord, og å skrive muntlige utsagn om til mer fullstendige setninger.

3.3.3 Observasjon av undervisning

Feltnotatene er forskerens viktigste instrument og ingen metode kan erstatte forskeren og forskerens fortløpende notater i klasseromforskningen (Tschudi, 1996). Observasjon som metode gir forskeren mulighet til å registrere hva som skjer i klasserommet, men ikke nødvendigvis hvorfor dette skjer. Det var opp til lærerne hva de valgte av lærestoff og hvordan de integrerte drama i undervisningen. Jeg var primært interessert i lærerens vanlige dramapraksis, men de som ønsket det fikk henvisning til aktuell dramalitteratur. Dette førte til at noen av lærerne ble inspirert til å arbeide med dramasjangre som de ikke hadde prøvd før, og som de antakelig ikke ville prøvd uten deltakelse i dette prosjektet.

Den åpne ikke-deltakende observasjonen ble gjennomført ved at forskeren førte fortløpende notater underveis. Disse ble skrevet ut relativt direkte etter undervisningen. Ved enkelte anledninger ble det også nyttet en båndopptaker. Tiden som jeg brukte i hvert klasserom til feltarbeidet var fordelt over flere uker, og som oftest med et omfang på 2-3 timer

⁷² To av de fem fokusintervjuene ble gjort av min forskningskollega i KUPP-prosjektet høgskolelektor Mette Bøe Lyngstad, Høgskolen i Bergen.

for hver dag⁷³. Jeg tror at tilliten både er avhengig av tiden forskeren bruker i klasserommet, av personen som kommer inn og hennes evne til å gli inn i miljøet. Det vil si å beherske det å være positivt og aksepterende tilstede uten å ta eller få for mye oppmerksomhet i situasjonen.

Når drama brukes i undervisningen åpner læreren opp for elevenes fysiske og psykiske aktivitet i læringsprosessen. I arbeidet med lærestoffet uttrykker elevene seg både nonverbalt og verbalt gjennom rollearbeid, individuelt eller i små grupper, rundt omkring i klasserommet eller i andre av skolens arealer. Klasserommet brukes dessuten ofte annerledes når drama inngår i undervisningen. I en ordinær time har eleven sitt eget fast definerte område i klasserommet, med sin egen pult og stol. Bevegelsen i rommet er ofte begrenset til en fast rute. I kontrast til dette arbeides det i dramatimene oftest i mer åpne rom hvor pulter og stoler flyttes rundt omkring eller til side etter behov.

Observasjon som metode skulle derfor i utgangspunktet være velegnet for å studere lærerens og elevenes handlinger i undervisnings- og læringsprosessen og hvordan denne ledes av læreren. På den annen side stiller den økte elevaktiviteten, som er kjernen i læringsprosessen når drama brukes, store krav til observatørens blikk og evne til å skrive feltnotater. Forskerens blikk vil preges av hennes forforståelse og kjennskap til det som er subjektet for observasjonen. Hennes umiddelbare opplevelse og forståelse av det som skjer vil dermed automatisk bli en del av og påvirke den endelige fortolkning og forståelse. Hun må ha nok kunnskap om feltet til å kunne forstå konteksten for det som observeres, og for å få med seg det som er viktig i situasjonen. Samtidig må hun absolutt ikke ta noe for gitt, men være åpen og ha en kritisk holdning til alt som skjer. Den største utfordringen er antakelig det som kalles teoriimpregnering (Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 45) og forskerens fordommer. På den ene siden tolkes ofte klasserommets handlinger av læreren automatisk som kunnskapsformidling snarere enn kunnskapsproduksjon, og på den andre siden er sannsynligheten stor for at forskeren ser det hun vil se ut i fra sitt ståsted og sin forforståelse.

Jeg valgte å være ikke-deltakende observatør, fordi jeg var opptatt av å forstå lærernes perspektiv på klasserommets innhold og dynamikk når drama inngår i undervisnings- og læringsprosessen. Da er det viktig at forskeren i minst mulig grad påvirker eller forstyrrer denne prosessen. Det er all grunn til å anta at min aktive deltakelse i undervisningen i langt større grad ville ha påvirket undervisnings- og læringsprosessen (Thagaard, 1998, s. 65) enn det som nå ble resultatet. I tillegg var den ikke-deltakende observatørrollen godt egnet her fordi forskeren var godt kjent med de situasjoner som ble observert (ibid., s. 66). Dette gikk

⁷³ To av klasseromsobservasjonene med påfølgende refleksjonssamtale ble også gjennomført av min forskningskollega Mette Bøe Lyngstad.

gjennomgående greit, antakelig fordi jeg i den innledende perioden da jeg var i klassene for at de skulle bli vant til og kjent med meg, og jeg med dem, også gjennomgående var en ikke-deltakende observatør. Lærerne var meget konsekvente i sitt forhold til meg i løpet av undervisningstimene, antakelig fordi de er vant til å ha en ekstra lærer inne⁷⁴, som sjelden eller aldri blander seg inn i lærerens undervisningsopplegg. Ved den prosjektskolen hvor jeg var så jeg ingenting annet enn at ekstralæreren satt på sidelinja og ventet til læreren hadde gått gjennom lærestoffet. Deretter ble det bestemt om denne læreren og eleven som hadde ekstra hjelp skulle være i klassen eller gå ut og jobbe for seg selv. Jeg fikk en helt klar forståelse av at det vanlige var at de gikk ut av klassen. Når drama inngikk i undervisningen i mitt utvalg, valgte både læreren og eleven som hadde ekstra ressurser at eleven ble værende i klassen.

Det oppstod situasjoner der elevene henvendte seg til meg. Så sant det var mulig ba jeg dem om å spørre læreren slik at jeg som observatør i minst mulig grad blandet meg inn i og påvirket situasjonen som ble observert. *Bakerst i klassen* (Blickfeldt, 1973) er kanskje en brukbar posisjon for å observere drama i undervisningen i starten av et undervisningsopplegg dersom dramaarbeidet for det meste er lærerstyrt. Men, som forsker i drama finner en fort ut at det å sitte på siden i klassen, noe bak midten i klasserommet, er den absolutt beste plasseringen. Den gir bedre mulighet til også å observere elevenes fysiske uttrykk i undervisnings- og læringsprosessen. Samtidig er det mulig å være ”flue på veggen” og ikke ta for mye av oppmerksomheten i situasjonen, noe som understrekes som en forutsetning ved bruk av etnografiske teknikker (Woods, 1999).

Som forsker i drama må en videre forvente at de sosiale normene i klasserommet kan være annerledes enn i en ordinær time fordi dramafaget vektlegger en kollektiv arbeidsform. Erfaringsmessig har jeg også opplevd at det ikke er helt lett å sitte ”bakerst i klasserommet” dersom elevene arbeider mer selvstendig med drama i grupper. Klasseromssituasjonen blir meget uoversiktlig fordi alle gruppene er aktive i rommet samtidig, det snakkes ”overalt” og det skjer noe ”overalt”. Da kan det være naturlig å velge å konsentrere seg om å følge en gruppe om gangen. Fremdeles vil det være viktig å være ”flue på veggen”, men fordi observatøren her kommer tettere på en mindre elevgruppe er muligheten for interaksjon langt større. Det kan både være naturlig at elevene spør forskeren om noe de lurer på dersom læreren er opptatt, og forskeren kan la seg friste til å kommentere eller veilede læreren eller elevene i deres arbeid ut i fra det hun observerer. Holter (1996, s. 13) sier at noe av kjernen i de kvalitative fremgangsmåter er forholdet mellom forskeren og informantene. Og selv om

⁷⁴ I alle klassene som deltok i klasseromsforskningen, var det minst en elev med spesielle behov som gjorde at vedkommende elev hadde ekstra ressurser i form av egne lærertimer i norsk og/ eller matematikk.

hennes utgangspunkt i større grad synes å være intervjuet som metode og i mindre grad observasjon og etnografiske studier, opplever jeg at dette forholdet mellom forsker og informanter må bevisstgjøres og klargjøres av meg som forsker. Fordi drama har en stor grad av kreativ elevaktivitet og fordi arbeidet kan foregå som diskusjon og felles utprøving med læreren som en aktiv og delvis pågående veileder, er det en utfordring for forskeren å holde seg utenfor og være nøytral i observatørrollen.

Ved et par anledninger ble dette vanskelig. Det oppsto to situasjoner der jeg valgte å involvere meg for et kortere tidsrom fordi elevene var organisert i grupper. De hadde tydelig store problemer med å få noe gjort, og læreren var ikke tilgjengelig. Dette gjaldt spesielt i de to klassene som arbeidet med dramatisering og hvor gruppene var fordelt på flere rom. Min involvering var relativt beskjeden ved at en gruppe i hver klasse fikk hjelp av meg til hvordan de kunne løse et problem og dermed fortsette arbeidet. Den umiddelbare konsekvensen for elevene var positiv ved at de kom videre i læringsprosessen. I ettertid ser jeg at disse hendelsene bekrefter enkelte funn i forskningsresultatet. Dette blir det gjort rede for i avhandlingen.

Åpen observasjon stiller store krav til forskerens evne til å notere ned det en observerer fortløpende ut i fra det som skjer i klasserommet. Dette er krevende både fysisk og psykisk, og ikke minst det å holde blikket fokusert på det som er valgt for observasjonen og samtidig notere fortløpende. Det skapende samarbeidet mellom deltakerne, både i rolle og ut av rolle, kompliserer klasseromsforskning i drama og stiller store krav til forskerens forskningskompetanse. Elevene utforsker lærestoffet aktivt, både fysisk og mentalt. De gir bevisst uttrykk for sine opplevelser og erfaringer nonverbal og verbalt i en læringsprosess der det sosiale og tematiske er en integrert del av det dramafaglige. Observatøren trenger derfor både et skarpt blikk, en skarp penn, skarpe sanser og gode didaktiske og dramafaglige kunnskaper.

3.3.4 Refleksjonssamtaler etter undervisningen

Jeg var i den påfølgende faglige samtalen (Kvale, 2001, s. 31) med læreren etter observasjonen av undervisningen, opptatt av å høre hvilke erfaringer og refleksjoner læreren eventuelt hadde gjort i selve undervisningsprosessen og hvordan læreren eventuelt vurderte det som hadde skjedd i klasserommet. Disse samtalene ble lagt opp slik at lærerne først reflekterte over spesielle opplevelser som de husket fra undervisningsforløpet. Det kunne være spesielle uventede positive eller negative handlinger eller responser fra elevene, og det kunne være aktiviteter i opplegget som læreren av en eller annen grunn bestemte seg for å

forandre underveis. Dessuten var jeg interessert i hvordan læreren selv hadde opplevd de dramafaglige situasjonene som var eller ble en del av opplegget og de didaktiske utfordringene som oppstod i undervisningen. Forskeren kunne stille oppfølgende spørsmål underveis. Etter at læreren hadde fortalt seg gjennom sine utvalgte erfaringer presenterte jeg hovedtrekkene i mine observasjonsnotater for læreren. Disse samtaler ga meg dermed mulighet til å presentere mine observasjoner og utvalgte situasjoner hvor læreren tydelig hadde flere valgmuligheter. Fokus ble da satt på de didaktiske valg som ble gjort, eventuelt hvilke andre alternativ som kunne vært aktuelle og eventuelle spørsmål forskeren hadde til lærerens valg i prosessen. I tillegg hadde denne samtalen preg av en diskusjon hvor lærerne kunne bli konfrontert med forskerens spørsmål og umiddelbare analyse av undervisningsforløpet.

Skarpt er gjestens blikk, sier Gudmundsdottir (1998) og siterer Håvamål. Uttrykket beskriver det forhold at en gjest ser klarere enn de som daglig er til stede, og at det vanlige og hverdagslige kan bli så selvfølgelig at det blir "usynlig" og oversett av dem som til vanlig er tilstede. Overført til klasserommet blir det da læreren og eleven som egentlig ikke ser det daglige fordi de er så vant til det. Forskerens oppgave, sier hun videre, blir å gjøre dette selvfølgelige og "usynlige" tydelig, beskrive og problematisere dette hverdagslige slik at det kan reflekteres over, tolkes og forstås og bidra til videre utvikling av praksis. Ut i fra min erfaring og forskning hører drama ikke med til det hverdagslige for lærere og elever i dagens skole. Det kan derfor diskuteres i hvilken grad det er det hverdagslige ved drama som eventuelt gjør det vanskelig for læreren å forstå det som skjer i undervisnings- og læringsprosessen. Jeg vil snarere tro det er det faktum at det kan være vanskelig for læreren å observere både seg selv og sine egne handlinger samtidig med elevenes når hun selv er sterkt engasjert i aktiviteten. Antakelig er det dette forholdet som også gjør det noe vanskelig for lærerne å reflektere over klasserommets innhold og dynamikk når de integrerer drama. Jeg erfarte at lærerne reagerte meget positivt på min beskrivelse av hva jeg hadde observert i undervisnings- og læringsprosessen, og at dette hjalp dem i deres egne refleksjoner. Fordi forskeren er den som observerer, analyserer og tolker blir verdien av observasjon som metode helt avhengig av forskerens evne til å gjøre både det dagligdagse og det mer fremmede tydelig. Først og fremst for seg selv og dernest for lærerne.

Selvsagt vil deler av undervisningen der drama inngår, også inneholde sekvenser som hører til det daglige og som derfor kan være hverdagslige og "usynlig" for elevene og læreren. Men, når det gjelder selve dramaarbeidet vil jeg snarere knytte "gjestens skarpe blikk" til gjestens erfaringer og kunnskaper på det gitte felt. Nettopp fordi forskeren som gjest kan noe

om dramafagets muligheter i undervisningen, og selv har arbeidet med drama har hun forutsetninger for å se, tolke og forstå hva som skjer i klasserommet. Forskeren kan dermed hjelpe læreren til å se på sin egen dramaundervisning med distanse, hjelpe henne i å reflektere over de valg hun gjorde i undervisningsforløpet og eventuelt å se hvilken betydning valgene fikk for drama- og læringsprosessen.

3.3.5 Nettbasert intervju/spørreundersøkelse

Som del av klasseromforskningen var det planlagt individuelle intervju med lærerne. Det individuelle intervjuet var opprinnelig tenkt gjennomført ved prosjektstart. Da prosjektet kom i gang, viste det seg at det var flere lærere ved prosjektskolen som reserverte seg mot klasseromsobservasjon. Dette gjaldt i noen grad på mellomtrinnet og i særlig grad på ungdomstrinnet. Dette måtte selvsagt respekteres. Blant disse lærerne var noen likevel villige til å delta i fokusintervjuet og noen i det individuelle intervjuet. Lærerne ble også spurt om de var villige til å delta i det individuelle intervjuet via internett. Fordi fokusintervjuet ga gode nok informasjon om lærernes erfaringer og tanker om drama i undervisningen ved prosjektstart, bestemte jeg meg for å gjennomføre det individuelle intervjuet ved avslutningen av prosjektet. Klasseromforskningen foregikk over en drøy firemåneders periode. I løpet av denne perioden prøvde jeg å konsentrere observasjonen i de enkelte klassene slik at jeg ikke hadde for mange lærere og elever å forholde meg til samtidig. Jeg så det derfor som en fordel å gjennomføre intervjuet ved prosjektslutt slik at jeg fikk data om lærernes tanker og erfaringer ved avslutningen av prosjektet. I løpet av perioden i feltet erfarte både jeg og min forskningskollega at det var vanskelig for lærerne å finne tid til fokussamtalene og de individuelle refleksjonssamtalene. Dette skyldtes både timeplan og lærernes uvilje mot å møte forskeren utover det de oppfattet som vanlig skole- og arbeidstid. Jeg innså at det ville bli like vanskelig eller endog vanskeligere å finne tid til de individuelle intervjuene, og bestemte meg derfor for å gjennomføre et nettbasert individuelt intervju/undersøkelse.

Intervjuet med lærerne ble laget i det nettbaserte programmet Questback som er tilpasset både lukkede kvantitative spørsmål og åpne kvalitative spørsmål (www.questback.com)⁷⁵. De største fordelene med et nettbasert spørreprogram i forhold til et kvalitativt intervju er at informanten i ro og fred kan formulere sine egne svar uten å la seg distrahere eller påvirke av forskerens kommentarer eller eventuelle sidespørsmål. Informanten kan svare på spørsmålene når det passer og bruke den tid hun eller han trenger. Forskeren

⁷⁵ Undersøkelsen/nettintervjuet kan finnes og leses på følgende adresse:

<https://www.questback.com/isa/qbv.dll/ShowQuest?Preview=True&QuestID=160046&sid=DB0H9J>

sparer tid fordi hun slipper å skrive ut eller transkribere svarene selv. Dataene legges automatisk inn i et data- eller tekstbehandlingsprogram og forskeren kan starte analysearbeidet herfra. De største ulempene med et nettbasert intervju er lærernes tilgang til PC og internett og deres fortrolighet med å besvare et intervju/en spørreundersøkelse på nettet.

Det nettbaserte kvalitative intervjuet ble gjennomført etter at klasseromsobservasjonene var gjennomført for å samle inn flere og nye data om lærernes opplevelser og erfaringer med å integrere drama i undervisningen. Intervjuet besto av fem kvantitative bakgrunnsspørsmål, om utdanning, undervisningserfaring og kompetanse i drama. Videre ble seks kvantitative spørsmål om det dramafaglige innholdet i undervisningen tatt med og tretten åpne kvalitative spørsmål om hvordan lærerne opplevde og erfarte ulike didaktiske utfordringer i forhold til det dramafaglige arbeidet. De kvantitative spørsmålene om innholdet i dramaarbeidet ble tatt med for å gi meg mulighet til å sammenligne svaret på disse med de informasjonene som kom fram i andre deler av klasseromsforskningen. I dette nettintervjuet deltok totalt fjorten lærere. Fem av de sju lærerne som deltok i klasseromsforskningen og i tillegg ni andre som deltok i det nettbaserte intervjuet og eventuelt i et av fokusintervjuene⁷⁶.

3.4 Datagrunnlag og analyse

3.4.1 Avhandlingens datagrunnlag

Totalt har jeg datamateriale fra fire metodiske innfallsvinkler som empirisk grunnlag for å forstå mitt forskningsfenomen:

1. Data fra klasseromsobservasjoner av syv lærere i ni klasser, fordelt på 1., 2., 3., 4., 6., 7. og 8. klasse.
2. Data fra refleksjonssamtalene med lærerne, som ble gjennomført relativt umiddelbart etter hver klasseromsobservasjon.
3. Data fra fokusintervju med fem lærergrupper fra skolens tre hovedtrinn, fordelt på fem intervju og med totalt seksten lærere.
4. Data fra nettbasert intervju/spørreundersøkelse med fjorten av lærerne.

Datamaterialet er skrevet ut eller transkribert og samlet i to deler som utgjør ett eksternt vedlegg⁷⁷. Skolene og lærerne har fått fiktive navn. Elevene ble observert som klasse og ikke som enkeltelever. Fordi noen av gruppeobservasjonene ble tatt opp på lydbånd, ble det mulig å skille disse elevenes bidrag fra hverandre og enten gi dem nummer eller fiktive navn. Ved eventuell referanse henvises det til navnet på det eksterne delvedlegget det refereres til og

⁷⁶ Se vedlegg 2 for en detaljert oversikt.

⁷⁷ Sæbø (2006): Prosjektet "Elevaktiv læring og drama", Eksternt vedlegg.

eventuelt sidetall for henvisningen⁷⁸. For henvisning til klasseromsobservasjonen eller refleksjonssamtalen brukes for eksempel *Feltnotatene*, s. 19, og ved henvisning til fokus- eller nettintervju brukes for eksempel *Intervjuene*, s. 68.

Jeg har følgelig to hovedtyper av datamateriale;

- A. Forskerens feltnotater fra klasseromsobservasjonene (punkt 1 over) og
- B. De transkriberte refleksjonssamtalene, intervjuene og utskriften fra nettundersøkelsen (punktene 2, 3 og 4 over).

Dette datamaterialet danner grunnlaget for min databearbeiding og analyse, og for min beskrivelse og fortolkning av mitt forskningsfenomen og forskningsproblem. Det viktigste grunnlaget for analysen er klasseromsobservasjonene og refleksjonssamtalene fordi her skapes det et direkte møte mellom lærerens og forskerens forståelseshorisonter i forhold til forskningsfenomenet. Utfordringen for meg som forsker i den delen av analysearbeidet som starter etter at alle dataene er samlet inn, er å forstå min empiri med utgangspunkt i både forskningsdeltakernes perspektiv og eget perspektiv. Denne forståelsen er nødvendig for å skape en helhetlig forståelse av forskningsfenomenet som grunnlag for å besvare mitt forskningsproblem.

Jeg analyserer forskningsdataene mine i forhold til sentrale teoretiske kategorier fra relevant forskning og teori. Denne teorien er konstruert via litteraturstudier av nyere skoleforskning om didaktiske utfordringer i undervisnings- og læringsprosessen og læringsmiljøet og teori om dramafagets epistemologiske og estetiske kapital som gjort rede for i kapittel 2.

3.4.2 Analyseprosessen

Datamaterialet er gjennomgått og grovt analysert tidligere, som en del av KUPP prosjektet, for å undersøke de fagdidaktiske utfordringene lærerne opplever og erfarer når de integrerer drama i undervisningen⁷⁹. Det ble derfor en spennende utfordring å gå i gang med dette datamaterialet på ny. Denne gang for å gå grundigere og mer systematisk, analytisk og teoretisk til verks i forhold til denne avhandlingens problemstilling.

Feltnotatene fra klasseromsobservasjonene (datamaterial A) er av en annen karakter enn refleksjonssamtalene og intervjudataene. Feltnotatene fra klasseromsobservasjonene er

⁷⁸ Det eksterne vedlegget (Sæbø, 2006) består av fire deler som er fordelt og samlet i to vedlegg: klasseromsobservasjoner og refleksjonssamtaler utgjør vedlegget *Feltnotat*, og fokusintervjuer og nettintervjuer utgjør vedlegget *Intervju*.

⁷⁹ Se Sæbø, Aud Berggraf (2005): *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen*, Elevaktiv læring og drama – Rapport B, Universitetet i Stavanger.

først og fremst et uttrykk for min fenomenologiske forståelse av det som fortløpende skapes i klasserommet i interaksjonen mellom lærer og elever, mens refleksjonssamtalene og intervjudataene først og fremst er et uttrykk for lærernes erfaringer og forståelse. Jeg fant det derfor nødvendig å starte med en fortløpende systematisering av de observerte undervisningsforløp. Målet her var å få en første forståelse av innholdet og dynamikken i undervisnings- og læringsprosessen og læringsmiljøet i hvert enkelt av undervisningsforløpene. I dette arbeidet har jeg brukt Kunnskapsdepartementets forklaring av læringsmiljøet og læringsprosessen (se s. 18)⁸⁰ til å utvikle hjelpe kategorier for å forstå dynamikken i klasserommet. Tabell 1 viser de hjelpe kategoriene som inngår i denne første løpende systematiseringen av observasjonsdataene.

Tabell 1: Hjelpekategorier for den løpende systematisering av klasseromsobservasjonene

Hovedområder	Læringsprosessen	Læringsmiljøet
Kunnskapsdepartementets forklaring	Lærerens "veiledning" Elevaktive arbeidsmåter Interaksjon og dialog	Engasjement Motivasjon Trivsel Elevmedvirkning
Hjelpekategorier	<i>Lærerens aktiviteter:</i> Hva gjør læreren? <i>Elevenes aktiviteter:</i> Hva gjør elevene? <i>Læringsprosessen:</i> Hva skjer med læringsprosessen?	<i>Elevenes interesse og engasjement:</i> Hva skjer med elevenes interesse og engasjement? <i>Elevmedvirkning:</i> Hva gjør elevene?

De konkrete hjelpe kategoriene i tabell 1 over blir så utgangspunktet for det fortløpende systematiske analyseskjemaet i tabell 2. Jeg starter med å dele hver observasjon/hvert undervisningsforløp inn i sekvenser i forhold til aktivitetsinnholdet, og lager så en fortløpende systematisering av hvert undervisningsforløp, sekvens for sekvens, som et helhetlig fenomen. Dette for å få fram hva som skjer fortløpende i undervisnings- og læringsprosessen.

Tabell 2: Fortløpende systematisk analyseskjema for undervisningsoppleggene

Lærerens aktivitet – hva gjør læreren?	Elevenes aktivitet – hva gjør elevene?	Hva skjer med elevenes interesse og engasjement?	Hva skjer med elevenes læringsprosess?
Sekvens 1			
Sekvens 2			
Sekvens 3 osv.			

⁸⁰ Se eventuelt også Elevundersøkelsen (tidligere kalt Elevinspektørene) på www.skoleporten.no.

Tabell 2 viser hvordan det første fortløpende systematiseringsskjemaet for de enkelte undervisningsforløpene da ble seende ut. I klasserommet synliggjøres undervisnings- og læringsprosessen. Den kommer til uttrykk og kan observeres gjennom samspillet, dialogen og interaksjonen mellom lærerens aktivitet, det vil si lærerens handlinger og ytringer og elevenes aktivitet, det vil si elevenes handlinger og ytringer. Det er i dette samspillet at klasserommets læringsmiljø synliggjøres gjennom elevenes grad av interesse og engasjement i undervisningen, og læringsprosessen synliggjøres gjennom de muligheter den åpner opp for i elevenes aktiviteter og i kunnskapsproduksjonen. Underveis i denne fortløpende systematiseringen utviklet jeg også et skjema⁸¹ for en langt mer detaljert fortløpende analyse av undervisningsforløpene med utgangspunkt i tabell 2⁸². Det ble en hjelp til å tydeliggjøre for meg selv innholdet og dynamikken i observasjonene. Systematiseringen av undervisningsforløpene ble brukt som hjelp for å konstruere analysen av dataene som inngår i avhandlingen.

Datamaterial B (lærernes erfaringer) og empirien fra systematisering av datamaterial A (klasseromsobservasjonene) inngår så videre i analysen av forholdet mellom forskningsfenomenet og analysekategoriene fra kapittel 2.3. Datamaterialet ble lest og gjennomgått, og teksten studert og omstrukturert for å finne de meningsutsagn som kunne relateres til hver av de teoretiske analysekategoriene. I denne prosessen ble datamaterialet også redusert i forhold til forskningsfenomenet og dermed noe mer oversiktlig. Denne kategoriseringen består i å finne de enkeltfenomener i datamaterialet/teksten som kan forstås som et uttrykk for og forklare sammenhengen til hver av analysekategoriene.

Med det mål å gi en beskrivende og tolkende framstilling av forskningsfenomenet (Postholm, 2005, s. 51), kan denne analysen fremstilles som i hovedsak tredelt innenfor rammen av den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 1997), spiral eller den hermeneutiske bue (Ricoeur, 1989). Den løpende første systematiseringen av de observerte undervisningsforløpene blir en hjelp til å analysere undervisningsforløpene og alle intervjudataene. Analysen handler om lærernes erfaringer og forestillinger om klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen og læringsmiljøet. Denne analysen danner så grunnlaget for min forståelse av analyseresultatene i kapittel 4. På siste og tredje nivå finner jeg sentrale drøftingstema i forhold til analysens resultat for å sannsynliggjøre hvordan analysen kan forklare sammenhengen mellom faktorene i fenomenet og forskningsproblemet.

⁸¹ For å studere kartleggingsmodellen i detalj, se vedlegg 1.

⁸² I utviklingen av dette kartleggingsskjemaet utviklet jeg noen teoretiske hjelpe kategorier med hjelp av de kanadiske dramapionerene Morgan og Saxton (1994) sin kategorisering av ulike typer spørsmål som kan inngå i undervisningen og av hvordan elevenes interesse og engasjement kan komme til uttrykk i klasserommet.

3.5 Utvalg av skoler, lærere og klasserom

Det var en utfordring å finne fram til og velge ut de aktuelle lærerne og forskningsklassene til dette prosjektet. Jeg hadde behov for tilgang til lærere og klasser fra alle skolens tre hovedtrinn. Det kunne derfor bli mye bortkastet tid til reising dersom jeg valgte å finne de aktuelle lærerne/klassene ved forskjellige skoler. Jeg var primært interessert i et utvalg av lærere som integrerer drama i sin faglige undervisning uavhengig av dramakompetanse. Samtidig kunne jeg selvsagt ikke forvente at disse lærerne ville bruke drama i de fleste timene i løpet av en dag eller i et relativt stort omfang over flere uker. I tillegg var jeg interessert i lærere som kunne sies å representere et gjennomsnitt med hensyn til lærernes bakgrunn i drama som forskning viser er meget mangelfull (Sæbø, 2003b). Erfaringsmessig finnes det en til to lærere ved hver skole som har en formell dramakompetanse på 30 studiepoeng eller mer. Ved å kontakte mange skoler, kunne jeg ”risikere” at de lærerne som var interessert i å delta nettopp var disse lærerne med lengst utdanning i drama. Jeg var interessert i lærere med ulik kompetanse i drama. Det kunne virke merkelig dersom jeg sa at jeg ikke var interessert i å samarbeide med disse lærerne med dramakompetanse når det var lærernes erfaringer i forhold til drama jeg ville forske på. På den annen side trodde jeg det ville bli vanskelig å få en hel skole interessert i prosjektet, men at det kanskje var mulig å få et nødvendig utvalg av lærere ved en skole med. Ved å lete blant de involverte høgskolenes praksissteder og praksisskoler fant jeg og min forskningskollega⁸³ etter en god del om og men til slutt fram til skoler og lærere som var villige til å delta. Den skolen der jeg inviterte alle lærerne til å delta i prosjektet svarte ja til deltakelse etter at forespørselen var behandlet og godkjent i skolens formelle organer og utvalg. Det viste seg imidlertid at en del av lærerne likevel ikke var interessert i å delta i selve klasseromsobservasjonene med påfølgende refleksjonssamtaler⁸⁴. Thagaard (1999, s. 53) peker på at i undersøkelser der informantene selv velger om de vil være med, er det vanligvis de som mestrer det å ha en forsker tilstede som sier ja fordi de ikke har noe imot innsyn fra forskeren. Alle forspurte lærere på småskoletrinnet sa ja, et fåtall på mellomtrinnet, men kun en lærer på ungdomstrinnet var villig til å delta i klasseromsforskningen. Dette handler også om lærernes interesse for drama som undervisnings- og læringsform. Det var noe lettere å få lærerne til å delta i et fokusintervju i gruppe og til å svare på det nettbaserte intervjuet/spørreundersøkelsen.

⁸³ Min forskningskollega i Kupp prosjektet gjennomførte to av klasseromsobservasjonene.

⁸⁴ Lærerne fylte ut og signerte et skjema der de krysset av for de deler av prosjektet som de ønsket å delta i.

3.5.1 Det endelige utvalget av lærere og deres dramafaglige bakgrunn

Totalt deltok tjue lærere, tolv klasser og åtte skoler i prosjektet, men de deltok i forskjellig grad i de forskjellige delene av prosjektet. Det var syv lærere og 126 elever fordelt på ni klasser fra 1. til 8. klasse ved tre av skolene som deltok i klasseromsforskningen: 1., 2., 3., 4. (2 klasser), 6. (2 klasser), 7. og 8. klasse. Lærertallet ble syv, fordi to av lærerne underviste i fire av de deltakende klassene. Forskjellen på elevtallet i de ni klassene som deltok i klasseromsforskningen var stor, med ni elever i den minste klassen og 29 i den største. 14 av 20 lærere deltok i fokusintervju, og like mange svarte på det nettbaserte intervjuet/spørreundersøkelsen (se vedlegg 2).

De aller fleste lærerne i utvalget (16 av 20) har allmennlærerutdanning, men en har utdanning som førskolelærer, en har universitetsutdanning og to har annen utdanning. Tabellen under viser lærernes dramakompetanse i de ulike utvalgene i undersøkelsen.

Tabell 3: Informantenes dramakompetanse i de ulike utvalgene

Antallet informanter av de 20 som deltok i:	Fokusintervju N= 14	Nettintervju N* = 14	Klasseromsforskning N** = 7	Totalt N = 20
Informantenes dramakompetanse:				
Meget mangelfull = ingen/enkelte kursdager	9	6	3	11
Mangelfull = 30 timers kurs i ALU	1	1	1	1
Noe kompetanse = 30 stp drama	2	4	1	4
God kompetanse = 60 stp drama eller mer	2	3	2	4

Lærernes bakgrunn og kompetanse i drama er totalt sett relativt mangelfull, men likevel godt over gjennomsnittet på landsbasis⁸⁵. Totalt sett har over halvparten av lærerne i utvalget en meget mangelfull dramakompetanse. Det betyr at de har fra ingen til enkelte kursdager i drama. En lærer har det obligatoriske 30 timers kurset i drama som ble innført i allmennlærerutdanningen i 1999, fire lærere har 30 studiepoeng i drama og fire lærere har 60 studiepoeng eller mer. I det totale utvalget er det seksten kvinner og fire menn.

De sju lærerne som deltok i klasseromsforskningen er allmennlærere. Tre av disse lærerne har formell kompetanse i drama. To har 20 vekttall (60 studiepoeng) i drama og en har 10 vekttall (30 studiepoeng). De fire andre har mangelfull formell bakgrunn. En lærer har 30-timers kurset fra lærerutdanningen, to har noen spredte kursdager og en har ingen bakgrunn i drama. Fordelingen mellom kjønnene har en stor overvekt av kvinner; med seks

⁸⁵ Sæbø (2003) fant at på landsbasis har 7 % av lærerne en formell dramakompetanse på 30 studiepoeng eller mer.

kvinner og en mann i den delen av utvalget som deltok i klasseromsforskningen⁸⁶. Aldersmessig fordelte disse sju lærerne seg over hele skalaen. Den yngste var 28 år og relativt nyutdannet. Den eldste, som var over 50 år, har en lang lærerkarriere bak seg.

3.6 Bidrag til kvalitetssikring av data

Jeg vil her spesielt gjøre rede for og kommentere hva jeg har gjort for å bidra til å kvalitets-sikre dataene i klasseromsforskningen og det nettbaserte intervjuet/ spørreundersøkelsen.

3.6.1 Klasseromsforskningen

Klasseromsstudier er tidkrevende. Forskningslitteraturen (Klette, 1998) understreker betydningen av å bruke god tid fordi klassen og læreren skal bli kjent med forskeren og kunne stole på henne, og fordi forskeren skal bli kjent med skolekulturen og klassens miljø for å bedre forstå konteksten for det som skjer i undervisningen. På denne bakgrunn valgte jeg å tilbringe flere måneder ved den utvalgte prosjektskolen, hvor flesteparten av klasseromsobservasjonene ble gjennomført⁸⁷. Jeg brukte god tid på å bli kjent med lærerne, skolekulturen, elevene og klassemiljøet, før selve feltstudien startet. I klasseromsforskningen benyttet jeg meg blant annet av åpne ikke deltakende kvalitative observasjoner og lydopptak. Målet med de fortløpende feltnotatene var å beskrive det didaktiske innholdet i lærerens dramapraksis i form av hva læreren gjorde og sa og hvilke muligheter for reaksjoner og aksjoner dette ga elevene, det vil si den observerbare delen av undervisnings- og læringsprosessen. Jeg var spesielt opptatt av interaksjonen mellom lærer og elever i forhold til undervisningens innhold og dynamikk og de muligheter interaksjonen åpnet (eller lukket) for i elevenes læringsprosess. Handlingene, lærerens instruksjoner, samtalene mellom lærer og elevene og eventuelt mellom elevene ble beskrevet og skrevet ned så nøyaktig som mulig. Formålet med observasjonene er å beskrive den undervisnings- og læringsprosessen som studeres, som om forskeren ikke er tilstede (Postholm, 2005; Thagaard, 1998). Det er imidlertid ikke til å unngå. Forskerens nærvær vil alltid ha en viss betydning og påvirkning. Jeg ble meget positivt mottatt i alle klassene jeg besøkte, og det virket som om elevene så med forventning på at jeg skulle være hos dem. Jeg tror min tilstedeværelse gjorde at både lærere og elever anstrengte seg for å prestere best mulig. En del av de lærerne som deltok brukte mer drama enn de ville gjort til vanlig i undervisningen, og noen uttrykte dette direkte. ”I og med at du har startet dette prosjektet, så blir jeg mye mer bevisst på drama. Det skaper

⁸⁶ Totalt var det 4 menn og 16 kvinner i utvalget.

⁸⁷ To av observasjonene er gjennomført av min forskningskollega Mette Bøe Lyngstad.

en prosess i oss lærere også” (Intervjuene, s. 4). Denne prosessen førte også til at noen av lærerne lot seg inspirere til å prøve prosessdrama og lærer-i-rolle teknikken selv om de aldri hadde gjort dette før. Det ville de sannsynlig ikke gjort dersom de ikke var med i dette prosjektet. Elevene viste, jevnt over, antakelig mer engasjement enn til vanlig. Det hjalp nok på konsentrasjonen at vi var to voksne i rommet, og at elevene visste de ble observert. Men ikke minst ga elevene tydelig uttrykk for at de likte å arbeide med drama. Når selve feltarbeidet kom i gang, skapte det i flere klasser spontan glede og positiv reaksjon når elevene så at jeg fulgte med læreren inn i klassen. Da forsto de at nå ville de få arbeide med drama. Elevene ble fra første dag fortalt at de var med på forskning, og at forskeren var i klasserommet for å se på og observere hva læreren gjorde når hun underviste. Videre at det også var nødvendig å se på og observere elevene for å forstå sammenhengen i undervisningen.

Refleksjonssamtalene etter undervisningen ble tatt opp på lydbånd og transkribert relativt direkte etterpå. Disse hadde mest preg av en dialog, der lærerens og forskerens opplevelse og forståelse av det som skjedde i undervisningen ble presentert, kommentert og sett i forhold til hverandre. Denne faglige refleksjonssamtalen hadde et klart asymmetrisk maktforhold (Kvale, 2001, s. 74), der forskeren hadde ansvaret for at det ble reflektert konstruktivt og kritisk omkring undervisningens didaktiske utfordringer. Det ble derfor nødvendig å også bruke god tid på positive tilbakemeldinger på lærerens undervisning. For de lærerne som hadde vært sterkt engasjert i selve dramaarbeidet, ble det en ekstra utfordring å reflektere over egne erfaringer. Det ble vanskelig for dem å ha distanse til sin egen undervisning. Dette gjaldt særlig når refleksjonssamtalen ble gjennomført samme dag som observasjonen. Dermed ble det en stor utfordring for forskeren å finne balansen i dialogen mellom det å få fram lærerens erfaringer og å formidle egne observasjoner og umiddelbare analyser.

Selvsagt kan observasjon og intervju være fulle av tilfeldige feil, avhengig av forskerens fordommer og forutsetninger for å forstå det som observeres eller den som intervjues. Ikke minst er faren stor for at forskeren ”ser det hun vil se” og ”hører det hun vil høre”. For å styrke kvaliteten i denne delen av forskningen, ble forskerens feltnotater fra observasjonene presentert for læreren etter timene. De var en integrert del av refleksjonssamtalene rundt undervisningen, og sikret at forskeren kunne gjøre eventuelle korreksjoner før observasjonene og intervjuene ble renskrevet. Likeledes ble fokusintervjuene etter transkribering, sendt til deltakerne for eventuelle kommentarer eller justeringer.

Det nettbaserte intervjuet ble gjennomført ved avslutningen av klasseromsforskningen. Kvaliteten på disse dataene vil være avhengig av om informantene forstår spørsmålene og de

dramafaglige begrepene som blir brukt, fordi de ikke har noen direkte mulighet til å spørre dersom det er noe de ikke forstår. Vi kan derfor aldri vite hvordan spørsmålene forstås, og sannsynligheten for at sentrale begrep blir misforstått og tolket forskjellig er selvsagt stor (Haraldsen, 1999). Det var lagt inn en introduksjon til intervjuet/undersøkelsen. Her ble det sagt hvor lærerne kunne finne utfyllende forklaring på de dramafaglige begrepene, og at de kunne ringe meg eller sende en e-post hvis det var noe de lurte på. Men erfaringsmessig vet jeg at det ikke skjer. Er informanten usikker, er sannsynligheten stor for at han heller lar være å svare.

I hvilken grad informantene tar seg tid til å svare og eventuelt svarer utfyllende på de åpne kvalitative spørsmålene vil være avhengig av spørsmålenes karakter og kompleksitet. De aller fleste lærerne har svart på alle de åpne spørsmålene, men det er stor variasjon i hvor utfyllende svarene er. Noen svarer svært kort, kanskje bare bekreftende eller benektende, mens andre har lange systematiske og grundige svar. De fleste ligger et sted midt i mellom og har brukt fra to-tre til fire setninger på hvert av de åpne spørsmålene. Det var selvsagt mulig å komme med åpne kommentarer og kritikk av intervjuet/spørreundersøkelsen.

Jeg ser det som en styrke for forskningens kvalitet i dette prosjektet at jeg har bak meg et pilotprosjekt i klasseromsforskning som del av prosjektet Drama i L97 (Sæbø, 2003b), samtidig som selve forskningen i klasserommet denne gang gikk over et langt lengre tidsrom.

3.6.2 Noen etiske refleksjoner

Min etiske vurdering av mine egne forskningshandlinger når jeg velger informanter og metoder må ses i lys av grunnleggende og allmenne etiske normer og verdier (Baune, 1991, s. 155). Følgende tre områder bør være sentrale forskningsetiske utfordringer, det vil si som forsker må jeg vurdere mine valg av informanter og metoder ut i fra at resultatet av min forskning skal:

- framstilles troverdig og sannferdig, det vil si å ikke manipulere resultatet slik at det passer inn i min forforståelse eller mine personlige vurderinger,
- innfri mine løfter, det vil si svare så redelig, ærlig og fordomsfritt som mulig på mine forskningsspørsmål,
- respektere andre menneskers autonomi, integritet og verdighet, det vil si å ha innlevelse og forståelse for informantenes hverdag og situasjon, sikre anonymiteten på alle plan og respektere deres meninger, lytte med et åpent sinn og i den grad det lar seg gjøre reflektere over resultatet sammen med dem (Thagaard, 1998).

For klasseromsforskningen, som primært brukte kvalitative metoder, var det særlig viktig å sørge for informert samtykke fra skolen/informantene/lærerne. Det er selvsagt et stort spørsmål i hvilken grad jeg klarer å formidle hva det vil innebære for læreren og klassen å delta. Derfor er det viktig å gjøre det klart at det er mulig å trekke seg fra prosjektet på et hvert tidspunkt. Ingen skal måtte delta fordi om de i utgangspunktet sa ja. Jeg prøvde å gjøre mine rammer for feltarbeidet helt klare fra starten. De deltakerne jeg var interessert i er de som, i større eller mindre grad, integrerer drama i sin undervisning. Antakelig betyr det at de som velger å delta har (en del) erfaring med eller utdanning i drama. Jeg må være bevisst at lærere med utdanning i drama kan føle prestasjonsangst. De kan tro at de må lykkes i drama-arbeidet, for å forsvare sin kompetanse. Samtidig kan lærere med liten bakgrunn føle seg usikre på grunn av manglende faglige kvalifikasjoner. Begge deler krever bevisst etisk skjønn fra forskerens side. Det er min oppgave å etablere tillit og trygghet i forskningssituasjonen som basis for åpenhet, redelighet og ærlighet. Jeg må være meg bevisst at jeg er ”gjest” som får tilgang til personlig informasjon og forholde meg til det jeg opplever med respekt og ydmykhet. Det betyr ikke at jeg ikke skal være kritisk, men det betyr at jeg må være meg bevisst hvordan jeg formulerer og uttrykker meg både positiv og negativt. Selvsagt skal jeg sørge for konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser det å delta kan få for forskningsdeltakerne, og gjøre det jeg kan for at dette skal bli en lærerik opplevelse for alle parter. Uansett hva som skjer er det min oppgave som ansvarlig forsker å forholde meg til dette på en slik måte at resultatet kan bli utviklende og konstruktivt for alle parter (Thagaard, 1998). At resultatene skal anonymiseres er selvsagt. Ingenting skal kunne føres tilbake til forskningsdeltakerne eller informantene. For meg som forsker kan det bli en ekstra utfordring å finne en god og akseptabel måte å formidle resultatene på dersom disse inneholder mange ”negative” holdninger og resultater i forhold til elevaktiv læring og drama. Resultatene skal presenteres ”sannferdig”, og som forsker må jeg vie ekstra oppmerksomhet til at min egen for forståelse og eget faglige ståsted åpner for en kritisk analyse av resultatene (Ricoeur, 1989). Kravet om redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultatet må ivaretas også når ”negative” resultater skal formidles. I teater finnes en regel om at selv den mest negative rollen (skurken, voldsmannen osv) skal fremstilles og spilles sannferdig, men med kjærlighet og forståelse. Det samme sier jeg her. Selv det mest negative svar på dette forsknings-prosjektets spørsmål må fremstilles sant, men med kjærlighet og forståelse for de involverte parter.

”Det er klart at jeg ser veldig ofte i enkelte timer at elevene mister konsentrasjonen. Ja, det er klart at visst jeg kunne få til noe som kunne få de til å engasjere seg i kjedelig stoff, så er det klart at det hadde vært bra” (Intervjuene, s. 16).

4 DRAMA, LÆRINGSPROSESSEN OG LÆRINGSMILJØET

Dette kapittelet analyserer klasserommets innhold og dynamikk når drama integreres som undervisnings- og læringsform. Resultatene blir presentert i forhold til analysekategoriene fra oppsummeringen i kapittel 2.3.8: ”Elevenes skapende erfaringer i læringsprosessen”, ”Elevenes forestillinger og fantasi i læringsprosessen”, ”Elevenes refleksjon i og over læringsprosessen”, ”Interaksjon og samspill i læringsprosessen”, ”Dramafagets egenart og elevenes engasjement”, ”Bråk, uro og latter når drama inngår i timene” og ”Drama og elevenes varierte erfaringer i læringsprosessen”.

4.1 Elevenes skapende erfaringer i læringsprosessen

Sosialkonstruktivisme og pragmatisk estetikk er opptatt av den skapende erfaringen som grunnleggende for all erkjennelse (se s. 41 og 50). Dermed blir kunstens uttrykksformer og kunstfaglige tilnæringsmåter viktige i læringsprosessen fordi de tester ut og produserer mening (se s. 53). Når drama inngår som undervisnings- og læringsform forventes det at læreren legger til rette for elevenes *skapende* erfaringer i læringsprosessen (KD, 2006a; KUF, 1996a, s. 23).

4.1.1 Lærer-i-rolle spill i første klasse

Elevene i første klasse arbeider for tiden med emnet eventyr. De opplever at læreren, etter en felles innledende samtale om eventyr og livet i gamle dager, skaper spilllets fiksjon og ”her og nå” situasjon direkte ved hjelp av estetiske symboler. Når læreren starter lærer-i-rolle spillet om Eventyrsamler Asbjørnsen, er elevene meget oppmerksomme tilskuere.

”Læreren tar fram en kasse og sier at dette skal være grua. Hun legger på som-om ved og sier ”Her er veden”. Hun slukker lyset i taket og lar bare tavlelyset stå på. Hun tar på seg et sjal, finner et par karder med ull i, setter seg på stolen ved grua foran elevene og blir Eventyrfortelleren” (Feltnotatene s. 3).

Elevene er her publikum til lærerens iscenesetting av spillsituasjonen. Utgangspunktet er den samtalen de nettopp har hatt om eventyr og livet i gamle dager. Læreren bygger direkte på det de snakket om i denne felles samtalen. Hun gir dermed alle elevene mulighet til å forstå hva

som skjer, og å være medskapende når hun etablerer spilllets fiksjon. Læreren går så i rolle som Eventyrtelleren. Hun starter spillet ved å snakke til elevene som barn på gården i gamle dager, uten å forklare noe som helst om det å spille roller. Alle elevene har oppmerksomheten rettet mot læreren og følger intenst med i det som skjer. Når lærer-i-rolle som bondekone og eventyrteller stiller spørsmål, svarer en del av elevene i rolle og blir dermed også verbalt medskapende: ”Elevene svarer i rolle, de ser på kardingene og hun har full oppmerksomhet fra alle” (Feltnotatene, s. 3).

Læreren gir i samtalen etter undervisningen uttrykk for at hun er meget fornøyd med elevenes medskapende innlevelse og aktivitet da hun starter spillet:

”Ja, jeg synes det var kjempefint når jeg fikk de til å tenke tilbake over hundre år. Og når jeg så spurte og sa: Og så du som tok imot en kalv, så svarte de. De var der når jeg spurte. Det synes jeg var fint” (Feltnotatene, s. 6).

I dette improviserte lærer-i-rolle spillet tar læreren hele ansvaret med å legge til rette for elevenes skapende erfaringer. Samtidig åpner hun opp for at elevene er medskapende og videreutvikler fiksjonens innhold. Resultatet er at elevene ”erfarer og skaper umiddelbart mening i livets ”her og nå” i sin individuelle og sosiale erfaringsverden” (se s. 33). Denne læreren har ikke kompetanse i drama eller erfaring med lærer-i-rolle, men lang erfaring som lærer. Hun er positivt overrasket over elevenes medskapende reaksjoner på hennes utspill. Etterpå reflekterer hun over det at elevene umiddelbart forstår og godtar fiksjonen, svarer i rolle og blir skapende i læringsprosessen: ”De sa ingenting om at det var jeg (læreren) som var (forteller)kone, men de svarte meg jo og var i rolle” (Feltnotatene, s. 6). Det er første gang både lærer og elever erfarer et lærer-i-rolle spill. Læreren viser at hun ikke er klar over potensialet i elevenes leke- og spillkompetanse. Elevenes medskapende aktivitet i læringsprosessen består i å være barn på bondegården som deltar i samtalen, og de opplever eventyrtellingen ved grua etter arbeidssdagens slutt. De har relativt stillesittende roller gjennom dette spillet. Det stiller store krav til deres oppmerksomhet og psykiske innlevelse. Læreren bruk av estetiske virkemidler stimulerer her elevenes interesse og oppmerksomhet i læringsprosessen (se s. 31) og åpner opp for deres medskapende kunnskapsproduksjon.

Elevene får videre i spillet besøk av lærer-i-rolle som eventyrsamler Asbjørnsen. Læreren skaper da en ny spillsituasjon hvor elevene får muligheten til å fortsette den læringsprosessen som startet da de lyttet til eventyrtelleren. De svarer ivrig på Asbjørnsens spørsmål og rekonstruerer eventyret for ham, og enkelte elever bruker både kropp og karakteriserer med stemmen når de svarer (Feltnotatene, s. 4). I denne sekvensen er elevene meget aktive, men i liten grad medskapende i undervisnings- og læringsprosessen. Læreren

sier i refleksjonssamtalen etter undervisningen at hun var opptatt av hvordan hun skulle strukturere dette første møtet med Asbjørnsen: ”Ja, jeg var litt opptatt av at de ikke skulle begynne å fortelle om andre eventyr, og derfor spurte jeg om de hadde hørt noen eventyr *i kveld*” (ibid., s. 8). Hun er her bevisst på å holde elevene innenfor spillets fiksjon fordi hun har planlagt at Asbjørnsen skal gjenfortelle eventyret til dem som avslutning. Dette fører til en mer sedvanlig epistemologi hvor lærer i rolle som Asbjørnsen stiller lukkede faktaspørsmål: ”Læreren (Asbjørnsen) velger å ta nesten setning for setning i eventyret, det vil si elevene svarer på spørsmål, og det blir kun korte svar fra elevene” (ibid., s. 4). Elevene blir opptatt av å svare riktig og det medskapende og konstruktivistiske forsvinner dermed fra læringsprosessen. Dette ødelegger likevel ikke det positive læringsmiljøet som er skapt i sekvensen i rundt grua. Elevene er fortsatt sterkt motiverte og engasjert til innsats.

4.1.2 Lærer-i-rolle spill i tredje klasse

I tredje klasse utforsker elevene fortellingene om Moses og Jødefolket sin vandring til det lovede land gjennom prosessdrama og lærer-i-rolle spill. Når de arbeider med fortellingen om Aron og Gullkalven, strukturer læreren prosessen slik at det er elevene som skaper fiksjonens ”her og nå”:

”Læreren forklarer til elevene at hver gruppe skal være en familie som bor i det samme teltet. Hun spør dem ”Hva gjør dere på?” Elevene begynner å diskutere seg i mellom og læreren går til første gruppe og snakker med dem. Etterpå finner de seg en plass i rommet og går i gang. Læreren går videre til neste gruppe og snakker med dem. Hun avslutter med å si til dem ”Vil dere gå til en plass i rommet og stelle dere til?/... /Etter en stund blir flere og flere aktive. De ordner opp, arrangerer rommet og til slutt leker og improviserer alle elvene” (Feltnotatene s. 57).

Læreren sørger her for at alle elevene kan bidra aktivt i kunnskapsproduksjonen når de skaper fiksjonen og spillets innhold. Feltnotatene forteller hva elevenes skapende erfaringer i denne sekvensen inneholder.

”Jeg ser elever som syr eller broderer med hånd, hogger ved, stiller dyr, passer dyr og noen som er dyr. Lærer i rolle som Aron går omkring og snakker med gruppene. Elevene er meget aktive og i stor grad i rolle: Noen kryper, bjeffer eller kakler, andre er ute og går tur” (Feltnotatene, s.57).

Læreren er opptatt av å engasjere alle elevene i læringsprosessen. Hun reflekterer etterpå over at det i gruppene finnes noen som er meget aktive helt fra starten, mens andre er mer avventende i planleggingsfasen. Hun synes å være klar over at elevene kan trenge forskjellig tid i den skapende læringsprosessen. Men hun ser at når spillet kommer i gang, er absolutt alle aktive:

”...det var jo forskjellig hvordan det fungerte i gruppene./.../ Jeg synes det ble bra når de dikta det opp, og noen sa de hadde sauer. De hadde fjorten sauer og lagde seg til med madrass og med stoler og bord. Andre fant korn (på marka), og noen sitter i kappe, ikke vanlige klær, men i kappe. De var på en måte tilbake i tiden” (Feltnotatene, s. 59).

Hun har strukturert det videre spillet slik at hun i rolle som Aron får elevene, som spiller Jødefolket, med på å lage en gullkalv som avgud og å holde fest. Videre i rolle som Moses konfronterer og anklager hun Jødefolket for å tilbe gullkalven, men gir folket muligheten til å ordne opp i sitt svik. Elevene som Jødefolket utforsker disse utvalgte delene av fortellingens innhold i det improviserte spillet (ibid.). Læreren har et klart konstruktivistisk utgangspunkt. Hun er opptatt av at elevene skal være skapende i læringsprosessen: ”Det er viktig å tenke gjennom på forhånd hvordan det kan bli, men en må ikke låse tankegangen. En må spille på lag med klassen og skape underveis” (Intervjuene, s. 37). Læreren gir få forklaringer på forhånd, men utfordrer elevene i selve spillet til å være medskapende i kunnskapsproduksjonen. Hun erfarer at dette kan by på problemer.

”Og når jeg begynte å spørre ”Kan jeg få smykket ditt?”, så var det en som hadde et smykke under jumperen, som sa ”Mener du virkelig at du skal ha det?” Jeg så jo ikke at han hadde et smykke engang. Så det med den virkeligheten! Og til en (annen) sa jeg ”Og du som har en ørering, kan jeg få den?” Da forsto elevene” (Feltnotatene, s. 60).

Elevene er meget aktive når som-om gullet skal smeltes og gullkalven støpes. De smiler og ser meget fornøyde ut. Læreren finner etter en stund en krakk, legger et par selvlysende trafikkvester på denne og sier:

”LiR - Aron: Se den flotte gullkalven! Vi takker Gullkalven og danser rundt den
E - Jødefolket: (i kor) JA!!! Og alle danser rundt kalven, klapper i hendene og er glade. Og – hønene danser med armbevegelser (vingene) og hopper rundt!!!” (Feltnotatene, s. 58).

Elevene er tydelig begeistret over å være aktive og skapende i fiksjonen og læringsprosessen. Denne læreren har, som læreren i første klasse, lang erfaring som lærer, men mangler kompetanse i drama og erfaring med lærer-i-rolle. Elevenes skapende erfaringer er det sentrale, og det sosialkonstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet dominerer i dette dramaforløpet. Læreren blir overrasket over elevenes engasjement. Hun reflekterer etterpå over elevenes skapende aktivitet i læringsprosessen og sier ”... selv om jeg kjenner dem godt, så er det spennende å se hvor mottakelige de er for lek og rollespill” (Feltnotatene, s. 59). Etter det siste spillet i dette undervisningsforløpet sier hun: ”Ja, jeg er jo ikke i tvil om at Moses kommer de aldri til å glemme” (ibid., s. 66). For henne er det en klar sammenheng mellom elevenes engasjerte og skapende aktivitet i læringsprosessen og deres mulighet til å huske lærestoffet.

4.1.3 Prosessdrama i fjerde klasse

I fjerdeklassen til Ane arbeider de med temaet vennskap. Ane, som har grunnfag i drama (60 studiepoeng), har planlagt og strukturert et prosessdrama der fiksjonen skapes og utvikles i et samarbeid mellom læreren og elevene. Læringsprosessen starter med at læreren ber elevene om å gå rundt inne klasserommet som om de er ute i skolegården. Hun ber hver av dem å forestille seg at de er en elev som mangler noen å være sammen med og sier at ”Du har lyst til å være sammen med noen, men du tør ikke å ta kontakt” (Feltnotatene, s. 75). Etter denne konstruktivistiske aktualiserings- og innlevelsesoppgaven starter hun fiksjonsoppbyggingen ved å vise et bilde av Tore. Hun forteller at han ikke liker å sparke fotball og heller ikke har noen å være sammen med på skolen. Kunnskapsproduksjonen skjer ved at elevene skaper tablåer som dynamiseres. Her viser de hvordan de mener at Tore har det i friminuttene. Fiksjonen utvikles videre i et skapende samarbeid mellom læreren og elevene. Læreren har tatt med seg en lommelykt, en blokkfløyte og en bok om egypterne. Hun forteller at dette er Tore sine hemmelige ting, som han liker å holde på med, men som ingen vet om fordi ingen har spurt.

”Nei, han har ikke fortalt det, fordi ingen har spurt. Noe må gjøres. Dette går ikke an. Noe må gjøres”, sier læreren og elevene er topp engasjerte” (Feltnotatene s. 76).

Læringsprosessen fortsetter ved at læreren spiller Tores lærer Linn som elevene stiller spørsmål til, for å gjøre Linn oppmerksom på Tores problemer. Spørsmålene formuleres spontant som en del av spillet. De elevene som vil får også spille og svare for Linn (ibid.). Som avslutning lar læreren elevene planlegge hva de ville gjort dersom Tore gikk i deres klasse. Elevene har mange ideer og forslag (Feltnotatene, s. 77). Vi ser at læreren sørger for at elevene er aktive i fiksjonsoppbyggingen og læringsprosessen ved at de skaper mange og varierte ”her og nå” erfaringer i forhold til timens tema. Læreren forklarer at ”Det jeg tenkte var å prøve å sette dem inn i hvordan en person som Tore har det, for å gi dem litt kunnskap om hvordan det er, og som jeg da forhåpentligvis kan bruke senere i samtale med dem” (Feltnotatene, s. 78). Etterpå er hun fornøyd med elevenes læringsprosess. ”Det er jo ok å se at dette var et tema som satte seg og som festet seg hos dem”, er en av hennes refleksjoner etter timen (Feltnotatene, s. 81). Elevenes skapende aktivitet dominerer arbeidet som har et klart sosialkonstruktivistiske læringssyn. Det virker meget engasjerende inn på elevenes innsats i læringsprosessen.

4.1.4 Prosessdrama i sjette og syvende klasse

I sjette - og syvendeklassen integrerer læreren et prosessdrama om ungdom og alkohol som del av et ANT-opplegg. I syvende klasse går opplegget over to dobbelttimer. Læringsprosessen starter her ved at elevene i grupper, ut i fra hva de vet, har hørt eller tror, skal finne argumenter for og imot det å nyte alkohol. De kommer raskt og godt i gang med denne første oppgaven.

”Elevene går i gang, diskuterer, skriver og er ivrige. To litt problematiske elever på samme gruppe, E1 og E2 er tydelig engasjert. E1 sitter rolig litt på utsiden i starten, men E2 lytter oppmerksomt og ser på og følger med den som snakker. Etter hvert bøyer E1 seg fram, blir litt mer med i gruppen og kommer med argumenter! Begge blir etter hvert aktive og bidrar med forslag” (Feltnotatene, s. 99).

Læreren avbryter og forklarer elevene at de skal improvisere sammen to og to, der en er for og en imot alkohol. Elevene går engasjert i gang, og de aller fleste er meget aktive i denne konstruktivistiske læringsprosessen. Etter en stund stopper læreren dem og forklarer hvordan de skal finne seg nye partnere, bytte rolle og skifte holdning, og elevene skaper nye improvisasjoner (ibid.). Resultatet av denne sekvensen er at elevene i fellesskap har produsert et stort antall argumenter for og imot alkohol. Tilbake i de store gruppene blir elevene bedt om å skrive ned alle argumentene de brukte eller hørte, og alle elevene deltar engasjert i denne de- og rekonstruksjonen av læringsprosessen. Gruppene blir så bedt om å skrive argumentene fint over på et stort ark. Denne reproduserende delen av læringsprosessen er en utfordring jentene i denne klassen liker, men som guttene reserverer seg mot.

”Det er jentene som skriver, og det er jentene i gruppene som er aktive og snakker om hvordan det skal være, med unntak av en gruppe der alle er gutter. Jentene bruker god tid på å lage overskrift, dele arket i to med en strek midt på, skrive FOR og IMOT øverst på arket og tegne pynt rundt på arket. Men de blir ferdige. Den rene guttegruppen kommer ikke i gang, for ingen vil skrive. De sier de skriver ikke fint nok. En tar likevel til slutt på seg oppgaven og begynner. Etter en stund snur de arket og begynner på ny fordi læreren sier det de har skrevet er for smått og slurvet gjort” (Feltnotatene, s. 100).

Undervisnings- og læringsprosessen fortsetter, og det skapende kommer igjen i fokus. Læreren klapper i hendene, får oppmerksomheten og sier at:

”Hver gruppe skal finne eller velge et argument og lage et tablå, det vil si et skuespill som bare er et øyeblikk. Alle på gruppen skal være med. Dere har noen minutter til å lage dette tablået” (Feltnotatene, s. 100).

Læreren veileder gruppene og forklarer at det skal være et frys-bilde. Elevene diskuterer og er ivrige. Når elevene viser det valgte argumentet i et tablå-bilde, utfordrer læreren resten av klassen til å finne ut om dette er et FOR eller IMOT argument. Elevene er aktive og medskapende i læringsprosessen når de tolker hverandres tablåer. De forklarer og utdyper hva

de tror hvert av tablåene og argumentene handler om (ibid.). Denne konstruktivistiske læringsprosessen er tydelig stimulerende og virker positivt inn på læringsprosessen og læringsmiljøet.

En uke senere, i den neste dobbeltimen om dette temaet, blir elevene i denne syvende klassen både overrasket og ser spørrende ut når læreren, uten noen som helst samtale eller forklaring på forhånd, går rett inn i lærer-i-rolle. Han skaper spillets ”her og nå” kun gjennom det han sier. Han bruker ingen estetiske symboler og markerer verken med en rekvisitt eller et kostyme at han går inn i en rolle.

”Lærer-i-rolle forteller at han kommer fra reklamebyrået ACTA som skal lage reklame for en ny rusbrus for ungdom for ACME bryggeri. Det skal starte opp i Tau bryggeri sine nedlagte lokaler på Forus. Han ønsker hjelp av elevene som kjenner ungdommen, som er målgruppen for rusbrusen, og de skal få betalt for jobben. Men, sier han, det er jo forbudt å lage reklame for rusbrus og forbudt med alkoholreklame i Norge, så her må dere være lure og tenke annerledes” (Feltnotatene, s. 101).

”Elevene ser på læreren, noen smiler litt, noen ser litt overrasket ut og noen ser mer vantro ut”, står det i feltnotatene (ibid.). Noen av elevene spør om dette er sant, men de får ikke svar. Etter hvert virker det som alle elevene forstår og godtar spillets kontekst, og læringsprosessen kommer i gang. I samspill med læreren, som arbeider i rolle, skaper elevene spillet om reklamefirmaet ACTA. Dette ”firmaet” trenger elevenes hjelp til en skjult reklamekampanje for å øke salget av rusbrus til ungdom. Elevene går gruppevis i gang med å diskutere og tegne forslag til en ny rusbrus for ungdom. ”Elevene går i gang og er meget aktive. Alle synes å engasjere seg og mene noe om hvordan denne nye rusbrusen skal se ut” (Feltnotatene, s. 101). De har mange gode forslag når lærer i rolle går rundt til gruppene og spør dem hvordan de skal få til å reklamere for denne nye rusbrusen. Forslagene konkretiserer elevenes læringsprosess. Gruppene i sjuende klasse foreslår at de spør de som lager film for ungdom, og betaler dem for at de bruker rusbrusen i filmen. De foreslår å lage rusbrusen i en farge ungdom liker og å sponse Danacup hvor norske ungdommer er med (ibid.). Fiksjonen utvikles og undervisnings- og læringsprosessen fortsetter ved at læreren forlater klasserommet og etter en stund kommer inn igjen i en ny lærer-i-rolle. Nå er han rusforsker fra høgskolen og kledd i en høgskole t-skjorte. Han provoserer elevene ved å anklage dem for det de er med på.

”Vet dere ikke at det er forbudt med reklame, at rusbrus får stadig yngre ungdom til å drikke, og at det er forbudt og skadelig for ungdom å drikke alkohol? Hvorfor gjør dere dette?/.../Lærer-i-rolle fortsetter med å utfordre elevene, men får få svar. Det kommer etter hvert svar fra gruppene: ”For penger – vi er på jobb!”, ”For de (ungdommen) vil ha det”, ”For at du skal ha noe å spørre om”, ”Fordi ungdom tøffer seg og de vil drikke seg fulle. De vil ha det! Ut med deg!” (Feltnotatene, s. 101).

Elevene viser gjennom svarene de gir i spillet at de forstår spillets kontekst. De skaper og viser kunnskaper om skjult reklame og om hva som ligger bak oppdraget med å tegne forslag til en ny rusbrus for ungdom. Læringsprosessen fortsetter ved at læreren avbryter denne reklamesekvensen og går direkte over til Holmgang, en TV-debatt der elevene direkte og spontant blir tildelt roller som diskusjonsdeltakere i debatten om ungdom og alkohol. Læreren tar rollen som debattleder, men lager ikke noe scenisk arrangement eller scenskift for denne sekvensen. Elevene blir sittende rundt omkring i rommet ved pultene sine i de samme gruppene som utvikler reklamen for den nye rusbrusen. Noen av elevene fortsetter å tegne på forslaget til den nye rusbrusen. Lærer i rolle tildeler dem roller direkte i det spillet starter, stiller provoserende spørsmål, men får i starten få svar. Etter hvert kommer diskusjonen i gang, og enkelte elever synes virkelig å utfolde seg i det å skape stadig nye erfaringer: "En av elevene finner en parykk bak i klassen og tar i løpet av Holmgangspillet spontant på seg tre ulike roller som ungdom, forelder og politiker" (Feltnotatene, s.102). Totalt åpner dette dramaforløpet for en læringsprosess der elevene får mange og varierte muligheter til å skape "her og nå" situerte erfaringer i forhold til lærestoffet. Dette virker stimulerende på læringsprosessen selv om elevenes muligheter i starten av lærer-i-rolle spillet ble noe hindret av at enkelte elever var usikre på lærerens utsagn, og andre ikke forstod at det var et spill læreren startet. Noen elever fikk ikke med seg at han *sa* han kom fra reklamefirmaet ACTA. Fordi læreren ikke gjorde bruk av noen estetiske symboler, som for eksempel et rolleplagg eller en rekvisitt, for å markere at han var i rolle da han etablerte fiksjonen, hadde disse elevene ikke mulighet til å forstå at dette var en fiksjon. Når læreren (i rolle) i tillegg sier de skal få betalt for jobben, er det enda en grunn til at de som ikke oppfatter at læreren starter et spill, lurer på om det er sant. Merkelig nok tror læreren alle elevene forstår at han starter et spill, men at de elevene som spør om dette er sant vil vise at de forstår det er spill. "Når de blir utsatt for noe, begynner de å analysere. De har lyst til å knekke koden; jeg forstår at dette er bare et spill" (Feltnotatene, s. 105), sier læreren i refleksjonssamtalen etter undervisningen. Elevene viste tydelig og ekte forbauselse, men læreren gjør seg ingen refleksjoner om dette virker inn på den skapende prosessen. Han tror heller ikke det betyr noe for elevene at de blir sittende i de samme gruppene under Holmgangdebatten som de er i når de utvikler og tegner forslag til den nye rusbrusen. Han godtar at en del elever fortsetter å tegne på forslaget til ny rusbrus selv om han i rolle har ønsket dem velkommen til Holmgangdebatt på TV. Han mener hans egen manglende bruk av estetiske virkemidler har liten betydning for resultatet og elevenes læringsprosess. Grunnen er antakelig at han har kort undervisningserfaring og at dette var et opplegg han fikk hjelp til å finne i ei bok. Hans manglende dramafaglige erfaring

og kompetanse fratar han muligheten til å reflektere over erfaringene i undervisningsprosessen.

4.1.5 Rollespill i sjette klasse

Sjetteklassen til Asbjørg arbeider med emnet ”Å ta valg” ut i fra et ”Lions Quest”⁸⁸ opplegg. Asbjørg har lang erfaring som lærer, og hun har grunnfag i drama (60 studiepoeng) som hun tok for 20 år siden. Elevene hennes arbeider ofte med drama. Asbjørg starter med å lese opp to små fortellinger som begge har en åpen slutt. I den ene har vennegjengen til Lasse funnet en pakke med røyk. De spør om han vil bli med og røyke etter skoletid. I den andre blir venninnene Alice og Nina tilbudt skyss hjem i regnværet av en fremmed mann i stedet for å vente på bussen. Alice sier ja, men Nina er betenkt.

Elevene skal i grupper bestemme hvilken fortelling de vil jobbe med og hva som skjer videre. Elevene arbeider selvstendig og har selv ansvaret for struktureringen av arbeidet. Bortsett fra en gruppe kommer alle i gang med å skape fiksjonen og utvikle spillet. I denne gruppen er elevene opptatt av at:

”...når temaet blant annet handler om å røyke, vil de lage en røyk som rekvisitt. De fargelegger, klipper og limer. Tiden går med til dette, og de får knapt være ute på gulvet og spille” (Feltnotatene, s. 86).

Læringsprosessen i denne gruppen handler derfor mest om hvordan man lager en rekvisitt-røyk. Etter gruppearbeidet fortsetter undervisnings- og læringsprosessen ved at elevene viser spillene til hverandre. Kvaliteten på spillene er svært ujevn.

”I noen grupper er det mest fnising, i noen er det lite spill og dialog, mens andre har laget dramatiske og spennende spill” (ibid.).

Læreren kommenterer spillene og diskuterer blant annet med gruppen som brukte tiden til å lage røyk, om dette var nødvendig. Hun stiller seg kritisk til gruppens kunnskapsproduksjon. I samtalen etterpå sier hun at rollespillene gikk som forventet bortsett fra at det var ”...litt tøysete uro” (ibid., s. 88). Hun synes å godta at elevenes læringsprosess blir avhengig av hvordan gruppene selv strukturerer arbeidet. Refleksjonssamtalen etter undervisningen viser at hun stiller få spørsmål ved sin egen strukturering av denne rollespillsekvensen (Feltnotatene, s. 88-94). Enkelte jenter fniser og et par av guttene tuller under gruppearbeidet, og hun mener det kommer av at ”...i noen grupper er guttene gode til å holde tråden (i

⁸⁸ Dette er holdningsskapende undervisningsopplegg utviklet av www.lions-quest.org.

arbeidet), mens jentene blir mer fnisete og dummer seg slik. Det er komisk og litt småflaut (for dem)” (ibid., s. 89). Om en av guttene sier hun:

”Han er en alle tiders gutt, men han har veldig mange påfunn og finurligheter. Så han tuller seg ut på litt, på en måte. Han trenger å ha en som kan styre han på en måte, for ellers blir det bare visvas og tull” (ibid.).

Hun synes å legge opp til en sosialkonstruktivistisk læringsprosess og sier hun ønsker at elevene skal skape sin forståelse av rollefigurenes valgmuligheter i det elevstyrte rollespillet. Samtidig vet, ser og forstår hun at mange elever har problemer med å være skapende innenfor gruppens fellesskap. Læringsprosessen og læringsmiljøet blir derfor avhengig av i hvilken grad gruppene klarer å løse de problemene som oppstår i kunnskapsproduksjonen. Dette fungerer tydelig meget forskjellig i gruppene og gjenspeiles i gruppenes spill til slutt.

4.1.6 Rollespill i syvende klasse

Læreren har som vanlig skrevet opp numrene på de matematikkoppgavene som er timens innhold på tavla. Noen oppgaver skal alle gjøre og noen kan de velge å gjøre hvis de vil. I en av oppgavene som handler om kjøp og salg i kiosken, kan elevene velge å gjøre oppgaven som et improvisert rollespill. Uansett skal oppgaven diskuteres og utføres i grupper. Læreboka legger dermed opp til en sosialkonstruktivistisk læringsprosess som kan inkludere skapende dramaarbeid. Rammen for oppgaven er at elevene skal handle i kiosken, og bestemme seg for hva de vil kjøpe av de varene som læreboka har bilde og pris av. De skal finne ut hva varene vil koste og hva de får igjen hvis de betaler med enten en femtilapp, en hundrelapp eller en tohundrelapp. Målet er at de skal skrive fortellende om hvert enkelt av de regnestykkene de skaper, det vil si lage regnefortellinger (Feltnotatene, s. 98).

Et par av gruppene jubler begeistret med tanken på å få lage rollespill av oppgaven. En av disse, en ren jentegruppe, går straks i gang. De starter med å tegne og klippe ut penger, mynter og sedler, som primært er en reproduserende kunnskapsproduksjon. De tar en pause underveis for å finne ut hvor mange og hvilke pengeverdier de egentlig har bruk for, før de fortsetter og produserer det antall og utvalg de trenger av pengesedler og mynter. De etablerer kiosken, bestemmer hvor varene er og avtaler et enkelt arrangement. Så er spillet i gang. Kunnskapsproduksjonen skjer direkte, der og da, i det improviserte rollespillet. Underveis bytter de på rollene og spiller med både innlevelse, rollekarakterisering og stor fryd. De dikter opp og skaper stadig nye historier. Etterpå setter de seg ned og skriver regnefortellingene, det vil si de de- og rekonstruerer og transformerer kunnskapen som ble konstruert i spillet, til en

skriftlig fortellende tekst. De arbeider meget selvstendig og spør kun om hjelp i starten når regnefortellingene skal skrives for å sjekke at de gjør dette riktig (Feltnotatene, s. 98).

De to andre gruppene som velger å lage rollespill, lager også først penger, men blir sittende som vanlig ved pultene og forteller seg kun gjennom handlingen. De etablerer verken kiosken eller selger/kunde forholdet eller skaper en reell spillsituasjon. Kunnskapsproduksjonen skjer ved at de muntlig skaper en tenkt handel ved det de sier, og de bruker pengene de har laget for å finne de rette beløp til hver handel. Til slutt skriver de ned den muntlige fortellingen de har skapt som en skriftlig fortellende tekst. Resten av elevene i klassen velger å bare skape og skrive regnefortellingene. Det vil si de skaper fortellingene muntlig, regner ut de aktuelle pengebeløp i hodet eller på papiret og skriver til slutt ned regnefortellingen. I disse gruppene er det lite diskusjon mellom elevene, men mange spørsmål til læreren. Alle gruppene arbeider innenfor et sosialkonstruktivistisk læringssyn, men det er kun en gruppe som skaper regnefortellingene gjennom improvisasjon. Denne gruppen har tydelig både stor glede og utbytte av dette. De opplever tydelig læringsmiljøet positivt, og de synes i stor grad å forstå hvordan de skal skrive regnefortellinger ut i fra improvisasjonen. Det kan være tilfeldig, men det er blant de andre gruppene som ikke skaper regnefortellinger ved å improvisere, at det er flest elever som strever med å forstå hvordan de skal skrive en regnefortelling (ibid.). Disse spør jevnlig de to lærerne som er til stede, om hjelp.

4.1.7 Dramatisering i andre klasse

I andreklassen, som arbeider med elevstyrt dramatisering i grupper til emnet *kirken*, har både læreren og elevene liten og ingen erfaring med drama fra før. Elevene har vært på besøk i kirken. Etter at læreren og elevene har snakket sammen om hva som foregår i kirken og hvordan de skal samarbeide i gruppene, sier læreren at elevene selv skal bestemme hva de vil dramatisere og hvordan de vil spille det de har valgt (Feltnotatene, s. 36). Hun overlater her den videre struktureringen av læringsprosessen til elevene. Dermed forventer hun at disse syvåringene skal bli enige om spillets innhold, etablere fiksjonen og improvisere spillet stort sett på egen hånd. Samtidig vil hun gå rundt mellom gruppene og hjelpe der det trengs. Alle gruppene blir i den første timen i dette prosjektet enige om at de vil spille begravelse. I en av gruppene, som bestemmer seg for å spille en thailandsk begravelse, kommer elevene raskt i gang med rollefordelingen og det skapende arbeidet. Det er stort sett en thailandsk jente (E1) som har regien⁸⁹:

⁸⁹ Fordi disse samtalene ble tatt opp på lydbånd, var det mulig for meg å skille elevstemmene fra hverandre og gi elevene nummer.

”E1: Da må dere holde fingeren sånn (hun viser dem). Holde lyset sånn. Og så ser vi, og så er det lys der oppe.

E2: Skal jeg holde sånn? (han viser med hendene)

E1: Ja, du skal holde lyset, og så under kista og så brenner vi og så på pipa fra...kirken? Så skal vi gå rundt sånn (hun peker) med kista fire ganger rundt. Jentene og guttene skal ha kvitt og damene og mennene skal ha svart. Og så går de omkring kistene.

E3: Om vi skal holde lyset med hendene?

E1: Ja

E3: Åja. Det var det jeg tenkte” (Feltnotatene, s.38).

Det er denne jenta som vet hvordan begravelsen foregår. Hun forklarer og instruerer, mens resten av gruppen, som er gutter, er lydhøre og medskapende i prosessen. De rekonstruerer hovedsakelig jentas ideer, men etter hvert synes noen av guttene at det blir vel mye instruksjon fra denne jenta (E1):

”E1: Kom igjen nå!

E2: Okei.

E1: Endre er den som bærer...

E3: ...de døde.

E1: Ja, og så bærer Endre Tore og Ola.

E2: Hvorfor skal jeg snakke?

E3: Og så skal jeg ha blomster og han er prest (peker).

E1: ..og så skal vi ha de (blomstene) opp i kista, og de to er døde og han er prest.

E2: Åh....dudududu...” (Feltnotatene, s. 39).

Det er vanskelig for disse elevene å være medskapende i denne dramatiseringen. De strever med å huske hva de skal si og gjøre for at dette skal bli slik som den thailandske jenta vil ha det. Hun gjentar og gjentar forklaringene. En av guttene (E2) reagerer og protesterer på alle instruksjonene. Men denne gruppen kommer likevel så langt at de leker og spiller denne begravelsen flere ganger i løpet av den andre timen i dette prosjektet. De andre gruppene får for liten hjelp og veiledning til å etablere fiksjonens spillsituasjoner. Bortsett fra gruppen som spiller thailandsk begravelse, har alle de andre problemer med å bli enige hvordan de skal bygge opp fiksjonen og enda større problemer med å fordele rollene:

”E6: Jeg er ikke prest.

E7: Først ikke prest.

E8: Da kan vi øve først og så kan du (til E9) være prest.

E9: NEI!!

Læreren (til alle gruppene): Er dere klar?

E6: Vi og er klar.

E9: Nei, jeg skal i hvert fall ikke være prest.

E8: Jo.

E9: Nei, det går ikke med jenteprest.” (Feltnotatene s. 40)

Problemene blir bare større etter hvert som tiden går for alle gruppene i dette undervisningsopplegget.

”I den tredje timen ender gruppen som dramatiserer en thailandsk begravelse, som startet så godt og allerede har lekt gjennom begravelsen flere ganger, opp i full krangel fordi alle, bortsett fra den thailandske jenta, ikke vil spille thailandsk begravelse mer. De to andre gruppene har fortsatt store problemer med det praktiske gruppearbeidet fordi rundt halvparten av elevene nekter å spille roller eller å gjøre noe i det hele tatt” (Feltnotatene, s.37).

Disse elevene mangler den dramafaglige kompetanse som trengs for å skape og etablere fiksjonen og komme i gang med spillet. De får for liten faglig hjelp av læreren i læringsprosessen når målet er å ende opp med en dramatisering. Læreren og assistenten forhandler, hjelper og pusher på elevene slik at de alle ender opp med noe de kan vise i den siste timen som blir brukt til dette prosjektet. Med unntak av en gutt som nekter alt som blir foreslått for han, deltar alle elevene til slutt i framføringen.

”De viser sine små dramatiseringer, men så å si alle ser usikre og beklemte ut. De har et kroppsspråk som tydelig viser at de anstrenger seg for å huske det de skal gjøre og si. Alle er tydelig lettet når de har vist sin dramatisering. De får stor applaus, og læreren avslutter det hele med en oppsummering der hun roser elevene for at de har fått til alt dette nesten helt på egen hånd” (ibid.).

Det hele avsluttes med en felles oppsummering og vurdering av arbeidet, og elevene virker fornøyde. Læreren sier i samtalen etter undervisningen at hun hadde lyst til å gjøre noe annet enn å lese, skrive og tegne, men:

”Så visste jeg liksom ikke helt hvordan jeg skulle gjøre det, men tenkte at de (elevene) kunne få bestemme litt sjøl for å se hvordan det var, om de klarer å finne ut av noe i det hele tatt. Det var jeg veldig spent på og hadde lyst til å se. Å bruke dette på en måte for å se om de klarte å gjøre noe sammen og faktisk få gjort noe” (Feltnotatene, s. 41).

Hun åpner opp for en sosialkonstruktivistisk læringsprosess, men hun gjør seg få og ingen refleksjoner om elevene har forutsetninger for å være skapende i læringsprosessen, eller om dette er for vanskelig for elevene. Tvert i mot virker det som hun mener at det er helt i orden at elevene har hovedansvaret for å strukturere arbeidet med dramatiseringen:

”Du ser på en måte hvem som tar tak, eller de som bare følger med og alt er greit. Også de som absolutt ikke vil noen ting og som ikke kan samarbeide i det heile tatt. Jeg ser veldig godt hvem som kan samarbeide om litt lause oppgaver, og hvem som ikke kan” (Feltnotatene, s. 42).

For læreren handler dette opplegget verken om å legge til rette for en skapende læringsprosess i forhold til emnet kirken eller emnet drama, men om å teste ut elevenes evne til samarbeid. For elevene skaper dette store problemer i læringsprosessen og påvirker læringsmiljøet negativt.

4.1.8 Dramatisering i åttende klasse

Elevene i åttende klasse arbeider med noveller. Læreren, som har dramafaglig bakgrunn (30 studiepoeng), forteller at hun jevnlig lar elevene dramatisere lærestoffet. Den første novellen de skal arbeide med, har de lest i hjemmelekse. Elevene får utdelt et ark som beskriver sjangerkjennetegn for noveller. Læreren gjennomgår disse, og elevene arbeider deretter med å analysere novellen i forhold til sjangerkjennetegnene. Til slutt går læreren gjennom oppgavene ved å spørre elevene hva de har svart. Hun ber dem også om å begrunne svarene sine. Alle elever som rekker opp får svare, og hun spør også elever som ikke rekker opp. De som svarer viser at de har kunnskaper om sjangerkjennetegn og forstår hvordan disse kan brukes for å analysere novellen (Feltnotatene, s. 110). Læreboka foreslår at den neste novellen kan dramatiseres. Det virker som læreren legger opp til at elevene skal konstruere sin forståelse av novellen gjennom ”her og nå” situerte spillsituasjoner når hun gir oppgaven. ”Dere skal lage en dramatisering av novellen. Dere skal tolke novellen. Hvordan vil dere forstå dette”, sier hun. Men hun fortsetter i en noe anklagende tone: ”Dere følger alltid manus. Dere må bygge ut” (Feltnotatene, s. 110). Hun forklarer hva hun mener ved å si at i novellen fortelles det lite om lillebroren og om faren til hovedpersonen. Da må elevene bygge ut og dikte selv. Elevene går ivrig i gang med arbeidet.

”Elevene er tydelig vant med denne formen for drama. Arbeidet foregår stort sett slik det foregår på sitt beste når elevene dramatiserer i grupper på egen hånd. De som liker arbeidet og har ideer planlegger hele spillet (i denne klassen hovedsakelig jentene), mens resten av gruppen (hovedsakelig guttene) tar det mer med ro, litt tilbaketrukket, mens de venter på sine instruksjoner og forhandlinger om rollefordelingen” (Feltnotatene, s. 111).

Når elevene har planlagt spillet og fordelt rollene, starter de improvisasjonen på golvet. De øver og trener til alle husker det de skal si og gjøre i spillet.

”Elevene sier så ifra til læreren at de er ferdige. ”Skal vi vise nå?” spør noen av dem i det denne dobbeltimen er slutt ” (Feltnotatene, s.111).

Kunnskapsproduksjonen blir en overfladisk gjengivelse av novellens konkrete innhold, hvor elevene stort sett rekonstruerer faktainnholdet. De forstår ikke hvordan de kan bygge ut fiksjonen og blir derfor sterkt begrenset i sin skapende læringsprosses. Jeg skriver i mine feltnotater etter å ha observert den gruppen som arbeider i trappeoppgangen:

”Gruppen improviserer greit, men spillet er nesten direkte gjengivelse av teksten med mye snakk og lite fysiske handlinger./.../Gruppen har et greit utkast til innhold i spillet, men klarer ikke selv å bygge det ut slik læreren ønsker. Jeg tenker: Blir oppgaven for omfattende, stor og uoversiktlig? Dramatiser novellen – etter kun å ha lest den!” (ibid.).

Læreren klarer i liten grad å hjelpe elevene fordi hun ganske enkelt ikke rekker rundt til gruppene i løpet av de neste timene de har til rådighet. En gruppe får hjelp til å utvikle rollen og handlingene til hovedpersonens lillebror som det fortelles svært lite om i novellen⁹⁰. Da utfordres elevenes skapende fantasi fordi de nå skaper noe helt nytt som ikke står i novellens tekst.

Når elevene arbeider med den første novellen strukturerer læreren arbeidet og klasseromssamtalen slik at elevene gjenforteller novellen, svarer på spørsmål og løser skriftlige oppgaver relatert til sjangerkjennetegn for noveller. Da handler læringsprosessen om å forstå og analysere innholdet i novellen. Men når den neste novellen skal dramatiseres, overlater læreren all strukturering av læringsprosessen til elevene. Læreren gjennomfører her et undervisningsopplegg som synes å forutsette at hun tror elevene automatisk blir skapende og overfører kunnskapen fra det å snakke om og skriftlig beskrive sjangerkjennetegn for en novelle til dramatiseringsarbeidet. Samtidig anklager hun dem for alltid å følge teksten, som hun kaller manus, når de dramatiserer. Jeg reflekterer i feltnotatene over at læreren ikke fokuserer på arbeid med sjangerkjennetegnene i dramatiseringsoppgaven (Feltnotatene, s. 111). Jeg kommenterer dette når vi snakker sammen etter timen, men læreren svarer at hun ikke vet hvordan hun skal lage et slikt opplegg. Elevenes muligheter til å være skapende i dramatiseringsarbeidet begrenses av deres manglende erfaringer med drama.

4.1.9 Dramatisering i fjerde klasse

I fjerdeklassen arbeider de med greske myter. Læreren bruker lang tid på å snakke om mytens innhold og de elleve scenene hun har delt den inn i. Elevene har lest denne myten om Orfeus og Evredike som hjemmelekse. I starten er elevene meget oppmerksomme og engasjerte og deltar aktivt i den rekonstruerende samtalen om mytens innhold. Men dette forandres etter som tida går. Når de etter nesten to skoletimer ennå ikke er kommet i gang med det praktiske dramaarbeidet, oppstår det problemer for elevene. Lærerens samtale og strukturering består i stor grad av å snakke om hvordan *hun* har planlagt at spillet skal foregå. Elevene viser stor grad av frustrasjon underveis fordi de ikke husker alle lærerens ord og instruksjoner. De spør på ny og på ny om hvem de er, og hva de skal gjøre og si i spillet:

”Læreren begynner å irettesette elevene:

L: Nå må dere følge med og være rolige. Den som ikke klarer å være rolig, får ikke være med.

E: Om jeg skal si noe?

L: Det bestemmer du eller vi sammen etterpå. Det er det du trenger pennen og arket med fortellingen til.

⁹⁰ Denne hjelpen får de av meg som observerer. Det er en av de to gangene jeg griper inn i undervisningen.

Noen elever strekker seg og gjesper. Andre spør: Hvem var jeg? Læreren fortsetter å snakke litt fram og tilbake om rollene og situasjonene.

E: Hva skal jeg si? (samme som spurte om dette før)

L: Vi er ikke kommet så langt ennå.

E: (en annen) Hva skal jeg si?

Læreren ber dem konsentrere seg og vente litt, for først må de klargjøre roller og situasjoner.

Læreren deler så ut fortellingen som hun har kopiert opp på egne ark til elevene, og ser til at hver elev har en gul markeringspenn.

L: Forstår dere nå hva dere skal gjøre med pennen og arkene?

E: Ja, vi skal finne ut hva vi skal si" (Feltnotatene, s. 73).

Når spillet endelig kommer i gang, blir læreren og elevene enige om hvor alle spillestedene de trenger skal plasseres i klasserommet (ibid.) før de går inn i spillets "her og nå" og starter dramatiseringen av myten om Orfeus og Evredike. Elevene i denne klassen får liten og ingen hjelp til å bygge opp og skape sin egen forståelse av myten og spillet. Læreren bruker teksten som autorativt manus. Hun har tenkt ut det aller meste på forhånd, og hennes mål er å formidle sin planlegging til elevene før selve spillet kan starte. Hennes strukturering fratru elevene muligheten til selv å være skapende i læringsprosessen fordi de ikke kommer i gang med konkret spill før hun har gjennomgått alle elleve scener muntlig. Dette blir alt for krevende for elevene. Selv om de virkelig prøver, klarer de rett og slett ikke å huske alle lærerens instruksjoner og ord. Men elevene vil gjerne dramatisere denne myten, og de viser derfor stor grad av utholdenhet (ibid.). Elevene får etter hvert være noe mer skapende ved at læreren av og til ber dem finne løsninger på enkelte praktiske problemer i dramatiseringen. Dette fører til at en av elevene blir skapende:

"E: (Hades) Jeg har en ide! Orfeus kan si: Du må være med meg tilbake. Og så kan jeg (Hades) hente henne til deg. Læreren roser han for denne ideen, og elevene spiller denne scenen" (Feltnotatene, s. 74).

Vi ser at når læreren leder dramatiseringen i samlet klasse, bestemmes elevenes muligheter av om læreren åpner opp for elevenes skapende innspill i læringsprosessen. Gjør hun det, åpner hun samtidig for en sosialkonstruktivistisk læringsprosess som påvirker læringsmiljøet positivt. Overtar læreren for mye av planleggingen og regien, må elevene forstå og innordne seg lærerens egen skapende prosess som en "fasit". Dette virker begrensende på elevenes muligheter til å skape sin egen forståelse i læringsprosessen, og påvirker læringsmiljøet negativt.

4.2 Elevenes forestillinger og fantasi i læringsprosessen

En fenomenologisk fundert epistemologi betyr at elevenes livsverden, deres forestillinger og fantasi blir grunnlaget for læringsprosessen i samspill med den ytre gitte sosiale og kulturelle verden (se s. 55).

4.2.1 Lærer-i-rolle spill i første klasse

Læreren i første klasse bygger sitt opplegg på elevenes forestillinger, og hun strukturerer oppstarten av arbeidet slik at elevene får en felles plattform av forestillinger som utgangspunkt for læringsprosessen:

”Læreren spør om Askeladden og hvorfor han heter det. Elevene vet det ikke og hun spør videre, samtidig som hun relaterer det hun forteller og sier til ungenes hverdag. Hun skaper stemning og spenning med måten hun bruker stemmen på.

L: Hvor er det aske?

E: I ovnen.

L: Ja, og der satt Askeladden – det har sikkert ikke du lov til?

L: Nå skal vi tenke oss langt tilbake i tiden – over hundre år. Tror dere de så på TV da?

E: (mange i kor) Nei!

L: Hørte på radio?

E: (mange i kor) Nei!

L: Ja, men de hadde vel datamaskin?

E: (Mange høgt i kor) NEI!!! (med mye humor/latter)

L: Hva gjorde de da?

E: Satt ved peisen.

L: Ja, og ungene måtte og arbeide den gang” (Feltnotatene, s. 3).

Hun fortsetter med å fortelle hva de gjorde i gamle dager når arbeidsdagen var slutt, om å bruke olje til lys, om å sitte rundt peisen og fortelle historier og eventyr. Når hun så uten noen forklaring går over til å bygge scenografien for fiksjonen rundt grua i gamle dager og tar på seg kostymet til rollefiguren Eventyrfortelleren, følger alle elevene spent og intenst med. Læreren strukturerer her spillet slik at elevene kan bruke sine forestillinger og sin fantasi til å være medskapende i kunnskapsproduksjonen. De forstår hva som skjer og er klare til å delta idet Eventyrfortelleren starter det improviserte spillet med å si ”Så flott at dere ville komme her i kveld...” (ibid.).

I det neste lærer-i-rolle spillet, som handler om troll, blir elevenes forestillinger i enda større grad utfordret i læringsprosessen. Her må elevene i møtet med Trollmor bruke sin forståelse og skapende fantasi i det verbale samspillet:

”LiR: Jeg har sekk på ryggen, for jeg skulle lage barkebrød til ungene mine, men jeg er blitt litt gammel. Jeg gikk og jeg gikk, og så gikk jeg for langt. Det ble lyst, og da lurte jeg meg inn her.

E: Det er lenge til det blir mørkt, det er tidlig nå!

LiR: Skal dere være her hele dagen og natta?

E: Nei.

LiR: Er der et mørkt rom som jeg kunne vært i og krypa ut når det blir mørkt?

E: Ja, men noen som skal leke kan komme inn (hun tenker på lekerommet).

LiR: Men er de snille?

E: Dette er en skole” (Feltnotatene, s. 15).

Elevene som deltar i denne interaksjonen, tar i bruk sin forforståelse om at troll kan sprekke i sola, når det er morgen er det lenge til det blir mørkt, lekerommet er åpent for de som vil leke

og på skolen er de fleste snille. Elevene viser gjennom samtalen at de forstår Trollmors problem og hvilke farer som truer henne. Når spillet fortsetter integrerer læreren de innspill som hun mener passer i undervisnings- og læringsprosessen. Hun har planlagt å fortelle eventyret om "Piken med fyrstikkene" som en del av spillet. Trollmor forteller derfor at hun og ungene har sett noe som lyser opp himmelen, og flere elever svarer i kor at det er en rakett. En gutt som er meget opptatt av raketter, sier han har en gullrakett og spør om læreren har sett hans raketter. Læreren svarer positivt og spør:

"LiR Trollmor: Kan ikke du sende opp en gullrakett neste år, så skal jeg si til ungene mine at han som sender opp denne raketten, han kjenner jeg" (Feltnotatene, s. 19).

Gutten blir stum av begeistring, smiler og nikker flere ganger med hodet. Læreren kommenterer denne situasjonen i samtalen etter timen. Det er tydelig at hun også er overrasket over det som skjer i spillet når elevenes livsverden integreres:

"Han Odd-Jan er jo kjempeopptatt av raketter. Det er jo bare raketter med han. Og da han spurte om trollet hadde sett hans raketter, - det ble spesielt! De vet jo at det ikke er sant, men likevel så er det som om det er sant" (Feltnotatene, s. 22).

Underveis i dette opplegget blir elevene i samspillet med Trollmor meget opptatt av å forklare henne om bokstaver og det å skrive ord. Jeg spør i samtalen etterpå om hun hadde planlagt dette på forhånd. Læreren svarer:

"Nei, ikke i det hele tatt. Nei, men jeg måtte jo bruke det litt, og jeg (som Trollmor) kunne jo ikke skrive hva bygningen het. Og da tok de et ark og skrev SKOLE på det, men så forsto jo ikke jeg det (som Trollmor), og da var det at det tok litt av. Jeg (som lærer) visste jo ikke at de kunne skrive skole. Det var jo helt flott!" (Feltnotatene, s. 23).

Fordi læreren åpner opp for en sosialkonstruktivistisk læringsprosess og inkluderer elevenes livsverden i dramaforløpet, oppdager hun noe hun ikke visste. Elevene kan skrive ordet skole!

Men læreren erfarer også at det kan by på problemer dersom hun forventer seg et gitt svar. Læreren har planlagt at elevene skal få mulighet til å være fysisk aktive ved å leke slik som trollungene gjør. Hun forteller at de er veldig glad i å leke og spør elevene hva de tror trollungene leker. Elevene blir tause og ser spørrende ut. Hun har etablert en fiksjon om at hun bor i et skogholt i nærheten som elevene kjenner godt. Til slutt er det en som tydelig kombinerer sine forestillinger om Trollmors verden og sin skapende fantasi. Han foreslår "At trollungene gjemmer seg i holer, ikke kommer når du roper på dem, men til slutt så kommer de; titt – titt – titt!" (Feltnotatene, s. 20). Men læreren har, uten å være seg det bevisst, skiftet epistemologi. Hun er nå i den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Eleven får ingen

respons på dette svaret fordi det tydelig ikke er dette svaret Trollmor vil ha. Hun spør videre, men ender opp med selv å fortelle at de hopper bukk og leker hermeleken. Antakelig er det lærerens manglende dramafaglige kompetanse og erfaring med improvisert drama som gjør det vanskelig for henne å se at elevene har liten mulighet til å finne det gitte svaret, som hun vil ha, ved hjelp av sine forestillinger og skapende fantasi. Hun reflekterer over dette problemet i en av refleksjonssamtalene: ”Når jeg tenker på det (planlegger) så tror jeg jo at alt skal gå greit. Men, jeg ser jo det at det er ikke så enkelt at alt går sånn som du tror på forhånd” (Feltnotatene, s. 30).

4.2.2 Lærer-i-rolle spill i tredje klasse

Lærer og elever i tredjeklassen utforsker fortellingen om Jødefolkets vandring gjennom ørkenen. De utforsker historien om Aron som fikk folket med på å lage en gullkalv, og om Moses sitt sinne da han kom tilbake fra Sinai med de ti bud og får høre om gullkalven. Målet er at hver enkelt elev skal bruke sine forestillinger og skape sine egne erfaringer i møte med dette lærestoffet (Feltnotatene, s. 48-63). Det å ta utgangspunkt i fortellinger er en utfordring for læreren i improvisert spill. Det utforskende arbeidet må tilrettelegges slik at fortellingens faktastoff formidles til elevene samtidig som elevene kan være aktive og skapende i denne utforskingen. Anne i tredje klasse som mangler erfaring med drama, men gjerne vil prøve seg på improvisert spill får erfare dette. I rollen som Moses er hun i interaksjon med elevene som Jødefolket i ørkenen:

”LiR: Gud sa til meg at vi skulle få alt vi trenger.
Det blir mørkt, sier læreren og slukker lyset i taket.
LiR: Gud sa vi skulle få kjøtt. Hva kan det være mon tro?
E: Ulv?
E. Sau?” (Feltnotatene, s. 48)

Elevene bruker sine forestillinger og erfaringer om aktuelle dyr, men dette blir som en sjanseløs gjettekonkurranse selv om læreren svarer åpent og positivt til elevenes forslag. Heldigvis finner hun spontant en kreativ løsning ved å spille at hun ser maten: ”Lærer i rolle gjør som om hun oppdager noe lenger framme og sier: Se!! Ser dere fuglene? E: (mange i kor): Ja!!” (ibid.). Elevene godtar fiksjonen. Spiller fortsetter om hvordan de kan fange fuglene, og elevene får bruke sine kunnskaper og forestillinger om det å fange fugler. Når fuglene er fanget spør lærer-i-rolle som Moses dem hvordan de skal få til å drepe dem. ”Vi slår dem i hodet”, svarer en elev, og viser at han vet at fugler kan drepes ved å kakke dem i hodet. Elevene bruker sine erfaringer sammen med den kunnskapen de har om livet på denne tiden for å skape fiksjonens ”her og nå” situerte erfaringer. Når elevene går inn i roller som

jødefolk, bygger en teltleir i Sinai ørkenen, fanger fugler som de steiker på bålet og lager en Gullkalv som de danser rundt, utfordres de til å ta i bruk sine forestillinger og sin skapende fantasi både i forhold til fiktive roller, fiktive situasjoner og fiktive objekter i spillet. Dette virker meget motiverende på elevenes innsats i læringsprosessen og skaper en sterk interesse for å fortsette spillet (Feltnotatene, s. 57-58).

4.2.3 Prosessdrama i fjerde klasse

Læreren henvender seg direkte til elevenes forforståelse ved å starte med å si at de skal arbeide med et alvorlig emne, og elevene får selv tenke på om det hun forteller kan være sant eller ikke. Prosessdramaet handler om Tore som mangler venner, fordi han ikke liker å sparke fotball. Læreren har strukturert spillet slik at alle elevene skal ha forutsetninger for å delta. Hun starter med å presentere Tore og en kort fortelling som fokuserer på hans problem. Dermed skaper hun en felles plattform for arbeidet samtidig som alle elevene får mulighet til å skape sine egne forestillinger om Tore og hans verden. Det er utgangspunktet for den første dramaoppgaven. Elevene skal gå rundt i klasserommet og forestille seg at de er i skolegården, at de ikke har noen å være sammen med, og at de ikke våger å ta kontakt med noen. I denne individuelle innlevelsesoppgaven må elevene aktivt bruke sine egne forestillinger og sin skapende fantasi. Læreren vet og ser at det er krevende og vanskelig for noen av elevene:

”... å være seriøs og gå rundt på gulvet, og ikke bare være katter og være morsomme ting./.../Da var det to stykker som det tok litt tid for før de kom inn i det” (Feltnotatene, s. 80).

I den neste oppgaven skal elevene i grupper lage tablåer som forteller hvordan Tore har det i friminuttet. Det tablået hver gruppe skaper blir et uttrykk for gruppens felles forestilling og kunnskapsproduksjon. Visningen av tablåene blir en forsterkning av hele klassens forestillinger om hvordan Tore har det i friminuttene. Elevene og læreren har nå sammen skapt starten på fortellingen om Tore. Læreren forteller om Tore sine interesser og viser elevene konkrete ting som han er spesielt glad i. Da får hun fram at ingen kjenner Tores interesser fordi ingen har spurt. Hun velger å spille at læreren til Tore, Linn, ikke vet hvordan Tore har det og tror alle er venner i hennes klasse. Dermed blir elevene forestillinger kraftig utfordret når de møter lærer-i-rolle som Linn. Elevene må her sette ord på sine forestillinger om hvordan de mener Tore har det for å få Linn til å forstå alvoret i situasjonen (ibid., s. 76). Læreren forteller i refleksjonssamtalen etterpå at rollen Linn var et meget bevisst valg:

”Vi har en regel her på skolen i forhold til Olveus at de (elevene) er nødt til å gi tilbakemelding hvis de ser noe slikt og det der med å oppleve at Linn er litt annerledes enn de lærerne vi møter på skolen. Og at

de kan tenke at hun var slik, og hun måtte ha slike beskjeder. Vi (elevene) må også gi beskjed til vår lærer når det skjer ting” (Feltnotatene, s. 82).

Det er tydelig at læreren strukturerer dramaforløpet slik at elevenes forestillinger og skapende fantasi integreres i læringsprosessen for å gi elevene denne erfaringen.

4.2.4 Prosessdrama i syvende klasse

Undervisningsopplegget om alkohol i syvende klasse tar utgangspunkt i og bygger direkte på elevenes forestillinger:

”Læreren starter med å dele elevene inn i fire grupper som plasserer seg rundt i rommet. Han deler ut ark til gruppene og sier:

L: Skriv opp ting som har med alkohol å gjøre. Del arket i to med en strek på langs. Skriv fordeler på den ene sida og ulemper på den andre sida.

Elevene går i gang og læreren går rundt og veileder. Han sier at argumentene kan for eksempel være noe du har hørt, hva dere tror og lignende” (Feltnotatene, s. 99).

Hver elev får her muligheten til å sette ord på egne forestillinger samtidig som gruppen får innsikt i hverandres tanker og forestillinger. Når elevene i neste oppgave, to og to, utforsker argumentene for og imot bruk av alkohol i en improvisasjon, velger de argumenter og bruker disse spontant slik at de passer inn i improvisasjonens kontekst: ”Elevene er ivrige. Det synes som om flere spiller en situasjon der en er påvirket/full og den andre ikke” (Feltnotatene, s. 99). Tilbake i gruppene lager elevene et frys-bilde av et utvalgt argument, og da inngår hele gruppens subjektive forestillinger i den skapende prosessen:

”Hver gruppe skal finne eller velge et argument og lage et tablå./.../Alle på gruppen skal være med. Dere har noen minutt til å lage dette tablået”, sier læreren (Feltnotatene, s. 100).

Elevene arbeider godt og er ivrige. De må igjen bruke både sin forforståelse og sin medskapende fantasi når tablåene vises. Elevene tolker og skaper her muntlige uttrykk for de andre gruppens fysiske tablåer som del av samspillet i læringsprosessen (ibid.).

Noen av elevene utfordres kraftig i sin forestillingsverden når læreren neste gang starter rett på lærer-i-rollet spillet uten å avklare noe som helst på forhånd. De ser meget overrasket ut, og noen har et helt vantro ansiktsuttrykk. Det læreren sier går antakelig helt på tvers av deres forestillinger om hva som skjer i skolen (Feltnotatene, s. 101). Først når de etter en stund forstår at det er et spill, det vil si når det blir samsvar mellom deres forforståelse og det som skjer, engasjerer de seg i fiksjonen. Lærer i rolle inviterer dem nemlig til å lage reklame for rusbrus. Når elevene i ulike roller deltar i Holmgangdebatten, er det elevenes forestillinger og deres skapende fantasi omkring rusproblematikken som tas inn og utfordres i

debatten (Feltnotatene, s. 100 -102). Det at læreren legger opp til en sosialkonstruktivistisk læringsprosess hvor elevenes forestillinger og skapende fantasi blir grunnlaget for kunnskapsproduksjonen, virker tydelig stimulerende i læringsprosessen. Læreren sier i samtalen etterpå om Holmgangdebatten:

”Ja, i syvende klassen der synes jeg det fungerte voldsomt greit i og med at der er det mange som er litt tilbakeholdne og ikke har lyst til å si noe. Men da de var i rolle fikk de sagt noe, mer eller mindre fornuftig, sjøl om de kanskje ikke hadde sagt noe i en vanlig setting” (Feltnotatene, s. 104).

Han erfarer her at drama skaper et større engasjement i læringsprosessen enn den tradisjonelle undervisningen gjør. Jeg merker meg også at læreren er opptatt av at alle elevene skal delta i debatten, men samtidig vurderer han elevenes forestillinger og skapende rolleutspill som mer eller mindre fornuftige innlegg i debatten ut i fra ”en gitt fasit”, og ikke ut i fra de rollene elevene spiller.

4.2.5 Rollespill i sjette klasse

Sjetteklassen dikter videre på historien om Lasse som blir fristet til å røyke, og om Alice og Nina som blir tilbudt skyss hjem i regnværet av en fremmed mann. Elevene får i oppgave å bestemme hvilke valg Lasse og Nina tar, og læreren åpner dermed opp for at elevenes forestillinger og fantasi integreres i arbeidet. Hun stiller elevene åpent i valg av historie. Gruppene kan velge den historien de finner mest aktuell og interessant. De har videre full frihet til å bestemme hvilke valg Lasse og Nina tar og dikte den slutten de selv vil ha. Undervisningen synes derfor å være inspirert av en sosialkonstruktivistisk epistemologi. Likevel, i denne typen holdningsskapende rollespill er det underforstått at det er de pedagogisk rette svar som forventes fra elevene. Læreren sier hun ønsker å gi elevene mulighet til å ta utgangspunkt i de forestillingene de har om situasjonene: ”Skal vi prøve å være så spontane at de bare får lov til å spille og hente ut noe?” (Feltnotatene, s. 93). Men dette handler underforstått om at elevene spontant skal finne argumenter for de pedagogisk rette valg og argumentere imot det ”fristende” skyss- og røyketilbudet. Læreren erfarer at elevene klarer å finne argumenter for rollefigurenes valg gjennom rollespillet, og at de klarer dette uten å ha diskutert ulike argumenter og alternativ på forhånd (Feltnotatene, s. 93). Når elevene har vist spillene i klassen, skal de skrive ned hva de mener er positivt og negativt ved valgmulighetene som Lasse og Nina har, det vil si de forestillingene de har om dette. I refleksjonssamtalen etter undervisningen leser læreren gjennom noen av elevenes besvarelser og sier at ”Ja, de har på en måte snudd opp ned på ting her. Det er mange ting å gå videre på” (ibid., s. 94). Noen har skrevet om Nina som fikk tilbud om å sitte på med en fremmed, at det

positive da er at hun ikke blir våtere og det negative at hun ikke kommer trygt hjem. Dersom hun ikke blir med, er det positive at hun kommer trygt hjem og det negative at hun blir våtere og kaldere. Disse elevene vet tydeligvis hva det vil si å vente på en buss som ikke kommer når regnet høljer ned, men læreren er ikke helt fornøyd med elevenes svar. Jeg stiller spørsmål ved at læreren gir inntrykk av å åpne opp for elevenes forestillinger i en konstruktivistisk læringsprosess, men til slutt synes å godta kun pedagogisk akseptable og ”gitte” svar i tråd med en sedvanlig epistemologi.

4.2.6 Dramatisering i andre klasse

Elevene i andre klasse har vært på besøk i kirken, og de har møtt presten som fortalte dem om hva som skjer i kirken. Læreren starter med å rekonstruere dette. Hun stiller elevene spørsmål samtidig som hun tegner og skriver opp på tavla det som skjer i kirken. Hun sørger for at elevene får en felles plattform for det gruppearbeidet de skal i gang med, og hun er åpen og spørrende til elevenes erfaringer og forestillinger i forhold til emnet. Men disse elevene i andre klasse får problemer med å bruke sine forestillinger og sin skapende fantasi konstruktivt i arbeidet. De mangler den sosiale og dramafaglige kompetanse som trengs når de selv skal ha ansvar for å strukturere gruppearbeidet og dramatiseringen. Læreren går rundt og snakker med gruppene, og prøver å hjelpe dem til å foreta valg.

”Læreren går rundt til gruppene og spør og snakker med dem om mulige valg. Når hun kommer til gruppe C, sier en av elevene at han har vært i begravelse. Han får fortelle om dette. En annen sier: Oldemoren min er død. Når stjernen er kommet ut, da skal vi be om at hun må våkne igjen. Nestemann sier: Jeg har vært i begravelse. Jeg lå i kista og...

En elev (Lise) forteller om thailandsk begravelse, at de bruker blomster og brenner liket.

L: Kanskje dere skulle spille en thailandsk begravelse?

En annen elev sier at oldefaren er død, og at han snakker med han.

E: (spør) Var han snille med deg?

E: (som ble spurt) nikker med hodet: Ja.

L: Dere kan jo spille det som kommer etterpå, det som hender etter begravelsen. Dere må velge!”(Feltnotatene, s. 37).

Denne gruppen får to forslag fra læreren. De velger å dramatisere en thailandsk begravelse og går ivrig i gang med gruppearbeidet. Det er kun Lise, den ene jenta i gruppen, som har konkrete erfaringer og forestillinger om denne begravelsen, og det er vanskelig for de andre i gruppen å forstå og å rekonstruere Lises forestillinger. Elevene har små muligheter til å bruke sin egen skapende fantasi i dramatiseringen fordi deres forestillinger om en thailandsk begravelse er for begrenset. Men de strever virkelig for å få dette til. Når de i tillegg stadig blir korrigert og rettet på av Lise, blir det etter hvert for mye for dem. Resultatet er at gruppearbeidet bryter sammen og ender i krangel og gråt. Lise blir anklaget for at hun vil

bestemme alt, og blir meget lei seg og dypt såret. Hun blir meget urettferdig et offer for lærerens mangelfulle planlegging. Læreren må mekle. Hun påpeker at gruppen selv valgte å spille en thailandsk begravelse og prøver å skape en felles forståelse av hva som har skjedd i prosessen. Denne læreren synes å være av den oppfatning at hun kan komme med forslag, men ellers overlate konsekvensene av valget til elevene. ”Når det er så fritt så må du jo inn å styre litt og komme med forslag, for de som verken vil eller kan samarbeide”, sier hun (Feltnotatene, s. 41). Hun reflekterer ikke over hva som er forutsetningene for at elevene skal kunne lykkes i det skapende arbeidet. Det ansvaret legger hun over på elevene. Det å lykkes i dramatiseringsarbeidet ser hun primært ut i fra om elevene vil eller kan samarbeide. Hennes vurdering etterpå har preg av selvforsvar. Hun mener at dette, tross alt, er kjekt for elevene: ”Og jeg tror at selv om det ble litt krancling og litt uenighet ungene i mellom, så ble det veldig kjekt, hele prosessen, når de så på det liksom i ettertid. De fikk vist noe og de fikk gjort noe” (ibid.).

4.2.7 Dramatisering i fjerde klasse

Elevene i fjerde klasse som dramatiserer myten om Orfeus og Evredike er de som i dette datamaterialet i minst grad får ta i bruk sin forforståelse og skape sine forestillinger. De får i svært liten grad utfordret sin skapende fantasi. Tvert imot, det virker som lærerens forhåndsplanlegging av iscenesettelse og regi gjør at både hun og elevene må bruke all sin energi på å huske hva hun har planlagt. Dette skjer i så stor grad at elevene blir frustrerte, og inn i mellom ”overkjøres” enkelte elever av læreren.

”Scenen med Orfeus som drar til Zevs trenes. Zevs bestemmer seg for at han bor oppe på kateteret.

L: (til Orfeus) Hva er det du vil hos Zevs? Husker du det?

E: Nei

Læreren forteller om dette.

E: Hvor skal dødsriket være? (spør han som skal spille Hades)

L: Vi er ikke kommet til det ennå.

Scenen med Orfeus og Zevs trenes en gang til. Så går læreren over til å spørre om hvor de skal plassere dødsriket og dødsguden Hades

L: Hvor skal vi plassere dødsguden?

E: Det er meg.

L: Ja, jeg vet det, men vi må finne ut hvor vi skal plassere deg”

(Oj – hun lar ikke eleven som skal spille dødsguden få bestemme!) (Feltnotatene, s. 73).

Elevene har mangelfull forståelse og forestilling om det som skal skje i dramatiseringen antakelig fordi de skal rekonstruere lærerens regi som kun er formidlet muntlig til dem. De har i denne planleggingsprosessen i svært liten grad fått bruke sine forestillinger for å skape sin egen forståelse av dramatiseringsarbeidet. Læreren stiller små utfordringer til elevenes skapende fantasi. Når for eksempel eleven som skal spille dødsguden Hades tar et initiativ,

blir han ikke hørt. Selvsagt blir elevenes rekonstruktive fantasi og forestillingsevne aktivert og utviklet i drama når elevene rekonstruerer inntrykk og opplevelser fra lærestoffet slik som i denne fjerdeklassen. Men utfordringen her handler mest om å forstå lærerens planlegging og regi. Elevenes eget skapende arbeid reduseres og læringsprosessen handler hovedsakelig om å rekonstruere lærerens forståelse og ”fasit” i forhold til denne myten. Læreren forteller at hun helst dramatiserer korte tekster fra fagstoffet, som for eksempel noveller eller noe elevene selv har skrevet (Intervjuene, s. 30). Hun har utdanning i drama (30 studiepoeng), men forteller at hun sjelden eller aldri arbeider med prosessrelaterte arbeidsmåter som improvisasjon, lærer-i-rolle, frysbilder og forumspill (ibid.).

4.3 Elevenes refleksjon i og over læringsprosessen

Muligheten til å skape forståelse er ifølge fenomenologien avhengig av subjektets refleksjon over betydningen av opplevelser og erfaringer (se s. 35 og 57). Dewey sier det er refleksjon over sanseinntrykk/opplevelser som skaper erfaringer, og som gjør det mulig å oppdage sammenhengen mellom våre handlinger og følgene av dem (se s. 51).

4.3.1 Lærer-i-rolle spill i første klasse

I første klasse, som arbeider med eventyr, veksler læreren mellom rollene som Eventyrforteller, Asbjørnsen og lærer. Det åpner opp for at refleksjonen med elevene i læringsprosessen kan skje gjennom elevenes møte med rollefigurene. Når Asbjørnsen kommer, vil han høre hva Eventyrfortelleren fortalte til elevene:

”Læreren kommer inn som Asbjørnsen med svart hatt og frakk, med blyant og bok, og sier: ”Jeg har nettopp vært hos han Ola. Han fortalte meg et eventyr om noen bukker. Nå når dere har vært her i kveld, har dere hørt noen eventyr?”

E: (mange i kor) JA!!!

Asbjørnsen forklarer at han samler på eventyr og skriver dem ned” (ibid., s. 4).

Elevene forteller villig og svarer på alle Asbjørnsens spørsmål. Asbjørnsen går og læreren kommer inn igjen som Eventyrfortelleren. Elevene er ivrige og vil spontant fortelle om sine opplevelser til henne: ”Det kom en på besøk! Han spurte hva vi hadde fortalt om!” (ibid., s. 5). Læreren verken reagerer eller svarer på dette, men sier de skal tenke seg at det er gått to år. Hun forteller og snakker selv litt om eventyrsamler Asbjørnsen, og så banker det på døra igjen. Hun springer ut for å se hvem som banker på, og kommer inn igjen som Asbjørnsen (ibid.). Når Asbjørnsen har sagt farvel og spillet er slutt, kommer læreren inn igjen. Da er det også en elev som spontant sier til læreren: ”Lena, Lena! Jeg vil fortelle noe”. Hun vil fortelle

at de har hatt besøk av både en eventyrforteller og av Asbjørnsen, men læreren overser henne, og hun ser meget skuffet ut. Det at læreren veksler mellom ulike roller, stimulerer tydelig elevene til å bruke de mulighetene som fiksjonen skaper til å fortelle om sine opplevelser i spillet. Men denne muligheten utnyttes ikke av læreren. Læreren overser dermed også den muligheten for refleksjon som kan ligge her fordi hun ikke forstår at elevene vil fortelle henne om sine opplevelser i spillet. Hun gir i refleksjonssamtalen etterpå uttrykk for at hun ikke forsto dette i det hele tatt og sier bare et langt ettertenksomt ”Åååjaaa!” når jeg tar opp dette (ibid., s.11).

I det neste improviserte spillet om Trollmor åpner læreren i langt større grad opp for reflekterte innspill og samspill fra elevenes side. Læreren og elevene har en innledende samtale om eventyrene de har lest og arbeidet med i det siste. Da sier læreren:

”L: Jeg skal bare ut å hente noe. Kan dere vente fint i ringen?

E: (flere) JA!

Etter en stund banker det på døra og døra går forsiktig opp. Læreren er utkledd som et troll.

LiR: Kan jeg komme inn?

E: Ja

LiR: Hva slags troll er dere? (ikke noe svar) Er dere snille?

E: (flere) JA!! (Feltnotatene, s. 14-15)

Læreren spiller et troll som ikke vet noe om det stedet hun er kommet til, hva mennesker er og som er redd for å møte slemme troll. Dette skaper en interesse som viser seg i læringsprosessens refleksjonsnivå. Elevene viser et sterkt engasjement og et høyt refleksjonsnivå når de spontant trekker for gardinene fordi trollet sier hun ikke tåler lys, når de spontant forklarer henne hva skole er, som hun aldri har hørt om, og når de staver ord for henne og forklarer hvordan bokstaver blir til ord (ibid.). Møtet med trollet byr på spenning, overraskelser og utfordringer:

LiR: Å, der er altså både snille og slemme mennesker og troll. Da jeg var ung og drev og tryllet så tryllet jeg ikke slike dumme ting. Jeg tryllet bekken om til saft. (Elevene er dønn oppmerksomme) Jeg tryllet hatten av en mann på ny og på ny. (Elevene ler)

E: Kanskje du hadde lyst til å ha det moro?

LiR: Ja (Feltnotatene, s. 15).

Elevene er topp engasjerte, og kommer med spontane refleksjoner til spillets innhold. Trollet forteller om ungene som hun ikke rekker hjem til, og elevene forstår at nå trenger trollet virkelig hjelp:

”LiR: Nå ble jeg litt trist, for ungene mine skal jo sove nå midt på dagen, men jeg er ikke hjemme og kan synge for dem.

E: Vi kan hjelpe deg.

E: Vi åpner vinduet og synger for dem” (Feltnotatene, s. 15)

Elevene viser at de forstår verden fra Trollmors perspektiv og livssituasjon, og denne innlevelsen skaper en reflektert reaksjon: ”Vi åpner vinduet og synger for dem” (ibid). Noen går til vinduet og synger av full hals slik at trollungene kan høre dem. Andre slukker lyset i gangen fordi trollet ikke tåler lys, og noen følger så trollet til lekerommet for å vise henne hvor hun kan gjemme seg mens det er lyst ute. Hun kan jo ikke gå hjem før det blir mørkt (ibid.). Elevenes engasjement resulterer i meget reflekterte handlinger. Deres reaksjoner er samstemte og reflekterte i situasjonen, og alt skjer uten noen som helst planlegging eller diskusjon elevene i mellom. De som deltar fordeler automatisk oppgavene mellom seg. Disse elevene i første klasse viser gjennom sine engasjerte og reflekterte handlinger et inter-subjektivt samarbeid på et virkelig høyt nivå. Når spillet er avsluttet, får elevene rikelig anledning til å fortelle læreren om opplevelsene de hadde med trollet:

”Læreren kommer inn igjen og sier: Jeg fant ikke den lekse dere skulle ha.

E: (roper)Trollet har vært her!

L: (tydelig overrasket) Har dere sett det her??!!

E: (peker) Der, ved tavla!

L: (med undring) Har trollet vært her inne? (Feltnotatene, s. 20)

Elevene forteller om hva trollet sa og gjorde, og læreren kommenterer og spør slik at det blir en samtale der elevene får sette ord på sine tanker og refleksjoner rundt det de opplevde i læringsprosessen. Noen sier at de vil bake barkebrød til trollet. De er opptatt av at de sultne trollungene må få nok mat. Ei jente sier hun vil spørre om mormoren kan strikke klær til trollet. Hun har sett at Trollmors klær er hullete og fillete. En annen elev sier de kan lage barkebrød og jordbærsyltetøy til trollet slik at ungene hennes ikke får vondt i magen fordi de er så sultne. Når læreren sier hun håper hun (læreren) er der neste gang trollet kommer på besøk, er det ei jente som spontant roper ”Nei!” idet hun holder hendene opp foran munnen (Feltnotatene, s. 17). Hun forstår at det er en umulighet, og innser konflikten mellom fiksjonens og virkelighetens verden. Når læreren til slutt spør elevene hvorfor trollet kom på besøk, svarer elevene først at det var fordi det var blitt så lyst at trollet ikke våget å være ute lenger. Men da er det en gutt som sier ”... og så kom hun nok og for at vi skulle få det kjekt” (Feltnotatene, s. 23). Denne gutten i første klasse viser til og med evne til metarefleksjon, og forstår at dette handler om at læring kan være både kjekt, engasjerende og lærerikt. Læreren kommenterer flere ganger elevenes sterke engasjement i Trollmors verden: ”De er så ivrige og har så mange tanker rundt dette” (Feltnotatene, s. 23). Elevenes refleksjoner er et resultat av lærerens strukturering av spilllets innhold og form, hennes bruk av lærer i rolle og det at hun

åpner opp for elevenes forestillinger og skapende fantasi i læringsprosessen. Dette ser vi virker meget positivt inn på læringsprosessen og læringsmiljøet.

4.3.2 Lærer-i-rolle spill i tredje klasse

Elevene i tredje klasse er Jødefolket på flukt i Sinai ørken. Etter en kort innledende samtale knipser læreren spillet i gang med seg selv i rolle som Moses. Sammen improviserer og skaper de spillets innhold. Flere ganger underveis i dette improviserte lærer-i-rolle spillet går lærer og elever ut av rolle for å reflektere over det de har skapt og erfart i spillet, og for å diskutere hvordan de kan løse praktiske utfordringer med hensyn til videre utforskning i spillet.

”Læreren forteller videre om Sinaifjellet som de kommer til og skal slå leir ved. Hun spør elevene hvor fjellet skal være i klasserommet. Elevene kommer med forslag som diskuteres og de blir enige. Hun forteller videre at Gud ropte på Moses, og hun spør hvordan de skal få det til” (Feltnotatene, s. 49).

I dette improviserte spillet, hvor spillets innhold i stor grad er bestemt av fortellingens fakta, sørger læreren for at elevene reflekterer og er skapende i forhold til *hvordan* de velger å rekonstruere, iscenesette og improvisere fortellingens innhold. Med jevne mellomrom avbryter hun spillet for å reflektere sammen med elevene omkring spillet innhold og elevenes erfaringer. Dette skjer blant annet etter at Jødefolket har slått leir i ørkenen og elevene forteller hva de gjorde og likte i rollene de spilte:

”E: Kornet som jeg heiv på golvet. (Hun tresket antakelig.)
E: Det å være hund, hvordan være hund, og knurre og springe.
E: Jeg rydda stein.
E: Det var kjekt å krangle. (Selv er hun veldig forsiktig.)
E: Jeg likte best å dyrke korn” (Feltnotatene, s. 58).

Elevene bevisstgjør og fortsetter sin læringsprosess når de forteller om sine erfaringer i spillet. Alle har noe å fortelle fra rollen/spillet, og enkelte svar forteller om en god rolleinnlevelse.

”E: Det var kjekt å sy.
L: Hva sydde du?
E: Kappe.
L: Til hvem?
E: Ungene” (Feltnotatene, s. 58).

Den sterkeste opplevelsen for denne tredjeklassen var tydelig samspillet med Moses som anklaget dem for å ha laget en gullkalv. I refleksjonen etter denne sekvensen er det mange elever som setter ord på og reflekterer over det intense nonverbale engasjementet som oppsto da de ble anklaget av en rasende sint lærer-i-rolle som Moses. Fordi dette ble en sterk

eksistensiell opplevelse for de fleste, også for læreren, virker det som om læreren ikke forstår elevenes metakommentarer. Læreren holder refleksjonen på fiksjonsplanet og feiltolker noen av elevrefleksjonene.

”Eleven som spilte Aron: Jeg synes det var litt løye da du sa at jeg skulle skamme meg.
Lærer: Jeg tror ikke du synes det var løye. Det var ingen som lo, dere så veldig alvorlige ut”
(Feltnotatene, s. 62).

Eleven gir i denne kommentaren indirekte uttrykk for at det var kjekt å spille Aron. Hun reflekterer over det å spille rollen som Aron, og det at læreren i rolle er så sint på henne. Læreren svarer eleven som om eleven snakker for Aron. Læreren manglende drama-kompetanse og spillerfaring gjør at hun ikke forstår at det kan erfares løye, merkelig og kjekt å skape og spille roller som er motsatt hverdagsrollene. En annen elev spør etter en stund: ”Men har vi gjort noe galt egentlig?” (Ibid.). Dette er virkelig en engasjert metakommentar til undervisningsopplegget som ikke fanges opp eller sjekkes ut av læreren. Eleven reflekterer antakelig over at de ble lokket av Aron til å lage og danse rundt Gullkalven uten at lærer i rolle som Moses hadde sagt noe til dem om dette på forhånd i løpet av spillet.

Også læreren har hatt meget sterke opplevelser i dette siste spillet. Hun reflekterer over disse i refleksjonssamtalen etter timen:

”Ja, og det var jo veldig bevisst (sinne). Jeg kjente at jeg hadde lyst til å flykte fra den rollen, jeg kjente det godt. Derfor ble det viktig for meg å si det flere ganger at jeg var i rolle; det var ikke meg. Og så hadde jeg sjalet på. Jeg tror det var spesielt viktig i dag, at det ikke var meg. At de (elevene) klarte å skille. Det var jo ikke deg, sa de. Du snakka annerledes og du var en annen” (Feltnotatene, s. 64).

Antakelig er det lærerens manglende erfaring med lærer i rolle som gjør at *hun* har et meget stort behov for at elevene forsikrer henne om at de forsto at hun var i rolle. Det var tydelig en sterk eksistensiell erfaring for henne å spille at hun var så sint.

I spillet reflekterer læreren over spillets utvikling og de valg hun har. Hun velger å fortsette selv om hun ser at enkelte elever reagerer på Moses sitt sinne som elever:

”Det var noen som nesten begynte å grine. Det var bare så vidt Anita ikke begynte å grine. Jeg lurte litt på om jeg skulle bryte det av, men jeg fortsatte litt til” (Feltnotatene, s. 64).

Elevene viser sterke nonverbale reaksjoner, men blir svar skyldige i dette samspillet. Det kan skyldes at de reagerer både som elever og som Jødefolket på Moses sitt sinne (ibid., s. 61). Fordi elevene vet at læreren spiller, kan de være publikum samtidig som de er en del av spillet. Det er denne doble estetiske erfaringen læreren tar utgangspunkt i når hun etter at

spillet er brutt reflekterer sammen med elevene over erfaringene de alle gjorde i spillsituasjonen, det vil si i læringsprosessen (ibid., s. 62-63).

Det at elevene og læreren er i rolle mangedobler antallet intersubjektive møter og øker dermed mulighetene for refleksjon i og over læringsprosessen (se s. 32). Et slikt møte mellom to rollefigurer, A* og B*, finner vi i eksempelet over når lærer i rolle som Moses improviserer i samspill med elevene i roller som jødefolket (Feltnotatene, s. 61-63). Moses er rasende på folket og anklager dem fordi de har laget en gullkalv mens han var på Sinai fjellet. Fiksjonen gir deltakerne muligheter til å reflektere over de erfaringene spillet skaper fra ulike perspektiv. Læreren som spiller Moses (A*) kan reflektere over hvor sint Moses egentlig var, hvordan det er å være så sint (A), og hvordan dette påvirker elevenes rollefigurer og kommer til uttrykk i elevenes spill (B*). Eleven som Jødefolk (B*) erfarer Moses sitt sinne og kan reflektere over hvordan det er å erfare at Moses (A*) er så sint på Jødefolket, og hvordan det er som elev å bli utsatt for slikt sinne i rolle (B og B*). Læreren forteller i refleksjonssamtalen etter timen at hun virkelig ville være sint i rollen som Moses (A*) og sier ”Ja, og det (sinnet) var jo veldig bevisst./...”, men at hun opplevde det å være så sint meget ubehagelig: ”.../Og jeg kjente at jeg hadde lyst til å flykte fra den rollen”. Læreren (A) ser elevenes reaksjoner som elever (B): ”Ja, for jeg så frykten,.../”, og i rolle som Jødefolket (B*): ”..., og de opplevde at de hadde gjort noe galt” (Feltnotatene, s. 64). Læreren (A) reflekterer også over om det er elevene (B) eller elevene i rolle (B*) som blir redde. ”Ja, for det var da jeg lurte på om alle spilte, og spilte hun (Anita)? For det var hun som snakket (mest) etterpå,.../” (Feltnotatene, s. 65). Til elevene gir hun følgende refleksjon om hvordan hun som lærer (A) opplevde samspillet med elevene (A* og B*): ”Det var spennende å se på dere når jeg var Moses og dere var Jødefolket” (Feltnotatene, s. 63). Elevene som Jødefolket (B*) reflekterer sammen med læreren over Moses sitt sinne (A*) og hva som gjorde dem redde: ”Når du kom tilbake og ble sint og knuste tavlene./.../Vi hadde danset rundt en annen gud” (Feltnotatene, s. 62). De reflekterer også over hvordan det er som elev (B) å erfare et slikt sinne fra Moses (A*) ”Elev: Jeg ble litt redd på ordentlig./.../Du snakke så høgt: HVA HAR DERE GJORT!!?” (ibid.). En elev reflekterer spesielt over forholdet mellom elevrollen (B) og rollen som Aron (B*): ”Jeg synes det var litt løye når du sa at jeg skulle skamme meg” (Feltnotatene, s. 62). Både lærer og elever reflekterer at spillet har engasjert dem på et følelsesmessig eksistensielt nivå og produsert kunnskap. Elevene reflekterer at de har erfart lærestoffet i rolle som Jødefolket og dermed skapt sine egne erfaringer i læringsprosessen. Det er fiksjonen som skaper denne muligheten til å reflektere i og over lærestoffet. Læreren og elevene reflekterer over det som skjer både ut i fra virkelighetens og ut i fra fiksjonens perspektiv. Denne

estetiske fordoblingen åpner for en bredere og dypere refleksjon omkring lærestoffet. I dette eksemplet det å oppleve og erfare sinne.

Denne lærerens kompetanse i å strukturere undervisningsforløp hvor hun og klassen jevnlig veksler mellom improvisert spill og refleksjon, åpner opp for elevenes reflekterte aksjoner i spillet og utvikler samtidig elevenes kompetanse i å reflektere over lærestoffet. Dette påvirker både læringsprosessen og læringsmiljøet meget positivt.

4.3.3 Prosessdrama i fjerde klasse

Elevene i fjerde klasse, som skaper fortellingen om Tore som mangler venner, viser både gjennom spillet og i refleksjonen etterpå at de har skapt og utviklet forståelse og innsikt i Tores situasjon gjennom den skapende læringsprosessen. De lever seg inn i Tores verden, og får underveis oppgaver som skal løses ved at de må diskutere og reflektere over lærestoffet. Dette kommer tydelig fram når de skaper frysbilder som forteller hvordan Tore har det i friminuttene. Her ser vi eksempel på Dewey sin påstand om at kunsten uttrykker skapt mening (se s. 53). Eleven uttrykker den kunnskapen de har skapt i tablåene: ”Elevene viser sterke tablå om mobbing hvor en i gruppen holdes nede av de andre. Det kommer helt tydelig fram hvem som er Tore”. (Feltnotatene, s. 76). Når lærer i rolle som Tores lærer Linn setter seg i ”den varme stol” og blir utspurt av elevene, kommer også elevenes refleksjon til uttrykk i selve læringsprosessen: ”De viser gjennom bevegelse, blikk og ord at de er irritert på læreren som ikke ser Tores problem” (ibid.). Hele klassen deltar her i den reflekterende læringsprosessen der de sammen dikter videre på fortellingen og skaper historien om Tore som mangler venner. Den siste oppgaven i dette opplegget er også en refleksjonsoppgave. Elevene skal finne ut hva de kunne gjort dersom Tore var en elev i deres klasse. De har mange reflekterte forslag til hva som kan gjøres for at Tore skal få en bedre hverdag, blant annet:

”Elevene skulle sagt det til en voksen. Vi skulle lekt med han. Læreren må passe bedre på. Ha med en egen lærer i friminuttet. Klassesur. Mer musikk i timen og høre på musikken hans. Ha mer om pyramidene, siden han liker det. Ringe til han og spørre om han vil male. Fest hvor en bruker lommelykt som han er så glad i. Gjøre som vi gjør nå: Ha drama!” (Feltnotatene, s. 77).

Disse elevene er i løpet av spillet i flere roller som gir dem mulighet til å erfare Tores situasjon fra ulike perspektiv. Læreren åpner dermed opp for at elevenes refleksjoner kan bli en integrert del av spillet og læringsprosessen. Elevene er elever som ikke våger å ta kontakt med andre, de er Tore, elever som plager Tore, Tores lærer Linn og de er elever som en del av spillet (Feltnotatene, s. 75-77). Elevene viser at de også har refleksjoner i forhold til metalæring. De erfarer at det er kjekt å lære gjennom drama, og mener at det å bruke drama i

undervisningen vil gi Tore en bedre skolehverdag. Læreren Ane, som jevnlig bruker prosessdrama og lærer-i-rolle spill i læringsprosessen, er opptatt av å åpne opp for refleksjon omkring lærestoffet: ”Så det er ikke det som er problemet at det er detaljert nok (planlagt), men det er hvor gjennomtenkt det er”, sier hun. ”Det som var viktig for meg var at de skulle føle litt på hvordan han hadde det, og komme fram til hva de kan gjøre for Tore eller elever som har det slik” (Feltnotatene, s. 78). Elevenes forståelse av hvordan det er å være Tore og deres refleksjoner om hva lærere og elever kan gjøre for å hjelpe han, skapes som et resultat av lærerens strukturering av prosessdramaets innhold og form. Dette virker meget positivt inn på læringsprosessen og læringsmiljøet.

4.3.4 Prosessdrama i syvende klasse

Opplegget i syvende klasse om ungdom og alkohol er laget slik at elevene må reflektere over alle argumentene de har funnet for og imot å drikke alkohol. Det må de for å velge ut det ene argumentet gruppen vil lage et tablå av. Når argumentet er valgt, kreves det en ytterligere refleksjon over innholdet og hvordan dette kan uttrykkes i et tablå. Refleksjonen fortsetter når elevene tolker og reflekterer over innholdet i de tablåbildene de selv og andre har skapt. Læreren leder visningen og refleksjonssamtalen.

”Læreren ber gruppen lage tablået. Så spør han resten av klassen om dette er et FOR eller IMOT argument. Elevene svarer og læreren ber dem forklare og utdype hva de tror dette argumentet handler om. Elevene er meget aktive og oppmerksomme. De har mange gode svar” (Feltnotatene, s. 100).

Elevene tolker hverandres frysbilder og mener blant annet de handler om ”... at du kan bli voldelig,/... du kan bli dum når du er full,/... du blir syk og dårlig når du drikker for mye/... og .../at dess mer du drikker dess verre blir det” (ibid., s. 100). De viser her at de reflekterer over lærestoffets innhold i selve læringsprosessen. Videre utfordrer og konfronterer læreren elevene gjennom de rollene han tar på seg i løpet av undervisnings- og læringsprosessen. Det virker som dette er uvant for elevene. I den første lærer-i-rolle sekvensen, i møte med rusforskeren, er det få elever som deltar i diskusjonen. I den siste lærer-i-rolle sekvensen er det etter hvert mange som deltar. Elevene blir tiltalt og svarer i roller, blant annet som ungdommer, foreldre, forskere og politikere, når de deltar i Holmgangdebatten. Det krever at elevene må reflektere over hvilke meninger de kan og vil hevde i rollen. En av elevene bytter på eget initiativ endatil mellom flere roller (ved hjelp av parykk) og får gi uttrykk for stikk motsatte holdninger (ibid., s. 100-102). Denne eleven, en såkalt ”problemelev”, reflekterer tydelig over de valg han har i det improviserte spillet og utnytter flere av disse.

Det virker ikke som læreren til vanlig reflekterer sammen med elevene omkring deres erfaringer i læringsprosessen. Jeg opplevde aldri i løpet av den perioden jeg var i klassen at han avsluttet en time med noen form for refleksjon. I syvendeklassen avslutter han rusopplegget umiddelbart etter Holmgangdebatten. Han har tid igjen til en samtale omkring elevenes erfaringer i prosessen, men velger å bruke denne tiden til en spørrekonkurranse hvor elevene svarer på spørsmål om musikk og TV-program. I sjetteklassen hvor han gjennomfører det samme opplegget, legger han opp til en sluttrefleksjon. Det er kun noen av elevene som deltar verbalt i denne refleksjonen, men de er meget engasjerte. En mener at "Jo yngre du er når du begynner, jo mer avhengig blir du". En annen sier: "Men det som er ti ganger dummere, det er at de selger røyk" og en annen "Hvorfor lager fabrikk røyk?" (Feltnotatene, s. 102). Dette spørsmålet blir hengende i lufta og følges ikke opp av læreren. Antakelig er det lærerens manglende didaktiske kompetanse som gjør at han ikke utnytter elevenes engasjement til å reflektere videre over den nye problemstillingen som dukker opp som et resultat av dramaarbeidet. I stedet bruker han de siste minuttene av timen til en liten konkurranse: "Hvem kan finne flest guttenavn som begynner på D?" (Feltnotatene, s. 97).

Læreren sier han er opptatt av en holdningsskapende læringsprosess der elevene spiller roller som har andre meninger enn det elevene selv står for:

"Ja, det er det jeg synes er bra. Det at de skal gå inn i en annen rolle, at de skal bli trent til å se begge sider av en sak. Det synes jeg er viktig" (Feltnotatene, s. 106).

Men, samtidig sensurerer han i det skjulte elevenes utsagn i rollen ut i fra en sedvanlig epistemologi:

"I syvende klassen/.../ er det mange som er litt tilbakeholdne og ikke har lyst til å si noe. Men da de var i rolle fikk de sagt noe, mer eller mindre fornuftig, sjøl om de kanskje ikke hadde sagt noe i en vanlig setting" (Feltnotatene, s. 104).

Han ønsker at elevene skal være aktive i det improviserte lærer i rolle spillet, men vurderer elevenes utsagn i forhold til hva han synes er fornuftig, og ikke i forhold til de rollene elevene spiller. Hans kommentarer i refleksjonssamtalen viser at han er usikker på sin lærerrolle i en eventuell avsluttende oppsummering og refleksjon:

"I syvende klassen merket jeg meg at jeg ikke hadde noen skikkelig avslutning på opplegget. Jeg har ikke hatt noen konklusjon på slutten og diskutert innholdet. Men det er jo slik at der er for og imot begge deler. Når jeg har en konklusjon, så er det jeg som bestemmer hva de (elevene) skal ha fått ut av økta" (Feltnotatene, s. 103).

Det virker som lærerens manglende erfaring med både prosessdrama og det å åpne opp for elevenes refleksjon over læringsprosessen og læringsresultatet, fører til at han tror det er han som skal reflektere og bestemme hva elevene skal og bør ha lært i læringsprosessen. Selv om han gjennomfører et klart sosialkonstruktivistisk undervisningsopplegg hvor elevene viser at de reflekterer over den kunnskapen som skapes i læringsprosessen, er lærerens vurderinger forankret i en sedvanlig og tradisjonell formidlingspedagogikk. Lærerens manglende refleksjonskompetanse virker noe begrensende inn på elevenes muligheter i læringsprosessen, men virker ikke negativt på læringsmiljøet. Dette fordi han gjennomfører et undervisningsopplegg som er basert på et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringsyn der elevene får være skapende med utgangspunkt i sine forestillinger omkring temaet.

4.3.5 Rollespill i sjette klasse

Elevene i sjette klasse skal bestemme hvilke valg Lasse og Nina tar i en på forhånd definert vanskelig situasjon. Lasse fristes til å røyke av vennegjengen, og Nina og Alice får tilbud om skyss av en fremmed mann. Rollespillene er laget slik at elevenes refleksjoner i læringsprosessen skal være en integrert del av opplegget. Begge historiene handler om etiske valg. Måten læreren velger å dele elevene inn i grupper på og det at hun ikke gir noen dramafaglige rammer for arbeidet, skaper problemer for elevenes refleksjoner i læringsprosessen. Læreren velger å danne gruppene tilfeldig gjennom en lek. Elever som får lapper med samme dyrelyd, skal være sammen.

”På et gitt signal skal elevene si sin lyd og finne de andre i klassen med samme lyd. Dette skaper lett kaos fordi læreren har tatt med for få lapper. Noen elever klarer ikke å følge med, men står lent inn til tavla og begynner å tegne på den. Læreren jobber iherdig med å få det til å gå opp (i gruppene)” (Feltnotatene, s. 86).

Læreren tror ikke at hennes mangelfulle og overfladiske planlegging av starten, som fører til forvirring og en rotet start, egentlig betyr noe for elevenes refleksjoner i læringsprosessen og for resultatet av rollespillet. Tvert i mot mener hun det er elevene som er tøysete. Selv om hun innser at hun var uklar i innledningen, mener hun at rollespillene ble som forventet ut i fra gruppene.

”Bortsett fra litt tøysete uro, kanskje uklare meldinger fra meg om hvor de skulle stå, med at de kom bort i tavla her, det var jo også en glipp fra min side, alt for uklar, så var kanskje rollespillet slik jeg kan forvente det, i hvert fall slik gruppesammensetningen ble” (Feltnotatene, s. 88).

Hun gir ingen dramafaglige rammer for arbeidet. Dette fører til at en av gruppene bruker det meste av tiden til å finne rekvisitter og å lage en røyk. De får derfor svært liten tid til å

utforske ulike argumenter og valg i spillsituasjonen og å reflektere over konsekvensene av disse. Hun påpeker dette når elevene viser spillene og spør denne gruppen om det var nødvendig å bruke tiden på å lage en røyk. Læreren synes å forvente at elevene skal arbeide seriøst og reflektert med temaet, uavhengig av hennes mangelfulle strukturering og tilrettelegging. Også i refleksjonssamtalen påpeker hun at denne gruppen burde arbeidet med selve rollespillet:

”Ja, det er noe annet som blir viktig da (i spillet), men det har jo denne gruppen helt glemt av. Noen synes det er veldig artig da, å få en sjanse til å ha en sigarett i hånden. Det er veldig gøy det, veldig tøft./.../De er ikke mer enn 11 år da./..., og de vet jo om massevis rundt seg som ramler utpå, som de sier. Og de trenger ikke være gamle før de kan stå overfor et problem her” (Feltnotatene, s. 89).

Læreren vet at det er artig og tøft og ha en ”sigarett” i hånden, og at elevene derfor kan få problemer med å ta spillets tema på alvor og å reflektere over argumenter og valgmuligheter i spillets læringsprosess. En kan da undres over hvorfor hun ikke strukturerer og tilrettelegger undervisnings- og læringsprosessen ut i fra denne kunnskapen som hun har, om elevenes forutsetninger.

Læreren bestemmer seg for at hun vil la elevene starte med det selvstyrte gruppearbeidet og produsere argumentene som rollefigurene har for og imot de valg de står overfor. Hun åpner da opp for at elevene kan utforske og reflektere over ulike for og imot argumenter i læringsprosessen. For å stimulere elevenes refleksjon har hun i begynnelsen av timen en kort innledning om det å ta valg. Hun sier at det er flere valgmuligheter i de to historiene hun skal fortelle og som elevene skal dikte videre på (Feltnotatene, s. 86). Men i forhold til elevenes refleksjoner er det et problem at disse holdningsskapende rollespillene har en gitt ”fasit” i form av svar som er pedagogisk akseptable. Elevene lar selvsagt Lasse si nei til å bli med å røyke fordi det er det pedagogisk riktige svaret. Nina vil ikke bli med i bilen til den fremmede mannen, og kommer seg trygt hjem. Alice går det selvsagt galt med, og i et av spillene blir hun drept i en bilulykke. Når elevene viser spillene sine til resten av klassen, åpner læreren i noen grad opp for refleksjoner over læringsprosessen, men disse er i stor grad knyttet til forhold som læreren reagerer negativt på. Her handler det blant annet om bruk av tiden i forhold til gruppen som brukte tiden på å lage en rekvisitt røyk (ibid., s. 86). Læreren legger ikke opp til noen kritisk diskusjon eller refleksjon rundt innholdet i elevenes spill og de valg gruppene lar rollefigurene ta. Hun er fornøyd når hun får de pedagogisk riktige svarene. Dette kommer også fram etter timen når læreren leser gjennom elevenes skriftlige vurderinger av valgene. Hun gir her uttrykk for at noen elever ikke har skrevet de svar hun forventer og mener er riktige (Feltnotatene, s. 94). Læreren manglende planlegging, sammen med

forventningen om pedagogisk akseptable svar, begrenser her sterkt elevenes muligheter til å reflektere i og over kunnskapsproduksjonen. Dette påvirker særlig læringsprosessen negativt.

4.3.6 Rollespill i syvende klasse

I rollespillet om kjøp og salg i kiosken er elevene i stor grad overlatt til seg selv. Læreren gjør ikke noe for å legge til rette for elevenes muligheter til å reflektere i og over læringsprosessen. I den gruppen som jubler over mulighetene til å skape regnefortellingene gjennom improvisert spill, er det deres konkrete forberedelse til spillet som skaper en refleksjon. Elevene går ivrig i gang med å tegne og klippe ut pengesedler og mynter, nesten som en masseproduksjon. Men etter en stund er det en av elevene som stiller spørsmål ved hvor mange og hvilke sedler og mynter de egentlig trenger til spillet. Dette fører til at hele gruppen setter seg ned og tenker gjennom dette. De ser i matematikkboka på hva varene i kiosken koster, regner og teller over hva de da trenger, og arbeidet fortsetter når de har funnet ut av hvor mange sedler og mynter de trenger av hvert slag (Feltnotatene, s. 98). Også de andre gruppene i klassen nyter godt av denne refleksjonen. Refleksjonen oppstår som en konsekvens av at elevene i denne gruppen er meget ivrige med å komme i gang med selve spillet. De forstår at de må ha det utvalg av sedler og mynter som trengs, men de ønsker ikke å bruke tid på å lage mer enn det nødvendige. ”Ekstralæreren som er med i denne timen spør meg om det hadde vært lurt å ha ferdige ”monopol” penger til spillet slik at elevene slapp å bruke tid på å tegne og lage penger” (ibid.). Jeg undrer meg over hennes spørsmål og svarer at det synes jeg ikke. Nå fikk noen av elevene en ekstra matematisk utfordring, som oppsto som et resultat av forberedelsene til selve rollespillet og som bidro positivt i læringsprosessen og læringsmiljøet for alle elevene. For den gruppen som valgte å skape regnefortellinger gjennom improvisasjon, bidro dette positivt i læringsprosessen og skapte et positivt læringsmiljø.

4.3.7 Dramatisering i andre klasse

I andreklassen som dramatiserer emnet kirken, virker det som læreren har lagt opp til at elevene skal reflektere i læringsprosessen. Hun går først grundig gjennom elevenes valgmuligheter i forhold til emnet og deretter regler for gruppesamarbeid. Hun involverer elevene i samtalen rundt både valgmulighetene og betydning av et godt samarbeid.

”Læreren repeterer gruppens oppgaver: De skal bestemme hva de skal spille, hvor presten er, hva presten sier, hvor folk sitter og hva som skjer.

L: Hvordan skal dere klare dette? Hva må dere gjøre for å klare dette?

E: Vi må jobbe sammen? (Eleven svarer med spørretone.)

L: Hvordan må dere jobbe sammen? (Flere elever rekker opp og vil svare.)

E: Være gode venner
E: Være sammen
E: Alle må bli enige om hva vi skal gjøre
E: Samarbeide
E: Prøve å være litt rolige” (Feltnotatene, s. 36).

Elevene viser at de kan de rette svarene i teorien, men i det praktiske gruppearbeidet får elevene problemer. Dramatiseringen går over fire timer i to uker. Det er mye uenighet om hvem som skal si og gjøre hva i alle gruppene. I en gruppe er de spesielt uenige om hva de er blitt enige om underveis⁹¹:

”John: Arne skal være prest!
Arne: Eg skal være død.
Even: Nei, jeg skal være død.
Arne: Nei.
John: Vi ble jo enige i går om at det var Even som skulle være død.
Arne: Nei!” (Feltnotatene, s.39).

Dette er tydelig en påkjenning for gruppen, og Arne vil gjerne komme i gang med spillet igjen:

”Arne: Nå må vi starte å øve
John: Nei, vi må planlegge først.
Arne: Ja, men jeg syntes det var mye kjekkere å øve” (Feltnotatene, s. 39)

Han reflekterer over hva han liker i læringsprosessen og bruker det som argument for å få spillet i gang, men til ingen nytte. Even og John er enige om at de først må planlegge og bli enige om hvem som skal være hva i spillet. Mari som selv verken vil være død eller prest, foreslår at både Even og Arne kan være døde.

”Even: Hva? To personer være døde?
Mari: Ja
Even: To personer i kista?
Arne: Hvis det er to personer i ei kiste, du kan jo ikke gjøre det, for det er ikke plass til en person i den kista. (Han refererer til den kassen med hjul på, som de lekte var kiste.)
Mari, Ja, men vi kan lage noe.
John: Ja, men da er det jo ikke vits at noen er døde” (fordi vi ikke ser dem?) (Feltnotatene, s. 40)

Elevenes refleksjoner i læringsprosessen er her knyttet til det som er vanskelig og negativt for dem, og som hindrer dem i å komme videre i planleggingen av spillet. Gjennom å reflektere over alternative løsninger prøver enkelte elever å løse problemene ved å heller øve enn å krangle, å godta to døde når to absolutt vil være døde og å lage noe nytt dersom den kassen de har til kiste blir for liten. Læreren både ser og forstår at elevene har problemer med å få til

⁹¹ Fordi disse samtalene ble tatt opp på lydbånd, var det mulig for meg å skille elevstemmene fra hverandre og gi elevene fiktive navn.

dramatiseringen, men hun synes å godta at slik er prosessen: ”Så jeg følte at alle gruppene hadde mer eller mindre gode perioder inn i mellom, altså ei stund bra og ei stund mindre bra” (Feltnotatene, s. 41). Hun er spesielt opptatt av at elevene skal utvikle evnen til å samarbeide, og det viktigste for henne i dette dramatiseringsprosjektet var ”...at de klarte til slutt å bli enige om noe og få vist noe, som er kjempeviktig” (ibid.). Hun gir ikke uttrykk for å være opptatt av hvorfor elevene får problemer i læringsprosessen, om det er noen som bestemmer mer enn andre eller elevenes refleksjon. Tvert i mot. Hun er først og fremst interessert i finne ut hvilke elever som viser at de kan ”... samarbeide om litt lause oppgaver” og ”ta i et tak” (Feltnotatene, s. 42). Dette skaper både mye negativitet i læringsprosessen og et dårlig læringsmiljø.

4.3.8 Dramatisering i åttende klasse

Elevene i åttende klasse har lest novellen de skal dramatisere. De deltar ivrig i den korte felles samtalen om novellens personer og konkrete innhold. Læreren forklarer oppgaven og sier blant annet: ”Dere skal tolke novellen – hvordan vil dere forstå dette?” (Feltnotatene, s. 110). Læreren ønsker tydelig at elevene skal skape sin forståelse gjennom å reflektere over og diskutere novellens innhold, men hun utdyper ikke hva dette betyr eller innebærer. Hun verken minner dem på eller sier noe om sjangerkjennetegn for noveller som de nettopp har arbeidet med, eller gir dem noen utfordringer som de skal reflektere over i arbeidet. Men hun snakker om det å dikte utover novelleteksten. Hun sier at når det for eksempel fortelles lite om to av de fire personene den handler om, må elevene bygge ut slik at det blir et innhold (ibid). Elevene lytter til lærerens forklaringer og instruksjoner uten å stille noen spørsmål. Når de blir delt i grupper oppdager en gruppe et praktisk problem som gjør at de reflekterer over hvordan de skal løse dette:

”E: Vi er bare tre på gruppen. Hva skal vi gjøre med den som ikke er med?
L: Dere kan snakke om han” (ibid).

Elevene går ivrig i gang med dramatiseringen, men resultatet er gjennomgående en overfladisk rekonstruksjon av novellens faktainnhold. Enkelte elever klarer å skape konkrete handlinger i forhold til beskrivelsene av rollens handlinger i teksten. Kun en gruppe, som får hjelp til dette, klarer å dikte utover selve novellens innhold⁹². Elevenes refleksjoner i læringsprosessen er kun konsentrert om praktiske problem med å gjenskape novellens

⁹² Denne hjelpen får de av meg som observerer gruppens arbeid.

konkrete innhold. Læreren har verken gitt dem forutsetninger til å skape sin egne forståelse av novellens innhold eller å reflektere over ulike tolkningsmuligheter i dramatiseringen.

I selve visningen legger læreren opp til at elevene skal få gi uttrykk for sine opplevelser og refleksjoner, i forhold til de andre gruppenes spill. Denne styres gjennom lærerens spørsmål til publikum: ”Hva likte dere i dette spillet? Hva hadde gruppen fått godt til? Hva kunne de jobbet mer med?” (Feltnotatene, s. 110). De fleste elevene deltar i denne vurderende refleksjonen, som primært handler om selve det dramafaglige innholdet og elevenes prestasjoner i visningen. Refleksjoner over novellens innhold tas ikke opp. Læreren forteller at ”Jeg sørger alltid for å ha klare vurderingskriterier på forhånd” (Intervjuene, s. 40). Fordi disse var relativt åpne, generelle og knyttet til det dramafaglige, ble resultatet en vel overfladisk refleksjon og vurdering av arbeidet. Dette bidrar i liten grad positivt i den dramafaglige læringsprosessen og absolutt negativt i forhold til kunnskap om sjangerkjennetegn for noveller.

4.3.9 Dramatisering i fjerde klasse

Læreren i fjerde klasse som dramatiserer myten om Orfeus og Evredike med elevene, åpner i svært liten grad opp for refleksjoner omkring læringsprosessen. Her strever elevene med å skape sin forståelse av den rollen og de situasjonene de skal delta i, fordi læreren har planlagt det meste på forhånd. Elevene blir kun delvis inkludert i planleggingen av hver scene før den spilles. Det er ikke lagt opp til noen refleksjon omkring læringsprosessen. Underveis viser elevene tydelig tegn på frustrasjon fordi de ikke er inkludert i den skapende læringsprosessen:

”Elevene blir stadig mer smårolige; de strekker, tøyer og bøyer seg. Klokka er blitt 10.10 og læreren snakker fremdeles om det de skal gjøre./.../En annen elev snur seg og ser jevnlig på klokka i klasserommet, fire-fem ganger i løpet av en fem minutters tid” (Feltnotatene, s. 73).

Elevenes atferd forteller at det er vanskelig for dem å holde konsentrasjonen over så lang tid. Det som kunne vært utgangspunkt for en refleksjon over læringsprosessen, blir oversett.

”E1: Om noen skal komme å se på?

L: Nei, vi gjør dette for at dere skal ha det kjekt og lære av det.

E2: Jeg synes ikke det er kjekt.

L: (med et smil) Åh, du syns ikke det er kjekt?” (Feltnotatene, s. 73)

Episoden blir ikke videre kommentert. Læreren fortsetter den muntlige gjennomgangen. Eleven, som sier han ikke synes det er kjekt, får ingen anledning til å sette ord på hva som ikke er kjekt. Dette er en arbeidsom og teoretisk sterk elev. Jeg har tidligere observert at han ofte holder på med noe på pulten mens læreren forklarer og stiller spørsmål til elevene eller at

han stiller mange utenforliggende spørsmål. Fram til nå har han vist at han husker alt læreren spør om. I det de skal starte spillet sier læreren til han: ”Du har mye. Elev: (Orfeus) Nei, det er bare fem setninger” (ibid.). Elevens svar reflekterer at han kunne fått større utfordringer. Fordi arbeidet i for liten grad stimulerer elevenes læringsprosess, påvirker det også læringsprosessen og læringsmiljøet negativt. Noen elever blir urolige og ukonsentrerte, andre kjeder seg.

4.4 Interaksjon og samspill i læringsprosessen

Sosialkonstruktivismen mener at kunnskapskonstruksjon skjer gjennom samhandling og interaksjon med andre (se s. 41). Det betyr at det er dialogen og det interaktive samspillet i læringsprosessen som skaper forståelsen. De mulighetene og utfordringene som individet møter i det sosiale samspillet, påvirker dermed kunnskapen som skapes (se s. 47).

4.4.1 Lærer-i-rolle spill i første klasse

I spillet om Asbjørnsen i første klasse starter læreren med å stille åpne faktaspørsmål om eventyr som de fleste elevene kan svare på: ”Elevene er aktive, oppmerksomme og rekker opp for å svare” (Feltnotatene, s. 3). Alle som rekker opp, får svare. Læreren går over til å stille enkle humoristiske ja/nei spørsmål om gamle dager med det resultat at elevene smiler og ler og spontant svarer i kor. Læreren sørger i denne innledende sekvensen for at flest mulig elever deltar aktivt i den humørfylte interaksjonen. Dette fører til at alle elevene følger med i samspillet og er engasjert i læringsprosessen når læreren tar på seg et stort sjal, finner fram et par karder, setter seg ved som-om peisen og spør elevene hvem som har gjort hva på gården denne dagen. Hun utfordrer elevene til spontant å ta på seg roller selv om de aldri før har gjort dette som del av et undervisningsopplegg. Elevene tolker nonverbalt situasjonen, forstår at dette er en fiksjon og svarer ved å ta på seg roller som barn på gården som passer sauer, plukker poteter eller gulrøtter: ”Elevene svarer i rolle, de ser på kardingene og hun har full oppmerksomhet” (Feltnotatene, s. 3). Her skapes det et meningsfellesskap i det sosiale og faglige samspillet mellom læreren og elevene. Det skjer ved at elevene tolker, agerer og reagerer på de estetiske, kroppslige og verbale stimuli som lærer i rolle gir når hun etablerer fiksjonen, og inkluderer elevene i eventyrfortellingen ved peisen. De elevene som svarer i rolle, viser at de er klar for et mer aktivt samspill.

I fortsettelsen, når hun forteller eventyret om ”Askeladden som kappåt med trollet”, viser noen av elevene tydelig gjennom sine verbale og fysiske reaksjoner at de er

medskapende i meningsfellesskapet. De koordinerer sine sosiale handlinger i forhold til interaksjonen og kommunikasjonen i det sosiale fellesskapet: "Elevene hogger spontant med, når trollet hogger, slik læreren/fortelleren gjorde tidligere de tre gangene for Per, Pål og Askeladden" (Feltnotatene, s. 4). Når læreren forteller om Askeladden som lurer trollet til å skjære hull på magen, legger hun inn en forklaring som blir kommentert av en elev: "L: Ingen kan jo leve hvis de skjærer opp magen! E: Jo! Hvis de får baby!" (ibid.). Denne jenta følger intenst med i spillet, og hun gir spontant uttrykk for sin forståelse innenfor spillets meningsfellesskap. Elevene konstruerer her sin forståelse gjennom å delta i interaksjonens utfordringer i det sosiale fellesskapet. Det sosialkonstruktivistiske er tydelig. Interaksjonen er hovedsakelig nonverbal, men den skaper et meningsfellesskap fordi elevene har forutsetninger for å forstå det som skjer i fellesskapet. Resultatet er at elevene er kognitivt og affektivt medskapende i spillets kunnskapsproduksjon selv om de i mindre grad er fysisk aktive i dette fellesskapet.

Når elevene til slutt får et nytt besøk av lærer i rolle som eventyrforteller Asbjørnsen, oppstår det et kroppslig samspill foran peisen som utfordrer både læreren og elevene sterkt på et subjektivt plan. Denne utfordringen er hovedsakelig fysisk og angår de aller fleste elevene. Elevene har sittet lenge i ro. I starten av timen lyttet de til eventyret når det ble fortalt av Eventyrfortelleren. Deretter rekonstruerte de eventyret ved å svare på Asbjørnsens spørsmål. Asbjørnsen kommer på et nytt besøk, og han har nå med seg boka med alle eventyrene som han og Moe har samlet. "Moe, det er kompisen min", sier han og viser dem boka der eventyret de fortalte til han er trykket (Feltnotatene, s. 5). Elevene lytter til opplesingen av det eventyret de tidligere hørte fra fortellerkona og selv rekonstruerte for Asbjørnsen, og konsentrasjonen synker. Et par elever strekker armene over hodet, en annen tøyer på ryggen og strekker armene fram. Dette legges på rollen ved at noen begynner å legge på som-om ved på som-om peisen. Dette sprer seg, og etter hvert er det flere og flere som legger "ved" på "peisen". Konsentrasjonen øker, men det oppstår uro rundt peisen på grunn av denne elevaktiviteten. Lærer i rolle som Asbjørnsen stopper denne aktiviteten og uroen ved å si: "Nei, dere må ikke hive på mer nå!" Elevene stopper, men snart etter strekker en elev armene mot "peisen" for liksom å varme seg. Det er helt sikkert et kroppslig behov for hun gjesper i samme slengen. Andre elever tar spontant opp hennes innspill og strekker armene mot "peisen" for å varme seg. Dette godtas av læreren (Feltnotatene, s. 5). Elevene løser her sitt behov for fysisk aktivitet ved å integrere dette i det nonverbale samspillet i fiksjonens kunnskapsproduksjon. Det er samspillet i fiksjonen som åpner for denne muligheten. Dette åpner også for at læreren korrigerer elevene som en del av spillet og læringsprosessen.

Resultatet av elevenes medskapende og nonverbale interaksjon er at det ikke blir unødvendige brudd i læringsprosessen som kan påvirke læringsmiljøet negativt. Læreren gir i samtalen etterpå uttrykk for at hun merket seg elevenes reaksjoner:

”Når jeg kom for andre gang som Asbjørnsen, da følte jeg at de var urolige, og jeg tenkte at de hadde sittet vel lenge der./.../Ja, jeg synes at når jeg kom inn første gangen som Asbjørnsen, var de veldig flinke til å fortelle eventyret de hadde hørt. Men da jeg kom inn andre gangen som Asbjørnsen, da var det akkurat som jeg følte at nå kunne de eventyret og da var det ikke så spennende” (Feltnotatene, s. 6).

Læreren viser her at hun reflekterer over hvordan de utfordringene hun gir elevene i samspillet påvirker interaksjonen og elevenes engasjement i læringsprosessen og dermed også læringsmiljøet.

I det neste improviserte lærer-i-rolle spillet som handler om Trollmor og hennes verden, utfordres elevene til å være fysisk aktive i rommet. Da er det tre gutter som tydelig har problemer med å tolke og forstå at lærer i rolle som Trollmor inviterer dem med inn i spillets interaksjon og et sosialt meningsfellesskap. De tre sitter stumme igjen i ringen. De ser på jentene og de andre guttene som står foran det store vinduet, og synger av full hals for trollungene. Det er det sosiale meningsfellesskapet som motiverer disse elevene til denne skapende handlingen. Trollmor rekker nemlig ikke hjem til leggetid og kan derfor ikke synge for ungene sine selv (Feltnotatene, s. 16). Etter at to av elevene har vist Trollmor hvor hun kan sove og gjemme seg til det blir mørkt, synger elevene nok en gang sangen for trollungene. Da er det kun en av guttene som fremdeles sitter i ringen og ser på. Han har enten fortsatt problemer med å forstå det intersubjektive meningsfellesskapet som er skapt i læringsprosessen, eller han er ikke frimodig nok til å ta imot den skapende utfordringen. Spillet går deretter over til mer lærerstyrt improvisert spill igjen, og alle deltar med iver og stort engasjement i det sosiale meningsfellesskapet. Også gutten som valgte å se på i den mer åpne aktiviteten, deltar nå i samspillet (ibid.).

Når disse elevene i en annen time, under lærerens ledelse, spontandramatiserer eventyret om Askeladden som kappåt med trollet, er det en del av elevene som velger å ikke delta eller å delta i liten grad. Disse elevene er likevel tydelig medskapende i spillets interaksjoner som publikum. De smiler, ler og kommer med kommentarer som viser at de engasjerer seg i det sosiale og faglige meningsfellesskapet som skapes gjennom samspillet i spontandramatiseringen (Feltnotatene, s. 12). Det å være en god publikummer er også et viktig bidrag til fellesskapet. Spillet vil selvsagt skape mening for elever som lever seg inn i og er kognitivt og affektivt medskapende som publikum til læreren og de andre elevenes spill. En sosialkonstruktivistisk epistemologi forutsetter at meningsproduksjonen foregår i et sosialt

fellesskap, men selve interaksjonen kan være verbal eller nonverbal. Den behøver ikke nødvendigvis å inkludere fysisk aktivitet, men en følelsesmessig og medskapende aktivitet er nødvendig, som vi ser i flere av eksemplene over, dersom elevene som ”publikum” skal erfare at de er integrert og medskapende i læringsprosessen og fellesskapet.

4.4.2 Lærer-i-rolle spill i tredje klasse

Elevene i tredje klasse er meget forventningsfulle når lærer i rolle som Moses knipser i gang spillet om Jødefolkets vandring i ørkenen. Hun sørger for at elevene stadig får nye utfordringer i dette spillet som går over flere dager. Læreren spør blant annet elevene hvordan de kan fange fuglene de skal spise. En gutt foreslår at han kan skyte med staven for å få fatt i fuglene. Resultatet blir at han treffer en fugl, men alle de andre flyr selvsagt sin vei. Da gir læreren elevene en ny utfordring. Moses spør elevene hvordan de skal klare å fange flest mulig fugler slik at det blir nok mat til alle. En elev foreslår å fange dem i et nett, og alle går spontant i gang med dette. De aller fleste er meget aktive og deltar med liv og lyst i fangsten og samspillet (Feltnotatene, s. 48). Læreren er her opptatt av å gi elevene utfordringer som stimulerer interaksjonen i læringsprosessen, men ser i ettertid at dette er problematisk når hun ikke har tenkt gjennom organiseringen:

”Ja, akkurat da følte jeg at jeg mistet dem litt, for da skal alle på en måte gjøre det samme. Alle skal ta en jakke og hive over dem (fuglene) og da kjente jeg at nå, nå blir det litt .../.../De øyeblikkene der føler jeg blir litt sånn... akkurat som med mannaen, når alle kastet seg fram” (Feltnotatene, s. 52).

Det er tydelig at hun strever med å si høyt at hun synes det blir for mye interaksjon og elevaktivitet, og at det blir så mye at hun mener det nærmer seg det kaotiske. Den sosial-konstruktivistiske didaktikken krever at læreren har tenkt gjennom hvordan hun vil strukturere og organisere rammene for elevaktiviteten. Elevenes kreativitet forutsetter både spontanitet og struktur. Fuglene blir fanget, drept og stekt på bålet. Læreren skaper stemning rundt bålet ved å snakke om hva fuglene heter og hvor godt det lukter, og hun spør enkelte av Jødefolket hvordan det går med dem. Det blir en meget konsentrert og flott stemning rundt bålet. Elevene deltar aktivt i samspillet, gjør som-om de brenner seg på bålet, lukter på fuglene og svarer når Moses spør hvordan det går:

”E: Ikke så bra.
L: Hvordan går det med dyra dine?
E: De er tørste og matte” (Feltnotatene, s. 49).

Når læreren i den neste timen i dette opplegget er lærer i rolle som Aron og samler inn smykker og gull for å lage gullkalven, utfordres elevene til å tolke og forstå denne fiktive situasjonen indirekte i spillets interaksjon. Noen forstår med en gang, andre forstår etter hvert. Det vil si de utfordres til å strekke seg innenfor sin nærmeste utviklingszone (Feltnotatene, s. 60). Læreren viser her at hun vet at elevene må utfordres i læringsprosessen, men erfarer at dette kan skape problemer når elevene mangler dramafaglig kompetanse, eller hun ikke har tenkt grundig nok gjennom organiseringen av elevaktiviteten. Hennes høye skapende og didaktiske kompetanse bidrar til at hun finner løsninger på problemer som oppstår underveis i spillet. Dette fører til et stadig økende elevengasjement og til et meget positivt læringsmiljø.

4.4.3 Prosessdrama i sjette og syvende klasse

Lærer i rolle, som konsulent fra reklamefirmaet Acta, inviterer elevene i sjette og syvende klasse til å utvikle en reklamekampanje for en ny rusbrus. Den skal designes spesielt for ungdom. Da utfordres den enkeltes elevs subjektive forståelse av situasjonen og hva den åpner opp for av muligheter for samspill og innspill fra elevene. Utfordringen blir spesielt stor, fordi læreren verken har noen rollerekvisitt eller sier noe om at han starter et spill. Flere elever ser meget forundret ut. I syvendeklassen rekker to elever opp og spør om dette er sant. De får ikke noe direkte svar, men må tolke seg fram til en forståelse av situasjonen gjennom lærerens indirekte svar: "Å, er du bare lærling du? Har du lærer og?" (Feltnotatene, s. 105). Elevene ser fortsatt noe forundret ut, men går etter en stund sammen med de andre elevene ivrig i gang med å tegne forslag til den nye rusbrusen; det vil si de forstår at dette er et spill (Feltnotatene, s. 100). Til tross for usikkerheten og forvirringen i starten tar elevene etter hvert imot utfordringen og blir med i det skapende samspillet. Det vil si, så snart de forstår at dette er et spill, engasjerer de seg i interaksjonen. Elevenes engasjement i samspillet er tydelig avhengig av at de forstår spillets rammer og virkemidler. Den største utfordringen i samspillet får elevene av lærer i rolle som leder for Holmgangdebatten og av medelevene i den som-om direktesendte TV-debatten. De må da på stående fot finne argumenter for sin holdning og det syn de representerer når de konfronteres av lærer i rolle og de andre debattantene (Feltnotatene, s. 97 og 102). Dette krever både forståelse for spillets muligheter og et skapende mot til å bruke disse mulighetene. Elevene er meget forsiktige i starten, men det improviserte samspillet virker stimulerende, motiverende og positivt inn på elevenes læringsprosess og læringsmiljø, og etter hvert deltar de fleste elevene aktivt i debatten.

4.4.4 Dramatisering i andre klasse

Elevene i andre klasse som dramatiserer et religiøst ritual, planlegger og strukturerer selv arbeidet. Lærerenes mål er at de skal skape dramatiseringen gjennom samarbeid og sosialt samspill. Elevene har derfor i utgangspunktet rikelig med muligheter for interaksjon seg imellom i læringsprosessen. Men elevenes engasjerte interaksjon oppstår her primært på grunn av frustrasjonene som oppstår i planleggingsfasen. Det er en stor utfordring for elevene å bli enige fordi det er første gang disse elevene arbeider på egen hånd på denne måten. De har liten og ingen erfaring med drama. Mange vil ikke ha en rolle der de vet at de må snakke, og andre vil ikke spille noen rolle i det hele tatt. I en av gruppene går diskusjonen fram og tilbake om hvem som skal være prest, være død og bære kisten. Elevene klarer ikke å bli enige. De er uenige om hva de er enige om, om nødvendigheten av å planlegge før de kan spille, og om det er mulig å ha to døde i en kiste. Samtidig inngår kontinuerlig diskusjonen om hvem som skal være prest (Feltnotatene, s. 39). Interaksjonen ender i en krangel fordi ingen i gruppen vil være prest. For disse elevene blir utfordringen i det sosiale samspillet negativ fordi den er for stor. Deres sosiale og dramafaglige kompetanse er for liten. Lærerenes mål er at elevene skal samarbeide og bli enige, men dette er tydelig for krevende og frustrerende for elevene. Elevenes kompetanse står ikke i forhold til de krav læreren stiller til dem. Gruppen klarer derfor ikke å skape et meningsfellesskap i det sosiale samspillet. Elevene forstår at det ikke nytter å ende opp med forskjellige forståelser av rollefordelingen og spillet. De kommer først videre i arbeidet når de får hjelp til hvordan de kan løse problemet med at ingen vil være prest⁹³ (Feltnotatene, s. 40).

Den gruppen som dramatiserer en thailandsk begravelse, er blitt enige om hvordan de vil spille denne og klar for å starte selve dramatiseringen på golvet. Da viser det seg at flere ikke har forstått hva de er blitt enige om likevel. Jenta som hadde ideen og vet hvordan en thailandsk begravelse foregår, fortsetter forklaringen:

”E1: Venta nå!

E2: Jeg må lage sånn (viser med hendene) og bære Tore og så Ola, og så kan vi gi blomster.

E1: Ja. Så ligger de oppi kista. Så kommer jeg med blomster, og så hiver du (blomstene) oppi. Så må vi gå rundt omkring kista – fire ganger rundt omkring.

E2: Nei

E1: Jo! I Thailand er det sånn” (Feltnotatene, s. 38).

Samspillet som grunnlag for å skape meningsfellesskap, blir her problematisk. Det er kun jenta som har erfart en thailandsk begravelse og har forestillinger om hvordan denne foregår.

⁹³ Denne hjelpen får de av meg som observerer dem. Dette er den ene av de to gangene jeg valgte å gripe inn, fordi gruppen tydelig sto ”bom fast” og ikke kom videre i arbeidet.

Interaksjonen preges derfor av mye uenighet. Her blir utfordringen en øvelse i å holde ut et vanskelig gruppedynamisk arbeid. Guttene på gruppen blir lei av å øve på den samme begravelsen på ny og på ny. Jenta som fikk positiv respons da hun foreslo å spille en thailandsk begravelse, anklages nå for at hun alltid vil bestemme. Også denne gruppen ender i en krangel og jenta gråter. Læreren må gripe inn og hjelpe dem. Hun får guttene i gruppen til å sette ord på at de i starten var meget begeistret for jenta sin ide. Og videre at jenta derfor måtte forklare og bestemme hvordan de skulle skape denne dramatiseringen, ganske enkelt fordi det er hun som kjenner begravelsesritualet. Læreren mekler, men utgangspunktet hennes er at problemene er elevenes ansvar. Hun prøver å skape en ny felles mening om hva som skjedde i læringsprosessen slik at elevene kan fortsette gruppearbeidet (Feltnotatene, s. 37). Den thailandske jenta deltar lite i diskusjonen. Konflikten løses ved at gruppens behov for å være med å skape innholdet i dramatiseringen ivaretas. De får skape innholdet i en innledende del av dramatiseringen. Her vil de fortelle at de to som skal begravnes, døde i en bilulykke. Når disse elevene får være skapende i læringsprosessen påvirker det læringsprosessen og læringsmiljøet positivt for dem. For den thailandske jenta blir læringsmiljøet meget negativt, og hun blir meget passiv i læringsprosessen etter denne siste konflikten.

4.4.5 Rollespill i sjette kasse

Sjetteklassen som arbeider med rollespill om røyking og det å si ja eller nei til bilskyss med fremmede, er blitt enige i gruppene og har rollespillene klar når de skal vises for resten av klassen. Elevene er stort sett overlatt til seg selv. Ifølge læreren er det i noen av gruppene elever som ofte vaser og tuller eller har vanskelig for å konsentrere seg. Alle gruppene har lyktes med å produsere et rollespill fordi de er trent i denne dramaformen. Men det er stor forskjell på spillenes kvalitet. ”I noen av gruppene er det mest fnising, i noen er det lite dialog og spill, mens andre har laget dramatiske og spennende spill” (Feltnotatene, s. 86). Læreren gir i refleksjonssamtalen etter undervisningen klart uttrykk for at hun er klar over at det er stor forskjell på elevenes innsats og interaksjon i gruppearbeidet. Gruppene ble inndelt tilfeldig gjennom en lek. Dette førte til at fire meget aktive og engasjerte jenter havnet på samme gruppe. Andre som læreren mener ikke burde være på samme gruppe, er havnet sammen. Kontrasten er stor mellom gruppene. Læreren forteller at de fire jentene er den eneste gruppen som diskuterer ulike løsninger og valgmuligheter for rollespillet. I en annen gruppe, som læreren kaller den mest tøysete gruppen, sier hun at det bare ble tull og visvas. En tredje gruppe er mer blandet. Elevene klarer her til en viss grad å utnytte de mulighetene for interaksjon som arbeidet gir dem. Her korrigerer elevene også hverandre:

”Det er en del fnising i gruppa. Etter at de har spilt det noen ganger er jentene fornøyd, men en av guttene mener de bør spille gjennom flere ganger og ber dem la være å le slik” (Feltnotatene, s. 86).

Lærerens manglende faglige veiledning og tilrettelegging underveis i prosessen fører til at det er den tilfeldige gruppesammensetningen som bestemmer i hvilken grad engasjementet som elevene har med seg til gruppearbeidet, blir ivaretatt og integrert i læringsprosessens interaksjoner. Dette fører blant annet til at når elevene viser spillene til hverandre, har spillene meget forskjellig kvalitet. Den gruppen som ble opphengt i at de måtte ha en røyk som rekvisitt i spillet om Lasse og vennene hans, får en indirekte negativ kritikk for å ha brukt tiden på dette og spørsmål om ”... dette var nødvendig eller om de kunne ha vist dette på en annen måte” (Feltnotatene, s. 86). Dersom læreren mente at denne gruppens interaksjon i kunnskapsproduksjonen hadde feil fokus, er det merkelig at hun ikke sier ifra underveis i prosessen. Det er all grunn til å stille spørsmål ved en didaktikk som tillater alt i prosessen, men gir negativ kritikk for noen av valgene i det endelige produktet ikke minst fra et faglig synspunkt. Dessuten vil dette påvirke læringsprosessen negativt. Elevene vil på sikt bli mer opptatt av å finne ut hvilke svar læreren liker og godtar enn hva de selv egentlig mener.

4.4.6 Dramatisering i åttende og tablå i syvende klasse

Elevene i åttende klasse har alle lest novellen de skal dramatisere. De skulle derfor i utgangspunktet ha gode forutsetninger for å diskutere og planlegge hvordan de vil gjøre dette. Den ene gruppen jeg observerer bruker god tid til å lytte til hverandres ideer og innspill. Alle synes å delta i det sosiale samspillet, men det er jentene som er mest aktive og som dominerer det faglige og verbale samspillet i planleggingsfasen. Men guttene følger engasjert med, og etter hvert deltar også de i diskusjonen (Feltnotatene, s. 110). Elevene blir enige om hvordan de vil lage dramatiseringen. De har da gjennom interaksjonen skapt et verbalt meningsfellesskap og er klare til å starte den praktiske utforskningen på gulvet. Også i sjuende klasse, som arbeider med temaet om ungdom og alkohol, er jentene mest aktive og engasjerte når gruppeoppgaven planlegges og diskuteres (Feltnotatene, s. 100). I begge klassene blir gruppene enige, og også guttene blir mer aktive når ideene skal transformeres til dramatiske uttrykk i spillsituasjonene. Det meningsfellesskapet som gruppene skaper i den verbale interaksjonen, settes i transformeringsprosessen igjen på prøve i det praktiske dramaarbeidet. Både i sjuende og i åttende klasse går dette greit fordi elevene har nokså like forståelser og utgangspunkt for arbeidet. I åttendeklassen har alle lest novellen, og i syvendeklassen har alle deltatt i produksjonen av argumenter for og imot det å drikke alkohol. Elevene fortsetter å diskutere

sine forestillinger og ideer i det praktiske dramaarbeidet, og de finner løsninger på de problemene som oppstår underveis. Dramatiseringen i åttende klasse og tablåene i syvende klasse gir uttrykk for det endelige meningsfellesskapet som elevene har skapt i interaksjonen. Men det er stor forskjell på kvaliteten i arbeidet. I syvendeklassen produserer elevene tablåer som åpner opp for elevenes nyanserte tolkninger under visningen, som for eksempel at: "... du blir syk og dårlig hvis du drikker for mye/... dess mer du drikker dess verre blir det" (Feltnotatene, s. 100). Elevene får kort tid til denne gruppeoppgaven som foregår i klassen under lærerens veiledning. Men de klarer å skape tablåer som gir mening for de andre elevene, og som blir et bidrag til en felles kunnskapsproduksjon i undervisningsopplegget om ungdom og alkohol.

I åttende klasse går dramatiseringen over flere timer, og de faglige utfordringene er heller små. Før de starter blir de utfordret verbalt av læreren til å dikte utover novellens konkrete innhold, men det virker ikke som elevene forstår hva det da er de kan gjøre⁹⁴. Dette virker negativt inn på samspillet i læringsprosessen og på læringsmiljøet. Elevene er godt trent i selve arbeidsformen, men observasjonen viser at de har liten dramafaglig kompetanse utover det å gjenskape faktainnholdet i en tekst. Dramatiseringen blir en overfladisk konkretisering, som verken forholder seg til sjangerkjennetegn for noveller eller novellens budskap. Elevene styrer stort sett seg selv i gruppene, og lærerens veiledningstid må fordeles mellom alle gruppene. Det begrenser også lærerens mulighet til eventuelt å gi dem interaktive utfordringer som del av en aktiv veiledning i læringsprosessen.

4.4.7 Samspill i drama som framføring og visning

De elevene som ikke liker å framføre i drama og være i samspill med et publikum, kan få utfordringer som de ikke er forberedt på eller klar for i drama og dermed overveiende negative erfaringer (se s. 51) i læringsprosessen. Dette kommer klart fram i andre klasse. Flere elever nekter her å være med underveis. De har liten og ingen erfaring med dramatisering og opplever det tydelig skremmende å skulle framføre for resten av kassen. Mange vil ikke spille roller, og flere nekter å ha en rolle som skal si noe i spillet. Dette skaper mye frustrasjon i læringsprosessen og negativitet i læringsmiljøet. "Nei, jeg vil ikke være prest!", roper en av de mest frustrerte og begrunner det med at han synes det er flaut (Feltnotatene, s. 40). Læreren må overtale elevene til å delta. Resultatet blir at alle elevene med unntak av en deltar i visningen for resten av klassen til slutt. "De viser sine små dramatiseringer, men så å si alle

⁹⁴ Kun den gruppen som får veiledning på dette, får det til. Den hjelpen fikk de av meg som observatør. Dette er den andre gangen jeg griper inn i undervisningen.

ser usikre og beklemt ut” (Feltnotatene, s. 38). Læreren synes å mangle forståelse for at elevenes negative innstilling kan skyldes at de mangler kompetanse og erfaring i å spille roller, stå på en scene og at det er flaut å vise fram noe man ikke kan. Læreren er mest opptatt av at en del elever ”.../ verken vil eller kan samarbeide”, og hun synes ”.../det er veldig kjekt å ha gjort dette og sett om de (elevene) klarer noe slikt”, det vil si å dramatisere i grupper på egen hånd (Feltnotatene, s. 41). Hun har et stort behov for å forsvare sine valg, og hun tror at alle elevene til slutt var meget fornøyde med sine visninger. Men deltakelsen i forskningsprosjektet har også gitt henne andre og nye erfaringer. Hun forteller blant annet at alle elevene deltok og var meget engasjerte da hun ved en senere anledning, for aller første gang, prøvde seg på improvisert spontandramatisering av en bibelfortelling. Hun erfarer at det spontane og improviserte spillet, som skjer der og da i klasserommet og som ikke har noen visning som mål, engasjerer både elevene og læreren i læringsprosessen:

”Vi fikk tatt hele fortellingen i dag, fordi det gikk så knirkefritt. Det var kjemisk fritt for tull i forhold til hva det kan være. Det var kjempemoro å gjøre (spontandramatisere) det, og det tok akkurat passe tid før elevene ble lei, og de klappet for hverandre og seg selv for alt var kjekt” (Feltnotatene, s. 46).

Hun er overrasket over forskjellen på elevenes engasjement i den improviserte spontandramatiseringen og deres innsats i dramatiseringen av et kirkelig ritual. Hun erfarer at i det improviserte spillet i klasserommet ønsker alle elevene å være med: ”Det er ingen som er redd for å gå fram for å prøve å være noen, enten de skal si noe eller ikke. De som kanskje var redde for å si noe da vi spilte kirkespillet, var i dag framme og laget en kjempemonolog for Jesus” (Feltnotatene, s. 47). Læreren mener elevenes engasjement kommer av at elevene har vært med på en spontandramatisering før som skapte positive erfaringer, og:

”At de føler at de vet litt om hvordan de skal være i denne sammenhengen. Det tror jeg hjelper dem veldig i forhold til dramatisering hvor jeg sier at nå skal dere spille noe, og det må dere finne ut av selv” (Feltnotatene, s. 47).

Hun erfarer her at det at hun tar ansvar og leder arbeidet, er til stor hjelp for elevene. Men hun kommenterer ikke at elevene i improvisert spill slipper belastningen og den negative erfaringen med å framføre dramatiseringen til slutt.

I åttende klasse som er godt trent i elevstyrt dramatisering, virker det som de fleste liker seg under selve framføringen:

”Et par av elevene ser litt ukomfortable ut i rollen, men de aller fleste ser ut til å kose seg i rollen. De ukomfortable ser ut som de har problemer med å huske hva de skal si og gjøre i spillet” (Feltnotatene, s. 111).

Det kommer tydelig fram i den manglende interaksjonen med publikum under visningen, både i andre og i åttende klasse, hvilke elever som føler seg usikre i framføringen. For disse elevene kan dette bli en negativ erfaring i læringsprosessen.

I sjetteklassen er det stor forskjell på kvaliteten på gruppenes spill om Lasse og Nina sine valg. ”I noen grupper er det mest fnising, i noen er det lite spill og dialog, mens andre har laget dramatiske og spennende spill” (Feltnotatene, s. 86). Læreren mener at fnisingen kommer av at enkelte elever synes at ”Det blir så komisk og litt småflaut” (ibid., s. 89).

Det er i de klassene som arbeider med rollespill og dramatisering, at enkelte av elevene reagerer negativt på det å framføre. Det at framføringen er en avsluttende visning etter at elevene har arbeidet i lengre tid på egen hånd med spillet, synes å flytte fokus vekk fra spillets tematiske innhold. Verken i andre, åttende eller sjette klasse legger lærerne opp til noen (kritisk) diskusjon om spillenes tematiske innhold. Det fører til at det er selve den dramafaglige interaksjonen og prestasjonen som kommer i fokus. Dette er tydelig en belastning for de elevene som strever med å huske hva de skal si og gjøre i spillet, og som derfor føler seg uvel på scenen.

Dette står i kontrast til de visningene som inngår i et prosessdrama. Elevene i fjerde og syvende klasse produserer tablåer som de viser til resten av klassen. Fjerdeklassen skaper tablåer som viser hvordan Tore har det i friminuttene, (Feltnotatene, s. 75) og syvende klasse skaper tablåer ut fra argumentene de har samlet for og imot det å nyte alkohol (ibid., s. 100). Visningen blir her satt inn i en sammenheng der det faglige temaet kommer i fokus. Det tar bort en del av oppmerksomheten fra elevenes dramafaglige prestasjoner. Dette er særlig tilfelle i syvende klasse, hvor tablåene har forskjellig faglig utgangspunkt. Her får publikum en konkret oppgave. De skal tolke hvert tablå, finne ut hvilket argument gruppen viser og om det er et argument for eller imot alkohol (Feltnotatene, s. 100). Det fører til at elevene som framfører, blir opptatt av om klassen klarer å tolke tablået deres. Elevene som ser på, konsentrerer seg om å tolke tablået ut i fra aktuelle argument. I begge klassene er denne gruppeoppgaven en mindre og integrert del av undervisningsopplegget, og målet er at elevene produserer kunnskap som danner grunnlag for det videre arbeidet med temaet. Her blir elevenes erfaringer grunnlaget for nye erfaringer, noe både pragmatisk estetikk og sosialkonstruktivismen vektlegger. Fjerdeklassen trenger kunnskapen om hvordan Tore har det i friminuttene når de skal være skapende i møte med læreren i rolle som Linn. Syvendeklassen trenger kunnskap om hva argumentene for og imot alkohol egentlig innebærer når de senere i spillet skal improvisere i møtet med lærer i rolle som rusforsker og når de deltar i Holmgangdebatten.

I lærer-i-rolle spillene i første og tredje klasse er det ingen visninger. Alle elevene deltar og er en del av det improviserte spillet. Det betyr at elevene både er deltakere og tilskuere til hverandre som en del av spillet og læringsprosessen. Vi ser at det åpner for at elever selv kan bestemme når og hvordan de vil være aktive i læringsprosessens samspill. Det skaper et positivt læringsmiljø for alle elevene. Både i første og tredje klasse er det elever som i perioder er lite fysisk handlende i læringsprosessen, men dette skaper verken problemer for dem selv eller andre.

4.4.8 Drama og inkludering av elever med spesielle behov

Dramafagets kollektive arbeidsform gjør det mulig å inkludere alle elevtyper i det sosiale meningsfellesskapet, men dette stiller spesielle krav til lærerens strukturering av undervisningen. I sjette og syvende klasse arbeider elevene med prosessdrama om ungdom og alkohol i samlet klasse. Utgangspunktet for den aller første oppgaven og hele den innledende sekvensen er elevenes egne forestillinger og erfaringer om temaet. Den noe ”spesielle” eleven i sjette klasse bidro meget aktivt i det å skape et meningsfellesskap: ”Alle gruppene er meget aktive, går i gang, og er lyttende til hverandre. Klassens ”spesielle” elev har vært konstruktivt aktiv og bidratt i hele prosessen fram til nå” (Feltnotatene, s. 95). Også læreren sier i refleksjonssamtalen at denne eleven ”I skrivesekvensen så var det kanskje han som muntlig bidro med mest i den gruppa han var” (Feltnotatene, s. 108). Også de to noe ”spesielle” elevene i syvende klasse blir inkludert, og lar seg etter hvert inkludere mer og mer i gruppediskusjonen og gruppens spill etter som forløpet om ungdom og alkohol utviklet seg:

”To litt problematiske elever på samme gruppe, E1 og E2 er tydelig engasjert. E1 sitter rolig litt på utsiden i starten, men E2 lytter oppmerksomt og ser på og følger med den som snakker. Etter hvert bøyer E1 seg fram, blir litt mer med i gruppen og kommer med argumenter! Begge blir etter hvert aktive og bidrar med forslag” (Feltnotatene, s. 99).

Det at den første oppgaven er konsentrert om elevenes forestillinger og erfaringer, gir i utgangspunktet alle elevene den samme mulighet til å bidra. Likevel er disse elevene med spesielle behov, noe avventende i starten. De plasserer seg selv litt fysisk ”utenfor”, men er oppmerksomme og lyttende i starten. Gruppearbeidet foregår i klasserommet og læreren har dermed stor mulighet til umiddelbart å følge opp og veilede grupper/elever som ikke kommer i gang. Dette påvirker læringsmiljøet positivt. Men det som først og fremst motiverer og stimulerer elevene til innsats i læringsprosessen, er det konstruktivistiske læringssynet som gjør at diskusjonen og dramaoppgavene tar utgangspunkt i elevenes erfaringer. Dette skjer både i sjette og syvende klasse, og elevenes engasjement holder seg gjennom hele spillet. Den

ene av guttene i syvende klassen ender i lærer-i-rolle spillet i Holmgangdebatten opp som den mest aktive og engasjerte debattanten (Feltnotatene, s. 102). Disse elevene som er diagnostisert som elever med spesielle behov i undervisningen, fungerer tydelig meget godt i drama praktisert innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn.

Fjerdeklassen arbeider med den greske myten om Orfeus og Evredike som en felles klassesdramatisering. Læreren har planlagt det meste av regien på forhånd, og elevene får kun individuelle spørsmål som skal hjelpe dem til å forstå sin egen rolle i spillet. Dette begrenser elevenes muligheter til å være med å skape et meningsfellesskap for dramatiseringsarbeidet. Interaksjonen og det sosiale samspillet foregår hovedsakelig mellom læreren og den enkelte elev og ikke mellom elevene eller i grupper. Eleven med spesielle behov i denne klassen fungerer likevel i store deler av denne planleggingssekvensen godt fordi han ser fram til at dramatiseringen skal begynne. Men fordi læreren bruker mye tid på å forklare og overføre sin planlegging av dramatiseringen til elevene, blir det en ennå større utfordring for denne eleven enn resten av klassen å lytte til lærerens forklaringer og vente på at spillet skal komme i gang. Han gleder seg likevel til dramatiseringen, er meget ivrig og utålmodig og spør flere ganger i løpet av timen: "Skal vi begynne nå?" (Feltnotatene, s.71).

Når spillet endelig kommer i gang, er det flere elever som ikke husker lærerens forklaringer og hva de skal si og gjøre i spillet. Lærerens interaksjon med elevene har ikke ført til at de er inkludert i det meningsfellesskapet læreren har prøvd å skape gjennom sine spørsmål og forklaringer. Den noe spesielle eleven er strålende fornøyd med at han skal spille både orm og hund i spillet, og han husker hva han skal si og gjøre. Men det er enda vanskeligere for han enn for de andre å ikke være fysisk engasjert i dramatiseringen: "Scenen med presten som vier Orfeus og Evredike spilles. Eleven som spiller orm, tar midt i dette og setter ormen opp på hodet og sier: Se!" (Feltnotatene, s. 73). Lærerens interaksjon med denne eleven er, som vanlig, preget av mange irettesettelser. Nå får han enda en og må nå en tur ut på gangen med læreren. Men de kommer inn igjen, og spillet fortsetter. Når spillet er ferdig, er denne eleven en av dem som er aller mest fornøyd med dramatiseringen. Hans interesse for å dramatisere lærestoffet er så sterk at det motiverer han til å huske hva han skal si og gjøre, noe han strever med i den tradisjonelle undervisningen.

Når elevene arbeider med elevstyrt rollespill og dramatisering i grupper, oppstår det lett problemer i forhold til enkeltelever som kan gjøre det vanskelig å skape et meningsfellesskap gjennom interaksjon. Elever med spesielle behov får for stor frihet i forhold til deres mulighet til å fungere innenfor denne friheten. Dette ser vi blant annet i sjetteklassen

som arbeider med Lions Quest rollespillene. På spørsmål om samarbeidet i gruppene, sier læreren i samtalen etter undervisningen:

”Nå ble tvillingene på samme gruppe. Det er ikke ofte, og de bør ikke være i samme gruppe. Det sier de selv også, at de blir så fort uvenner da./.../Men, den mest tøysete gruppen, det er jo Øyvind og Fritjof sin gruppe, det er de som var der inne (hun peker). For der er det så mye vesen, veldig ofte./.../Så han trenger en som kan styre han på en måte, for ellers kan det bli bare visvas og tull” (Feltnotatene, s. 89).

Læreren er tydelig klar over hvilke elever og gruppesammensetninger som kan skape problemer for interaksjonen når gruppene styrer seg selv. For disse elevene og gruppene vil det selvstyrte dramaarbeidet påvirke læringsprosessen og læringsmiljøet negativt. I felles undervisning i samlet klasse når dramaaktiviteten bygger på improvisert spill og læreren har ansvaret for struktur og ledelse, er inkluderingen mest vellykket i mitt utvalg.

4.4.9 Interaksjon og spillets funksjonsroller

Når drama integreres i undervisningen, utvides elevenes interaksjonsmuligheter gjennom dramafagets kunstneriske roller. Guss (1997, 2001) kaller disse for spillets funksjonsroller. Elevrollen blir utvidet med skuespiller-, instruktør- og forfatterrollen, og rollen som medelev blir utvidet med publikumsrollen. De utvidede interaksjonsmulighetene for elevene er satt opp i tabell 4 under.

Tabell 4: Elevenes utvidede rollerepertoar og interaksjonsmuligheter i drama

ELEV A ELEV B	Med elev- rollen	Skuespiller- rollen	Instruktør- rollen	Forfatter- rollen	Publikums- rollen
Med elev- rollen	XX				
Skuespiller- rollen	X	XX	X	X	X
Instruktør- rollen	X	X	XX	X	X
Forfatter- rollen	X	X	X	XX	X
Publikums- rollen	X	X	X	X	XX

Elevene møtes normalt og kjenner hverandre som medelever til hverandre. De kunstneriske rollene gir dem mulighet til å møtes i andre roller (markert med to kryss i tabellen over). I tillegg kan elevene møtes på tvers av alle disse rollene (markert med ett kryss i tabellen over). Det åpner opp for andre typer interaksjoner som gir elevene mulighet for å bli kjent med andre sider ved hverandre, enn hva den vanlige medelev rollen gir. Det kan være vanskelig for

lærere som mangler dramakompetanse å forstå at elevene lærer å kjenne hverandre fra andre og nye sider gjennom spilllets funksjonsroller: ”Ja, men de er jo veldig godt kjente. De har jo gått sammen i ni år”, sier læreren i niende. Han bruker sjelden drama fordi en del av elevene nekter å være med i spill som ender opp med visning, men han tror ikke dette handler om at det er fordi elevene ikke kjenner alle sider ved hverandre at det er ubehagelig eller flaut å vise dramatiseringer til resten av klassen (Feltnotatene, s. 16).

I lærer-i-rolle spill der elevene ikke er i rolle, er det forfatter og medelev rollen som dominerer i elevenes interaksjoner. Elevene i første klasse er i spillet om Trollmor forfattere, og de dikter og utvikler spillet sammen med læreren i rolle. De skaper spilllets handling og fortelling direkte i det improviserte samspillet med læreren og medelevene (Feltnotatene, s. 14-21). Interaksjonen er preget av et meningsskapende fellesskap. Læreren, som forfatter, har planlagt en del aksjoner for at elevene skal få oppleve og erfare lærer i rolle som Trollmor og høre om hennes verden. Samtidig bidrar elevene aktivt med å utvikle spilllets innhold, det vil si de også er forfattere. Det skjer direkte i samspillet mellom lærer i rolle og elevene. Dette utfordrer og stimulerer sterkt elevenes kommunikasjonsevne, og i særlig grad den nonverbale interaksjonen. Elevene driver et kontinuerlig fortolkningsarbeid for å forstå og bidra som forfattere i spilllets meningsproduksjon (Gadamer). Blant annet trekker de for gardiner, slukker lyset i klasserommet, synger for trollungene og forteller Trollmor om bokstaver og ord uten å være bedt om det (Feltnotatene, s. 15-20). De tar aksjon på eget initiativ ut i fra sin forståelse av hva spillet handler om og krever av dem. Det gir læringsprosessen en eksistensiell kvalitet som fører til nye reflekterte aksjoner, som blant annet at elevene vil ”... lage barkebrød og jordbærsyltetøy og gi henne” (Feltnotatene, s. 21) når de forstår at Trollmor mangler mat til ungene sine. I spillet i tredje klasse om Jødefolket som slår leir i ørkenen, er elevene også i rolle. Da er de i tillegg i interaksjon med hverandre som skuespillere. Sammen med læreren er de først gruppevis forfattere som planlegger og skaper sin egen teltplass og rollene de vil spille. Etter hvert kommer alle gruppene i gang med spillet, og lærer i rolle som Aron får Jødefolket med på å lage en gullkalv og holde fest (Feltnotatene, s. 57). Kvaliteten på interaksjonen er preget av et sterkt engasjement der flertallet av elevene er meget aktive. Dette kommer også fram i elevenes refleksjoner etter denne spillsekvensen (ibid., s. 58). Det at elevene er i interaksjon med lærer i rolle og får være med å skape spillet som forfattere og skuespillere, virker sterkt stimulerende og motiverende på elevenes innsats i læringsprosessen.

I prosessdrama kan det også inngå andre type dramaaktiviteter enn lærer i rolle som utvider interaksjonsmulighetene. I syvende klassen er som eksempel alle elevene i interaksjon

med hverandre i forhold til alle funksjonsrollene. De er i interaksjon som medelever og forfattere, i møte med lærer i rolle som oppdragsgiver fra reklamebyrået og når de planlegger reklamekampanjen. I improvisasjonen er de i interaksjon som skuespillere, og når de skaper frysbildene er de i interaksjon som forfattere, skuespillere og instruktører. Når frysbildene blir vist for medelevene utvides interaksjonen med rollen som publikum, og når frysbildene blir tolket og vurdert, inngår også rollen som medelev (Feltnotatene, s. 99-102). Den varierte bruken av spillets funksjonsroller åpner her for allsidige interaksjonsmuligheter som utvikler elevenes engasjement og refleksjon i læringsprosessen. Kvaliteten i interaksjonen er preget av elevenes skapende samspill, og læringsprosessen har en klar konstruktivistisk forankring.

Når elevene skaper en dramatisering, et rollespill eller et frysbylde for å vise forestillingen eller resultatet for klassen eller et invitert publikum, inngår som oftest alle interaksjonsmulighetene. Kvaliteten på interaksjonen er likevel sterkt varierende. Elevene i åttende klasse, som dramatiserer en novelle, er i samspill med hverandre i forhold til alle interaksjonsmulighetene. Men det varierer sterkt i hvor stor grad hver enkelt elev er involvert underveis. De er i interaksjon som forfattere når de skaper sin muntlige dramatisering med utgangspunkt i novellen, og de er alle i interaksjon som skuespillere og instruktører med og for hverandre når den muntlige dramatiseringen blir transformert og gjenskapt i spill på gulvet. Men kvaliteten på interaksjonen i alle disse funksjonsrollene er preget av en reproduserende læringsprosess som i liten grad stimulerer elevenes faglige læring. Når gruppene viser sine dramatiseringer for resten av klassen, er elevene i interaksjon både i og på tvers av skuespiller- og publikumsrollen. Også her blir kvaliteten i interaksjonen redusert fordi elevene i hovedsak reproduserer novellens faktainnhold som alle elevene kjenner meget godt. Det som da blir mest spennende, er å erfare medelever som skuespillere. Det betyr at elevenes skuespillerprestasjoner kommer i fokus på bekostning av det faglige lærestoffet. Dette er en belastning for elever som av forskjellige grunner ikke liker å framføre for andre. Etter framføringen er elevene medelever for hverandre når de vurderer hverandres dramatiseringer (Feltnotatene, s. 109-110). Interaksjonen handler her mest om gruppene har fått fram novellens faktainnhold og mer dramafaglige synspunkt på selve framføringen. Gjennomgående reduseres kvaliteten på elevenes interaksjoner i de ulike funksjonsrollene på grunn av den overfladiske og reproduserende tendensen i læringsprosessen.

De elevene som er i minst interaksjon med hverandre og i minst grad får prøve seg på dramafagets kunstneriske roller, er elevene i fjerde klasse som dramatiserer myten om Orfeus og Evredike (Feltnotatene, s.71-74). Fordi læreren her har planlagt det meste på forhånd og fordi det er en dramatisering i samlet klasse, blir lite og ingenting av det skapende arbeidet

overlatt til elevene. De er stort sett i en reproduserende elevrolle eller skuespillerrolle gjennom hele dramatiseringen. De er så vidt innom forfatterrollen når de formulerer sine replikker ut i fra den fortellende teksten. Forfatterrollen er sterkest for de elevene som må skape helt nye og egne replikker fordi det ikke er replikker i teksten til den rollen de har fått. Enkelte er sporadisk i instruktørrollen når læreren spør etter løsninger på praktiske problemer underveis. Elevene er aldri egentlig i en definert publikumsrolle. Selv om de fleste følger med i spillet fra sidelinjen, er de mest opptatt av hva de selv skal gjøre og si mens de venter på tur. Fordi det ikke er lagt opp til noen refleksjoner eller kommentarer underveis, eller til slutt, er de heller ikke i noen definert medelev rolle. Interaksjon mellom læreren og (mellom) elevene i de ulike funksjonsrollene er i denne dramatiseringen konsentrert om å huske hva en skal si og gjøre. Det begrenser sterkt elevenes muligheter i læringsprosessen og dermed kvaliteten i læringsmiljøet.

4.5 Dramafagets egenart og elevenes engasjement

Filosofar og pedagoger har gjennom tidene argumentert for menneskets dramatiske og lekende uttrykksevne som grunnlag for læring og erkjennelse. De knytter dette til betydningen av å gjøre egne skapende erfaringer i kunnskapsproduksjonen. Allerede Aristoteles sa at kunstens særegne verdi er å utvikle glede over det å vinne erkjennelse (se s. 37). En pragmatisk og demokratisk estetikk mener kunstfaglige og skapende aktiviteter er grunnleggende for å utvikle forståelse og kunnskap. Kunstens uttrykks- og arbeidsformer skaper erfaringer som er like viktige i skolens læreprosesser som i kunstnerens kunstprosesser fordi de tester ut og produserer ny mening (se s. 49).

4.5.1 Elevenes interesse for drama

Elevene reagerer spontant med positiv interesse når læreren forteller at de skal arbeide med drama; de viser glede, ser på og lytter til læreren. Kun noen få elever virker passivt uinteresserte, det vil si at de verken ser på læreren eller gir noen annen form for respons. For de aller fleste elevene er drama tydelig en kjærkommen variasjon fra den tradisjonelle pedagogikken. Her var det liten og ingen forskjell på klassene (Feltnotatene, s. 3-110). Dette kommer blant annet klart fram i observasjonene i fjerde og åttende klasse. I begge disse klassene ble drama brukt i forhold til et delemne innen et større emne.

I fjerde klasse var hovedemnet greske myter. Elevene er engasjerte i starten, men viser videre meget varierende interesse når arbeidet foregår som vanlig ved at læreren stiller spørsmål og elevene svarer:

”Elevene følger med, men synes å være opptatt av andre ting. To jenter skriver og tegner, en gutt leser historien (han har glemt å lese den hjemme), en spør om lov og går og drikker vann og en annen steller med en ikke-forstyrrende aktivitet på pulten” (Feltnotatene, s. 69).

Elevene mister etter hvert engasjementet fordi den felles klassesamtalen blir for reproduserende og lite utfordrende. Når elevene deretter skal arbeide to og to med arbeidsbokas oppgaver, er det også liten interesse å se fordi elevene ikke forstår arbeidsoppgaven:

”L: her er en, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte bilder. Hva tror du dere skal gjøre? Dere skal skrive om dette, skrive om hva Helene følte og tenkte. Har dere problemer, så bruk læreboka og se hva som står i teksten./.../Dere skal bruke boka og diskuterer to og to. Ikke bare skriv av boka, men snakk sammen og hjelp hverandre”. Læreren venter litt, ser rundt på elevene og spør: ”Hvor mange forstår ikke dette?” (Feltnotatene, s. 70).

De aller, aller fleste elevene ber om hjelp. Elevenes manglende forståelse reduserer deres interesse for arbeidet og påvirker dermed læringsprosessen og læringsmiljøet negativt. Når elevene skal dramatisere den neste myten, er alle meget interesserte i starten: ”Elevene går i gang. De er ivrige, løfter, bærer og flytter pultene” (Feltnotatene, s. 71). Elevenes engasjement settes på en hard prøve i denne dramatiseringen fordi læreren har planlagt og bestemt det meste på forhånd. Selv om læringsmiljøet delvis påvirkes negativt av at læreren styrer og bestemmer det meste, hjelper elevenes interesse for drama dem til å holde ut. Læreren åpner av og til opp for elevenes innspill, og det oppstår et par uventede og morsomme situasjoner underveis. Det virker stimulerende på læringsprosessen og bidrar positivt i læringsmiljøet (Feltnotatene, s. 71-74).

I åttende klasse er hovedemnet noveller. Elevene viser interesse og engasjement i læringsprosessen. De lytter til læreren, svarer villig på lærerens spørsmål til den første novellen og kommer godt i gang med det selvstendige arbeidet om sjangerkjennetegn for noveller. Alle arbeider godt og ivrig, men det er ingen direkte begeistring å spore (Feltnotatene, s. 110). I slutten av timen går læreren gjennom oppgavene ved hjelp av spørsmål/svar metoden, og elevene får kontrollert om de har svart riktig i forhold til sjangerkjennetegnene. Når den neste novellen skal dramatiseres, gir mange elever tydelig uttrykk for begeistring (ibid.). Elevenes begeistring skaper et positivt læringsmiljø i starten av dramatiseringsprosjektet, men mangelen på faglige utfordringer som elevene har forut-

setninger for å mestre, fører til et meget varierende engasjement gjennom læringsprosessen. Når elevene får utfordringer de ikke mestrer, som det å dikte utover novellens innhold, påvirkes læringsmiljøet negativt. Når læreren har tatt med et utvalg kostymer til visningen, gir dette gruppene ny inspirasjon i arbeidet og påvirker læringsmiljøet positivt (Feltnotatene, s. 111).

De lærerne som jevnlig bruker drama i undervisning, erfarer at dette kan virke så motiverende på elevenes engasjement i lærestoffet at elevene på egen hånd, og uten å være bedt om det, fortsetter læringsprosessen. Læreren i fjerde klasse forteller at elevene ofte blir sterkt engasjert i temaene og personene de skaper i dramaforløpene. Etter prosessdramaet om Tore sier hun:

”Ja, det er helt vanlig. De vil lage del to og føljetong. Det er deres måte å bearbeide dette på./.../Jada, og de har nevnt han Tore flere ganger. Om de kan få lov til å lage og fremføre et lengre skuespill som de holder på med om Tore” (Feltnotatene, s. 84).

Elevenes engasjement i lærestoffet er så sterkt at de fortsetter kunnskapsproduksjonen helt på egen hånd. Også læreren i åttende klasse forteller at elevene i starten av en dramatisering kan ha et så sterkt engasjement at de arbeider videre med dramatiseringen, utenom selve undervisningstiden. Dette erfarte hun blant annet da hun startet arbeidet med å dramatisere en novelle til et arrangementet i forbindelse med Skolens dag: ”De hadde skrevet ferdig manuset i friminuttet og det er utrolig! Den gjengen! – spesielt de jentene der” (Intervjuene, s. 5). Læreren i tredje klasse forteller om en lignende spesiell opplevelse når klassen skulle lage et spill om flyktninger:

”Vi hadde en ide dugnad om hva som skulle skje med denne (asylsøker) familien av problemer når de kom til mottaket. Og elevene skulle kjenne (på) hvordan de opplevde det: hvilke følelser tror dere de hadde? De bestemte navn, roller og hva de skulle si. Den prosessen som de (elevene) var med på, synes jeg var kjempespennende. Og bare det, at dagen før vi skulle opptre, så hadde Erik, en beskjeden og stille gutt, ligget om kvelden og tenkt på – at det kunne han si – for når det banker på så kunne han si: ”Jeg håper det ikke er politiet”, når det banker på i mottaket. Og, det var ikke det at det var en gutt, men det jeg vil fram til er at han som er så stille og rolig hadde ligget om kvelden og tenkt på dette!” (Intervjuene, s. 4).

Denne læreren som mangler erfaring med drama, er tydelig overrasket fordi en elev har vært så engasjert i læringsprosessen omkring denne dramatiseringen. Helt på egen hånd og uten å være bedt om det arbeider han videre med sin egen rolle i spillet. Elevens forslag viser at han virkelig har funnet en reflektert og god replikk til situasjonen. Men samtidig forteller lærerens refleksjon at hun ikke forventer like mye engasjement fra guttene som jentene. Hun tror absolutt ikke at elever som sier lite på skolen og som er rolige og stille, engasjerer seg så stekt

i lærestoffet og læringsprosessen at de uoppfordret arbeider videre med rollens muligheter i spillet hjemme. Dette er en ny erfaring for læreren. Hennes manglende erfaring med drama fører til at hun blir positivt overrasket fordi elevenes engasjerte aksjoner i drama skiller seg positivt ut fra de den tradisjonelle undervisningen skaper i læringsprosessen.

Disse lærerne erfarer her det potensial som Dewey mener de skapende erfaringene har i elevenes læringsprosess (se s. 50).

4.5.2 Elevenes engasjement i improvisert spill og prosessdrama

Det er tydelig noe besnærende og fengende ved å oppleve og skape en fiktiv verden. Elevene i første klasse følger engasjert med og utfordres til å tolke og finne ut hva som skjer når læreren uten å forklare noen ting på forhånd, etablerer den fiktive situasjonen rundt peisen i gamle dager. Engasjement kommer til uttrykk i elevenes oppmerksomhet og kroppsspråk. Alle følger med på det læreren sier og gjør. De svarer spontant i kor, de smiler og ler, deltar spontant i de fysiske bevegelsene i samspillet med læreren mens de lytter til eventyret som blir fortalt. ”Det er helt stilt og hun har full oppmerksomhet”, står det i feltnotatene (s. 4) når lærer i rolle som Eventyrfortelleren forteller hvordan Askeladden lurte trollet til å skjære hull på magen sin. Hennes bevisste bruk av estetiske virkemidler fører til at interessen og engasjementet øker etter hvert som spillet utvikler seg, og dette skaper et meget positivt læringsmiljø. Men når spillet etter hvert har vart vel lenge, og det blir mer reproduserende i sekvensene med lærer i rolle som Asbjørnsen, strever elevene med å holde konsentrasjonen og engasjementet oppe. De løser sitt behov for fysisk aktivitet ved spontant å dikte inn bevegelser som blir en del av fiksjonen og spillet. Når Asbjørnsen så takker for seg og går ut for siste gang, reagerer elevene med spontan begeistring. Noen legger leende ved på grua mens andre hopper rundt grua med begeistrede utrop. Læreren kommer inn igjen og elevene gir tydelig kroppslig uttrykk for at de har vært sterkt engasjert i læringsprosessen; de smiler og ler og ser meget glade ut (Feltnotatene, s. 5 og 10). På toppen av alt banker det på døra igjen! Elevene smiler og ler når de ser at det er assistenten som kommer inn. ”I dag er det bare gøy ting”, sier en elev (Feltnotatene, s. 5).

Lærer-i-rolle teknikken ser ut til å stimulere elevenes interesse og engasjement i særlig grad ved å utfordre samspillet mellom læreren og elevene og ved å utfordre den nonverbale interaksjonen mellom elevene. Elevene i første klasse har besøk av Trollmor:

LiR: Jeg har hørt at mennesker kan være redde for troll, men jeg er snill. Jeg liker ikke at det kommer så mye lys inn.

Noen elever (jenter) ser på hverandre og går og trekker for gardinene (Feltnotatene, s. 15).

Elevene ser på hverandre, smiler og tolker hverandres reaksjoner for å få hjelp til å tolke og forstå den rollen læreren spiller, spillets kontekst og en eventuell reaksjon på lærer-i-rolle utspillet. Resultatet er at de uten å ha sagt et ord og uten at Trollmor har bedt dem reiser seg og trekker for alle gardinene. Det at læreren gir elevene en indirekte utfordring og åpner opp for deres skapende aksjoner i det improviserte samspillet skaper et engasjement for Trollmors verden som virker meget stimulerende på elevenes intersubjektive læringsprosess og på læringsmiljøet.

I tredjeklassen skaper læreren interesse og forventning når hun avklarer med elevene hvordan hun vil bruke sjalet, for at elevene skal forstå om hun er i rolle eller ikke. Både lærer og elever gleder seg til å skape et lærer-i-rolle spill for aller første gang. I roller, som jødefolket, deltar elevene med interesse og engasjement i dette improviserte lærer i rolle spillet som går over flere undervisningstimer. De planlegger og skaper sin fiktive spillverden i ørkenen, og interessen og engasjementet utvikler seg og øker etter som spillet utvikler seg. Datamaterialet viser at noen elever blir dominerende i gruppen: ”En aktiv jente i (denne) gruppen spør straks ”Hva skal vi gjøre?” (ibid., s. 57). Andre ser litt rådvillige ut i starten som om de ikke helt forstår hva det er de skal gjøre: ”I en tredje gruppe, er de svært så forsiktige. Der skjer det ikke så mye” (ibid.), men alle følger interessert med. Elevenes evne til å skape indre forestillingsbilder av lærerens instruksjoner er tydelig forskjellig. Men etter hvert blir flere og flere aktive, og når alle til slutt er i gang med improvisert spill, er innlevelsen og engasjementet på topp igjen (Feltnotatene, s. 58). Læreren er klar over at elevenes engasjement i læringsprosessen kan variere og mener det er viktig ”...å tenke på forskjellige ting de kan gjøre, for en kan ikke forvente at alle er like mye med hele tiden” (Feltnotatene, s. 50). Hun sørger for at elevene har noe å gjøre i rollene og vektlegger en inkluderende undervisning ved å godta at elevenes engasjement er forskjellig. Samtidig gir hun jevnlig elevene nye utfordringer for å motivere dem til innsats i læringsprosessen. Resultatet er et læringsmiljø som preges av engasjert elevaktivitet. Elevene blir sterkt engasjert når de blir utfordret til å finne ut hvordan de kan fange flest mulig fugler og senere få til å spille at Gud roper på Moses. Når forslagene prøves ut, deltar elevene med stor innlevelse i spillet: ”Elevene er meget aktive og ivrige” (ibid., s. 49). De deltar med liv og lyst i festen og dansen rundt Gullkalven, og de blir stumme av forskrekkelse når Moses kommer tilbake og anklager dem for dette. Refleksjonen etterpå viser at elevene er sterkt interesserte og engasjerte; alle vil at de skal fortsette å spille, det vil si være skapende i fiksjonens verden. Når læreren sier de skal fortsette spillet, roper elevene i kor: ”JAAA!!!” (Feltnotatene, s. 63).

Det følelsesmessige engasjementet i lærestoffet er sterkt i improvisert lærer-i-rolle spill. Elevene smiler og ler, blir forundret og overrasket, redde og glade alt avhengig av spilllets utvikling og innhold. Det at læreren sørger for at elevenes forestillinger integreres i dramaarbeidet og gir elevene skapende utfordringer underveis i spillet, fører til et sterkt engasjement i læringsprosessen som igjen skaper et meget positivt læringsmiljø. Lærer i rolle gir også læreren spesielle muligheter til å skape spillsituasjoner med mellommenneskelige dilemmaer som elevene må forholde seg til. I spillet om Trollmor engasjeres elevene sterkt fordi Trollmor ikke rekker hjem til trollungene som er sultne og trenger mat (Feltnotatene, s. 14-17). I tredjeklassen er elevenes engasjement sterkest i møte med den rasende Moses. Dette gir elevene sterke følelsesmessige opplevelser som kan utvikle en dypere forståelse for lærestoffets innhold (Feltnotatene, s. 58 og 62).

I fjerdeklassen som skaper spillet om Tore, blir elevenes interesse stimulert når læreren sier at de selv må tenke seg hva som kan være sant og hva som er oppdiktet i den historien hun forteller om Tore. I den første oppgaven gir hun elevene en nonverbal skapende utfordring når de skal tenke seg at de går rundt i skolegården og ikke våger å ta kontakt med noen. For å stimulere elevenes følelsesmessige innlevelse i temaet, integrerer hun her elevenes forforståelse direkte i denne første oppgaven. Dette ser hun er vanskelig for noen av elevene, men hun tar seg tid: ”Da var det to stykker som det tok litt tid for, før de kom inn i det” (Feltnotatene, s. 80). Læreren vektlegger her elevenes følelsesmessige innlevelse i lærestoffet for å skape forståelse for Tores situasjon og engasjement i læringsprosessen. Det fører til at ”Elevene viser sterke tablå om mobbing, hvor en i gruppen holdes nede av de andre” (Feltnotatene, s. 76). Elevene engasjement øker etter hvert som historien utvikler seg, og er aller sterkest i lærer i rolle sekvensen når elevene møter læreren i rolle som Linn, læreren til Tore. Da viser de ”gjennom bevegelse, blick og ord at de er irritert på læreren som ikke ser Tores problem” (Feltnotatene, s.76). Det er den helhetlige erfaringen som her kommer til uttrykk i drama. Courtney hevder at ”Enhver tanke er hel – kognitiv, affektiv, estetisk, empatisk og psykomotorisk – og den uttrykkes hel i dramatisk handling” (1980, s. 44). Det sosialkonstruktivistiske preger læringsprosessen og samspillet mellom læreren og elevene foregår på alle nivå; verbalt, nonverbalt og i skapende handling i forhold til både tanker, følelser og handling. Dette virker stimulerende og positivt inn på læringsprosessen og læringsmiljøet.

Elevene i sjette og syvende klasse viser interesse allerede fra første oppgave når de skal finne argumenter for og imot å nyte alkohol: ”Elevene går i gang, diskuterer, skriver og er ivrige” (Feltnotatene, s. 99). Emnet og det at dialogen tar utgangspunkt i elevenes fore-

stillinger skaper engasjement. De aller fleste går også ivrig i gang med improvisasjonen to og to, men et par av gruppene fortsetter og diskuterer selve oppgaven. Når elevene etterpå i grupper skal samle og skrive ned alle argumentene de hørte eller brukte, deltar alle elevene engasjert i denne interaktive dialogen. Læringsprosessen har fram til nå vært preget av et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. I syvende klassen daler interessen og engasjementet når gruppene blir bedt om å skrive argumentene fint over på et større ark. ”Det er jentene som skriver og det er jentene i gruppene som er aktive og snakker om hvordan det skal være” (Feltnotatene, s. 100). Jentene tar frivillig på seg denne reproduserende skjønnskriftoppgaven med stort engasjement, og guttene blir tilskuere. De er ikke interessert i å skrive og har derfor ingenting å gjøre. Dermed forsvinner engasjementet. I tillegg er det en ren guttegruppe som ikke kommer i gang fordi ingen mener de skriver fint nok til å ta på seg skrivearbeidet. De har tydelig en klar forestilling om en gitt standard som de ikke kan innfri. ”En tar likevel til slutt på seg oppgaven og begynner” (ibid.) Etter en stund ber læreren gruppen om å snu arket å begynne på ny fordi det er for slurvet og stygt skrevet. Elevene er frustrerte og uengasjerte, men gjør som læreren sier. Læreren velger å bruke lang tid på denne oppgaven. Han ser i ettertid at det påvirket elevenes engasjement for ”...med en gang de skulle gjøre det litt fint, så sa en elev: Nå skal jeg skrive, for jeg skriver finest, og da så jeg at det var noen som datt litt ut” (Feltnotatene, s. 104). Læreren kutter derfor denne delen av oppgaven i sjetteklassen, og tar i stedet en felles oppsummering av argumentene på tavla. Her får gruppene etter tur komme med argumenter. De må forklare hvorfor det er et for eller et imot argument, og de må følge med for å se til at det stadig er nye argumenter som kommer på tavla. Dette er utfordrende og engasjerende for både guttene og jentene i sjetteklassen. I syvendeklassen er interessen igjen på topp i det utfordrende samspillet når lærer i rolle, som representant fra reklamefirmaet Acta, inviterer elevene til å lage reklame for rusbrus. Men det blir en noe spesiell utfordring fordi læreren ikke markerer rollen på noen måte. Etter hvert forstår alle elevene at det er et spill, og gruppene går ivrig i gang med å tegne utkast til en ny rusbrus for ungdom:

”Elevene går i gang og er meget aktive. Alle synes å mene noe om hvordan denne nye rusbrusen skal se ut. Flere på gruppene begynner å tegne, men stort sett velger de en som tar den jobben” (Feltnotatene, s. 101).

Alle er sterkt engasjert i arbeidet, både de som tegner og de som deltar i diskusjonen fordi oppgaven er åpen og forutsetter at elevene bruker sine forestillinger og skapende fantasi. Dette er engasjerende for alle elevene, og alle gruppene er meget stolte når de presenterer sine

forslag (Feltnotatene, s. 96 og 101). Arbeidet har tydelig spleiset gruppene sammen. I den avsluttende Holmgangdebatten er elevene noe usikre i starten. Dette er nok både en uvant dramaform for dem og et meget krevende samspill. Læreren er usikker på om hans manglende organisering og iscenesetting av Holmgangdebatten i sjuende klasse, virker hemmende på elevenes engasjement. ”De kunne jo ha sittet i en halvsirkel for å få litt mer fokus. Men jeg synes det fungerte greit slik som det var” (Feltnotatene, s. 104). Han er fornøyd med at det fungerer ”greit”. Samtidig lurere han på om elevenes engasjement er avhengig av fiksjonen: ”Men illusjonen ville gjerne blitt sterkere (i halvsirkel) slik som jeg prøvde i sjetteklassen” (ibid.). Etter en del innledende og utfordrende utspill fra lærer i rolle som leder av Holmgangdebatten, engasjerer elevene seg mer og mer i spillet. I begge klassene er det flere elever som virkelig engasjerer seg i spillet og har sterke innlegg for sine synspunkt. (Feltnotatene, s. 97 og 102). I improvisert spill og prosessdrama er det først og fremst når elevene får skapende oppgaver der de må bruke sine forestillinger og sin fantasi i arbeidet med lærestoffet at elevenes interesse og engasjement i læringsprosessen utvikles. Dette skaper et positivt og inkluderende læringsmiljø for alle elevene.

4.5.3 Elevenes engasjement i dramatisering

Når elevene skal skape en fiktiv verden på egen hånd, påvirkes engasjement av om dette er en for enkel, en passelig eller en for stor utfordring. For elevene i åttende klasse, som skal gjenskape novellens fiktive univers, synes utfordringen i starten å være passelig slik at den skaper interesse og engasjement for arbeidet. Elevene starter arbeidet med engasjert iver. Jentene er spesielt aktive under planleggingen, mens alle deltar aktivt og engasjert når ideene gjenskapes i dramatiseringen. Elevene øver på dette noen ganger. De mener snart de er ferdige og klar for visning. Men læreren er ikke fornøyd. Hun ønsker at elevene skal arbeide mer med det fysiske spillet og skape utover novellens innhold. Dette blir for vanskelig for elevene. De mister derfor interessen og blir uengasjerte: ”De virker uengasjerte, som om de ikke vet hva de skal gjøre. De fleste sier de er ferdige.” (Feltnotatene, s. 111). I den gruppen som får veiledning og hjelp til hvordan de kan utvikle det fysiske i fiksjonen, tas dette imot meget positivt og skaper ny interesse og iver for arbeidet. Læreren har tatt med kostymer til selve visningen i den siste dobbeltimen i dette opplegget. ”Dette virker inspirerende og utfordrende på elevene, og gir dem ny interesse og engasjement for arbeidet” (Feltnotatene, s. 111). Disse elevene i åttende klasse viser et sterkt engasjement i starten av arbeidet, men trenger tydelig nye innspill fra læreren underveis i dramatiseringsprosessen for at dette engasjementet skal opprettholdes.

Elevene i andre klasse, som gruppevis dramatiserer et kirkelig ritual, er alle ivrige når arbeidet starter. Læreren legger opp til at elevene skal arbeide relativt selvstendig med denne dramatiseringsoppgaven, men det er alt for vanskelig for dem. Elevene har store problemer med å bli enige om innhold og rollefordeling. Mange av elevene nekter å være med. De vil ikke spille roller. Elevene er sterkt engasjerte i å få fram det de ikke vil, og i en av gruppene roper en elev til slutt ut sin protest: "Nei!! JEG VIL IKKE VÆRE PREST!!" (ibid.) Når problemet med presten løses, ved at observatøren foreslår at de får spille en begravelse der presten ikke kommer, mottas det med begeistret engasjement av alle: "Elevene i kor: JA!!!!!" og de to elevene som har hatt størst press på seg til å ta denne rollen, sier spontant "Vi kan spille at presten er syk" og "Ja, han er blitt syk" (ibid.). I en annen gruppe blir en elev anklaget for at han ikke valgte seg en rolle første dagen. Han svarer: "Jo, for det var bare kjedelig" (Feltnotatene, s. 39). Elevene er engasjerte i starten av dramatiseringsarbeidet, men har problemer med å holde på dette engasjementet fordi utfordringen er for stor i forhold til kompetansen (Feltnotatene, s. 36-40). Noen elever velger å protestere høylytt, mens andre trekker seg tilbake i en påtatt likegyldighet som vern mot lærerens krav (Ziehe, 2004).

Elevene i den fjerdeklassen som arbeider med myter, er meget ivrige i starten av dramatiseringen. De løfter og bærer bort stoler og bord for å rydde til spilleplassen, og alle elevene deltar ivrig når læreren stiller spørsmål til mytens innhold. Ingen holder på med andre ting. Men fordi læreren har planlagt og strukturert arbeidet på forhånd, reduseres elevenes interaksjonsmuligheter. Interaksjonen skjer hovedsakelig mellom læreren og den enkelte elev etter tur, med resten av elevene som tilhørere. Læreren bruker mye tid og energi på å gjennomgå mytens innhold og handlinger, mens elevene er opptatt av hva de skal gjøre og si i sine roller. Dette blir en tålmodighetsprøve for elevene. Det blir for mye lærerens ord og lærerens instruksjoner, og elevenes egen aktivitet reduseres til å gjenskape lærerens ideer og forestillinger. Flere av elevene gir uttrykk for at de ikke husker; de spør på ny og på ny hva de skal gjøre og si. Det blir for mye å huske på som ikke er forankret i elevenes egne skapende handlinger. Elevene får endelig hver sin kopi av myten og en gul markeringspenn:

"L: Dere skal i første omgang stryke ut det som dere skal si.

E: Det er jo ikke skrevet noe om presten.

L: Da må vi finne på hva du skal si.

E: Evredike sier ingenting.

L: Du kan stryke over der hvor Evredike er med (Feltnotatene, s. 72).

Når selve dramatiseringen endelig starter, prøver læreren å inkludere elevene stykkevis og delt i det gjenskapende arbeidet, og flere elever inkluderes etter hvert i den interaktive

dialogen. Elevene holder interessen gjennom hele dramatiseringen, men mange viser tegn på at det er en utfordring å ikke være aktiv mens de venter på tur. Det er en del småuro mellom elevene. De ser på klokka (det er snart matfriminutt), og de stiller stadig spørsmål til det som kommer lenger fram i dramatiseringen (Feltnotatene, s. 69-74).

4.6 Bråk, uro og latter når drama inngår i timene

Elevene mener skolens problem med bråk og uro skyldes skolens tradisjonelle undervisnings- og læringsformer som er for lite varierte og stimulerende. Forskning peker også på at svak klasseledelse og mangel på undervisnings- og læringsstrategier som er tilpasset elevenes behov for utfordringer og medbestemmelse, er en del av årsaken (se s. 22). I tillegg er hverdagens uformelle, direkte og private omgangstone og språkbruk blitt en del av skolehverdagen i så stor grad at elevene har problemer med å overholde sosiale regler, bestemmelser og avtaler (se s. 29). Derfor framheves betydningen av skapende aktiviteter for å utvikle elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne og åpne opp for en erkjennelse som skaper humor og glede i læringsprosessen (se s. 30 og 37).

4.6.1 Bråk og uro i drama

Lærerne er tydelig på vakt mot uro, negative og umotiverte elever og forhold som kan skape tøys og tull i undervisningssituasjonen. I datamaterialet bruker flere uttrykket "kaos" for situasjoner de finner vanskelige eller velger å gripe inn i når drama inngår i undervisningen.

Stine har en del kompetanse og erfaring med drama. Hun har en andre klasse for første gang og erfarer at "26 andre-klassinger med et høyt aktivitetsbehov gjør at det lett blir kaos" (Intervjuene, s. 32), men hun regner med at dette skyldes alderen og at elevene ikke er helt trygge på hverandre ennå. Asbjørg erfarer at: "Du må være ganske disiplinert for å jobbe med drama som elev. Hvis de er veldig utflytende, da er det veldig lett for at det blir tull og tøys av det, i hvert fall i småklassene". Hun mener at dette kommer av at elevene har vanskelig for å konsentrere seg og ikke gjør det de skal når de ikke sitter ved pultene sine og skriver i en bok (Intervjuene, s.19). Asbjørg jobber hovedsakelig med rollespill og dramatisering (ibid., s. 30), og hennes erfaringer og kommentarer er tydelig knyttet til at elevene arbeider med en gitt dramaoppgave på egenhånd. Elsa erfarer også at det er vanskelig å arbeide med drama med de yngste elevene: "Dette fordi dramaformen er helt ny for dem, og vi må bruke mye tid på å utvikle regler som å være stille når andre framfører" (Intervjuene, s. 36). Hun forteller dermed at det er drama som ender i visninger for klassen hun også driver med. Videre finnes det

tydelig elever som gir lærerne spesielle utfordringer i de aller fleste klasser. Asbjørg, som har kompetanse og erfaring med drama, erfarer at enkelte spesielle elever overspiller, tøyser og tuller i gruppene. ”Enkelte gruppesammensetninger har fungert dårlig, oppgaven blir ikke tatt alvorlig” (Intervjuene, s. 35). Disse lærerne reflekterer ikke over hvordan deres egen (manglende) didaktiske og dramafaglige planlegging påvirker elevenes læringsprosess og læringsmiljø. Lærernes kommentarer viser at de forventer at elevene skal arbeide rolig og konsentrert på egen hånd med rollespill og dramatisering, uten noe tøyse og tull, uavhengig av elevenes alder og erfaring med drama eller lærerens strukturering av undervisningen.

Guri forteller at elevene hennes i andre klasse har vaset og tullet så mye på øvingen i høst til sin del av spillet ”Ingen utenfor” i grunnskolenes uke, og at ”...det var jo nummeret før at jeg sa at andre klasse ikke kunne være med fordi de ikke kan gjøre det de skal” (Intervjuene, s. 3). Guri som selv mangler kompetanse og erfaring med drama, forventer at hennes elever i andre klasse, som også mangler erfaring med drama, skal arbeide konsentrert og godt med en dramatisering som skal vises for alle skolens elever med invitere foreldre og besteforeldre på samfunnshuset. Hun reflekterer ikke over om hun har laget et opplegg som ikke passer til elevenes alder og deres kompetanse i drama (ibid.).

Også Toril, som har en del bakgrunn og erfaring med drama, erfarer at ”Da elevene skulle skrive et stykke selv, ble det fullstendig kaos. Jeg måtte ta over styringa, ga dem et helt nytt opplegg og tildelte alle rollene” (Intervjuene, s. 36). Situasjonen er at elevene skulle dramatisere en novelle til forestillingen ”Ingen utenfor” i grunnskolenes uke. Elevene jobber i fjorten dager med å skrive manus før læreren innser at dette blir for omfattende:

”Han (novellen) var så omfattende, jeg så det når jeg endelig hadde fått han inn og skjønte hele historien. Vi ville ha trengt en time (til framføring)”, sier hun og forteller at elevene protesterte og begynte å tulle. Men hun stopper dem. ”Så tok jeg manuskriptet og endra på det, og så sa jeg: du er den og du er den og så videre. De mukka ingenting, ingen problemer” (Feltnotatene, s.5).

Her er det ganske tydelig at det er lærerens manglende strukturering av undervisningen i forhold til novellens kompleksitet, elevenes manglende kompetanse, men sterke engasjement som skaper den situasjonen læreren kaller ”fullstendig kaos”. Hun har likevel stor sympati med elevene. Hennes sluttkommentar om dette er: ”De var så kreative i starten. Kom allerede første dagen og hadde skrevet ferdig manuskriptet i friminuttet, og det er utrolig!” (ibid.). Det virker ikke som hun ser noen sammenheng mellom elevenes sterke engasjement, det at det går fjorten dager før hun som lærer innser at dette ikke går og elevenes protester og tulling når hun avviser det arbeidet de har gjort.

Kåre i sjuende klassen synes heller ikke å forstå at det er elevenes sterke engasjement i improvisasjonen som gjør at de ikke oppfatter det når han ber dem avbryte improvisasjonen og høre etter. ”Elevene er så godt i gang, at flere ikke oppfatter dette, andre snakker sammen (antakelig om opplevelsen)”, står det i mine feltnotater (s. 99). Kåre tar tiden, og forteller elevene at det tok 15 sekund før de ble rolige! Hans manglende kompetanse og erfaring hindrer han i å se at elevene ikke er urolige, men opptatt av å improvisere ferdig og snakke om den opplevelsen de har hatt.

De to andre lærerne uten dramafaglig kompetanse som prøvde seg på lærer-i-rolle spill, opplever begge situasjoner som de selv mener ble noe kaotiske. Lena i første klasse, i rolle som Trollmor, spør elevene underveis i spillet hva de tror trollungene leker. Hun erfarer at når elevene svarer med å begynne å leke i klasserommet som trollunger, springer rundt i klasserommet og skriver på tavla, blir det for kaotisk for henne: ”Men jeg ble frustrert når jeg så at de for opp til tavla og ikke kom på plass igjen, for da kunne jeg ikke være læreren, da hadde jeg fått dem på plass uten videre” (Feltnotatene, s. 22). Læreren blir frustrert fordi hun hadde planlagt at de skulle ha en samtale om hva trollungene lekte før elevene begynte sin lek som trollunger. Hun løser dette ved å si at Trollmor også vil ha litt orden på ungene sine, og at de må høre etter. Elevene setter seg raskt og gladelig på plass i ringen igjen. Det er ingen surmuling eller negative kommentarer. De fortsetter samtalen om hva elevene tror trollungene leker, og etterpå får elevene leke. De hopper bukk, springer rundt i klasserommet og noen tegner på tavla (ibid., s. 20). Læreren sier etterpå at hun hadde trodd leken ville bli enda mer vill og bråkete: ”Ja, jeg hadde tenkt at de ville klatre opp på bordene, men det var det ingen som gjorde./.../Jeg hadde innbilt meg at det kunne bli veldig mye og at de sprang rundt og kveltra på stoler, så dette var ikke mye (bråk?) (ibid., s. 26). Hun er også meget usikker på om det var riktig av henne å korrigere elevene gjennom rollen. Fordi hun mangler kompetanse og erfaring i drama, vet hun ikke at det å kunne korrigere elevene gjennom rollen er en av de didaktiske fordelene ved lærer-i-rolle teknikken.

Læreren i tredje klasse erfarer, i spillet om jødefolkets vandring i ørkenen, at når alle elevene engasjerer seg aktivt for å fange fuglene Gud har sendt dem til mat, blir dette for mye for henne. Elevenes spontane iver og engasjement i jakten på fuglene blir for uoversiktlig og oppfattes derfor som lett kaotisk for henne. Fordi hun ikke har tenkt gjennom organiseringen eller gir elevene noen regi for fuglejakten, men lot den første elevene spontant få lov til å skyte mot fuglene, venter ikke elevene på lærerens aksept i fortsettelsen. Når læreren dikter at fuglene kommer tilbake, tar elevene spontant aksjon for å fange flest mulig fugler med utgangspunkt i neste ide, som er å fange dem med et nett. Men for læreren blir dette for mye:

”Ja, men akkurat da følte jeg at jeg mistet dem litt, for da skal alle på en måte gjøre det samme. Alle skal ta en jakke og hive over dem, og der kjente jeg at nå, nå blir det litt...” (Feltnotatene, s. 52). Hun vil antakelig si kaotisk, men er så redd for kaos at hun holder igjen, og sier ikke ordet en gang. Situasjonen ble ikke oppfattet som kaotisk av meg som observatør, men som en situasjon der elevene var spontant aktive. Dette skapte en del verbal og fysisk lyd i rommet som ikke var forventet eller planlagt av læreren. Når elevene i improvisert drama er spontant kreative, verbalt og nonverbalt aktive og viser et sterkt fysisk, psykisk og kognitivt engasjement i læringsprosessen, blir dette oppfattet og beskrevet som for mye elevaktivitet og kaotisk dersom læreren ikke har planlagt eller forventet dette engasjementet.

Analysen viser at lærerne gjennomgående synes å ha liten forståelse for at elever som er utrygge og engstelige, skjuler dette i latter og tull, og at elever som ikke forstår oppgaver ofte tuller og tøyser. Generelt synes også lærerne å ha lav toleranse for det som kan kalles konstruktiv arbeidsstøy. Det at når alle elevene skal være fysisk, psykisk og muntlig aktive, må det nødvendigvis bli en del uro i form av liv og røre i klasserommet, og at elevene kan bli så engasjerte at de ikke får med seg det læreren sier. Lærerne synes å praktisere en disiplin tilpasset den tradisjonelle formidlingspedagogikken også når de integrerer skapende gruppearbeid i læringsprosessen. De synes gjennomgående i liten grad å se noen sammenheng mellom deres egen (manglende) didaktiske og dramafaglige planlegging og problemer med manglende engasjement, i form av bråk og uro, som oppstår i læringsprosessen. Dette påvirker læringsmiljøet negativt. Elevene blir irettesatt for bråk og uro som skyldes lærerens mangelfulle kompetanse og planlegging, eller for ”konstruktiv arbeidsstøy” som er et resultat av elevenes engasjement i læringsprosessen.

4.6.2 Smil og latter når drama inngår

Analysen viser at det jevnlig oppstår smil og latter når drama integreres i arbeidet. ”Vi har det gøy. Latteren sitter løst”, sier Asbjørg som er lærer i sjette klasse og har brukt drama i over tjue år (Intervjuene, s. 33). Lærernes opplevelse av den latteren som oppstår, synes å være avhengig av om læreren tolker den som en naturlig, konstruktiv og logisk konsekvens av dramaarbeidet, eller om læreren mener at latteren skyldes mer negative eller utenforliggende årsaker.

Lena, læreren i første klasse, legger gjennomgående bevisst opp til humor som utløser smil, latter og engasjement i det improviserte dramaarbeidet omkring temaet eventyr. I lærer-i-rollet spillet om eventyrsamler Asbjørnsen vil hun at elevene skal tenke seg hundre år tilbake i tiden. Da stiller hun spørsmål som utløser elevenes smil, latter og engasjerte

interaksjon fordi hun later som om hun ikke vet at for hundre år siden hadde de ikke TV, radio og datamaskin. Elevene ler også høyt når hun bruker stemmekarakterisering og spiller Askeladden som sier: ”Jeg skal klemme deg slik som denne steinen” (Feltnotatene, s. 4). Hver gang det banker på døra, gjør læreren eller fortellerkona seg mer og mer overrasket, med den konsekvens at elevene smiler og ler mer og mer for hver gang. Når spillet er avsluttet, er det en elev som spontant sier: ”I dag er det bare gøy ting!” (Feltnotatene, s. 5).

I spillene om Trollmor er det mye smil og latter underveis. Elevene smiler og ler når Trollmor forteller om hvordan hun tryllet i gamle dager, og noen ler så de glir ned av stolen og ut på gulvet. Aller sterkest er reaksjonen når Trollmor klapper en elev på hodet fordi han er uheldig og slår seg i hodet når de leker som trollunger i leken. Da hyler alle elevene spontant av glede og fryd. Læreren setter tydelig pris på elevenes smil, latter og engasjement i spillet. Hun tolker den som en naturlig, konstruktiv og logisk konsekvens av spillet og erfarer at ”Alt er bare positivt. Elevene er kjempebegeistra – og det er læreren og!” (Intervjuene, s. 36). Totalt sett viser analysen at elevene i første klasse er meget aktive og engasjerte når drama inngår i timene. De smiler og ler av fryd og spenning, er dønn stille og konsentrerte og deltar både kroppslig, følelsesmessig og intellektuelt i det improviserte spillet. De virkeliggjør Aristoteles påstand om den gledesfylte erkjennelse. Dette virker meget positivt inn på læringsprosessen og læringsmiljøet. Læreren erfarer at: ”Elevene er veldig motiverte, og vil helst ha drama hele tiden” (Intervjuene, s. 39).

I tredjeklassen deltar elevene med liv og lyst i dansen rundt Gullkalven etter at lærer i rolle som Aron overtalte folket til å lage en gullkalv og feire at de var kommet fram til Sinai-fjellet: ”Og alle danser rundt Gullkalven, klapper i hendene og er glade. Og hønene danser med armbevegelser (vingene) og hopper rundt!” (Feltnotatene, s. 58). Elevene smiler og ler. Det er helt tydelig at dette er kjekt. Neste gang dette spillet fortsetter, velges en elev til å spille Aron. Læreren spiller Moses som kommer ned fra fjellet med steintavlene og anklager Aron og folket for å ha sviker gud ved å lage en avgud, Gullkalven. Læreren i rolle som Moses blir sintere og sintere og ender opp med å knuse de to steintavlene. Inn i mellom i det improviserte samspillet mellom Aron og Jødefolket og mellom Moses og Aron er det noen elever som smiler litt i det skjulte. Dette blir særlig merkbart når Moses konfronterer Aron og Jødefolket med at de har laget en avgud mens han var borte. Elevene som Jødefolket blir virkelig overrasket over utspillet og sinnet til lærer i rolle som Moses. ”Noen elever smiler i det skjulte i starten, men blir mer og mer alvorlige etter hvert. Noen elever så helt skremte ut” (Feltnotatene, s. 62), har jeg notert i boka mi. Når læreren og elevene etterpå snakker sammen om opplevelsene i spillet, sier eleven som spilte Aron: ”Jeg synes det var litt løye (morsomt)

da du sa jeg skulle skamma meg”. Lærerens spontane svar til elevene blir som en irettesetting. ”Jeg tror ikke du syntes det var så løye. Det var ingen som lo, dere så veldig alvorlige ut”. Eleven får ingen anledning til å forklare eller utdype påstanden sin (ibid.). Kanskje så ikke lærer i rolle som Moses elevenes overraskende og usikre smil i spillet fordi hun var så sterkt engasjert i sitt eget spill, eller så misforstår hun og tror at elevene mener selve spillet er løye/morsomt. Det mest sannsynlige er at elevene smiler fordi de virkelig blir overrasket og overrumplet av lærerens sterke utspill i rolle, i så stor grad at de mister konsentrasjonen og innlevelsen i spillet og blir publikum til lærerens spill. Antakelig er det lærerens manglende erfaring med improvisert lærer-i-rolle spill og hennes egen sterke opplevelse som gjør at hun enten ikke merker smilene eller ikke forstår hva de egentlig betyr i sammenhengen. Hun forteller også om en annen anledning, der elevene reagerte negativt på at publikum lo på steder som klassen ikke fant naturlig. Det var da de viste en sangdramatisering for resten av elevene på småskoletrinnet (Intervjuene, s. 40). Både lærer og elever velger her å tolke latteren negativt, mens forskeren tror publikum lo fordi klassen hadde valgt en del overraskende og morsomme løsninger for å konkretisere sangens innhold. Da er det publikum som får erfare den gledesfylte erkjennelse, mens elevene erfarer det å opptre og være i samspill med et publikum.

Ane i fjerde klasse og Asbjørg i sjette klasse, som begge har erfaring og kompetanse i drama, er tydelig klar over at det finnes flere grunner til at elevene smiler og ler når de arbeider med drama. Et problem som går igjen, særlig i rollespill og dramatisering i grupper, er at lærerne opplever at elevene ler, smiler, tuller og tøyser under arbeidet og når resultatet skal vises til resten av klassen. Asbjørg mener dette kan skyldes både umodenhet, manglende konsentrasjon og usikkerhet i rollen. Hun erfarer også at det lett blir tøysete uro, dersom hun gir uklare forklaringer og instruksjoner til en oppgave (Intervjuene, s. 39). I selvstendig arbeid i grupper kan også enkelte elever ødelegge for seg selv og andre ved å tøyse og tulle (ibid., s. 35). Dette støttes av Stine som sier ”I klasser der det er sterke, gjerne negative ledere, opplever jeg fnising og uro” (ibid., s. 42). Ane erfarer at for noen elever tar det lengre tid å komme inn i en rolle og situasjon: ”Det er noen gutter som alltid må le./.../ Men det der å skulle være seriøse ting når en går rundt (i rommet). Da var det to gutter som det tok litt tid for, før de kom inn i det” (Feltnotatene, s. 80). Ane erfarer også at elevene smiler og ler under visninger. I spillet om Tore er det noen av elevene som ler når de presenterer tablåbildene eller er publikum til andres tablåbilder, som viser hvordan Tore har det i friminuttet. Hun ønsker å gjøre elevene bevisste på dette med latter og konfronterer dem med dette etter visningen av frys bildene. Hun spør: ”Hvorfor lo dere under tablåene?” Hun erfarer da at

elevene av og til ikke husker eller vet at de lo. ”Men, lo vi da?”, kan de svare. Andre ganger er svaret: ”Jo, fordi det var litt morsomt” eller de har en annen forklaring. Hun erfarer at gjennom å spørre elevene om hvorfor de ler, får hun elevene til å tenke seg om: ”Så når vi snakker om det etterpå kan vi spørre om det var lurt å le da. Var det en fin ting, eller var vi utenfor spill. Kunne vi le?” (Feltnotatene, s. 82). Lærere med en formell kompetanse i drama viser et mer reflektert forhold til at elevenes bråk, uro og latter kan skyldes elevenes manglende kompetanse og usikkerhet i rollen og spillsituasjonen.

4.7 Dama og elevenes varierte erfaringer i læringsprosessen

Den tradisjonelle formidlingspedagogikken motiverer ikke alle elevene til engasjert innsats i læringsprosessen. Kunnskapsløftet sier at elevene skal bruke sine skapende evner i læringsprosessen (se s. 9). Progressive pedagoger mener det må skapes en syntese mellom skolens kunnskapstradisjoner hvor teoretiske og estetiske fag står i et dialektisk forhold til hverandre slik at teori og praksis integreres i en utdanning hvor elevenes erfaringsdannelse står i sentrum (se s. 30). Læreren må sørge for at elevene kan gjøre erfaringer i en tett og strukturert setting. De må utvikle elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne og selv ta i bruk det estetisk-performative (se s. 31).

4.7.1 Lærernes manglende bruk av drama

Det å planlegge å bruke dramaaktiviteter som variasjon i elevenes læringsprosess, er tydelig avhengig av lærebokas anbefalinger, særlig for lærere som har mangelfull kompetanse i drama. Flere av disse gir uttrykk for at de burde bruke drama oftere, men erfarer at læreboka er med å styre valg av undervisnings- og læringsformer. Dersom læreboka eller lærerveiledningen gir forslag til dramaaktiviteter, øker sjansen for at elevene får arbeide med drama. Kåre er lærer på andre året, underviser i 6. og 7. klasse og har kun et 30 timers dramakurs som del av lærerutdanningen. Han får ikke til en god bruk og planlegging av drama:

”Det er kanskje lenge siden jeg har brukt drama. Så står det (i boka) at her kan en dramatisere, og så gjør en det. Det blir ikke en skikkelige plan bak det en gjør. En bare gjør det fordi det står der, og det er lenge siden en har gjort det” (Intervjuene, s. 10).

Også lærere med noe kompetanse i drama (30 studiepoeng) erfarer at det kan være vanskelig å huske på drama: ”Hverdagen blir ofte travel, og det er mye pensum som skal gjennomgås. Min erfaring er at hvis drama går i ”glemmeboka”, så koster det mye å ta den fram igjen”

(Intervjuene, s. 33). Andre erfarer at mangel på tid til planlegging gjør det vanskelig å integrere drama i fagene: ”Det er ikke alltid lett å finne tid til planlegging av drama i arbeidstiden. Det er så mye annet som må gjøres” (Intervjuene, s. 37). Lærerne gir her uttrykk for at drama er noe de gjør i tillegg til vanlig undervisning dersom de kommer på det og har tid, og ikke en læringsform som kan integreres i den vanlige undervisningen for å ivareta en skapende læringsprosess. Drama blir da noe ekstra som ikke kan brukes for ofte fordi det tar kostbar tid fra den vanlige undervisningen:

”Det hadde vært kjekt å gjøre veldig mye (drama), spesielt i norskfaget som har mye spennende litteratur. Det samme i engelsk. Men skal vi lage et rollespill, så blir de ikke ferdige i løpet av en time, gjerne ikke i neste time heller. Dermed så går veldig mye tid vekk, og det er det som gjør at en ikke alltid setter i gang ting (drama) som en gjerne kunne tenkt seg å sette i gang” (Intervjuene, s. 14).

”Det var et forslag fra lærerveiledningen. Det å bruke konkrete og ta utgangspunkt i det”, sier Anne som er lærer i 3. klasse. Hun har lang erfaring som lærer, men hennes kompetanse i drama er kun noen enkelte kursdager. Hun forteller at lærerveiledningen foreslår at når elevene har lest den første fortellingen om Moses hjemme, viser læreren fram ei korg og spør elevene hvorfor de tror hun har den med i dag. Anne prøver dette, og elevene svarer at det er fordi Moses ble lagt i ei korg på elva. Etter noen flere innledende spørsmål er dramatiseringen i gang, og Anne er tydelig overrasket over elevenes engasjerte reaksjon: ”De sloss jo om å være med! Vi måtte ta det to ganger, og alle fikk være med to ganger” (Intervjuene, s. 5). Det er nytt og spennende for både lærer og elever å erfare det engasjementet dramatiseringen skaper. Lærerens overraskelse forteller at hun ikke er klar over elevenes behov og glede over å gjøre aktive erfaringer i forhold til lærestoffet, og elevenes engasjement forteller hvor kjekt de synes det er å gjenskape og utforske lærestoffet i denne lærerstyrte dramatiseringen.

Problemet er at dersom læreboka eller lærerveiledningen ikke foreslår en dramaaktivitet kommer lærerne rett og slett ikke på at det er en mulighet:

”Men det er klart at når du sitter der og skal planlegge, så er det gjerne sånn at du kommer ikke på disse tingene (å bruke drama). Du vil jo gjerne variere (arbeidsmetodene), men du kommer inn i en trakt etter hvert, og den går seg til når en ikke tenker på sånne ting (å bruke drama) i utgangspunktet” (Intervjuene, s. 15).

Dette sier Noralf, som har vært lærer på ungdomstrinnet i tre år, har noen få kursdager i drama som bakgrunn og sjelden integrerer drama i undervisningen. Han gir klart uttrykk for at han har problemer med å se den faglige nytten av drama i undervisningen, fordi han ikke kan og vet nok til å kunne bruke drama slik at elevene lærer: ”Ja, det er klart at visst jeg kunne få til noe som kunne få de til å engasjere seg i kjedelig stoff, så er det klart at det hadde vært bra”

(ibid. s. 16). Det er verdt å merke seg at læreren her synes å definere og akseptere at det er lærestoffet som er kjedelig og ikke hans didaktiske planlegging av undervisningen. Dette konkretiseres i en vanlig norsktime jeg observerer. Ei jente skal skrive en monolog til bildet av en syk elev som står foran speilet hjemme, og ser på det prikkete ansiktet sitt. Hun kommer ikke i gang, og jeg spør hvorfor. Hun sier det er så kjedelig. Jeg sier at hun kan jo dikte det hun vil i forhold til bildet. Jeg antyder noe om en hyene som har tatt bolig i gutten og en mor som kommer til å bli livende redd når hun kommer hjem og finner en hyene i guttens seng. Mens jeg dikter, ser jeg hvordan jentas ansikt våkner. Hun smiler og ser med gledesfylt forundring på meg en stund. Deretter slukner hun igjen. Ansiktet blir meget alvorlig, hun ser ettertenksomt på meg, rister på hodet og sier: ”Det er ikke slik vi skal gjøre det!” (Feltnotatene, s. 98). Oppgaven blir kjedelig fordi den er forutsigbar og er satt inn i en sammenheng som formidler at her forventes det et ”gitt” svar. Lærebokas skjulte kontekst legger opp til at hun skal skrive fakta; det vil si at gutten lengter etter å bli frisk, og treffe igjen vennene han nettopp hadde besøk av. (Da var oppgaven å skrive en dialog til et annet bilde). Både lærere og elever synes å innordne seg og akseptere at den tradisjonelle formidlingspedagogikken fører til en forutsigbar læringsprosess som gjør lærestoffet kjedelig.

Flere lærere gir uttrykk for at de burde bruke drama oftere, fordi drama engasjerer elevene og gir variasjon i læringsprosessen. Men samtidig peker de på en hel rekke grunner og (bort)forklaringer for at dette ikke skjer. Lærere som arbeider med rollespill og dramatisering peker på at dette tar mye tid og går utover annet pensum:

”Du føler at du har det litt travelt i mange sammenhenger og da føler du at å bruke mye drama, som er en tidkrevende aktivitet, det tar mye mer tid enn andre ting. Vi skal gjennom masse (fagstoff). Men så er det klart at en mange ganger kunne tenkt å bruke drama når en velger å gjøre andre ting” (Intervjuene, s. 13).

Andre peker på at drama krever gode romforhold og utstyr dersom det skal bli vellykket:

”Og det er jo klart at det (et godt rom) er nesten en forutsetning for at du skal klare å drive med det (drama). Og når du kommer inn på det med å gå i roller, at du har tilgjengelige kostymer. Det er jo også viktig” (Intervjuene, s. 19).

Lærere som bruker improvisert spill og prosessdrama, erfarer også et det å være skapende er krevende: ”Det er veldig spennende og engasjerende for elevene, og en engasjerende måte å jobbe på, men også slitsomt fordi jeg føler jeg må lage så mye og skape så mye på egen hånd” (Intervjuene, s. 19). Denne erfaringen forsterkes av enkelte kollegaers reaksjoner:

”Jeg føler at det er slik at hvis jeg forteller at jeg har brukt drama, så synes de andre at det høres spennende ut. Men samtidig kommer det kommentarer som ”At du orker!”. For det tror jeg er et generelt inntrykk at drama tar mye tid” (Intervjuene, s. 21).

Andre peker på at det er en fordel dersom det er flere lærere som er interessert i drama, og en ikke blir alene om å tro på drama som læringsform: ”Det er også lettere å jobbe med drama når de andre på teamet ditt synes det er viktig og har litt kunnskaper om faget” (ibid., s. 33).

Til tross for at lærerne erfarer at drama virker motiverende og engasjerende for elevenes læring, virker hverdagens travelt og den dominerende sedvanlige formidlingspedagogikken negativt inn på lærernes bruk av drama. De finner derfor mange gode grunner som unnskyldning for at de ikke bruker drama oftere enn de gjør. Disse handler sjelden om deres egen kompetanse eller didaktiske planlegging.

4.7.2 Lærernes planlegging og bruk av drama

Dersom lærerne bestemmer seg for å integrere drama i undervisnings- og læringsprosessen, påvirkes lærernes valgmuligheter av deres kompetanse i drama og deres tidligere erfaringer. Lærere med mangelfull drama kompetanse bruker elevstyrt dramatisering og rollespill. De gir elevene ansvaret for den dramafaglige struktureringen og det å skape spillets innhold og form, mens læreren har ansvar for igangsetting, organiseringen og avslutning. Dette skjer i mitt material i andre og åttende klasse (Feltnotatene, s. 36-40 og s. 109-110). I tillegg viser lærerintervjuene at lærernes erfaringer med drama hovedsakelig er knyttet til dramatiseringstradisjonen.

Den ytre rammen og strukturen for det elevstrukturerte dramatiseringsarbeidet er i stor grad lik skolens tradisjonelle formidlingspedagogikk. Læreren starter med å forklare lærestoffet/oppgaven, mer eller mindre grundig, samtidig som elevene har mulighet til å spørre om ting de lurer på (ibid.). Elevene arbeider deretter selvstendig, individuelt eller i grupper. Læreren går rundt og hjelper dem som trenger det, i den grad tiden strekker til, før arbeidet avsluttes med en gjennomgang/visning av elevenes svar på oppgaven/resultatet. En vesentlig forskjell mellom dramatiseringsarbeidet og den vanlige klasseundervisningen er at elevenes selvstendige arbeid skjer som praktisk estetisk gruppearbeid når elevene dramatiserer lærestoffet (ibid.). Dette kan åpne for en konstruktivistisk kunnskapstradisjon hvor teori og praksis står i et dialektisk forhold til hverandre, og hvor elevenes erfaringsdanning står i sentrum. Men dramatiseringen i mitt material domineres av et tradisjonelt kunnskapssyn hvor kunnskapen som blir rekonstruert er gitt i teksten/læreboka. Det konstruktivistiske er nærmest fraværende. Dramatiseringsarbeidet har de samme tre sekvenser

som den tradisjonelle undervisningen og består av en stor sløyfe: lærerens innledende forklaring, selvstendig arbeid og en avsluttende oppgavekontroll. Fordi elevene har ansvaret i det selvstendige gruppearbeidet, preges dette verken av en tett og strukturert setting, av at elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne utvikles eller av at læreren selv tar i bruk estetiske virkemidler (se s. 31). I den avsluttende visningen er det gruppen som presenterer og ”svarer” på oppgaven når lærestoffet dramatiseres, og ikke den enkelte elev som i vanlig undervisning. Eventuelle tilbakemeldinger fra læreren og de andre elevene handler om hvordan gruppen har fått fram tekstens innhold i dramatiseringen og av og til om kvaliteten på elevenes spill og samspill. Denne tilbakemeldingen kommer når dramatiseringsarbeidet er avsluttet, og har derfor liten betydning for det å videreutvikle elevenes symboliserings- og kommunikasjonsevne.

Lærernes erfaringer med å planlegge elevstyrte dramaaktiviteter påvirkes i stor grad av om elevene er vant med denne dramaformen og av eventuelle elever med spesielle behov i elevgruppen. Monika har lang erfaring som lærer, men mangler dramakompetanse. Hun lar vanligvis elevene arbeide nokså selvstendig i grupper med dramatisering og mener at:

”Det faller best ut hvis de får en ramme, men ikke ferdige replikker. Det går trått hvis det ikke er noen på gruppa som tar ansvar og driver arbeidet framover” (Feltnotatene, s. 37).

Hun ser altså sin rolle primært som en tilrettelegger for gruppearbeidet, og ikke som den som har ansvaret for å planlegge framdriften i arbeidet. Kåre som arbeider med både dramatisering og mer improvisert drama, ser at det tilfeldige i det elevstyrte dramaarbeidet blir et problem. Han erfarer at for elevene er det vanskelig ”å samarbeide om et felles opplegg. Ofte er det noen få elever som tar styringen” (Intervjuene, s. 43). Han viser en langt mer aktiv holdning til gruppearbeidet og mener læreren her har en utfordring i å motivere og engasjere elevene og holde dem i aktivitet (ibid., s. 39). Andre overlater absolutt alt til elevene, som Guri, læreren i andre klasse. Både hun og elevene mangler erfaring og kunnskaper i drama, men hun gir likevel ansvaret for dramatiseringen til elevene. Hun ønsker

”...å gjøre noe mer ut av det enn bare å lese, tegne og skrive når vi skulle snakka om hva som skjedde i kirken. Så visste jeg liksom ikke helt hvordan jeg skulle gjøre det, men tenkte at de kunne få bestemme litt selv, for å se hvordan det var, om de klarer å finne ut av noe i det hele tatt” (Feltnotatene, s. 41).

Fordi hun mangler erfaring med drama, opplever hun det vanskelig å planlegge. ”Jeg syntes det var veldig vanskelig på en måte å tenke på hvordan det ble med den klassen, når jeg ser de sånn i hverdagen, hvordan de kan ta av når du skal ha vanlig undervisning” (ibid.). Hun forventer at de samme problemene skal oppstå med elevene når drama inngår, som i vanlig

tradisjonell undervisning. Likevel overlater hun ansvaret til elevene. Læreren i åttende klasse forteller at elevene har arbeidet med dramatisering i mange år. Hun har lang undervisningserfaring og noe kompetanse i drama (30 studiepoeng), og erfarer at ”Dramatiseringen går stort sett greit, men negative elever kan av og til være en utfordring, spesielt i igangsettingsfasen” (Intervjuene, s. 37). Det må bety at disse elevene mangler motivasjon for å delta i dramatiseringsarbeidet. Det er flere lærere i mitt utvalg som ikke tar ansvar for å motivere elevene til innsats:

”Hvis elevene er motiverte, er det lett å få dem i gang med arbeidet. Men i store klasser og trinn med mange elever er ikke alle like interesserte. Mange utgjør ”bermen” som lett kan ta knekken på lysten til å drive med drama” (Intervjuene, s. 36).

Kåre derimot i syvendeklassen mener at dersom elevene er negative og bruker lang tid på å komme i gang, er grunnen oftest at han ikke har tenkt godt nok gjennom opplegget (ibid., s. 36). Andre synes å mene at de ikke har ansvar for å motivere elevene, eller å sørge for at elevene gjør erfaringer som utvikler deres kunnskap og kompetanse i drama:

”I tillegg finner jeg det til tider vanskelig å arbeide med drama med de yngste barna. Dette fordi drama formen ofte er helt ny for dem, og vi må bruke mye tid på ulike regler som å være stille når andre framfører/.../Med de eldre elevene kan det være vanskelig å få til å planlegge hvordan elevene skal kunne ha det gøy samtidig som de må arbeide mot et seriøst mål. Da hjelper det heldigvis at drama er gøy i seg selv” (Intervjuene, s. 36 og 37).

Intervjuene viser at det er dramatisering som er den dominerende dramaformen i praksis, uavhengig av lærernes dramakompetanse. Blant de tre lærerne i klasseromsforskningen som har formell kompetanse i drama, er det kun en som på eget initiativ tar i bruk prosessdrama og inkluderer lærer i rolle i arbeidet. Det er Ane i fjerde klassen som planlegger og gjennomfører opplegget om Tore som mangler venner (Feltnotatene, s. 75-77). Denne læreren og de tre andre lærerne som ble inspirert til å bruke improvisert spill og prosessdrama, tar ansvar for både strukturering og ledelse av dramaarbeidet. Dette organiseres slik at hele klassen er engasjert i det samme spillet, samtidig som arbeidet i løpet av en skoletime veksler mellom mer lærerstyrte og mer elevstyrte sekvenser i spillet. Den ytre rammen og struktureringen av spillet er som en dialog, der læreren og elevene stadig veksler mellom å ha ”ordet” i løpet av det improviserte spillet eller dramaforløpet. Det særegne er at denne dialogen er en del av fiksjonen, og at dramafagets ”språkform” skaper fiksjonens innhold. I tillegg åpner det improviserte spillets ”språkform” for at alle elevene kan være engasjerte og aktive samtidig innenfor denne dialogen. Dette skjer i alle de improviserte spillene i mitt utvalg og ganske særlig i spillene om Moses og Jødefolket i tredje klasse (Feltnotatene, s. 48-68), i spillet om

Tore i fjerde klasse (ibid., s. 75-77) og i spillet om ungdom og alkohol i sjette og syvende klasse (ibid., s. 95-97 og s. 99-102). Disse lærerne gir uttrykk for overveiende positive erfaringer med å bruke drama i undervisningen. Kåre mener at:

”Jeg synes drama er en kjempefin måte å leve seg inn i en skrevet tekst på, slik at en får en bedre forståelse av for eksempel middelalderen eller hva det vil si å være jøde” (Intervjuene, s. 32).

Han ser tydelig en sammenheng mellom elevenes mulighet til å leve seg inn i lærestoffet og det å utvikle en dypere forståelse for lærestoffet. Men han innser også at hans manglende kompetanse er et problem når han skal planlegge drama. Da blir ”Mangelen på gode ideer” (ibid., s. 44) et hinder for hans bruk av drama. Også Anne i tredje klasse vektlegger at drama har betydning for elevenes læring:

”Varierte undervisningsformer er veldig viktig for å møte den enkelte elev./.../ Elevene kommer på innsiden av stoffet; undervisningsstoffet blir integrert i elevene på en annen måte. Jeg mener det er kjempeviktig at alle lærerne bruker drama for elevenes læring og glede” (Intervjuene, s. 32).

Hun er først og fremst opptatt av drama fordi hun erfarer at drama forbedrer elevenes læring kvalitativt, og hun gir indirekte uttrykk for at det er elevenes erfaringsdannelse som står i sentrum når drama inngår i undervisnings- og læringsprosessen. Læreren i første klasse som prøver seg på lærer i rolle for første gang, erfarer at dette virker meget positivt inn på elevenes læringsprosess: ”Jeg har veldig gode erfaringer med lærer i rolle. Elevene er med i rollen fra første stund, og det er veldig lærerikt” (ibid, s. 35). Også Ane, læreren i fjerde klasse som jevnlig bruker prosessdrama, er opptatt av de mulighetene som åpner seg gjennom drama:

”Jeg har tro på at drama er en fantastisk måte å lære om fag på og å lære om seg selv./.../ Det er viktig å få satt ting inn i en fiksjon./.../ Det der å spille noen, i stedet for å hele tiden snakke om, det tror jeg er en viktig måte å lære på. Slik at du åpner veldig opp for andre tanker og ideer, når du prøver å være noen andre enn deg selv” (Intervjuene, s. 26).

I dramaforløpet om Tore realiserer hun disse tankene ved å sørge for at elevene får gjøre erfaringer i en tett og strukturert setting, hvor elevenes varierte erfaringsdannelse står i sentrum for deres kunnskapsproduksjon (Feltnotatene, s. 75-77).

4.8 Oppsummering av analysens hovedområder

Analysen viser at drama som undervisnings- og læringsform engasjerer elevene i læringsprosessens fellesskap. Men elevenes skapende muligheter i dette fellesskapet er avhengig av hvordan læreren strukturerer og tilrettelegger elevenes aktiviteter. Dette handler i stor grad om lærernes dramafaglige og didaktiske kompetanse. Struktureringen handler om hvordan de dramaformer, metoder og teknikker som læreren velger å inkludere i undervisningen, integreres i selve læringsprosessen. Strukturen gir rammen for lærerens og elevenes faglige arbeid. Lærernes valg kan i mitt material grovt sett deles i to hovedsjangre, improvisert spill og dramatisering. Når det gjelder tilrettelegging, handler det om hvordan læreren åpner opp for elevenes aktiviteter og for sin egen rolle i kunnskapsproduksjonen. Analysen viser at lærerens didaktiske tilrettelegging er totalt forskjellig i de to strukturene. Improvisert spill er lærerstrukturert, prosessorientert og dominert av en konstruktivistisk læringsprosess, mens dramatisering er enten elev- eller lærerstyrt, visningsorientert og dominert av en reproduserende læringsprosess. Jeg vil i fortsettelsen kort oppsummere de mulighetene drama gir i undervisnings- og læringsprosessen, og de problemer som kan oppstå på grunn av lærernes strukturering og tilrettelegging av læringsprosessen. Dette vil være mitt grunnlag for å finne interessante og aktuelle drøftingskategorier i skjæringspunktet mellom min empiri (analysen) og min teori (dramafagets epistemologi og skolens utfordringer).

Den skapende læringsprosessen

Analysen viser at elevenes muligheter til å være skapende i læringsprosessen er avhengig av hvordan fiksjonen skapes og utvikles, og om det i fiksjonen åpnes opp for skapende interaksjoner i læringsprosessen. Lærerne i mitt utvalg gir elevene størst muligheter til å være skapende i improvisert spill og særlig når lærer-i-rolle inngår. Læringsprosessen ivaretar da elevenes behov for å skape sine egne erfaringer i forhold til lærestoffet, og den er dominert av et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Dette virker meget positivt inn på læringsprosessen og læringsmiljøet.

Arbeider elevene gruppevis med dramatisering av en tekst eller et tema, strukturerer lærerne i mitt utvalg undervisningen slik at elevenes muligheter til å være skapende begrenses kraftig. Det oppstår problemer fordi læreren forventer at elevene skal skape spillet på egen hånd, selv om de mangler den sosiale og faglige kompetanse som trengs for å få dette til. Dette begrenser elevenes muligheter i læringsprosessen. Når hele klassen deltar i den samme dramatiseringen og læreren leder arbeidet, bestemmes elevenes muligheter av i hvilken grad

læreren åpner opp for elevenes skapende innspill i læringsprosessen. Dersom læreren overtar for mye av planleggingen og regien, må elevene forstå og innordne seg lærerens egen skapende prosess som en "fasit". Dette virker sterkt hemmende på elevenes muligheter til å skape sin forståelse av lærestoffet og påvirker læringsmiljøet negativt.

Her mener jeg det er viktig å drøfte hvordan lærerne forholder seg til det skapende og konstruktivistiske i undervisnings- og læringsprosessen når drama integreres i undervisningen.

Elevenes forestillinger og fantasi

Analysen viser at lærerne i svært forskjellig grad aktivt og bevisst inkluderer elevenes forestillinger og fantasi i læringsprosessen når de integrerer drama i undervisningen. Det er når lærerne i mitt utvalg tar i bruk mer prosessorienterte dramaformer, de strukturerer undervisningen slik at elevenes forestillinger og skapende fantasi blir en bevisst og integrert del av undervisnings- og læringsprosessen. Det skjer i de improviserte dramaforløpene og særlig dersom læreren utfordrer elevene direkte ved å ta i bruk lærer i rolle. Undervisningen domineres av en konstruktivistisk pedagogikk hvor læreren bygger en god og sterk bro mellom elevenes livsverden og lærestoffet. Dette påvirker læringsprosessen og læringsmiljøet meget positivt.

Arbeider elevene gruppevis med rollespill eller dramatisering av en gitt tekst på egen hånd, inngår elevenes forestillinger om tekstens innhold. Men det blir opp til elevene i hvilken grad de formidler sine forestillinger og ideer til hverandre, og i hvilken grad gruppen integrerer disse aktivt i læringsprosessen. I mitt utvalg skjer det i liten grad, og arbeidet får et reproduserende, konkretiserende og noe overfladisk preg. Det bygges ingen bevisst bro mellom elevenes livsverden og lærestoffet når læreren overlater struktureringen av arbeidet til elevene, og elevenes dramakompetanse befinner seg på et overfladisk reproduserende og konkretiserende nivå. Dette begrenser sterkt elevenes muligheter i læringsprosessen, og det påvirker læringsmiljøet negativt.

Dersom læreren overtar hele planleggingen og regien av dramatiseringen, inkluderes elevenes forestillinger og skapende fantasi i ennå mindre grad i mitt utvalg. Elevene får endatil problemer med å rekonstruere spillets konkrete innhold når læreren har planlagt det aller meste på forhånd, og hun bruker mye tid og mange ord for å snakke om og forklare spillets innhold og gang før spillet kan starte. Dette virker hemmende på elevenes muligheter til å skape sin forståelse i læringsprosessen og påvirker læringsmiljøet negativt.

Her er det aktuelt å drøfte betydningen av at læreren integrerer elevenes forestillinger og fantasi i undervisnings- og læringsprosessen, og hvordan dette påvirker elevenes kunnskapsproduksjon.

Refleksjon i og over læringsprosessen

Elevene i mitt utvalg får aller flest og mest varierte muligheter til å reflektere i og over læringsprosessen når improvisert spill og lærer-i-rolle inngår i undervisningen. Det at selve strukturen på kunnskapsproduksjonen her er mer åpen og inkluderer elevenes subjektive forestillinger og skapende erfaringer, synes først og fremst å stimulere elevenes skapende refleksjoner i selve spillsituasjonen og læringsprosessen. Det viser seg sterkest i elevenes spontane engasjement på å finne løsninger på utfordringer de får i spillet og på refleksjonsnivået i interaksjonen i samspillet. Når læreren er i rolle, er dialogene i tillegg i større grad fri for den vanlige spørsmål/svar metoden. Dialogen er langt mer eksistensiell i formen, det vil si som en hverdagssamtale der man snakker sammen om noe som virkelig interesserer begge parter. Det åpner opp for og stimulerer elevenes reflekterte handlinger i selve spillsituasjonen. Lærernes manglende dramakompetanse gjør at de av og til ikke forstår de situasjoner som oppstår når elevene har kommentarer som viser at de reflekterer over læringsprosessen og forholdet mellom erfaringer i elevrollen og rollen i spillsituasjonen.

Arbeider elevene mer selvstendig med rollespill og dramatisering i grupper, blir det i stor grad opp til elevene hvordan de reflekterer i og over læringsprosessen. Elevenes refleksjoner handler her mest om det som er negativt og frustrerende i læringsprosessen. Lærers strukturering av undervisningen og elevenes manglende dramakompetanse gjør det vanskelig for elevene å forstå de faglige utfordringene og å reflektere over sine erfaringer i prosessen. Mangler også læreren dramakompetanse, blir det også vanskelig for læreren å få til en refleksjon over læringsprosessen og kunnskapsproduksjonen når spillet er avsluttet. Dette virker negativt inn på læringsprosessen.

Her er det aktuelt å drøfte hva det betyr for læringsprosessen og læringsmiljøet hvordan lærerne bruker mulighetene som oppstår for refleksjon i og over kunnskapsproduksjonen.

Interaksjon og samspill i læringsprosessen

I alle undervisningsoppleggene som inngår i dette datamaterialet, arbeider elevene i større eller mindre grupper når de erfarer og utforsker lærestoffet gjennom drama som undervisnings- og læringsform.

Analysen viser at det å skape et intersubjektivt meningsfellesskap gjennom sosialt samspill, skjer lettest i improvisert spill og prosessdrama i samlet klasseundervisning når læreren tar ansvaret for å strukturere undervisnings- og læringsprosessen. Dersom lærer i rolle inngår i arbeidet, har læreren meget stor mulighet til å planlegge rammene for samspillet på forhånd og å påvirke innholdet i samspillet i løpet av selve læringsprosessen. Det åpner for at læreren kan inkludere elevenes forestillinger og fantasi, og utfordre elevene i det interaktive samspillet på en slik måte at elevene engasjeres i det å skape et meningsfellesskap. Da kan elevene utfordres til å strekke seg og sette sin egen forståelse "på spill" et intersubjektivt samspill. Samtidig viser analysen at det oppstår problemer i læringsprosessen dersom elevene ikke forstår utfordringen, dersom de over lengre tid ikke er fysisk aktive eller dersom spillet blir for gjentakende i sitt innhold.

Når elevene selv har hovedansvaret for å strukturere dramaarbeidet, arbeider de det meste av tiden på egen hånd. Da er det først og fremst elevenes kompetanse og utgangspunktet for arbeidet som bestemmer hvordan interaksjonen foregår. Det påvirker i hvilken grad elevene makter å skape et meningsfellesskap og utfordre hverandre gjennom det intersubjektive samspillet i gruppen. Utfordringene kan bli for store eller for små for alle eller for enkelte av elevene. Det betyr også at det blir mer tilfeldig om og hvordan det sosial-konstruktivistiske bidrar til å skape et meningsfellesskap. Lykkes elevene, påvirker det læringsprosessen og læringsmiljøet positivt. Mislykkes elevene, virker det negativt inn.

Arbeider elevene i grupper med rollespill og dramatisering, blir det sosiale og faglige samspillet avhengig av gruppens engasjement og kompetanse. Elevene diskuterer og planlegger, og når de er blitt enige om spillets innhold, har de skapt et verbalt meningsfellesskap og er klar til å starte den praktiske utforskningen på gulvet. Det er det verbale meningsfellesskap som blir utgangspunktet for dramatiseringen. Dette settes i transformeringsprosessen igjen på prøve i det praktiske dramaarbeidet. Dette går tålig greit, og problemer løses underveis når alle i gruppen har bidratt med sine forestillinger og ideer i planleggingen, og utgangspunktet er en felles tekst eller et felles tema som alle har erfaringer om. Men dersom elevene i en gruppe har for ulike erfaringer og gruppen dermed har svært forskjellig forståelse og utgangspunkt for arbeidet, skaper det problemer i læringsprosessen. Problemene kan da bli meget store i transformeringsprosessen fra planlegging til spill på gulvet. Elevene er uenige om hva de ble enige om i planleggingen, det vil si de har forskjellig forståelse av hva de er enige om. Dette skjer også dersom læreren har planlagt for mye av spillet på forhånd, og elevene i liten grad deltar i planleggingen før og under dramatiseringen.

Elever som av forskjellige grunner ikke liker framføring, kan få utfordringer de ikke er klar for når det arbeides med rollespill og dramatisering. Det at selve den dramafaglige prestasjonen da kommer i fokus, er en stor belastning for enkelte av elevene.

Her er det aktuelt å drøfte hvordan lærerens strukturering og ledelse av undervisnings- og læringsprosessen skaper problemer og muligheter i kunnskapsproduksjonens samspill og interaksjon når drama inngår.

Inkluderende undervisning

Dramafagets kollektive arbeidsform gjør det mulig å inkludere alle elevtyper i det sosiale meningsfellesskapet, men dette stiller spesielle krav til lærerens strukturering av undervisningen. Inkluderingen i mitt utvalg er mest vellykket når læreren praktiserer en sosialkonstruktivistisk pedagogikk. Det skjer i improvisert spill og prosessdrama fordi elevenes forestillinger og skapende fantasi her blir inkludert i læringsprosessen. Inngår lærer i rolle i arbeidet, har læreren mulighet for å planlegge rammene for samspillet på forhånd og å påvirke innholdet i samspillet i løpet av selve læringsprosessen. Dersom læreren ser at noen elever får problemer med å tolke og forstå hennes utspill, kan hun spontant, som en del av spillet og i rolle, gjøre noe med dette eller se om de involverer seg mer etter hvert. Dette handler både om elevenes forståelse av situasjonen og om deres skapende frimodighet. Den sosialkonstruktivistiske dramapedagogikken synes å åpne opp for at elevene kan delta på ulike nivå og med ulikt engasjement i læringsprosessen, uten at de ødelegger for seg selv eller andre. En del elever var noe avventende i starten, men deltok mer og mer etter hvert og ble skapende og aktive i læringsprosessen. En av disse, en meget utad agerende elev, ble den mest aktive og engasjerte i lærer-i-rolle spill sekvensene. Analysen viser også at elever som i liten grad velger å delta fysisk og verbalt i lærerstrukturert improvisert spill, er tydelig engasjert i spillet. De gleder seg over å være tilstede i fiksjonen og er medskapende i læringsprosessen.

Arbeider elevene gruppevis med elevstyrt dramatisering og rollespill, gir det et stort spillerom for elever med spesielle behov, og dette skaper ofte problemer i gruppen. Dersom læreren har ansvaret for en felles dramatisering, er det for disse elevene en ennå større utfordring enn for resten av klassen, å lytte til lærerens forklaringer og vente på at spillet skal komme i gang. De har et meget stort behov for å være aktive i undervisningen.

De muligheter og problemer som oppstår i kunnskapsproduksjonen i forhold til elever med spesielle behov og inkluderende undervisning, er en aktuell drøftingskategori.

Interaksjonen og dramafagets funksjonsroller

Analysen viser at når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen, utvides omfanget av interaksjoner mellom læreren og elevene, og samspillet mellom læreren og elevene blir mer variert. Dersom lærer i rolle inngår i det improviserte spillet, mangedobles interaksjonsmulighetene mellom læreren og elevene. I tillegg åpner drama for at elevene får oppleve hverandre i andre situasjoner og funksjonsroller enn hva den tradisjonelle medelev rollen åpner opp for. De lærer hverandre bedre å kjenne, og de får større muligheter til å utvikle sin kompetanse i intersubjektivt samspill, både faglig og sosialt. Interaksjonsmulighetene mellom elevene kan være like omfattende i en elevstrukturert dramatisering som i et lærerstyrt prosessdrama eller lærer-i-rolle spill, men de minsker drastisk når læreren overtar hovedansvaret for planleggingen og regien av en felles dramatisering i klassen. De mulighetene og utfordringene som ligger i å integrere alle interaksjonsmulighetene mellom læreren og elevene og mellom elevene, er det aktuelt å drøfte i tilknytning til elevenes kunnskapsproduksjon og læringsmiljø.

Dramafagets egenart og elevenes interesse

Det er tydelig noe besnærende og fengende ved å oppleve og å skape en fiktiv verden. I alle klassene skaper muligheten til å få arbeide med drama en spontan begeistring blant flertallet av elevene. Analysen viser at elevenes videre interesse og engasjement i dramaprosessen, er avhengig av om alle elevene har mulighet til å være aktive, om de utfordres i fiksjonen og i hvilken grad disse utfordringene står i forhold til elevenes kompetanse. Lærer-i-rolle teknikken ser ut til å stimulere elevenes interesse og engasjement i særlig grad ved å utfordre det intersubjektive samspillet mellom læreren og elevene og ved å utfordre den nonverbale interaksjonen mellom elevene. Arbeider elevene relativt selvstendig og gruppevis med dramatisering, er interessen stor i det arbeidet starter. Men engasjementet er meget variabelt i løpet av læringsprosessen og totalt avhengig av at elevene får utfordringer som står i forhold til deres kompetansenivå. For store utfordringer gjør elevene frustrerte, for små gjør dem tiltaksløse. I begge tilfeller minsker elevenes interesse og engasjement for dramatiseringen.

Her er en aktuell drøftingskategori de muligheter, utfordringer og problemer som læreren møter i forhold til elevenes motivasjon og engasjement når ulike dramasjangre inngår i undervisnings- og læringsprosessen.

Smil og latter – uro og bråk

Lærerne har i drama mulighet for å legge til rette for humor og glede i undervisnings- og læringsprosessen. De erfarer at elevene synes det er kjekt med drama. Lærerne blir likevel overrasket når de i improvisert spill erfarer hvor kjekt elevene har det i læringsprosessen, men de blir likegyldige når de i dramatiseringsarbeidet erfarer at noen elever ikke synes dette er kjekt i det hele tatt. Analysen viser at det jevnlig oppstår smil og latter i undervisnings- og læringsprosessen når drama integreres i arbeidet. Lærernes opplevelse av den latteren som oppstår, synes å være avhengig av om læreren tolker den som en naturlig, konstruktiv og logisk konsekvens av dramaarbeidet, eller om læreren mener at latteren skyldes mer negative eller utenforliggende årsaker.

Lærerne er tydelig på vakt mot uro, negative og umotiverte elever og forhold som kan skape tøys og tull i undervisningssituasjonen. Flere lærere bruker uttrykket ”kaos” for situasjoner de finner vanskelige eller velger å gripe inn i. Lærere med mangelfull drama-kompetanse og erfaring synes å oppleve kaos som en situasjon der de mister oversikten over det som skjer i klasserommet fordi elevenes aksjoner i spillet er uventet eller en overraskelse for læreren. Andre erfarer at det lett blir kaos når elevene ikke sitter ved pultene sine. Dette gjelder særlig når læreren forventer at elevene i grupper skal arbeide relativt selvstendig på egen hånd med dramaoppgaver. Lærerne synes gjennomgående å ha liten forståelse for at elever som er utrygge og engstelige, skjuler dette i latter og tull, og at elever som ikke forstår oppgaver ofte tuller og tøyser. Generelt synes også lærerne å ha lav toleranse for det som kan kalles ”arbeidsstøy”. Når alle elevene skal være fysisk, psykisk og muntlig aktive, må det nødvendigvis bli en del uro i form av liv og røre i klasserommet, og elevene kan bli så engasjerte at de ikke får med seg det læreren sier. Problemene med bråk og uro i timene og utfordringene som ligger i å inkludere humor og glede i læringsprosessen, er det aktuelt å drøfte i forhold til lærerens strukturering av undervisnings- og læringsprosessen.

Drama som variasjon i undervisningen

Elevene ønsker variasjon i undervisnings- og læringsprosessen, og de ønsker mer elevaktive læringsformer. Analysen viser at for læreren er det å planlegge å bruke dramaaktiviteter i et fag tydelig avhengig av lærebokas anbefalinger. Dette gjelder særlig for dem som har mangelfull kompetanse i drama. Flere av disse gir uttrykk for at de burde bruke drama oftere, men erfarer at læreboka er med og styrer valg av undervisnings- og læringsformer. Dersom læreboka eller lærerveiledningen gir forslag til dramaaktiviteter, øker sjansen for at elevene får arbeide med drama. Når lærerne bestemmer seg for å integrere drama i undervisnings- og

læringsprosessen, påvirkes lærernes valg av deres kompetanse i drama og tidligere erfaringer. Lærere med mangelfull drama kompetanse synes å velge dramaformer der elevene får ansvaret for den dramafaglige struktureringen av arbeidet, mens læreren har ansvar for igangsetting, organiseringen og avslutning. Undervisningen framstår da som en stor sekvenssløyfe, og dette begrenser sterkt lærerens mulighet til å påvirke læringsprosessen. Elevene arbeider da gruppevis med dramatisering eller rollespill, har en avsluttende visning i klassen og eventuell felles vurdering av arbeidet til slutt. Lærernes erfaringer påvirkes her i stor grad av om elevene er vant med denne dramaformen og av eventuelle elever med spesielle problemer i elevgruppen. I mitt utvalg er det kun en av de syv lærerne i klasseromsforskningen som bruker prosessdrama og lærer i rolle jevnlig, og som på eget initiativ integrerte denne dramasjangeren i undervisningen. Prosessdrama foregår i samlet klasse, og undervisningsprosessen har mange sekvenssløyfer. Det gir elevene mulighet til å skape mange og varierte erfaringer i læringsprosessen og læreren har stor mulighet til aktiv veiledning i læringsprosessen og oppfølging av alle elevene. Seks av de syv lærerne i klasseromsforskningen arbeidet før prosjektstart helst med dramatisering. Tre av disse lot seg inspirere til å integrere improvisert spill og lærer-i-rolle i undervisnings- og læringsprosessen, mens en lærer sa hun aldri brukte og heller ikke ville prøve seg på lærer-i-rolle spill. Et sentralt drøftingstema er problemer som oppstår på bakgrunn av lærernes dramapraksis, deres manglende dramafaglige og didaktiske kompetanse og politikernes manglende vilje til å gi lærerne den kompetanse som trengs for å ivareta læreplanens krav om en skapende og elevaktiv læreprosess.

På bakgrunn av analysen og med utgangspunkt i oppsummeringen over, vil jeg drøfte sentrale funn i analysen i forhold til fire hovedtema. Disse handler om drama og konstruktivismen, drama og kvaliteter i undervisnings- og læringsprosessen, drama og lærerens ansvar for struktur og ledelse og drama, lærernes kompetanse og lærerutdanningen.

Elevene på skolen trives gjerne sosialt, men kjeder seg i timene. Kanskje må man ta kjedsomheten på alvor i mye større grad enn hittil. Kjedsomhet etterlater seg en tomhet og utilfredshet som stjeler menneskets handlekraft og svekker identiteten. Får denne prosessen gå sin gang, skjer det en fremmedgjøring og isolering (Severud, 2003, s. 32).

5 DRAMA OG SKOLENS DIDAKTISKE UTFORDRINGER

I denne avhandlingen er jeg opptatt av både det erkjennelsesteoretiske og det pedagogiske nivået i kunnskapsproduksjonen fordi disse to nivåene er uløselig knyttet til hverandre. Jeg undersøker derfor hvordan drama svarer på de didaktiske utfordringene i undervisnings- og læringsprosessen. Det teoretiske grunnlaget for avhandlingen har to hovedsøyler. Den ene er forskning om de didaktiske utfordringene som finnes i undervisnings- og læringsprosessen. Her påpekes blant annet at elevene mangler faglig engasjement i en undervisning som domineres av teoretisk fellesundervisning, ensidig individuelt arbeid og en overfladisk aktivitetspedagogikk. Den andre søylen er en kunnskapsteoretisk plattform for drama i det 20. århundre på grunnlag av dramafagets dominerende epistemologiske og kulturelle arv. Denne arven er sterkt påvirket av fenomenologien og sosialkonstruktivismen. Disse teoribidragene danner til sammen grunnlaget for min analyse. Resultater fra analysen vil i dette kapittelet bli drøftet nærmere i forhold til avhandlingens teoretiske grunnlag, samt i forhold til egne erfaringer og annen relevant teori. Blant annet vil to andre undersøkelser i KUPP-prosjektet (se s. 13) inngå i drøftingen. Det gjelder undersøkelsen om læringsformer i allmennlærerutdanningen (Sæbø, 2005b) og elevundersøkelsen (Sæbø, 2005a).

Analysen viser noen hovedtendenser som det er grunn til å se nærmere på. Den aller tydeligste tendensen er at elevenes aktive deltakelse i læringsprosessen øker når læreren integrerer drama i undervisningen. Det skjer et spontant "girskifte" i elevenes engasjement, men dette er i fortsettelsen avhengig av kvaliteten i læringsprosessen. Det gir grunn til å drøfte hvorfor elevenes aktivitet og engasjement øker når drama inngår i læringsprosessen og hva som da kjennetegner elevaktiviteten. Lærerne synes å legge til rette for en skapende og konstruktivistisk kunnskapsproduksjon når drama integreres i undervisningen. Men analysen viser at det er store kvalitative forskjeller i hvordan det konstruktivistiske kunnskaps- og læringssynet praktiseres i hverdagen. Det gir grunn til å drøfte hva kunnskapssynet betyr for elevenes læringsprosess, og det er særlig grunn til å drøfte den reproduserende tendensen jeg finner i den elevstyrte dramatiseringen. Hvorfor kommer elevenes sjølstyrte dramatiseringer

sjelden utover det overfladiske, gjenskapende og rekonstruerende nivået? Analysen viser at det lærerstyrte og improviserte spillet i større grad åpner opp for en skapende og konstruktivistisk kunnskapsproduksjon, men at dette er avhengig av lærernes skapende mot og kompetanse. Det gir grunn til å drøfte de kvaliteter skolens dramapraksis bidrar med opp mot kunnskap om undervisnings- og læringsprosessen og lærerutdanningen. Jeg relaterer drøftingen til fire hovedtema: drama og konstruktivisme, drama og kvaliteter i undervisnings- og læringsprosessen, drama og lærerens ansvar for struktur og ledelse og drama, lærernes kompetanse og lærerutdanning.

5.1 Drama og konstruktivismen

Analysen viser at det er klare forskjeller i hvor skapende lærerne og elevene i mitt utvalg er når drama integreres i undervisningen. Det synet vi har på hvordan kunnskap oppstår bør ideelt sett ha direkte sammenheng med hvordan vi tilrettelegger for utdanning og læringsaktiviteter (Stensmo, 1998). Utfordringen for læreren er at grunnskolens læreplan ikke formidler ett, men flere kunnskapssyn (Imsen, 2004a). Det skapende og utforskende aspektet har fått en bred omtale i forhold til elevenes læring, på bakgrunn av et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Jeg har foran vist at drama i det 20. århundre har tydelige røtter i dette læringssynet.

Et hovedproblem i skolens dramapraksis er forholdet mellom det skapende og det gjenskapende, eller sagt i et mer konstruktivistisk språk⁹⁵, forholdet mellom konstruksjon, dekonstruksjon og rekonstruksjon. Det handler om konstruktivismens møte med og tilpasning til andre sedvanlige kunnskapssyn.

En annen utfordring, i forhold til elevenes læringsprosess og drama, er forholdet mellom det individuelle og fellesskapet i læringsprosessen. Det handler om betydningen av å ivareta det subjektive i fellesskapet og problemene som oppstår når sosialkonstruktivismen reduseres til en primært kognitiv konstruktivisme.

Dette handler også om ulike skoler og nyanser innen konstruktivismen og den spenningen som finnes mellom et kognitivt konstruktivistisk og et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og hvor det siste også vektlegger den estetiske erfaringen; det jeg omtaler som estetisk konstruktivisme.

⁹⁵ Konstruktivismen bruker begrepsparet konstruksjon – dekonstruksjon, og hvor det siste preges av en kritisk analyse av ”teksten” for å avdekke skjulte maktstrukturer. Fordi lærerne og elevene i mitt utvalg aldri foretar noen kritisk analyse av teksten, bruker jeg gjennomgående begrepet rekonstruksjon.

5.1.1 Ensidig kognitive aktivitet i fellesundervisningen

Innenfor et kognitivt og individuelt konstruktivistisk perspektiv tas det nærmest for gitt at elevene automatisk engasjerer seg, er mentalt aktive og skaper sin forståelse enten de lytter til læreren, til andre elever eller svarer på lærerens spørsmål. Analysen viser at det ikke kan tas for gitt at elevene er mentalt engasjert i lærerens fellesundervisning. Drama forutsetter at det etableres en skapende og faglig indre dialog mellom eleven og lærestoffet, uavhengig av hvor verbalt aktiv eleven er i læringsprosessen. Problemet kommer blant annet fram i fellessamtalen om "Den trojanske trehesten" i fjerde klasse. Læreren henvender seg til eleven som i starten av timen fikk fortelle hele myten om trehesten, fordi hun synes elevene ser så tankefulle ut. "Hva tenker du?", spør hun. Eleven trekker på skuldrene og sier: "Jeg ser på flyet der ute" (Feltnotatene, s. 70). Læreren tror denne eleven fortsatt følger med og er kognitivt aktiv, men eleven er ikke engasjert i en indre dialog i forhold til undervisningen og følger tydelig ikke med i fellessamtalen lenger. Problemet fortsetter når elevene skal i gang med det skapende gruppearbeidet. De skal skape tekster/ replikker til bildeserien i arbeidsboka om "Den trojanske trehesten" (ibid., s. 69-70), og det viser seg at flertallet av elevene ikke forstår hva de skal gjøre i det skapende skrivearbeidet. Dette til tross for at læreren og elevene før denne oppgaven snakker lenge om fortellingen, og de fleste elevene rekker opp og svarer riktig på lærerens spørsmål om fortellingen. Lærerens undervisning gir kun elevene mulighet til å rekonstruere erfaringer, erfaringer som i følge Gadamer (1997) innordner seg og bekrefter elevenes tidligere erfaringer med teksten. Det er de elevene som tydelig har vist at de kan og husker hele fortellingen, det vil si de teoristerke elevene (med høy lesekompetanse?), som likevel umiddelbart forstår og kommer i gang med oppgaven. Læreren har forutsett at det skapende arbeidet kan bli vanskelig og har lagt opp til at elevene skal arbeide to og to: "Dere skal bruke boka og diskutere to og to. Ikke bare skriv av boka, men snakk sammen og hjelp hverandre" (Feltnotatene, s. 70). Hun synes å tro at elevenes problemer i læringsprosessen kan løses gjennom samarbeid. Det fungerer ikke, fordi elevene ikke forstår hva det vil si å skape ny tekst til bildene. Jeg mener grunnen er at elevene i løpet av fellesundervisningen ikke har vært engasjert i en skapende språklig eller estetisk felles elevaktivitet, en aktivitet som i følge Gadamer (op.cit.) konstruerer erfaringer elevene kan bruke som grunnlag for det å konstruere nye erfaringer i det skapende skrivearbeidet.

I skolens dramatiseringstradisjon ser jeg at denne rekonstruerende fellesundervisningen er til hinder for elevenes skapende kunnskapsproduksjon. Lærerens forklarende innledning i form av en felles samtale, før elevene går i gang med dramatiseringen i det selvstyrte gruppearbeidet, handler primært om å svare riktig på lærerens spørsmål. Både i

andreklassen, som dramatiserer et kirkelig ritual (Feltnotatene, s. 36-40), og i åttendeklassen (Feltnotatene, s. 109-110), som dramatiserer en novelle, er fellessamtalen preget av en tradisjonell formidlingspedagogikk. Læreren spør og elevene svarer ved å rekonstruere faktainnholdet i det lærestoffet som skal dramatiseres. De rekonstruerer sine tidligere erfaringer (Gadamer, 1997). Dette stimulerer ikke elevene til å stille egne og nye spørsmål til lærestoffet. Kun en gruppe har et praktisk spørsmål. De forstår ikke hvordan de skal få til en dramatisering som handler om fire personer, når de kun er tre elever i gruppen. Jeg ser det som et problem for elevenes læringsprosess at læreren gir dem "svaret", som om det kun er denne ene muligheten. Alternativet er å oppfordre elevene til selv å finne ut hvordan de kan løse dette i dramatiseringen, eller å gi flere alternativ som elevene kan utforske effekten av. Læreren anklager i tillegg elevene indirekte for manglende kreativitet når hun sier at de alltid følger teksten og ikke bygge ut historien (Feltnotatene, s.110). Det er tydelig at hun ikke ser noen sammenheng mellom sin egen rekonstruerende tradisjonelle undervisning og elevenes problemer med å være skapende i læringsprosessen. Det samme skjer i andre klasse. Det er som om disse lærerne tror at elevene automatisk blir skapende i det selvstyrte dramatiseringsarbeidet, når læreren *sier* de skal være skapende. Og det på tross av at lærerens fellesundervisning hovedsakelig er rekonstruerende. Den tradisjonelle epistemologien som dominerer i lærerens undervisning, griper her inn i og stenger for en uttalt og forventet konstruktivistisk læringsprosess.

Disse eksemplene støtter den forskning som advare imot "Den konstruktivisme, der hylder forestillingen om barnet som den ensomme konstruktør, der helt selv og uden andet end konsulenthjælp arbejder sig frem til de vitenskapelige indsigter,..." (Paludan, 2006, s. 138). Når forestillingen om eleven som den ensomme konstruktør også overføres til det sjølstyrte gruppearbeidet, skaper det problemer for elevene i dramatiseringsprosessen.

Noen forskere, som er opptatt av hvordan konstruktivismen forstås, hevder også at den kognitive konstruktivismen holder ved like det utbredte empiristiske kunnskapssynet, og påpeker faren ved at empirismen gjennomsyrrer konstruktivismen og blir "Old wine in new bottles" (Matthews, 1992). Både empirismen og konstruktivismen er opptatt av erfaringer i kunnskapsproduksjonen, men betydningen av disse erfaringene vurderes helt forskjellig. Problemet er at der erfaringene i empirismen er nødvendige for å få sann kunnskap om den objektive verden, er erfaringene i konstruktivismen det som konstruerer kunnskapen. Den didaktiske utfordringen for læreren er å forstå at det konstruktivistiske kunnskapssynet ikke er opptatt av en sann objektiv verden, men hevder at kunnskap blir aktivt konstruert av subjektets erfaringer i samspill med omgivelsene. Uten denne teoretiske forståelsen

strukturerer læreren fellesundervisningen som tradisjonell formidlingspedagogikk, også når hun forventer at elevene skal arbeide skapende med drama. Elevene får problemer fordi deres skapende erfaringer ikke er utgangspunktet og konteksten for lærerens strukturering av undervisningen. Konstruktivismen forutsetter at menneskets forståelse utvikles gjennom en kognitiv prosess som strukturerer dets erfaringsverden. Kunnskapen som dannes er avhengig av den kulturelle og historiske kontekst med de begrensninger og muligheter som er til stede i den situerte læringsprosessen. Matthews (op.cit.) understreker at fordi diskusjonen om objektiv eller subjektiv kunnskap foregår på det objektive empiristiske paradigmes betingelser, blir kunnskapen i konstruktivismen feilaktig forstått som relativ i forhold til en objektiv verden. Det konstruktivismen understreker er at kunnskapen er relativ i forhold til subjektets muligheter for å strukturere sin erfaringsverden i en gitt sosial og kulturell kontekst (ibid.). Dette tar dramapedagogikken på alvor når elevenes interaktive og estetiske erfaringer i forhold til lærestoffet er kjernen i kunnskapskonstruksjonen, slik vi ser i de improviserte dramaforløpene i mitt material, blant annet i spillet om Trollmor og hennes verden (Feltnotatene, s. 14-21), og i spillet om Tore som mangler venner (ibid., s. 75-77). Her inngår det kognitive, affektive og fysiske i en estetisk konstruktivistisk læreprosess som strukturerer elevenes erfaringer med lærestoffet. Vi ser i den fjerdeklassen som arbeider med greske myter, at når det kognitive perspektivet blir dominerende i fellesundervisningen, reduseres det konstruktivistiske lett til en empirisk og sedvanlig formidlingspedagogikk og blir en ”misforstått konstruktivisme”. Dette skjer særlig i dramatiseringssjangeren i mitt material. Dersom fellesundervisningen domineres av en rekonstruerende læringsprosess, reduseres elevenes sjølstyrte gruppearbeid fra det å utforske til det å oppdage den gitte kunnskapen ”Learning by discovery” (J. S. Bruner, 1960). Resultatet blir en dramapraksis som støtter opp om en sedvanlig formidlingspedagogikk

5.1.2 Den kognitive konstruktivismen og den estetiske erfaringen

Ut i fra analysen kan vi hevde at når det kognitive perspektivet blir dominerende i konstruktivismen, blir den enkelte elevs teoretiske forutsetninger fokus for en undervisning som først og fremst ivaretar de kognitivt (teori)sterke elevene. Denne type konstruktivisme framstår som en ”misforstått” konstruktivisme, fordi den i praksis blir en skjult formidlingspedagogikk. Den er i liten grad opptatt av hvordan den estetiske og affektive erfaringen kan stimulere *alle* elevene til aktiv interaksjon i kunnskapsproduksjon.

I arbeidet med ”Den trojanske trehesten” (Feltnotatene, s. 69-70) er det tydelig at de teoretisk flinke elevene kan fortellingen. De er ivrige i starten, men kjeder seg etter hvert i den

felles gjennomgangen, fordi lærerens rekonstruerende spørsmål blir gjentakende. De aktiviserer seg selv med andre og ikke-forstyrrende aktiviteter, men svarer riktig hver gang de blir spurt. De forstår den konstruktivistiske oppgaven i arbeidsboka, kommer raskt i gang og engasjeres av den skapende skrivingen til bildene. For disse elevene er det deres tidligere erfaringer (forforståelse) og skapende fantasi som gjør at de forstår oppgavens muligheter. Men for flertallet av elevene som ikke forstår, er fellesundervisningen både for teoretisk og læringsformene for lite relatert til oppgavens skapende skrivearbeid og estetiske læreprosesser. Disse elevene erfarer tydelig ingen sammenheng mellom oppgaven og eventuelle tidligere erfaringer som de kan gjøre seg nytte av i det skapende skrivearbeidet (Dewey, 1974).

Denne ”misforståtte” konstruktivismen skaper særlig et problem for de eldste elevene i grunnskolen, fordi dess eldre elevene er, dess mer teoretisk og individuell blir undervisningen (Haug, 2003; Thuen & Bru, 2006). Når den enkelte elev får hovedansvaret for sin læring innen det kognitive perspektivet, ser det ut til at sosiale og estetiske aktiviteter, inkludert drama, blir underordnet det individuelle teoretiske arbeidets betydning. Det blir da lett for lærerne å avvise drama som læringsform for de eldste elevene. Min undersøkelse bekrefter at dess eldre elevene er, dess mindre interesserte er deres lærere i å delta i min forskning fordi de i svært liten grad bruker drama i den faglige undervisningen. En av lærerne som ikke deltok i klasseromsforskningen, sier blant annet:

”Det er greit at vi kan gjøre ting, men da er det mer for å ha dramaaktiviteter og gjerne gjøre kjekke ting. Men nytten i forhold til faget, altså. Jeg føler ikke alltid at den er så stor og at det har så mye for seg, såne ting, og at elevene vil ha så mye igjen for det” (Intervjuene, s. 14).

Denne ungdomsskolelæreren tror ikke drama som læringsform kan bidra med noe positivt i kunnskapsproduksjonen. Dersom lærerne forholder seg til det estetiske, er det gjerne med utgangspunkt i Piaget sitt syn på leken som primært knyttet til det konkret operasjonelle stadiet i barnets kognitive utvikling. Leken ses her på som en erstatning for barnets manglende evne til teoretisk intellektuell forståelse, og knyttes derfor ikke til en utvidet og eksistensiell leke- og spillkompetanse som kan ha læringsverdi ut over 6-7 års stadiet (Courtney, 1974; Dewey, 1958; Huizinga, 1993). Det som står igjen av estetisk begrunnelse for de eldre barna, er at det skal være ”kjekt” i betydning rekreasjon og variasjon fra den ensidig teoretiske undervisningen. Drama blir kompensatorisk ”avkobling”, i stedet for ”tilkobling” til faglig læring (Bjørkvold, 1993). Dette kommer til uttrykk også hos denne

lærerstudenten: ”Jeg har tenkt å arbeide som matematikk og naturfaglærer på ungdomstrinnet, derfor vil jeg bruke en del mindre skapende arbeid, lek og drama” (Sæbø, 2007, s. 465).

Det kognitive perspektivet i konstruktivismen, som i praksis blir en skjult formidlingspedagogikk, fører til at dess eldre elevene blir, dess mer tradisjonell, teoretisk og individuell blir undervisningen. Dermed begrenses de elevaktive erfaringene som inngår i kunnskapsproduksjonen (Haug, 2003). Det er dette problemet med teoretiseringen av undervisningen som Dewey peker på når han understreker den aktive erfaringens grunnleggende betydning for å skape forståelse (Dewey, 2001, s. 58). Han er sterkt kritisk til å forstå erfaringen kun ut i fra det kognitive. Erfaring er for Dewey først og fremst aktiv handling; det å gjøre noe ved å forsøke eller eksperimentere. Det er en fysisk handling som inkluderer det psykiske og dermed åpner opp for å forstå sammenhenger. Det er denne aktive erfaringen som ”mangler” i den kognitive konstruktivismen. Vygotsky (1995) er inne på det samme når han sier at jo rikere virkeligheten her, jo større blir fantasiens muligheter, og omvendt (ibid., s. 83). En ”rik” virkelighet gir mulighet for mange og allsidige erfaringer som kan skape mange og ”rike” indre forestillinger. Og dess flere og ”rikere” indre forestillinger vi har, dess større blir vår forutsetning for å forstå virkeligheten. Dewey og Vygotsky⁹⁶ argumenterer derfor for betydningen av den skapende og estetiske erfaringen som et grunnlag for elevenes læringsprosess. Lek og drama blir framhevet som særlig egnede læringsformer fordi elevenes tidligere erfaringer/forestillinger og fantasi kan integreres i det skapende arbeidet. Min analyse viser at det er i improvisert drama dette hovedsakelig realiseres og fører til en dypere forståelse av lærestoffet (Courtney, 1980, s. 44). Derfor virker det negativt inn på læringsprosessen dersom læreren ikke gir elevene mulighet til å gjøre *nye* erfaringer i forhold til lærestoffet, det Gadamer (1997) kaller å konstruere erfaringer. Da må elevene gjøre seg nytte av eventuelle tidligere erfaringer. Problemet er at elevene kan mangle de nødvendige erfaringene, slik vi ser i eksemplet fra åttende klasse når elevene ikke forstår hva det vil si å dikte utover den gitte novelleteksten (Feltnotatene, s. 111). Undervisningen kan også være lagt opp slik at elevene ikke klarer å bruke sine tidligere erfaringer for å skape forståelse for lærestoffet. Det ser vi i fjerde klasse i arbeidet med ”Den trojanske trehesten” (ibid., s.70). Dersom det er tilfellet, er elevene frarøvet muligheten til å skape sin egen forståelse. Da har de ingen annen mulighet enn å reprodusere lærebokas eller lærerens gitte forståelse. De elevene som lykkes med dette, er blant andre de som ”... passer inn i det mønsteret skulen har skapt gjennom åra./.../ Dei som ikkje kan møte han som han er, får vanskar” (Haug, 2003, s.

⁹⁶ Selv om Vygotsky sterkt argumenterer for leken og det estetiske i opplæringen, er det hans teori om språkhandlingen som primært er videreført i norsk sosiokulturell klasseromsforskning (Dysthe, 2001a).

91). Den videre konsekvens er at flere elever er umotiverte og synes skolen er meningsløs (Lindvåg, Dale, & Wærness, 2005; Thuen & Bru, 2006). ”Dersom elevene ikkje ser seg sjølve som bidragsytarar til den tekstbaserte meiningsskapina, blir læringsprosessen akkurat *meingslaus*” (Rogne, 2008, s. 242). Analysen viser at det er elevenes skapende og estetiske erfaringer i dramaarbeidet som skaper mening og dermed gjør læringsprosessen meningsfull.

5.1.3 Den tradisjonelle formidlingspedagogikken stenger for det skapende

Analysen viser at det er vanskelig for lærerne å tilrettelegge og strukturere en undervisnings- og læringsprosess i drama som stimulerer elevenes konstruktivistiske kunnskapsproduksjon. Problemene i forhold til dramadidaktikk oppstår når det kognitive og individuelle perspektivet blir dominerende i fellessamtalen og dialogen. Da reduseres det konstruktivistiske til en mer sedvanlig formidlingspedagogikk hvor kunnskapen oppfattes som gitt og skal gjenskapes. Det skjer i mitt utvalg særlig i dramatiseringssjangeren, slik vi ser i eksemplene fra andre, fjerde og åttende klasse.

Skolens dominerende tradisjonelle formidlingspedagogikk synes her å gjennomsyre både lærernes og elevenes holdning til kunnskap og læring i så stor grad at det stenger for de skapende muligheter som tross alt finnes i kunnskapsproduksjonen. Resultatet er en faglig kjedelig og forutsigbar læringsprosess. Jenta i syvende klassen som ikke kommer i gang med å skrive en monolog (Feltnotatene, s. 98), klarer ikke å utnytte det potensialet for skapende skriving som tross alt ligger i oppgaven, fordi lærebokas skjulte kontekst legger opp til at hun skal skrive fakta. Derfor klarer hun heller ikke å motivere seg selv til å gå i gang med denne forutsigbare oppgaven. Men hun tilpasser seg ved stilltiende å finne seg i å ha en slik kjedelig og lite utfordrende skoletime, uten noen annen form for protest enn at hun ikke kommer i gang med skrivingen.

Også eleven i fjerde klasse som skal spille Orfeus, kjeder seg fordi han mangler skapende utfordringer. Også han finner seg stilltiende i dette. Når læreren sier at de dramatiserer myten for at elevene skal ha det kjekt og lære av dette, benytter eleven anledningen til å si at han ikke synes det er kjekt. Læreren avfeier dette med et smil (Feltnotatene, s. 73), og verken venter på eller åpner opp for noe svar fra eleven. Eleven gjør det han blir bedt om i dramatiseringen, men ikke mer. Det er hans form for ”stilltiende” protest. Begge disse elevene er i godt selskap. Forskning viser at den mest vanlige motstandsformen fra elevenes side, når elevenes egne erfaringer ikke integreres i læringsprosessen, er et mentalt fravær ved å sitte stille og late som du arbeider (McClaren,

1986; Nordahl, 2007). I den lærerregisserte og rekonstruerende dramatiseringen blir det å gjøre det læreren ber om, verken mer eller mindre.

Elevene i åttende klasse, som arbeider med sjangerkjennetegn for noveller, hindres også i læringsprosessen av mangel på skapende erfaringer i forhold til lærestoffet. På den ene siden er det tydelig at arbeidet med å gjenskape og rekonstruere den gitte kunnskapen, hjelper elevene til å svare riktig på oppgavene, når de skal relatere sjangerkjennetegn til denne novellen. Men fordi denne tradisjonelle undervisningen på den andre siden sterkt begrenser elevenes aktive og skapende erfaringer med sjangerkjennetegn for noveller, får det negative konsekvenser i det videre dramatiseringsarbeidet. Resultatet blir en overfladisk reproduksjon av novellens faktainnhold uten noe fokus på sjangerkjennetegn i det hele tatt (Feltnotatene, s. 111). Elevene tilpasser seg lærerens reproduserende undervisning og blir selv reproduserende i læringsprosessen. Selv om læreboka eller læreren i disse eksemplene åpner opp for elevenes skapende erfaringer, blir dette i fortsettelsen hindret av at læreren ikke aktivt integrerer elevenes erfaringer i undervisningsprosessen. Elevenes ”mål” blir da å rekonstruere lærebokas eller lærerens gitte og forventede svar. Dette virker sterkt hemmende og stenger for elevenes egne skapende erfaringer i læringsprosessen.

5.1.4 Den verbale dialogen og deltakelsen i praksisfellesskapet

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er læring alltid en form for sosial aktivitet, og læringens mål er en mer vellykket og fullverdig deltakelse i fellesskapets sosiale og kulturelle praksis (Bråten, 2002). Et mål om fullverdig deltakelse i fellesskapets sosiale praksis har også en klar forankring i den generelle delen i Kunnskapsløftet, hvor opplæringens mål, til slutt i kapittelet om det integrerte mennesket, oppsummeres til: ”... å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode” (KUF, 1996a, s. 50). Alle elevene i dette prosjektet deltar i fellesskapets praksis, når drama inngår i undervisningen. Men det er grunn til å stille spørsmål ved hvor vellykket og fullverdig denne deltakelsen er. Det ser jeg i sammenheng med problemer knyttet til den lingvistiske forståelsen av dialogen⁹⁷, til dialog som språkhandling (Dysthe, 1999a, s. 109). Denne forstås som en dialog mellom personer, mellom tekst og person, og mellom tekster, og vektlegger derfor det verbalspråklige i fellessamtalens læringsprosess (Dysthe, 2001a). Problemet er at den dialogiske samtalen på klassenivå, som ideelt sett skal åpne opp for *Det flerstemmige klasserommet* (Dysthe, 1995) stort sett har et rekonstruerende preg og primært foregår mellom læreren og en og en elev. Resten av elevene er mer eller

⁹⁷ Det lingvistiske perspektivet i sosialkonstruktivismen har sin bakgrunn i Vygotsky og Bakhtin (Dysthe, 2001a, 1999c)

mindre engasjerte tilhørere, mens de som ønsker å delta, venter på tur. Det skjer i starten av alle dramatiseringene i mitt utvalg. Det er vanskelig for læreren å skape et sosialt læringsfellesskap når samtalen kun tar utgangspunkt i elevenes lyttende og lesende opplevelser, det Dewey kaller passive erfaringer (Dewey, 2001, s. 54). Det ser vi i eksemplet fra fjerde klasse som dramatiserer fortellingen om Orfeus og Evredike (Feltnotatene, s. 71-74). Fordi den felles dialogen kun er verbal, har et reproduserende utgangspunkt og i stor grad preges av at læreren allerede har planlagt det meste, fungerer ikke denne dialogen som et meningsskapende sosialt praksisfellesskap mellom læreren, teksten og elevenes forståelser av teksten. Problemene oppstår fordi elevenes forestillinger og aktive erfaringer ikke inkluderes i samtalen om teksten og dramatiseringen. Det blir for mye for elevene å huske på når det verbalspråklige er den dominerende dialogformen i læringsprosessen og skjer på bekostning av konkret skapende handling i drama. Forståelse er i følge Dewey (1974, 2001) avhengig av aktive erfaringer, av handling i praksis, fordi erfaringene skapes i selve erfaringsprosessen. Det å skape et sosialt meningsfellesskap blir derfor vanskelig når elevenes interaktive erfaringer ikke inkluderes i læringsprosessen.

Da denne fjerde klassen startet direkte på en lærerstrukturert improvisert dramatisering av en annen fortelling i observasjonsperioden, fant elevene stadig nye løsninger på de utfordringene de fikk i spillet. Alle elevene var da sterkt engasjerte og aktive i kunnskapsproduksjonens fellesskap, samtidig som de skiftet på å spille de ulike rollene og å være publikum for hverandre. I dette tilfellet synes det som det improviserte drama gir en mer fullverdig deltakelse, og dermed svarer på didaktiske utfordringer og sosialkonstruktivistiske mål. Den lingvistiske tradisjonen i sosialkonstruktivismen fører til en kognitiv dominans, og de interaktive praksisene blir først og fremst verbalspråklige. Dersom den estetiske erfaringen inkluderes, ser det ut til at den kvalitative deltakelsen i fellesskapet øker. Når lærerne i mitt utvalg integrerer den planleggende samtalen/dialogen direkte i det praktiske dramaarbeidet, åpner det opp for det sosialkonstruktivistiske i praksisfellesskapet. I mitt utvalg skjer det i improvisert spill og særlig når lærer i rolle inngår. Det påvirker da læringsprosessen og læringsmiljøet meget positivt. I dette praksisfellesskapet utfordres alle elevene, i det minste nonverbalt, til å forholde seg til spillets fiksjon og estetiske virkemidler. Selv om elevene også her venter på tur for å snakke, viser analysen at elevene i de klassene der lærer i rolle ble integrert i spillet, får en konstant utfordring i å tolke og forstå spillets kontekst og fiksjon, det vil si det sosiale og faglige meningsfellesskapet som spillet skaper. Vi ser også at når læreren selv tar i bruk i lærer-i-rolle, skaper læreren den broen til elevenes hverdagsverden, som Ziehe (2004) mener kan åpne opp for det fremmede og overraskende i lærestoffet og i lærings-

prosessen. Det skjer blant annet i første klasse, når elevene tydelig er overrasket og meget oppmerksomme i møte Fortellerkona (Feltnotatene, s. 3). Selv om elevaktiviteten er relativt stillesittende og kognitiv, følger alle engasjert med fordi de integreres i spillets sosiale og kulturelle kontekst som barn på gården. Det fører blant annet til at elevene tilpasser sitt behov for fysisk aktivitet ved at de non-verbalt i praksisfellesskapet skaper enkle bevegelser som passer til spillets fiksjon, og som læreren etter hvert aksepterer som en del av spillet. Her ser vi at når undervisningen har et skapende sosialt og situert perspektiv, aktiveres "... deltakelsesmetaforen, som antas å ligge under det situerte perspektivet, ..." (Bråten, 2002), og stimulerer elevenes skapende handlinger i dette praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Det fører til at disse elevene i første klasse klarer å ta medansvar for meningsfellesskapet, selv når undervisningen får en mer reproduserende periode. Det at læreren her aksepterer elevenes aktive og nonverbale interaksjoner, åpner for en mer fullverdig deltakelse i praksisfellesskapet.

5.1.5 Den dialogiske klassesamtalen kontra det skapende læringsfellesskapet

Det er en utfordring for læreren å engasjere og inkludere dagens individualistiske og fristilte elever (Ziehe, 1994, 2004) i en felles samtale over lengre tid. Dagens fristilte barn og unge har en stor valgfrihet i vårt individualistiske velstandssamfunn. De velger sine spesielle underholdnings- og fritidsaktiviteter ut i fra egne ønsker og spesielle interesser, og de har et vell av tilbud innen TV, dataspill, sport og andre fritidsaktiviteter. Denne individualismen er videreført i skolen ved at de individuelle arbeidsformene og elevenes ansvar for egen læring har fått en stadig større plass. Klassesamtalen som et sosialt og kulturelt fellesskap er derfor en meget krevende undervisningsform. Lærerne mangler gjennomgående kompetanse i å legge til rette for samtaler hvor flest mulig elever får være aktive og erfare en vellykket deltakelse i fellesskapets praksis (Klette, 2003). Dagens fristilte elever krever en langt større grad av variert og skapende egenaktivitet enn det er mulig å legge opp til i en vanlig klasseromssamtale. I den vanlige klasseromssamtalen kjenner elevene klasserommets rutiner og ritualer så alt for godt, og det gir dem ingen andre utfordringer enn å vente på tur for å svare på lærerens spørsmål. Selv om læreren strukturerer fellessamtalen slik at den veksler mellom diskusjon i hel klasse og gruppevis samtaler i en skapende utforskning av lærestoffet, blir dette en for ensidig kognitiv og verbal læringsform for mange. Det blir for lite engasjerende i lengden, i motsetning til om nøyaktig det samme undervisningsopplegget gjennomføres med drama som læringsform (Songe-Møller, 1993).

Muligheten for å realisere det skapende fellesskapet er tilstede i all dramavirksomhet. Men lærerne i min undersøkte sammenheng har store problemer med å legge til rette for et skapende fellesskap innenfor sjangeren dramatisering. KlASSESAMTALEN, hvor dramatiseringsoppgaven forklares, er selvsagt et *fysisk* fellesskap, men får lite preg av et *læringsfellesskap* (Wenger, 2004) når den er konsentrert rundt lærerens informasjon og reproduserende faktaspørsmål til elevene. Når elevene i det sjølstyrte arbeidet er en del av et gruppefellesskap, er det en form for inkludering i et læringsfellesskap. Men gruppen fungerer ikke som et fellesskap for alle elevene i drama dersom elevene i for stor grad er overlatt til seg selv. Det er derfor først når elevene gruppevis framfører sine spill at læringsfellesskapet i dramatiseringstradisjonen kan bli sterkest. Både i andre og i åttende klasse i mitt utvalg, setter læreren en ramme rundt visningene som skaper en positiv forventning og glede hos publikum. Men denne rammen handler mest om et sosialt fellesskap, og i svært liten grad om det faglige innholdet i dramatiseringen. Lærerne sørger for at alle gruppene får skikkelig applaus etter visningen, og de skryter av elevene til slutt. Men det er i begge klasser *enkelte* elever som tydelig ikke trives i dette fellesskapet. De smiler og er glade når de er ferdige, men denne gleden kan like gjerne være at de er lettet fordi visningen er over (Feltnotatene, s. 38 og 111). For disse elevene kan dette bli en negativ erfaring som blokkerer for nye erfaringer i fellesskapet (Dewey, 1974, s. 39). Dette erfarer lærerne. ”De kobler seg fullstendig ut hvis en skal ha noe som en skal vise fram” (Feltnotatene, s. 16), sier læreren i niende klasse, som derfor sjelden bruker drama. Det samme skjer i andre klasse hvor en elev nekter å delta i visningen til slutt. Her mener læreren at ”De som ikke vil, prøver vi jo å få med, og de som absolutt ikke vil får vi bare la være og la dem sitte, og det er helt greit” (feltnotatene, s. 41). Disse lærerne stiller ikke spørsmål ved sine didaktiske valg, men mener det er elevene som har problemer med å fungere i fellesskapet. Dette støttes av forskning som finner at lærerens metodefrihet og den enkeltes skoles mulighet til selv å definere hva de skal drive med, fører til at det drives pedagogisk praksis som ikke gagnar alle elevene (Klette, 2008). Min analyse viser at dette også skjer når drama som læringsform inngår i undervisningen.

Analysen viser at lærerne i langt større grad lykkes i å ivareta klassefellesskapet som læringsarena i prosessdramaets improviserte spill. De improviserte spillene og prosessdramaene i mitt utvalg gjennomføres som fellesundervisning i samlet klasse, med læreren som ansvarlig leder av prosessen. Gjennom fiksjonen åpner læreren for at alle elevene inkluderes i læringsfellesskapet, og hun har full mulighet til å gripe inn for å styre interaksjonen. Det skjer i spillene om ”Jødefolkets vandring” (Feltnotatene, s. 48 ff), ”Tores gode dag” (op.cit., s. 75-77) og i prosessdramaet ”Om ungdom og alkohol” (op.cit., s. 95-97 og 99-102). Her veksler

elevene og læreren mellom å utforske lærestoffet i større eller mindre grupper. Alle elevene gis muligheten til å være aktive samtidig, og læreren sørger for at *alle* elevene jevnlig inkluderes i den felles kunnskapsproduksjonen og dermed blir medansvarlige i praksisfellesskapet. Elevenes reaksjoner og aksjoner i læringsprosessen viser her at alle deltar aktivt i det skapende læringsfellesskapet og kunnskapsutviklingen, selv om ikke alle elevene er like aktive hele tiden. Det skapende klassefellesskapet i improvisert spill synes å svare på didaktiske utfordringer og konstruktivistiske mål relatert til læringsfellesskapet i større grad enn dramatiseringstradisjonens dialogiske klassesamtale og elevstyrte gruppearbeid. Det er i de improviserte spillene i mitt utvalg at elevene ikke bare er i skapende interaksjon med hverandre (Dewey, 1958), men også utvikler en intersubjektiv forståelse av lærestoffet (Gadamer, 1997) "...in the oldest invention of man's creative mind – the drama" (Moreno, 1985, s. xiv).

5.1.6 Å skape elevens nærmeste utviklingszone

Dewey ser det sosiale som drivkraften i undervisningen: "I believe the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself" (Dewey, 1897). Dette ser jeg som en bakgrunn for å forstå Vygotsky sitt krav om at læreren må skape og utfordre elevenes nærmeste utviklingszone, fordi det er læreren som har hovedansvaret for de sosiale og faglige utfordringer som stilles til elevene i undervisningen. Vygotsky knytter dette til dialogen og lekens muligheter i kunnskapsproduksjonen. Analysen viser at det er vanskelig for lærerne å skape sonen for elevenes nærmeste utvikling, når elevene arbeider med elevstyrt rollespill og dramatisering. Postholm (2008) påpeker at å skape sonen for elevenes nærmeste utvikling forutsetter "... at læreren som del av de kontekstuelle faktorene, også må regissere læringsaktiviteten hvor handlingene utspiller seg" (ibid., s. 206). I drama vil det si at læreren tar ansvar for å integrere lekens og improvisasjonens skapende muligheter i læringsprosessen. Dette gjelder enten det er dramatisering eller prosessdrama som inngår i undervisningen. Det er vanskelig for læreren å ivareta det skapende aspektet i sjangeren dramatisering, dersom denne primært praktiseres innenfor et rekonstruerende kunnskapssyn. Det blir nærmest umulig å skape sonen for den nærmeste utvikling i en dramatiseringstradisjon hvor "The idea that you have to be in possession of the facts of the story beforehand, takes away all the surprise and excitement from a piece of imaginative work" (Linnell, 1982, s. 9).

Når det lekende og skapende aspektet reduseres i dramapedagogikken, forsvinner også de muligheter som den skapende leken skaper. Dewey argumenterer derfor for de estetiske

fagenes læringsformer i all undervisning, fordi de representerer grunnleggende former for utforskende, skapende, sosial og kulturell aktivitet (Dewey, 1897). Når kunstfag integreres i andre undervisningsfag, slik for eksempel drama på plannivå er integrert i faget norsk i læreplanen Kunnskapsløftet, åpner det for å ivareta Deweys krav om at estetisk erfaring som handling og praksis må være det sentrale i undervisnings- og læringsprosessen (Dewey, 1987, 1958, 1974). Når dette realiseres i praksis, slik vi blant annet ser i lærer-i-rolle spillet om Trollmor i første klasse (Feltnotatene, s. 14-21) og i spillet om Tore og hans verden i fjerde klasse (Feltnotatene, s. 75-77), skaper læreren sonen for den nærmeste utvikling. Her åpnes det opp for en skapende, intersubjektiv og estetisk læreprosess som både stimulerer, engasjerer og utfordrer elevenes nærmeste utviklingszone. Lærerne mener at de utfordringene spillet skaper spesielt stimulerer elevenes engasjerte deltakelse og refleksjon i fellesskapet: ”De er så ivrige og har så mange tanker rundt dette (spillet)”, sier læreren i første klasse, etter spillet om Trollmor (Feltnotatene, s. 23), når elevene vil bake barkebrød og strikke klær til trollet. ”Ja, de har nevnt Tore flere ganger”, sier læreren i fjerde klasse og forteller at elevene har diktet et skuespill helt på egen hånd om Tore som manglet venner (Feltnotatene, s. 84). I tillegg lykkes lærerne her i det å selv være skapende i det intersubjektive samspillet med elevene og *samtidig* ta ansvar for at elevene utfordres i kunnskapsproduksjon. Dette kan forklares med at prosessdrama er skapt spesielt for klasseromsundervisning og at improvisasjon innenfor en lærerstrukturert ramme og det prosessuelle er kjernen i denne dramasjangeren (O'Toole, 1992). Det at denne sjangeren forutsetter en aktiv, deltakende og skapende lærer som tar ansvar for undervisningens struktur og skaper framdrift i læringsprosessen, åpner på den ene siden for å utfordre elevene i deres nærmeste utviklingszone. Men dette er ingen selvfølge. Improvisert spill og prosessdrama kan også reduseres til reproduksjon av lærestoffet eller til lærerens mer eller mindre skjulte forventning om et spesielt svar. Det skjer innimellom i lærer-i-rolle spillene i første og tredje klasse. Selv om prosessdrama er skapt innenfor en improvisatorisk tradisjon, krever det en lærer som har ”Mot til å skape” (May & Arneberg, 1994) og utfordre elevene i det skapende samspillet, slik vi blant annet ser i lærer-i-rolle spillene i mitt utvalg.

Dramatisering kan selvsagt også åpne for en utforskende og lekende kunnskapsproduksjon, som utfordrer sonen for elevenes nærmeste utvikling. Det forutsetter at læreren strukturerer dramatiseringsarbeidet slik at elevene utfordres i forhold til den sosiale og faglige kompetansen de har. Dette skjer i liten grad i mitt utvalg, men lærerne mener at dramatisering også kan by på positive utfordringer for elevene. De er opptatt av at elever som vanligvis ikke deltar i klassesamtaler, lar seg engasjere i drama. ”Det mest positive er når enkelte elever som

kanskje er litt anonyme i hverdagen, plutselig kan blomstre opp og leve seg godt inn i en rolle” (Lærerintervjuene, s. 34). Lærerne erfarer at drama, uavhengig av sjanger, gir elevene positive utfordringer. Lærerne erfarer, som elevene, kontrasten mellom drama og den tradisjonelle undervisningen. ”Det som mange elever synes å sitte igjen med etter en dramatime, er en følelse av å ha bidratt, blitt hørt og at de mestrer” (ibid.). Dette står i sterkt kontrast til den nasjonale elevenevalueringen av undervisningen, hvor flertallet av elevene mener at de ikke ”blomstrer opp”, men kjeder seg på grunn av mangel på variasjon og faglige utfordringer (Furre et al., 2006).

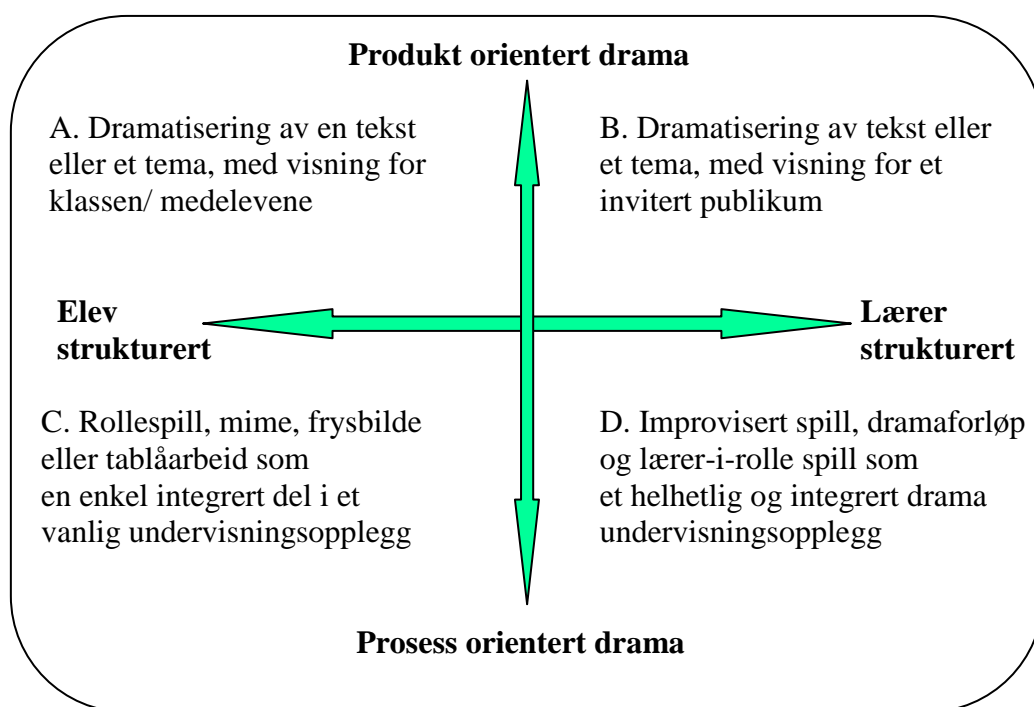
Lærernes erfaringer står også i kontrast til det hovedinntrykket analysen gir av dramatiseringsoppleggene i mitt utvalg. Riktignok er det på den ene siden slik at elevene virker fornøyde når visningen av dramatiseringsresultatet er over, selv om de på den andre siden har hatt mange frustrasjoner og mishagsyttringer underveis og liten mulighet for å være i sonen for den nærmeste utvikling. Det er som om dette ”glemmes” både av læreren og av de elevene som særlig sliter i prosessen fordi det er en skjult regel om at en skal skryte til slutt og være fornøyd, uavhengig av kvaliteten på prosessen og dramatiseringens læringsresultat. Dette resultatet støttes av annen forskning som viser at ”Bildet av en skole der elever trives og sosialt har det bra, stemmer ikke for alle elever” (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 296). Tvert imot, det er en del elever som har liten mulighet til å være i sonen for den nærmeste utvikling, og derfor hemmes i læringsprosessen. Det gjelder også når dramatisering inngår i undervisningen.

5.1.7 Skolens dramapraksis og dramafagets sjangre

En tydelig tendens i materialet er at de dramaformene som lærerne praktiserer, kan grupperes i forhold til to dramapedagogiske modeller eller hovedsjangere: *dramatisering* og *improvisert spill/prosessdrama*. Analysen viser at disse praktiseres meget forskjellig faglig og didaktisk i undervisnings- og læringsprosessen. Til tross for at begge sjangrene har muligheten til å tilby en elevaktiv og skapende kunnskapsproduksjon i samsvar med dramafagets sosialkonstruktivistiske epistemologi, realiseres ikke dette i dramatiseringssjangeren. I mitt utvalg er elevene primært gjenskapende i dramatiseringstradisjonen, mens de hovedsakelig er skapende i forhold til lærestoffet i improvisert spill og prosessdrama. Det er derfor interessant at noen mener det ikke er mulig å tilby *en* korrekt pedagogisk modell for drama i undervisningen (Gallagher & Booth, 2003). Når min analyse viser at sjangrene fungerer kvalitativt meget forskjellig i skolens praksis, bør det være en god grunn til å drøfte dette. Min analyse peker mot at dette handler om lærerens metodekunnskap, skapende kompetanse og grunner for å

integre drama i undervisningen. Utfordringen er på den ene siden at Kunnskapsdepartementet gjennom grunnskolens læreplan forventer at læreren faglig og didaktisk vurderer hvordan ulike dramajangre fungerer i forhold til elevenes kunnskapsproduksjon og de utfordringene i undervisnings- og læringsprosessen som finnes i en gitt tid og kontekst. Men problemet er på den andre siden at denne vurderingen forutsetter en dramafaglig metodekompetanse som aldri har vært en del av den obligatoriske delen i allmennlærerutdanningen. Resultatet er at flertallet av lærerne sjelden bruker drama i undervisningen. Dersom drama inngår, er dramatisering den sjangeren som brukes av flest lærere (Sæbø, 2003b). Lærerne med mangelfull dramafaglig metodekunnskap i mitt utvalg velger elevstyrt rollespill og dramatisering for å skape variasjon i undervisningen, og for at elevene skal få gjøre noe kjekt. Lærere med en dramafaglig og/eller estetisk metodekompetanse integrerer i tillegg lærerstrukturert improvisert spill og prosessdrama i undervisningen, og er opptatt av at *læring* skal være kjekt.

I forbindelse med KUPP prosjektet (Sæbø, 2005b) fant jeg at lærernes dramapraksis kunne fordeles på fire hovedkategorier, langs to dimensjoner, ut i fra hvordan lærerne integrerer drama i undervisningen. Modellen er todimensjonal og viser at både produktorientert drama og prosessorientert drama praktiseres innenfor en elevstrukturert og en lærerstrukturert tradisjon.



Figur 2: Kategorier av dramapraksis i forhold til hvem som strukturer dramaarbeidet og i forhold til en prosess- eller produkt orientert praksis

For å forstå drama i forhold til undervisnings- og læringsprosessens (fag)didaktiske utfordringer, må begge disse dimensjonene inngå i drøftingen av hvordan sjangrene ivaretar elevenes engasjerte og skapende kunnskapsproduksjon. Dette handler ikke primært om den gamle konflikten ”prosess kontra produkt” eller ”drama kontra teater”⁹⁸. Det handler mest om kunnskapssyn og dermed hva det betyr for elevenes skapende læringsprosess, om det er elevene eller læreren som er ansvarlige for å strukturere og lede dramaarbeidet, og hvordan de på bakgrunn av sin kompetanse gjør dette.

Drama har et meget beskjedent omfang i grunnskolen, men når drama integreres i undervisningen, er det elevstyrt dramatisering, kategori A som dominerer. Derimot brukes lærerstrukturert improvisert spill, prosessdrama og lærer-i-rolle aller minst, men likevel oftere dess mer formell dramakompetanse læreren har (Sæbø, 2003). Dramapraksisen som inngår i avhandlingens datamaterial fordeler seg innenfor alle de fire hovedkategoriene i figur 2 (Sæbø, 2005a). Mine analyser viser at lærerstrukturert dramatisering (B) og elevstrukturert dramatisering (A) og elevstrukturert rollespill (C) er de dramaformer som fungerer dårligst i undervisnings- og læringsprosessens kunnskapsproduksjon, slik de praktiseres av lærerne i mitt utvalg. Det er derfor et tankekors at det nettopp er disse dramaformene som tilbys elevene, og ikke improvisert spill, prosessdrama og lærer-i-rolle (D), som fungerer langt bedre og dermed synes å ha mye å bidra med i kunnskapsproduksjonen. Det at dramasjangrene, som inngår i denne avhandlingen, fungerer forskjellig og dermed svarer forskjellig på de didaktiske utfordringene, vil jeg i fortsettelsen drøfte i forhold til kvaliteter i undervisnings- og læringsprosessen.

5.2 Drama og kvaliteter i undervisnings- og læringsprosessen

I avhandlingen framstår fenomenologi og konstruktivisme som tydelige søyler i en dramapedagogisk epistemologisk historie. Vi burde derfor forvente at denne epistemologien er tydelig i lærernes utøvelse av faget. Når drama, i min undersøkte sammenheng, inngår i undervisnings- og læringsprosessen, situeres lærestoffet i spillets kontekst og det åpnes opp for den estetiske ”her og nå” skapende erfaringen som kjernen i kunnskapsproduksjonen (Dewey, 1958; Løvlie, 1990; Williams, 1958). I utgangspunktet skulle derfor drama ha mye å bidra med i elevenes skapende kunnskapsproduksjon. Men undersøkelsen viser at skolens

⁹⁸ Denne konflikten starter ved Brian Way (*Utvikling gjennom drama*, 1973) som definerer drama ved å si at det ikke er teater, men først og fremst en metode til selvutvikling, og når sitt høyeste på 1990 tallet, særlig gjennom konfrontasjonene mellom David Hornbrook (*Education an Dramatic Art*, 1989) og David Bolton (*Drama as Education*, 1984, *Acting in Classroom Drama*, 1998).

dramavirksomhet også støtter opp om et reproduserende kunnskapssyn. Jeg vil derfor se nærmere på hvordan dette kommer til uttrykk, og drøfte hva det betyr for kvaliteten i undervisnings- og læringsprosessen. Det er påtagende at dramatisering, i mitt material, domineres av en kunnskapsproduksjon der det faglige samspillet sjelden beveger seg utover mimesis som en representasjon eller rekonstruksjon av den kunnskapen som er gitt i lærestoffet (Bolton, 1992; B. Rasmussen, 2008). Og videre, at improvisert spill og prosessdrama i langt større grad kjennetegnes av mimesis som en skapende interaksjon, hvor den kunnskapen som er gitt i lærestoffet både representeres, konstrueres og dekonstrueres. Da skapes det også ”ny” kunnskap i det skapende interaktive samspillet som skjer der og da i læringsprosessen (B. Rasmussen, 2008).

5.2.1 Problemer med kulturell sedvane og skolens reformtregthet

Læreplanreformenes intensjoner om elevaktive og skapende læringsformer realiseres i liten grad i den daglige undervisningen (Haug, 2003). Lærere med mangelfull dramafaglig eller skapende kompetanse, faller tilbake til en kulturell sedvane, det vil si til en gammel modell og den tradisjonen de kjenner. Skolens dramatiseringstradisjon ble i sin tid blant annet skapt på bakgrunn av det tradisjonelle teateret og skolens teatertradisjon (Braanaas, 1999; Eriksson, 1979), men med et ønske om å komme bort fra et gitt manus med replikker som skulle pugges. I den skapende dramatiseringen, *Creative Dramatic* (Ward, 1930), senere videreutviklet til *Creative Drama* (McCaslin, 1968), skal elevene med utgangspunkt i den litterære teksten improvisere innenfor tekstens ramme. Analysen viser at det er vanskelig for lærerne å tilrettelegge for en skapende læringsprosess av et gitt lærestoff eller en tekst når dramatisering er læringsformen. Mine analyser dokumenterer at denne tradisjonen lett tilpasser seg skolens tradisjonelle kunnskapssyn, der meningen er gitt i den teksten og det lærestoffet som skal dramatiseres (Linnell, 1982; O’Toole, 1992).

Riktignok forutsetter elevstyrt dramatisering at elevene i det minste er gjenskapende i kunnskapsproduksjonen når lærestoffet transformeres til et dramatisk spill. Dramatiseringen representerer her elevenes forståelse av lærestoffet. Men analysen viser at elevene i denne transformeringen hovedsakelig rekonstruerer tekstens faktainnhold, fordi læreren ikke strukturerer undervisningen slik at elevenes skapende arbeid stimuleres. Linnell (1982) mener at forutsetningen for skapende dramatiseringsarbeid er at ingen av deltakerne på forhånd vet hva som skal skje, og at ”Both teacher and pupils will gain tremendously from allowing the plot to develop under their noses, as it were, rather than repeating a well-known narrative” (ibid., s. 9). Utfordringen for læreren er da å bruke sin egen dramafaglige og didaktiske

kompetanse til å strukturere dramatiseringsarbeidet slik at elevene utvikler sin dramafaglige kompetanse gjennom det skapende arbeidet med teksten. Men dette skjer verken i åttende klasse som arbeider med noveller, eller i fjerde klasse som arbeider med greske myter. I et estetisk konstruktivistisk perspektiv savnes elevenes dramafaglige og skapende erfaringer med lærestoffet som grunnlag for kunnskapsproduksjonen.

Det er et paradoks at læreplanens intensjoner om en dialogpedagogisk, progressiv og skapende dramavirksomhet, blir tilpasset og praktisert innenfor rammene av en tradisjonell og reproduserende teoriundervisning i det praktiske dramatiseringsarbeidet. Dette støttes av internasjonal forskning, som viser at alle forsøk på å reformere klasseromsundervisningen har svært liten varig suksess. Lærerne vil etter en stund enten falle tilbake til tidligere praksis, eller de vil prøve å integrere det nye i sin nåværende praksis, men uten å forandre undervisningens vanlige standard og rutiner (Nuthall, 2005, s. 925). Det siste synes særlig å være tilfelle for de lærerne i dette datamaterialet som integrerer dramatisering i undervisnings- og læringsprosessen.

Lærernes treghet og motstand mot skolereformer kan også forstås i lys av Bourdieus begrep *habitus*, som er et uttrykk for de holdninger et menneske har utviklet på bakgrunn av praksis, til å oppfatte, bedømme og handle i verden (Bourdieu, 1977; Rasborg, 2004). Problemet er i følge Bourdieu at selv om menneskets *habitus* har muligheten til forandring i seg, har *habitus* en grunnleggende konservativ karakter, som er strukturert av de erfaringene som formet *habitus* i første omgang. I forhold til skolereformer betyr det at lærernes *habitus*, som er strukturert av alle deres erfaringer med den tradisjonelle formidlingspedagogikken og den reproduserende skoleteatertradisjonen⁹⁹, likevel ikke svekkes av nye skapende tradisjoner og nye reformpedagogiske utfordringer. Spenningsfeltet løses ved å integrere det nye i det gamle. Det vil her si å prøve å praktisere en konstruktivistisk, skapende og elevaktiviserende dramapedagogikk innenfor rammen av tradisjonell formidlingspedagogikk (Nuthall, 2005).

Dette skjer også i det holdningsskapende elevstyrte rollespillet. Det er her et åpent spørsmål i hvilken grad læreren virkelig gir elevene mulighet til å utforske alternative valg og løsninger, fordi det ligger implisitt i oppgaven og lærerens holdninger hvilke svar som er pedagogisk akseptable. Nuthall (ibid.) mener dette skyldes undervisningens kulturelle og rituelle rutiner, og at "...the teacher will get upset if the students do not respond in culturally expected ways" (s. 903). Dersom læreren ikke åpner opp for en reell og kritisk utforsking av rollefigurenes valgmuligheter og valgenes konsekvenser, blir elevenes kunnskapsproduksjon

⁹⁹ Denne skoleteatertradisjonen ble også holdt ved like gjennom Torbjørn Egner sine lesebøker fra midten av forrige århundre og en del tiår framover.

også her en overfladisk rekonstruksjon av de pedagogisk forventede og ”riktige” svar. Det ser vi i rollespillet ”Hva er ditt valg?” (Feltnotatene, s. 86-87). Resultatet blir en kvalitativ dårlig kunnskapsproduksjon. Konsekvensen av denne kulturelle sedvanen blir en rollespill- og dramatiseringstradisjon som i liten grad ivaretar didaktiske utfordringer og konstruktivistiske mål i kunnskapsproduksjonen.

5.2.2 Drama som romantisk aktivitetspedagogikk eller en regissert forestilling

Rundt halvparten av norske skoleelever mener de ikke får utfordringer som får dem til å gjøre sitt beste, og at de sjelden opplever at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære (Furre et al., 2006) Elevene i åttendeklassen er godt trent i elevstyrt dramatisering av tekst, men de får likevel problemer i kunnskapsproduksjonen. Når læreren gir elevene hovedansvaret for læringsprosessen i elevstyrt dramaarbeid, reduserer hun samtidig sine egne muligheter til å påvirke læringsprosessen. Læreren forventer at elevene i et relativt selvstendig dramatiseringsarbeid som går over flere timer i et par uker, skal klare å strukturere den skapende, intersubjektive, tematiske og dramafaglige kunnskapsproduksjonen stort sett på egen hånd, og uten at læreren har sørget for at elevene har skapt seg den nødvendige estetiske kompetanse. Elevene forventes å være skapende i et tomrom, ut i fra den romantiske ideen om at menneske har et medfødt skapende behov som er uavhengig av den konteksten mennesker er i. Det må kalles en romantisk aktivitetspedagogikk. Denne romantiske tradisjonen i oppdragelsen kommer fra naturromantikeren Rousseau og hans banebrytende bok ”Emile”, som kom i 1762 (Rousseau, 1977). Her protesterer han mot samfunnets institusjonelle påvirkning og argumenterer for at barnet må uttrykke og utvikle seg så fritt som mulig, i takt med sin egen natur og uten påvirkning fra læreren. Han mener barnet fra naturens side er gitt medfødte skapende evner. Disse kan kun komme til uttrykk når den voksne ikke griper formende inn i barnets skapende prosess. Denne romantiske uttrykkstradisjonen får en ny oppblomstring i kunstpedagogikken på begynnelsen av 1900-tallet og i den progressive gruppepedagogikken på 1970 tallet, som en protest mot intellektualiseringen av undervisningen og den meningsløse terping (Dale, 1991, 1996). Når denne romantiske uttrykks-tradisjonen fremdeles praktiseres i skolens rollespill- og dramatiseringstradisjon, får det særlig negative konsekvenser for elevenes læringsresultat. Dale kaller denne romantiske tradisjonen for ”Kunstpedagogikkens naturalistiske og ekspressive mistak” (Dale, 1991, s. 59) og mener den fører til ettergivenhet i form av å vike unna didaktiske konflikter. Resultatet blir en overfladisk aktivitetspedagogikk, som vi ser i eksemplene fra andre og åttende klasse i mitt

utvalg, og hvor elevene fratras muligheten til å utvikle en følelsesmessig og dypere forståelse av lærestoffet.

Alternativet til elevstyrt dramatisering synes å være at læreren overtar regi og instruksjon. I forhold til elevenes egen gjenskapende og skapende kunnskapsproduksjon kan problemet da bli at læreren i for stor grad overtar både struktureringen og planleggingen av arbeidet, slik vi ser i dramatiseringen av myten om Orfeus og Evredike (Feltnotatene, s. 71-74). Utfordringen for læreren er å gi elevene mulighet til å være medskapende i læringsprosessen, og ikke redusere denne til en overfladisk aktivitetspedagogikk hvor elevene reproducerer lærerens ideer og instruksjoner. Det skjer for disse elevene i fjerde klasse. De strever hardt for å forstå lærerens teoretiske forklaringer og instruksjoner, og de får etter hvert større og større problemer med konsentrasjonen. Men de holder ut, og de godtar at læreren tar regien og bestemmer det meste i dramatiseringsarbeidet. Det er selvsagt vanskelig for elever å være kritiske når de har mangelfulle erfaringer, noe også forskningen påpeker (Smithrim & Upitis, 2005). Men det er samtidig et stort paradoks at i mitt utvalg overlates enten elevene til seg selv i en romantisk uttrykkstradisjon, eller så overtar læreren hele styringen i dramatiseringsarbeidet. Det skapende interaktive læringsfellesskapet der læreren og elevene arbeider sammen i den skapende og gjenskapende dramatiseringsprosessen, er tydelig meget vanskelig for lærere som har en mangelfull dramafaglig og estetisk kompetanse.

5.2.3 Når drama er årsak til en negativ kunnskapsproduksjon

Sosialkonstruktivistisk pedagogikk ønsker en lærer som er aktiv og pågående i dialogen med elevene og gir dem praktiske og intellektuelle utfordringer i læringsprosessen (Lindqvist, 1999). Analysen viser at i den gjenskapende dramatiseringen i andre klasse og åttende klasse, og i rollespillet i sjetten klasse, har elevene små muligheter for å lykkes i læringsprosessen. Det blir etter hvert et stadig større problem for disse elevene at læreren ikke strukturerer og tar ansvar for det faglige og pedagogiske arbeidet. Elevene i andre klasse vet hva som skjer i begravelsen, elevene i åttende klasse kan novellens faktainnhold og elevene i sjetten forstår valgsituasjonene de skal ta stilling til. Men elevenes mangelfulle dramafaglige kompetanse skaper problemer for dem når de skal transformere denne kunnskapen til dramatisk spill. Den gruppen i andre klasse som dramatiserer en thailandsk begravelse, blir i tillegg hindret i den rekonstruerende kunnskapsproduksjonen fordi det bare er *en* elev på gruppen som vet hvordan en slik begravelse foregår. I åttende klasse mister elevene engasjementet for dramatiseringsarbeidet underveis, fordi de ikke vet hvordan de dramafaglig skal få til å dikte utover novelleteksten eller bygge ut novellens situasjoner. I sjetten klasse blir det mye tøys og

tull i enkelte av gruppene, uten at læreren griper inn. Det disse elevene får erfare, er hvor vanskelig dramafaglig gruppesamarbeid kan være. Men det alvorligste for disse elevene er at de får en kvalitativt dårlig dramaundervisning med mye negativitet i kunnskapsproduksjon, og at lærerne godtar at elevene erfarer så pass store frustrasjoner i arbeidet. Jeg erfarer at disse lærerne definerer problemene i gruppearbeidet som noe som tilhører elevene eller som elevene selv er årsak til. Dette stemmer med forskning som viser at lærerne generelt bruker kategoriske og individorienterte forklaringsmodeller på problemene i skolen (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 297). Læreren i andre klasse snakker i refleksjonssamtalen om elever som ”...verken vil eller kan samarbeide”, og om at det å spille en rolle for noen er ”... veldig lett og for noen så er det kjempevanskelig, for eksempel bare det at de skal være en prest” (Feltnotatene, s. 41 og 44). Læreren i åttende klasse mener at ”Dramatisering stort sett går greit, men negative elever kan av og til være en utfordring, spesielt i igangsettingsfasen” (Intervjuene, s. 37). Hun beskriver det som kaos, når elevene får overlatt hele ansvaret med å lage manus selv, mens realiteten er at elevene mangler dramafaglige forutsetninger for å lykkes (ibid., s. 34). Læreren i sjettede klasse er fullstendig klar over at elevene tuller og tøyser og får gjort lite i gruppearbeidet (Feltnotatene, s. 89), men gjør ingenting med dette. Det virker som om disse lærerne mener at når de overlater det faglige ansvaret for gruppearbeidet og dramatiseringene til elevene, så har de ikke noe didaktisk ansvar for at elevene skal utvikle sin sosiale og faglige kompetanse. Mislykkes arbeidet, er det elevene som ikke vil eller kan, som tøyser og tuller eller som skaper kaos. Ingen av dem reflekterer over om det er deres egen mangelfulle planlegging som er årsak til problemene. Dette stemmer overens med forskning som viser at ”Ved å definere problemer i skolen som vansker hos den enkelte elev, vil det ikke være nødvendig å lytte til elevenes erfaringer fra undervisningen” (Nordahl, 2007, s. 63). Dette får sannsynligvis også den konsekvens at en del av disse elevene får et negativt forhold til drama som de tar med seg hjem og videre i livet.

Denne negative kunnskapsproduksjonen påvirker selvsagt også læreren. Selv om læreren på den ene siden, på tross av alle vanskene underveis, vektlegger det positive sluttresultatet, kan det på den andre siden bli lenge til neste gang læreren integrerer drama i undervisningen. Læreren i niende klasse, som en sjelden gang lar elevene lage rollespill og framføre for hverandre, setter ord på disse erfaringene: ”Noen liker det godt, veldig godt. Og noen låser seg fullstendig når de skal ha slike ting (drama). De tør ikke slippe seg løs” (Intervjuene, s. 13). Den reproduserende og negative kunnskapsproduksjonen som skapes, både sosialt og faglig når drama praktiseres som en romantisk aktivitetspedagogikk, er nok så sikkert en viktig grunn til dramafagets lave status både blant lærere og i samfunnet generelt.

Dette støttes av forskning som viser at det den norske befolkningen er aller reddest for, er å stå fram og ta ordet i store forsamlinger (Haukadal, 2008).

5.2.4 Den reproduserende dramatiseringen skaper dårlig faglig kvalitet

Det er mange grunner til å stille spørsmål ved verdien av dramaundervisningen, særlig slik den praktiseres i dramatiseringstradisjonen i mitt utvalg. En UNESCO rapport om kunsthøgskolen i utdanningen (Bamford, 2006) påpeker at en dårlig kunstfaglig undervisning, reduserer og påvirker elevenes skapende læringsutbytte negativt. Analysen viser at den overfladiske og gjenskapende/rekonstruerende dramatiseringstradisjonen virker begrensende på elevenes skapende muligheter i kunnskapsproduksjonen og periodevis lammende på deres faglige engasjement. Dette påvirker læringsmiljøet negativt. Den må derfor, i tråd med Unesco-rapporten (Bamford, op.cit.), betegnes som *dårlig* kunstfaglig undervisning. Bamford mener *god* kunstfaglig undervisning gjør elevene kreative, lærevillige og virker involverende. Vi må derfor stille spørsmål ved verdien av dramatiseringstradisjonen, slik den praktiseres i mitt utvalg. Det at mange elever her mister engasjementet og frustreres i læringsprosessen, forsterker det negative bildet av den gjenskapende dramatiseringstradisjonen. Det elevstyrte gruppearbeidet framstår i mitt utvalg snarere som stigmatiserende enn involverende for en del av elevene, fordi læreren ut i fra et naturromantisk elevsyn lar elevene få styre seg selv i alt for stor grad. Både i den klassen som arbeider med religiøse ritualer og den som arbeider med et Lions Quest rollespill, kommer dette tydelig fram i lærernes refleksjoner etter undervisningen. Lærerne mener det er elevene som ikke kan og vil, eller vaser og tuller, når gruppearbeidet ikke lykkes. For flertallet av elevene framstår drama likevel som positivt i forhold til alternativet, fordi det gir dem variasjon fra lærerens tradisjonelle formidling og det individuelle arbeidet (Lyngstad & Sæbø, 2005). I tillegg mener både lærere og elever at elevene husker bedre det lærestoffet de har dramatisert (Sæbø, 2005b). Elevene får på den ene siden i lang større grad være aktive i den gjenskapende dramatiseringssjangeren, enn de får i den tradisjonelle undervisningen. De husker derfor fakta bedre. Slikt sett ivaretar denne tradisjonen elevenes behov for aktivitet og variasjon i læringsprosessen og det å huske faktastoff. Prisen elevene betaler er på den andre siden at dette går på bekostning av deres kreativitet, engasjement og faglige læringsprosess. Det alvorligste er likevel at den elevstyrte dramasjangeren i særdeleshet får negative konsekvenser for elever med mer spesielle behov i undervisnings- og læringsprosessen.

5.2.5 En reproduserende kunnskapsproduksjon skaper ”problemelever”

Fenomenologiens vektlegging av det skapende subjektets betydning i kunnskapsproduksjonen (Rendtorff, 2004) er i samsvar med en epistemologi der den subjektive, estetiske og skapende erfaringen er grunnlaget for kunnskapsproduksjonen (Dewey, 1958 og 1974).

Mitt material viser at det kun er læreren i tredje klasse som forteller at det ble en spennende og kreativ prosess når elevene skulle skape sin del av dramatiseringen til forestillingen ”Ingen utenfor” i Grunnskolens uke (Lærerintervjuene, s. 4). Hun strukturerer arbeidet slik at elevene er skapende i den felles kunnskapsproduksjonen når spilllets innhold planlegges og elevenes roller og handlingsgangen skapes, og hun er mektig imponert over elevenes engasjement og skapende innsats etterpå. De tre andre lærerne på småskoletrinnet forteller om elever som vaser og tuller når de øver, om elever som ikke vil si noe eller ikke husker hva de skal si, og som må ha kjempestreng regi for at det ikke skal bli kaos i arbeidet (ibid., s. 3). Læreren i tredje klasse arbeider innenfor et skapende og sosialkonstruktivistisk læringssyn. Hun erfarer at hun lykkes i den skapende kunnskapsproduksjonen. De tre andre lærerne starter ut i fra et skapende kunnskapssyn, men må gi opp dette underveis fordi de ikke får til å etablere det skapende samspillet (ibid.). De ender derfor opp med å arbeide innenfor rammen av en misforstått konstruktivisme hvor elevene rekonstruerer og gjenskaper lærerens forestillinger og ideer. Lærerne overtar det skapende ansvaret og opplever dramatiseringsarbeidet meget vanskelig og frustrerende. Det bemerkelsesverdige er at det er læreren i tredje klasse som positivt forundres og reflekterer over elevenes skapende interaksjoner, deres innlevelse og engasjement i spilllets fiksjon og det positive resultatet (Lærerintervjuene, s. 4). De tre andre lærerne er skjønt enige om at det er elevene som er problemet. De verken forundres eller reflekterer over at elevene må styres med hard hånd for at det ikke skal bli vas, tull og kaos under planleggingen, øvingen og selve gjennomføringen (Lærerintervjuene, s. 3). Disse lærerne lykkes ikke i å inkludere elevenes skapende erfaringer i dramatiseringsarbeidet, og de overtar derfor det skapende ansvaret og bestemmer hva elevene skal si og gjøre. Elevene reproduserer lærerens ideer. Dermed mister elevene engasjementet og konsentrasjonen. De viser sin ”motstand” mot lærerens instruksjoner ved å vase, tulle, være urolige og bråke. Dette samsvarer med forskning som sier at ”Når ulike motstandsformer kommer til uttrykk innenfor en pedagogisk praksis som nedvurderer elevenes erfaringer, vil en vesentlig del av den pedagogiske samtalen i skolen dreie seg om hvordan det skal opprettholdes ro, orden og disiplin istedenfor å drøfte hvordan elevenes erfaringer kan tas i bruk i undervisningen” (Nordahl, 2007, s. 63). Disse lærerne reflekterer ikke over om det er deres manglende strukturering av den skapende prosessen som fratrukker elevene muligheten til å

bruke sine erfaringer og være medskapende, og som skaper problemene for elevene. Kun læreren i første klasse, som senere i prosjektet utforsker prosessdramaets muligheter, sier etter at hun har fortalt om den stramme regien hun måtte lage: ”Men det skal vel ikke være slik. Det skal vel være mer at de får være seg selv, slik at de får være litt frie?” (Intervjuene, s. 3). Det er tydelig at hun har noen forestillinger om at drama kan praktiseres mer lekpreget og skapende.

5.2.6 Utfordringer i improvisert spill og prosessdrama

En sosialkonstruktivistisk epistemologi forutsetter at læreren tilrettelegger og tar ansvar for at elevenes skapende erfaringer inngår i læringsprosessen (Madsen, 2006; Paludan, 2006). Improvisert prosessdrama ble skapt i England i midten av forrige århundre av Dorothy Heathcote, og er ”an innovative approach breaking with all previous traditions” (Bolton, 2007, s. 52). Sjangeren åpner opp for elevenes skapende intersubjektive kunnskapsproduksjon i et improvisert spill der læreren strukturerer, leder og deltar i spillet som lærer i rolle (Bolton, 1979). Analysen bekrefter at de prosessdrama som inngår i mitt material, praktiseres innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og lærings syn. Læreren og elevene skaper mening her og nå i det situerte improviserte spillet, og det åpnes opp for elevenes skapende muligheter i kunnskapsproduksjon. Men analysen viser også at denne muligheten samtidig er avhengig av lærerens dramafaglige og didaktiske planleggings- og refleksjonskompetanse, og ikke minst hvordan det subjektive håndteres av læreren. Sjangerens mål er å skape innsikt og endret forståelse hos deltakerne ved at deltakerne erfarer og utforsker et problem eller en situasjon i rolle fra ulike perspektiv. Den er derfor kritisert for å åpne for lærerens manipulering og mer eller mindre skjulte misbruk av makt i forhold til egne interesser og verdier, eller som en skjult formidlingspedagogikk (ibid., s. 53). Denne kritikken er særlig knyttet til lærer-i-rolle teknikken, og til sjangerens mulighet for å overskride det rekonstruerende kunnskapsnivået og skape nye forståelser, innsikter og holdninger til et saksforhold, ved refleksjon *i* og *over* spillets erfaringer og innhold (Hustvedt, 2007; Winston, 1998).

Elevenes muligheter i kunnskapsproduksjonen skapes gjennom lærerens strukturering av improvisasjonsoppgaver og bruk av lærer-i-rolle i spillforløpet. Derfor utfordrer denne sjangeren sterkt lærerens improvisasjonsevne og kreativitet, og ikke minst utfordrer den lærerens kunnskaps- og lærings syn. Når elevene arbeider med improvisert spill og prosessdrama i mitt utvalg, praktiserer lærerne i stor grad denne sjangeren innenfor rammene av en dialogpedagogisk, estetisk og sosialkonstruktivistisk kunnskapsproduksjon. Samtidig er det vanskelig for læreren å ikke praktisere eller tilpasse det improviserte prosessdrama til en

”skjult” tradisjonell formidlingspedagogikk, slik vi kan se eksempler på i litteraturen, som forløpet ”Jeg har en liten søster” i Veiledningsheftet (Grunnskolerådet, 1988, s. 75). Det er særlig en utfordring for læreren i det improviserte samspillet, når spillets kunnskapsproduksjon forholder seg til en gitt tekst, læreboka eller lærerens forventede svar. Begge de to lærerne som prøver seg på lærer-i-rolle spill for første gang, og som selv skapte og strukturerte forløpet, erfarer dette. Problemene oppstår fordi læreren stiller et åpent spørsmål, men forventer et gitt svar som elevene ikke har forutsetning for å vite. Både i spillet i første klasse om Trollmor, og i tredje klasse om Jødefolkets vandring i ørkenen, blir elevenes svar som en håpløs gjettekonkurranse. I første klasse kommer det tydelig overraskende på elevene at læreren, midt inni et spill der de fram til nå har vært (med)skapende i spillets kunnskapsproduksjon, ikke aksepterer elevenes svar. Elevene forstår ikke at læreren har skiftet kunnskapssyn og allerede bestemt hva Trollungene pleier å leke. Etter hvert innser læreren at hun må fortelle elevene hva det er trollungene liker å leke for at elevene skal kunne fortsette den skapende kunnskapsproduksjonen (Feltnotatene, s. 20). I tredje klasse prøver elevene seg med flere forslag på hva slags mat de skal få i ørkenene. Også her innser læreren at hun må fortelle spillet videre og selv dikte inn i historien de fuglene som Gud har lovet dem til mat (ibid., s. 48). Begge disse situasjonene er slik at lærerne naturlig ble tvunget til å reflektere over dem. Derfor oppdager og forstår læreren det didaktiske problemet, og finner en løsning slik at spillet kan fortsette.

Det er derfor et langt større problem for den skapende læringsprosessen når læreren stiller spørsmål til elevene gjennom rollen, men glemmer å forholde seg til rollens kontekst i spillet. Problemet er at verken læreren eller elevene oppdager og reagerer på dette. Når læreren i første klasse i rolle som Asbjørnsen, kommer på besøk til elevene i rolle som barn på bondegården, mister spillet periodevis troverdighet og fiksjonsrollen er nesten fraværende. ”Asbjørnsen” stiller enkeltstående faktaspørsmål, som krever korte faktasvar og derfor ikke stimulerer til fortelling. Samtalen blir ingen åpen skapende dialog, men en skinndialog for tradisjonell formidlingspedagogikk. Når læreren som Asbjørnsen i tillegg stiller spørsmålene som om Asbjørnsen vet svarene, øker problemene. Det åpne og undrende forsvinner, fordi Asbjørnsen spør og svarer som læreren ville gjort i en tradisjonell formidlingspedagogikk.

I tredjeklassen skjer det samme når læreren i rolle som Moses stiller elevene spørsmål for å repetere det som har skjedd fram til nå i spillet. Hun gjør det ved den vanlige spørsmål/svar metoden og på en slik måte at læreren her blir det jeg kaller ”lærer i rolle som forkledd pedagog”. I spillets kontekst er det helt unaturlig at Moses skulle stille Jødefolket alle disse repeterende spørsmålene, og dette virker tilbake på både læreren og elevene.

Læreren mister kontakten med rollefiguren og blir kun en forkledd pedagog, som igjen fører til at "Jødefolket" blir elever og opptatt av å svare rett på lærerens spørsmål. Problemet er at verken elevene eller læreren reagerer på dette, dersom de ikke blir gjort oppmerksom på det av en observatør. De aksepterer denne tilpasningen av det improviserte spillet til en vanlig tradisjonell spørsmål/svar formidlingspedagogikk. Vi ser her et tydelig eksempel på at lærerne tilpasser det nye, her dramateknikken lærer i rolle, til sin nåværende praksis (Nuthall 2005). Selv om denne avhandlingen viser at dette særlig gjelder lærere som mangler dramafaglig kompetanse, men gjør så godt de kan, viser annen forskning at dette er et problem som er uavhengig av dramakompetansen, og som også kan handle om dramapedagogens mer skjulte og sedvanlige agenda (Bolton, 2007; Hustvedt, 2007)¹⁰⁰. Fordi denne sjangeren representerer noe helt nytt og derfor åpner for nye muligheter i forhold til tidligere dramatradisjoner (Bolton 2007), krever prosessdrama at læreren både er dramafaglig og didaktisk skapende, samtidig som det ikke minst handler om en estetisk og faglig kompetanse:

"Experienced practitioners in the art know that its application requires meticulous judgment in: choice of subject, choice of point of entry, choice of dramatic form, choice of conventions, choice of texts, degree of persistence, pace of working, degree of student responsibility, extent and style of leaders input, timing and modes of reflection./.../ (and) selection of the right degree of distancing" (Bolton, 2007, s. 58)

Denne grundige didaktiske vurderingen krever en dramafaglig didaktisk kompetanse som de færreste norske lærere har. Samtidig mener jeg det er viktig å peke på at kravene i sitatet ovenfor, er et resultat av at dramapedagoger har utforsket grensene for det improviserte prosessdrama sine didaktiske muligheter i arbeid med spesielt vanskelige temaer og situasjoner, og der målet har vært holdningsendring. Ut i fra et konstruktivistisk kunnskaps-syn stiller jeg et stort spørsmålstegn ved alle metoder, inkludert improvisert prosessdrama, som påberoper seg et potensial til å endre deltakernes holdninger. Holdningsendring ser jeg som nært knyttet til en behavioristisk formidlingspedagogikk, som bryter med sosial-konstruktivismen. I prosessdrama kan en estetisk og konstruktivistisk pedagogikk tilby skolen dialogpedagogiske skapende metoder som åpner opp for å utforske og diskutere verdier og holdninger mer åpent, slik vi ser i eksemplet om "Ungdom og alkohol" i mitt material. Anerkjente internasjonale forskere som har erfaringer i forhold til spesielt vanskelige konflikttemaer, som for eksempel konflikter i en krigssone, sier "Doing things wrongly is

¹⁰⁰ Bolton refererer i sin artikkel til ulike forskere som har vist hvordan prosessdrama kan bli et talerør for mer eller mindre skjulte agendaer og holdninger, og Hustvedt analyserer et prosessdrama av Brian Edmiston og viser hvordan hans forforståelse av hva som er de pedagogisk aksepterte svar, påføres deltakerne gjennom hans strukturering og skjulte lukninger i opplegget.

worse than doing nothing” (Schonmann, 2001). Dette bør ikke hindre læreren i å utvikle sin kompetanse i å bruke det improviserte prosessdrama i undervisningen for å ivareta en skapende læringsprosess. Det bør snarere være en hjelp for læreren til å se hvor og hvordan det kan være best å begynne med å integrere drama i undervisningen, og hva som er det improviserte prosessdrama sitt potensial. Her mener jeg et åpent dannelsesideal (Edmiston, 1995; Hustvedt, 2007), som ikke forfekter en bestemt sannhet eller et bestemt verdisyn, men som åpner opp for at deltakerne kan diskutere ulike syn, må være dramapedagogikkens grunnlag. Det er dette læreren i sjette og sjuende klasse prøver å realisere i prosessdramaet om ungdoms forhold til alkohol (Feltnotatene, s. 99-102). Fordi konstruktivismen på denne måten også kan være relativistisk, er dette et problem i forhold til skolens utdanningsmandat. Dersom alle svar og verdier er like gode, må undervisningen struktureres slik at skolens lærestoff og humanistiske verdier åpent utforskes og prøves mot andre sannheter og verdisyn. Dette er tydelig en utfordring for læreren i prosessdramaet om ungdom og alkohol, som ikke legger opp til noen refleksjon rundt de ulike holdningene som kommer fram i den avsluttende lærer-i-rolle debatten med elevene. Men han kommenterer i refleksjonssamtalen *etterpå* at han ikke synes alle elevenes innspill i debatten var like fornuftige (Feltnotatene, s. 104). Han sensurerer elevenes meninger i det skjulte som om det er elevenes egne meninger. Han legger ikke opp til en åpen refleksjon omkring rollefigurenes meninger som kan åpne for en diskusjon omkring hva som kan ligge bak ulike standpunkt og holdninger i forhold til temaet. Han viser heller ikke noen forståelse for at elevenes spill er en lek. En lek hvor elevene kan få mulighet til å leke seg med alle slags påstander og holdninger innenfor spillets kontekst. Det er også en utfordring for lærerens strukturering av undervisningen at de diskurser som preger skolens lærestoff og verdisyn også er konstruert i en sosial og kulturell historisk kontekst, som krever dialog mellom ulike synspunkt og verdier (Bakhtin & Slaatelid, 1998; Dysthe, 1999b). Utfordringen er at dette krever lærere med høy dramafaglig- og didaktisk kompetanse, og en høyt utviklet refleksjonsevne, som generelt er bevisste og åpne i forhold til egne holdninger og verdier, og særlig dersom arbeidet spesifikt handler om etiske problemstillinger og moralske valg.

5.2.7 Læreren ansvar for elevenes skapende kunnskapsproduksjon

Dewey ser den estetiske erfaringen som realiseringen av det komplekse forholdet mellom erfarings- og læringsprosessen (Dewey, 1958, s. 294). Mine analyser viser at kunnskapsproduksjonen i improvisert spill og prosessdrama har et tydelig fokus på elevenes skapende arbeid med det mål å skape innsikt og forståelse for et lærestoff. Kunnskapen konstrueres i et

interaktivt samspill mellom læreren, elevene og det dramafaglige arbeidet med lærestoffet. Samtidig kan lærerens manglende dramafaglige kompetanse skape problemer i dette spillet. Dette handler blant annet om at det blir en utfordring for læreren å forstå betydningen av den skapende interaksjonen og spillets estetiske virkemidler. Vi ser dette blant annet når elevene i sjuende klasse får problemer i starten av den første lærer-i-rolle sekvensen. Lærer i rolle inviterer til samarbeid om å lage en rusbrus spesielt for ungdom, men er kun i rolle gjennom det han sier. Han har ingen estetiske virkemidler, i form av en rekvisitt eller kostymedetalj. Flere av elevene er tydelig forvirret. Det skapende spillet kommer først i gang når elevene forstår at det er et spill de er med på (Feltnotatene, s. 101). Det er merkverdig at læreren ikke tror dette betyr noe for elevenes engasjement og innsats i spillet. Dette står i sterk kontrast til læreren i første klasse, som viser en høy kompetanse i å bruke og å forstå betydningen av estetiske virkemidler i det skapende spillet. Hun sier i refleksjonssamtalen etter det siste spillet om Trollmor og hennes verden at: ”Men jeg tabba meg jo litt ut da jeg (i rollen) sa at Trollmor hadde sprunget hele veien og var andpusten. Men, det var ikke jeg” (Feltnotatene, s. 22). Denne læreren er her meget bevisst sine valg av estetiske virkemidler. Hun forstår at rollefiguren må framstå troverdig i spillet, for å stimulere det skapende spillet og kunnskapsproduksjonen.

Min forskning viser at kunnskapen i improvisert spill og prosessdrama skapes direkte i det dialogiske og interaktive spillet mellom læreren, elevene og lærestoffet i tråd med Deweys teori om den estetiske erfaringen (1958). Prosessdrama er derfor en meget krevende undervisningsform, der også læreren må våge å være skapende. I de improviserte undervisningsforløpene som inkluderer lærer-i-rolle i mitt utvalg, åpner læreren opp for at elevenes livsverden og fantasi inkluderes i den skapende prosessen. Forløpene har her en struktur som åpner opp for elevenes subjektive erfaringer i kunnskapsproduksjonen, samtidig som forløpene har en tett og strukturert setting. Dette er i samsvar med Ziehe (2004) som sier: ”Jeg mener det er uhyre viktig for elevene at kunne gjøre *erfaringer med strukturethed*” (ibid., s.115, forfatterens kursiv). Det ser vi i alle de improviserte spillene i mitt utvalg. Prosessdrama kan inkludere lærer i rolle, der læreren tar i bruk sin estetisk-performative side. Dette kan åpne opp for skapende, men og utfordrende muligheter for både lærer og elever i undervisnings- og læringsprosessen. Analysen viser at elevene, i improvisert spill, ikke kun rekonstruerer en gitt kunnskap, men utforsker kunnskapen i det gitte lærestoffet og skaper ”ny” kunnskap, enten utgangspunktet et mer åpent tema, som i spillet om Tore i fjerde klasse (Feltnotatene, s. 75-77) eller en gitt tekst fra lærestoffet, som i spillet om Jødefolkets vandring i ørkenene i tredje klasse (ibid., s. 48-68). Elevenes kunnskapsproduksjon i prosessdrama

omfatter derfor mer enn det rekonstruerende og inkluderer elevenes skapende/konstruerende kunnskapskonstruksjon. Dewey peker allerede i 1916 på denne effekten av skapende arbeid:

”...where dramatizations, plays and games are freely used, opportunities exists for reproducing situations of life, and for acquiring and applying information and idea in the carrying forward of progressive experiences” (Dewey, 1966, s. 162).

Elevenes skapende kunnskapsproduksjon i forhold til et gitt lærestoff, vil ofte naturlig starte på det gjenskapende nivå, eller sagt i et konstruktivistisk språk, det rekonstruerende. Utfordringen for læreren er å sørge for at arbeidet fortsetter og utvikles til å inkludere det skapende nivå hvor elevene konstruerer nye erfaringer (Gadamer, 1997). Problemet for læreren er å vite hvordan elevene kommer fra det rekonstruerende til det konstruerende nivå. Analysen viser at det skjer når læreren strukturerer læringsprosessen slik at elevenes forestillinger og fantasi integreres i de dramateknikker og konvensjoner som inngår i spillet. Da åpnes det opp for elevenes skapende erfaringer i kunnskapsproduksjonen. Det sentrale er lærerens didaktiske bevissthet om kunnskaps- og læringssyn og lærerens bevisste valg i undervisnings- og læringsprosessen, mellom gjenskaping/rekonstruksjon og skaping/konstruksjon. Selv om elevene i første klasse i langt større grad er skapende i spillet om Trollmor enn i spillet om Asbjørnsen, er de primært skapende i begge spill. I spillet om Asbjørnsen inngår et eventyr og en del faktastoff som læreren formidler som del av det improviserte spillet, og det er særlig i forhold til eventyret at kunnskapsproduksjonen periodevis blir mer gjenskapende enn skapende. I spillet om Trollmor i førsteklasse og om Tore i fjerdeklasse er elevene og læreren skapende fra første stund i det intersubjektive samspillet i kunnskapsproduksjonen. Lærerens formidling og aksjoner blir ikke reproduert av elevene, men blir i stedet basis for elevenes skapende aksjoner i læringsprosessen. Det improviserte spillet ivaretar her didaktiske utfordringer i forhold til elevenes skapende kunnskapsproduksjon og konstruktivistiske mål.

Det er vanskelig for lærerne å legge til rette for en skapende kunnskapsproduksjon når utgangspunkt er et skriftlig lærestoff. Det vanligste er da en gjenskapende og rekonstruerende dramatisering av teksten innenfor rammen av en tradisjonell pedagogikk. Skolens dramatiseringstradisjon praktiseres ikke i tråd med dramapedagogers beskrivelse av skapende prosesser i dramatiseringsarbeid (Braanaas, 1999; Knutsen & Ørvig, 2006; McCaslin, 1968). Den framstår derimot som en spesiell blanding av klassisk dramaturgi og romantisk progressiv elevstyrt gruppearbeid. Enten læreren overtar det skapende arbeidet eller hun

overlater alt til elevene, blir resultatet en reproduserende kunnskapsproduksjon. Denne dramatiseringstradisjonen er ”det mønsteret som skolen har skapt gjennom årene” (Haug 2003), når læreplanenes krav om drama skal ivaretas av lærere som pålegges å bruke drama i undervisningen, men mangler kompetanse. Lærerens manglende kompetanse fører til at både elever og lærere tilpasser seg, godtar og blir fanget i dette mønsteret som ”sannheten” om dramapedagogikken og elevenes muligheter i læringsprosessen.

Men datamaterialet viser at det er mulig å legge til rette for en skapende kunnskapsproduksjon av en skriftlig tekst gjennom improvisert spill. Det skjer i prosessdramaet i tredje klasse hvor elevene utforsker fortellingene om Moses og Jødefolkets flukt fra Egypt. Elevene er skapende i denne kunnskapsproduksjonen. Læreren har *ikke* lagt til rette for en tradisjonell dramatisering hvor elevene rekonstruerer historiene fra begynnelse til slutt, for eventuelt å vise disse dramatiseringene for hverandre. Riktignok tar hun for seg fortellingene i kronologisk rekkefølge, men hun har strukturert undervisnings- og læringsprosessen slik at elevene opplever og erfarer utvalgte deler av fortellingenes innhold, samtidig som de selv er medskapende i denne kunnskapsproduksjonen. Linnell mener det nettopp er det å gi elevene skapende erfaringer som er lærerens oppgave når lærestoffet dramatiseres:

”It is therefore the function of the teacher to decide on the experience that the class most needs, and help them to participate in it, rather than to explain away the excitement by telling the story first and asking the children to reproduce it in familiar words and movement which they feel they must get right” (Linnell, 1982, s. 9).

Men verken improvisert spill eller lærer-i-rolle er noen lettvinnt vei til en skapende kunnskapsproduksjon. Selv om analysen på den ene siden viser at improvisert spill og prosessdrama gir elevene store muligheter til å være skapende i læringsprosessen, forutsetter det på den andre siden en lærer som tar ansvar for å strukturere undervisningen og å skape de rammer som gjør det mulig for elevene å gjøre skapende erfaringer i sin egen kunnskapsproduksjon. Dette påpekes av både Dewey (1958, 1974) og Vygotsky (1978).

5.2.8 Når elevene liker den dramaundervisningen de får

Grunnskolenes læreplaner har siden midten av forrige århundre, stilt krav til lærerens bruk av skapende uttrykks- og arbeidsformer for å skape trivsel og læring. Kunnskapsløftets læringsplakat sier klart at skolen skal ”... fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” (KD, 2006a, s. 1). Samtidig viser forskning at elevaktiviteten i norske klasserom domineres av en overfladisk aktivitetspedagogikk (Haug, 2003) og elevundersøkelser viser at

elevene savner læringsformer som er varierte, engasjerende og som gjør at de får gjort sitt beste på skolen (Furre et al., 2006). Jeg har i analysen vist at den elevstyrte dramatiseringstradisjonen virker begrensende på elevenes læringsprosess. Det er derfor et paradoks at flertallet av elevene i dette prosjektet setter stor pris på og liker å dramatisere lærestoffet når de en sjelden gang får anledning til det. For elevene blir drama en kjærkommen variasjon fra den stillesittende formidlingspedagogikken. Drama gir dem mulighet til å være fysisk, følelsemessig og intellektuelt aktive selv om de også her, som i vanlig undervisning, primært rekonstruerer lærestoffet i kunnskapsproduksjonen. En av lærerne som jevnlig bruker dramatisering, mener at elevene husker lærestoffet de har dramatisert bedre og at ”Elevene scorer høyt ved testing av faktakunnskaper og forståelse” (Intervjuene, s. 41). Flertallet av elevene mener også de lærer langt mer når drama integreres i undervisningen enn ved tradisjonell individuell oppgaveløsning, og at de gjennomgående lærer mye både sosialt, tematisk og dramafaglig (Lyngstad og Sæbø, 2005a). I elevundersøkelsen, som ble gjennomført som del av KUPP-prosjektet¹⁰¹, er ni av ti elever positive til og liker å arbeide med drama (ibid. s. 122). Dette kan selvsagt også være et uttrykk for at elevene gir det riktige svaret som de tror er forventet av dem. Men mine egne observasjoner fra undervisningen (Feltnotatene, s. 1-113) og lærernes spontane kommentarer i forhold til elevenes erfaringer med drama (Lærerintervjuene, s. 33-35 og 41-42) forsterker det positive resultatet.

Det kan virke som et paradoks at flertallet av elevene i utvalget mener de lærer mye i drama, inkludert skolens gjenskapende dramatiseringstradisjon, når denne gjennomgående viser seg å fungere dårlig i elevenes faglige og skapende kunnskapsproduksjon. På den ene siden forteller dette mye om hvor lite elevene selv mener de lærer av den tradisjonelle formidlingspedagogikken. Samtidig godtar elevene på den andre siden at også i drama er god læring å huske og kunne gjenskape lærebokas faktastoff. Dette handler både om elevenes behov for å være aktive i læringsprosessen, om deres manglende erfaringer med drama og om skolens sedvanlige kunnskapssyn. Også internasjonal forskning viser at elever som mangler eller har få erfaringer i et kunstfag (her drama), liker den undervisningen de får, og er mindre kritiske til undervisningen i faget enn elever som har et bredt erfaringsgrunnlag i kunstfaget (Smithrim & Upitis, 2005). Flertallet av elevene vurderer alt som gir dem variasjon fra det stillesittende individuelle arbeidet, som positivt. Også lærere erfarer det samme:

¹⁰¹ Her deltok elever fra 3. til 10. klasse i spørreundersøkelsen, og elever i 1., 3. og 7. klasse ble intervjuet. Elevene i 9. og 10. klasse og en av 6. klassene er elever til lærere som kun deltok i intervjudelen av prosjektet. Alle de andre var elever til lærere som deltok i den praktiske klasseromsforskningen.

”Drama engasjerer og fenger på en måte som få andre fag klarer. Det bryter opp en ensformig skoledag, og når ut til alle elevene, inkludert ”taperne”. Jeg merker at elevene ofte forstår og husker bedre det de har lært gjennom drama. Kanskje fordi de får oppleve læringen på hele kroppen og må bruke fantasien mer aktivt enn ellers” (Intervjuene, s. 41).

Både elever og lærere får her god støtte fra Dewey som vektlegger det sosiale og mener læring er avhengig av elevenes aktive, handlende og estetiske erfaringer med lærestoffet (Dewey, 1974). Derfor erfarer elevene den rekonstruerende dramatiseringstradisjon som mer lærerik og engasjerende enn den rekonstruerende formidlingspedagogikken. Formidlingspedagogikken domineres i for stor grad av stillesittende og passive erfaringer og en ensidig kognitiv aktivitet. Denne virker hemmende på elevenes faglige innsats i læringsprosessen.

5.2.9 Elever som ikke liker drama

Elevundersøkelsen i KUPP-prosjektet viser at rundt en av ti elever er negative til drama. Deres begrunnelser er interessante fordi elevene her forteller om problemer de erfarer i den reproduserende dramatiseringen, i det elevstyrte gruppearbeidet og i den avsluttende visningen. Noen elever synes ikke de lærer så mye av drama, andre liker ikke å framføre for de andre i klassen eller for et eksternt publikum (Lyngstad & Sæbø, 2005, s. 124). De som ikke synes de lærer så mye, begrunner dette med at det ofte tar lang tid å komme i gang med gruppearbeidet og at det ofte er mye bråk og uro i gruppene. Elever som ikke synes de lærer så mye nytt i det elevstyrte gruppearbeidet, får god støtte for sitt syn i min analyse. Elevene i åttende klasse, som arbeidet med sjangerkjennetegn for noveller, lærer mer om sjangerkjennetegn når læreren bruker den tradisjonelle formidlingspedagogikken i den første novellen de arbeider med, enn når de dramatiserer den neste novellen (Feltnotatene, s. 110). Da snakkes det ikke mer om sjangerkjennetegn, kun om novellens faktainnhold. Det at elever klager på bråk og uro i gruppene og at det av og til tar lang tid før dramatiseringen kommer i gang, dokumenteres i analysen av dramatiseringsoppleggene i sjetten og andre klasse. Problemene oppstår fordi elevene er overlatt til seg selv og mangler forutsetninger for å ivareta det sosiale og faglige ansvaret læreren gir dem. I vanlig klasseundervisning har enkelte elever med spesielle behov en ekstra timerressurs som en sosial og faglig forsterkning i undervisnings- og læringsprosessen. Denne ressursen ”forsvinner” som oftest når elevene arbeider med drama. Dette får i mitt utvalg ytterligere negative konsekvenser for det elevstyrte dramatiseringsarbeidet, fordi disse elevene får lov til å ødelegge både for seg selv og andre i gruppearbeidet. Dersom den pedagogiske begrunnelsen for den ekstra lærerressursen er å styrke læringsprosessen for elever med spesielle problemer, er det

forunderlig at denne ressursen ikke automatisk utnyttes også når drama inngår. Dette kan på den ene siden være et uttrykk for at lærerne mener drama automatisk ivaretar en tilpasset undervisning, men det kan også være et uttrykk for en manglende samarbeidstradisjon mellom læreren og ekstralæreren. Ingen av de lærerne som kommenterte dette, var opptatt av tilpasset undervisning. De var opptatt av at alle elevene burde få være med, fordi drama er å gjøre noe kjekt sammen. Dette kan skyldes at lærere har så stor tro på drama som et sosialt tiltak for å forbedre elevenes klasse- og læringsmiljø (Sæbø, 2003b) at de overser de problemene som kan oppstå for enkelte elever. Læreren i niende klasse, som er heller negativ til drama, sier for eksempel at ”Det er greit at vi kan gjøre ting, men da er det mer for å gjøre dramaaktiviteter og gjerne gjøre kjekke ting” (Intervjuene, s. 14). Han ønsker at drama skal være kjekt for elevene, og får problemer når enkelte elever klart gir uttrykk for at de ikke liker drama. Da vet han ikke hvordan dette kan løses, og resultatet blir at han ikke bruker drama. Det at enkelte elever i klassen ikke liker drama, går da utover alle de andre elevene og resulterer i at læreren sjelden og aldri bruker drama.

Andre elever som ikke liker drama, sier grunnen er at de er sjenerte, at det er flaut å stå på scenen eller at de ikke liker drama fordi de ikke klarer å huske replikkene. (Lyngstad & Sæbø, 2005, s. 124). Lærernes mangelfulle dramafaglige kompetanse og ledelse gjør at de ikke klarer å tilpasse kravene i dramatiseringsarbeidet til elevenes kompetanser. De anvender ikke metoder og teknikker som gir elevene utfordringer der de kan oppleve mestring og utvikle en trygghet i det å framføre og stå på scenen. Det er forunderlig at lærere som mangler dramafaglig kompetanse gir seg i kast med dramatisering og forestillingsproduksjonen. I tillegg til å være faglig krevende for læreren, er dramatisering også en meget krevende dramaform for elevene, fordi målet er å ende opp med en ”vellykket” forestilling for et publikum. Det krever at læreren i tillegg til en estetisk skapende kompetanse har grundig kjennskap til hvordan roller og situasjoner kan skapes og trenes på en utforskende måte og hva som bør vektlegges i produksjonen og øvingen for at både elevene og publikum skal få en god teatererfaring. For elever som mangler erfaring med drama og teater, er det meget utfordrende å delta i slike prosesser og spesielt dersom læreren mangler den nødvendige dramafaglige kompetansen. Selvsagt er alle dramasjangre krevende for lærere som har mangelfull dramakompetanse, men mitt material viser at lærere med mangelfull kompetanse i større grad lykkes i å engasjere elevene i sjangeren prosessdrama enn i sjangeren dramatisering. Dette kan antakelig forklares med at prosessdrama er en sjanger som er skapt spesielt for klasserommets faglige og skapende undervisning. Samspillet mellom læreren og elevene struktureres i flere sekvensløyper gjennom ulike dramaoppgaver. Sjangeren

vektlegger improvisert spill og eventuelle visninger er en integrert del av læringsprosessen underveis. Når lærerne velger dramatisering, er grunnen antakelig at det er denne ”gamle” sjangeren læreren kjenner og erfarer mestring i, noe læreren i åttende klasse klart gir uttrykk for (Intervjuene, s. 30). Også forskning støtter at lærerne vil bruke uttrykks- og arbeidsformer som de erfarer at de mestrer (Imsen, 2003).

Når et stort flertall av elevene liker å arbeide med drama, inkludert dramatisering, blir det en utfordring for læreren å også ha fokus på de elevene som ikke liker drama. Flertallet av elevene liker først og fremst at drama gir dem variasjonen fra de stillesittende individuelle arbeidsmåtene ved at de får bevege seg og arbeide kroppslig. De erfarer at det er gøy, kjekt og lærerikt å arbeide med drama: ”Fordi det er lærerikt, og det er kjekt med drama. Ikke bare oppgaver hele tiden”, sier en elev i syvende klasse (Lyngstad og Sæbø, 2005a, s. 123). Det er verdt å merke seg at når denne eleven mener drama er lærerikt og kjekt på samme tid, kan det bety at eleven erfarer det kjekke som en kvalitativ opplevelse ved selve læringen, i tråd med den gledesfylte erkjennelse (Aristoteles, 1989). Drama gir elevene en tilkobling, i stedet for en avkobling, fra skolens øvrige fag (Bjørkvold, 1993). Mange andre elever har lignende kommentarer, som for eksempel den niendeklassingen som mener at drama gjør læringen lettere og at det blir mer lystbetont å lære: ”En får lyst til å lære når en bruker drama” (ibid). Disse elevene erfarer, i motsetning til noen av dem som ikke liker drama, at drama bidrar positivt og motiverende i kunnskapsproduksjonen. Flere elever knytter også det kjekke til behovet for variasjon: ”Det er veldig kjekt å holde på med drama for da får du være mer med og bevege deg mye. Du trenger ikke bare å høre på at læreren snakker”, sier en elev i åttende klasse (ibid., s. 130). Dewey knytter den gledesfylte lysten til å lære som skapes gjennom utforskende erfaringslæring til konstruktivismen: ”The joy which children themselves experience is the joy of intellectual constructiveness-of creativeness, if the word may be used without misunderstanding¹⁰²” (Dewey, 1966, s. 159). For læreren blir det en utfordring å ikke slå seg til ro med at når flertallet er glade og fornøyde i elevstyrt drama, kan denne gleden handle mer om rekreasjon og avkobling fra det sedvanlige faglige arbeidet enn en kvalitativ glede ved det å lære. Men en del elever gir tydelig uttrykk for at de erfarer drama som gledesfylt læring. Da blir det desto viktigere for læreren å finne ut hva som kan hjelpe de mer negative elevene til å oppleve gleden ved å lære når drama integreres i undervisningen. Disse elevene har også krav på en undervisning som er tilpasset deres behov og kompetanse. Dette

¹⁰² Dewey kommenterer i foredraget ”Construction and Criticism” begrepet kreativitet. Det er tydelig at hans samtid oppfatter det pretensiøst når han har behov for å si: ”Jeg har brukt ordet konstruksjon framfor skaping fordi det virker mindre pretensiøst. Men det jeg mener med det, er det kreative intellekt, det som er genuint skapende i sin funksjon” (Dewey, 2000b, s. 233).

krever ikke bare at læreren lytter til elevenes utsagn og meninger, men at de negative også tas på alvor. Eleven i fjerde klasse som sa at han ikke syntes det var kjekt å delta i den lærerstyrte dramatiseringen, ble ikke hørt og tatt på alvor (Feltnotatene, s. 73). Den samtalen han har med læreren i løpet av dramatiseringen viser at han ikke får store nok utfordringer i spillet, derfor kjeder han seg (ibid.). Læreren må også kunne ta hensyn til at det uansett kan finnes elever som ikke liker å arbeide med drama, og at noen heller vil jobbe med et annet fag enn drama, dersom de får velge. Læreren i den ene fjerdeklassen er klar over dette. Før hun starter på prosessdramaet om Tore som mangler venner, sier hun at de som heller vil være igjen i klasserommet og jobbe med matematikk, kan gjøre det. Tre gutter velger dette, mens resten går til dramarommet (Feltnotatene, s. 75). Det er lett som lærer å la seg forføre av at det store flertallet, ni av ti elever, *sier* de liker drama og kommer med mange varierte positive begrunnelser for dette. Mange av disse begrunnelser er formulert slik at elevene gir et klart uttrykk for at elevene er misfornøyd med skolens teoretiske kunnskapsformidling. Da er det på den ene siden viktig å være klar over at det finnes en del elever (og lærere) som trives meget godt i den tradisjonelle teoretiske formidlingstradisjonen, fordi de behersker denne meget godt. Disse elevene (og lærerne) vil naturlig være kritiske til drama, dersom de ikke synes de lærer nok, og særlig dersom de erfarer at de ikke lykkes i drama. Derfor er det på den andre siden en utfordring for læreren at flertallet av elevene mener de tre viktigste grunnene for drama i undervisningen er at de vil ha variasjon i læringsformer, de vil ta i bruk fantasi og skaperglede i læringsprosessen og de vil bli engasjert i lærestoffet (Lyngstad & Sæbø, 2005, s. 134).

Mine analyser antyder at elevene er mest fornøyd og opplever drama mest engasjerende når dramaarbeidet praktiseres innenfor et konstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn. Her får elevene sosiale og faglige utfordringer som er i samsvar med deres utgangspunkt og kompetanse. Dette samsvarer også med annen forskning som finner at blant de viktigste karakteristika for kvalitet i kunstfaglig utdanning var at metodene som inngikk:

”... involves teamwork and collaboration, promotes discussion, exchange of ideas and story telling, centred around active creation, combined development in the specific languages of arts with creative approaches to learning and encourages people to go beyond their perceived scope, to take risks and to use their full potential” (Bamford, 2006, s. 90).

Analysen viser at dette skjer oftest i mitt utvalg i improvisert spill og prosessdrama. I dramatiseringssjangeren reduseres kvaliteten i læringsprosessen fordi arbeidet i for liten grad er sentrert rundt ”active creation” (ibid.). Dramatiseringstradisjonen svarer derfor i liten grad

på didaktiske utfordringer slik de framstår i skoleforskningen, selv om tradisjonen tydelig ivaretar elevenes behov for variasjon og aktivitet i læringsprosessen.

5.2.10 Elever som profiterer på en sosialkonstruktivistisk pedagogikk

Den økende individualiseringen for å ivareta tilpasset opplæring og elever med spesielle behov i undervisningen, rammer først og fremst de elevene den var ment å hjelpe, nemlig de som strever i dagens skolesystem fordi undervisningen ikke er tilpasset deres forutsetninger (Kette, 2007). Statsministeren var også opptatt av disse problemene i sin nyttårstale ved inngangen til 2008. Han spør ”Har vi gått for langt i å løse opp de faste rammene rundt undervisningen? Har vi lagt for mye ansvar over til hver enkelt elev og de foresatte? (Stoltenberg, 2007). Mange vil svare ja på disse spørsmålene. Læringsutbyttet, motivasjonen og trivselen er så lav for en del elever at skolen vil begrense og hemme deres utvikling og læring. Det er særlig elever som viser problematisk atferd og elever med lærevansker som har det vanskelig i skolen (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Det urovekkende er at problemene disse elevene får i skolen viser en klar sammenheng med relasjonelle og kontekstuelle betingelser i skolen og klasserommet (ibid.).

De elevene som åpent var definert som elever med spesielle behov i mitt utvalg, fungerte meget godt i det intersubjektive skapende samspillet i prosessdramaets kunnskapsproduksjon. Det overrasker tydelig både læreren og medelevene at disse elevene i undervisningsopplegget om ungdom og alkohol er lyttende til gruppens ideer og etter hvert bidrar med innspill. Dette gjelder både i sjette - og syvende klasse hvor dette opplegget ble gjennomført. Det er tydelig sterkt motiverende for disse elevene at deres forestillinger og fantasi blir inkludert i en lærerstrukturert læringsprosess. I tillegg var noen av disse elevene blant de mest aktive i lærer-i-rolle spill sekvensene, som både krever faglige synspunkt og et skapende mot. Disse elevene mangler ikke det motet som skal til for å ta ordet på direkten i et lærer-i-rolle spill.

På den ene siden virker det tydelig stimulerende og motiverende for disse elevene at de gjennom rolle kan stå fram for mer kontroversielle synspunkt, og endatil si imot læreren i rolle. Men dette forutsetter på den andre siden at læreren har kompetanse nok til å forstå spillets dynamikk og ikke evaluerer elevenes innspill i forhold til om han som lærer mener de er fornuftige eller ei (Feltnotatene, s. 104). Også de mer beskjedne og stille elevene trenger det vernet rollen og spillet gir dem, for å våge å si noe høyt i klassen. De profiterer på at lærerne gir dem direkte utfordringer i det lærerstrukturerte prosessdrama. Analysen viser at når alle elevene får mulighet til å være aktive og skapende i kunnskapsproduksjonen, fremmer

det inkludering og motvirker generelt støy og uro knyttet til enkeltelever. Men samtidig som dette på den ene siden i stor grad reduserer problemer med støy og uro som er knyttet til enkeltelever, skaper elevenes dramatiske aktivitet og engasjement på den andre siden en type konstruktiv arbeidsstøy. Men fordi alle elevene bidrar til denne, flyttes fokuset bort fra de noe stigmatiserte enkeltelevne. Dette skaper et inkluderende læringsmiljø for alle elevene.

Analysen viser videre at lærer i rolle åpner en stor mulighet for inkluderende felles undervisning. Læreren kan her variere sine aksjoner. Hun kan gi den enkelte elev utfordringer som er tilpasset vedkommendes forutsetninger, samtidig som alle elevene er inkludert i det felles improviserte spillet. Men dette forutsetter at læreren har evnen til å observere elevenes reaksjoner på det som skjer i spillets prosess og tilpasser sitt eget spill i forhold til dette. Læreren i tredje klasse, som prøver seg på lærer-i-rolle spill for første gang, har tydelig en bevissthet om dette. Hun sier i refleksjonssamtalen at det er viktig

”... å tenke på forskjellige ting de kan gjøre (i spillet), for en kan ikke forvente at alle er like mye med hele veien./.../ Det er noen som er helt med, og så er det noen som begynner å falle litt ut av rollen etter hvert, for det er veldig forskjell på de (elevne)” (Feltnotatene, s. 50).

Denne læreren reflekterer over sitt didaktiske ansvar for elevenes muligheter i læringsprosessen. Hun vet det blant annet handler om å engasjere *alle* elevene i meningsfulle aktiviteter i kunnskapsproduksjonen, noe som også påpekes i dramalitteraturen (O'Toole & Dunn, 2002).

5.3 Drama og lærerens ansvar for struktur og ledelse

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er det lærerens ansvar å tilrettelegge og planlegge for elevenes læring, innenfor de mulighetene som læreplanen, klasserommet og elevenes proksimale utviklingszone gir (Madsen, 2006; Paludan, 2006; Vygotsky, 1978). Hun er her viktig som en faglig samarbeidspartner med større kompetanse og erfaring (Vygotsky 1978). Lærerens oppgave er å sørge for en pedagogisk struktur og en aktiv, støttende veiledning som framstår som en strukturerende ressurs i læringsprosessen (Säljö, 2002).

5.3.1 Mangelfull strukturering og ledelse

Analysen viser at i dramatisering har undervisningsforløpet normalt kun en stor sløyfe¹⁰³, mens den i prosessdrama vanligvis vil ha flere mindre sløyfer. I dramatisering består sløyfen av en tredelt lenke. Først kommer lærerens forklarende innledning, deretter elevenes relativt selvstendige gruppearbeid med dramatiseringen, som ofte går over en lengre periode, og til slutt en visning hvor en samtale og evaluering av arbeidet vanligvis inngår. Det oppstår problemer fordi læreren ikke tar ansvar for å strukturere den faglige undervisningsprosessen innenfor denne ene store sløyfen, men overlater dette ansvaret til elevene. Selvsagt kan en på den ene siden si at alle lærerne i mitt utvalg gir lærestoffet form ved at læreren planlegger og bestemmer hvilke aktivitetstyper og dramakonvensjoner som skal/ikke skal inngå i elevenes læringsprosess. Når dramatiseringsoppgaven er åpent formulert, er det en måte å gi alle elevene faglige utfordringer og ansvar for egen læring på. Dette er i tråd med progressive teorier om demokratisk samarbeid om hvordan elever selv skal strukturere og bestemme hvordan de vil skape dramatiseringen. Problemet er på den andre siden at når læreren reduserer det dramafaglige og didaktiske ansvaret til primært å overvåke den elevstyrte gruppeprosessen, blir læringsprosessen i for stor grad avhengig av gruppens kompetanse. (Säljö, 2002). Det skaper sosiale og faglige problemer for elevene i læringsprosessen. Det er kun de gruppene hvor alle elevene er motiverte som har mulighet til å lykkes. Særlig gjelder dette de elevene som i tillegg har erfaring med drama og liker å spille roller og som engasjerer seg sosialt og faglig i læringsprosessen og kunnskapsproduksjonen. Dette synes ikke å være det vanlige i dagens skole. Elevene mangler gjennomgående de grunnleggende kunnskaper som trengs for å kunne strukturere det faglige arbeidet. De har ikke erfart hvordan valg av uttrykksformer, dramatiske virkemidler og dramaturgiske valg kan være ressurser i en dramatiseringsprosess og skape en dypere forståelse av lærestoffet. Dette samsvarer med forskning som viser en generell mangel på læringsstrategier hos både lærere og elever (Klette, 2003). Den ene store sløyfen i elevstyrt dramatisering fungerer derfor dårlig som en strukturende ressurs i elevenes læringsprosess. Det fysiske og psykiske interaktive samspillet som er sentralt for elevenes kunnskapsproduksjon, blir for tilfeldig i elevstyrt rollespill og dramatisering når læreren inntar en mer passiv veilederrolle.

¹⁰³ Undervisningsforløp kan ha sekvensielle sløyfer¹⁰³ (Ohna, Moen, & Nevøy, 2007), som vil si at sekvensene er lenket sammen i sløyfer ut i fra hvordan interaksjonen foregår. I tradisjonell formidlingspedagogikk består strukturen i en enkelt sløyfe vanligvis av tre tydelige sekvenser: Lærer presenterer tema/oppgave i plenum → Elevene arbeider selvstendig individuelt eller i grupper mens læreren sirkulerer og hjelper → Læreren kommenterer/ oppsummerer tema/oppgave i plenum (ibid., s. 331).

I improvisert spill og prosessdrama er derimot undervisningsforløpet strukturert slik at det har flere sløyfer, ofte med ulik varighet. Det betyr at undervisnings- og læringsprosessen består av mange mindre sekvenser hvor arbeidet stadig veksler mellom lærerstyrte og elevstyrte aktiviteter i utforskingen av lærestoffet, innenfor klassens ramme. På den ene siden viser analysen at dette er en strukturerende ressurs som gir læreren *mulighet* til å planlegge en undervisnings- og læringsprosess, der elevene er skapende, aktive og involvert i spillets kunnskapsproduksjon. Læreren er en tydelig leder av undervisningsprosessen og kan sørge for at elevenes forestillinger og fantasi integreres i arbeidet. Hun kan tilpasse oppgavene til elevenes forutsetninger, og gi elevene utfordringer som sikrer at det blir framdrift i læringsprosessen. Dette ser vi blant annet eksempel på i prosessdramaet om Tore (Feltnotatene, s. 75-77). Læreren sørger da for at de artefakter/ressurser som læreren tilbyr elevene i kunnskapsproduksjonen, virker positivt inn på læringsmiljøet og læringsprosessen (Säljö, 2001). Men utfordringen er på den andre siden at læreren må vite hvordan disse mulighetene kan realiseres i improvisert spill, enten utgangspunktet er prosessdrama eller en annen sjanger innen dramapedagogikken. Mine analyser viser at lærerne trenger en dramafaglig kompetanse for å realisere en del faglige muligheter som oppstår underveis i undervisnings- og læringsprosessen i improvisert spill og prosessdrama.

I et sosiokulturelt perspektiv blir lærerens strukturering av undervisningen relatert til hvordan læringen blir sosialt og kulturelt situert (J. S. Bruner, 1999; Säljö, 2001). Undervisnings- og læringskulturen er vidt forskjellig i dramatisering og prosessdrama. "While mind creates culture, culture also creates mind", sier Bruner ved slutten av forrige århundre og understreker kulturens nære sammenheng med forståelsen (1996, s. 165)¹⁰⁴. Bruner relaterer dette til hverdagslivets sosiale kultur, men de samme prosesser kan vi finne i skolehverdagens kultur. På den ene siden vil lærernes forståelse av hva drama i undervisningen er, påvirke deres praksis og på sikt skape en undervisningskultur for drama i undervisningen. Dramatisering er den sjangeren som brukes av flest lærere i grunnskolen (Sæbø, 2003, s. 82). Min forskning viser at den kulturen skolen/lærerne har skapt for drama domineres av dramatiseringens gjenskapende undervisnings- og læringskultur, og hvor elevene styrer seg selv i læringsprosessen. Prosessdramaets mer skapende kultur har en meget beskjeden plass i skolens dramakultur. Men på den andre siden kan lærernes forståelse påvirkes av nye erfaringer med andre kulturpraksiser av drama i undervisningen. Mine utvalg viser at prosessdramaets praksiskultur kan være en faglig og didaktisk strukturerende hjelp for

¹⁰⁴ Bruner relaterer sin påstand til hverdagslivets kultur. Han konkretiserer blant annet med eksempler på hvordan vi hilser på hverandre i ulike sosiale situasjoner (Bruner, 1996).

den dramafaglig uerfarne lærer, dersom hun har en skapende didaktisk kompetanse og ”Mot til å skape” (May & Arneberg, 1994). Prosessdramaets strukturering i mange sekvenssløyfer, og det at læreren har ansvar for framdriften i undervisnings- og læringsprosessen, er i større grad en strukturerende hjelp for både læreren og elevene, enn dramatiseringstradisjonens struktur med hovedsakelig en stor sekvenssløyfe der elevene styrer seg selv. Bruner fortsetter i det nye århundre nettopp med å argumentere for det narrative og prosessuelle som et strukturerende element i en læringsprosess (J. Bruner, 2006). Ut i fra en konstruktivistisk pedagogikk kan selvsagt også dramatiseringsprosesser struktureres med flere sekvensielle sløyfer hvor elevene utforsker teksten under lærerens ledelse for å forbedre elevenes kunnskapsproduksjon. Men det er tydelig vanskelig fordi det går på tvers av skolens allerede etablerte elevstyrte dramatiseringssjanger.

5.3.2 Prisen for lærerens manglende intervensjon

Analysen viser at læreren i elevstrukturert dramatisering har liten innflytelse på kvaliteten i det interaktive samspillet i gruppene. Kvaliteten blir først og fremst avhengig av hvordan elevene tilrettelegger og tar tak i dramatiseringsoppgaven. Dette fungerer forskjellig i gruppene. Samspillet mellom elev og lærer handler om både sosiale og faglige interaksjoner. Det påvirker elevene at lærerne i hovedsak synes å være opptatt av det sosiale samspillet i det elevstyrte gruppearbeidet. Gruppene får ansvar for planleggingen av dramatiseringen og fordelingen av roller. Her legger læreren på den ene siden til rette for elevenes demokratiske planlegging og skapende og utfordrende samspill i gruppene. Men analysen viser at disse mulighetene kun realiseres under spesielle forutsetninger. I de gruppene der alle elevene er motiverte og engasjerte og det interaktive samspillet primært er konsentrert om den faglige dramaoppgaven, ser vi en positiv faglig og sosial kunnskapsproduksjon. I mitt utvalg skjer dette i to rene jentegrupper. Den ene ble tilfeldig sammensatt i et Lions Quest rollespill i sjette klasse (Intervjuene, s. 89), og den andre ble sammensatt av læreren i et rollespill i matematikk i syvende klasse (Feltnotatene, s. 98). På den andre siden er ikke *alle* elevene motiverte, engasjerte og klare for det interaktive *faglige* samspillet i det elevstyrte dramatiseringsarbeidet, selv om de er motiverte og klare for et *sosialt* samspill. Jeg erfarte i tillegg at de elevene som vanligvis forlot klassen for å ha egen tilpasset undervisning, ble værende i klassefelleskapet i drama. Dette fører til en ekstra interaktiv utfordring for både elevene og lærerne i den elevstyrte dramatiseringstradisjonen. Både lærerne og elevene opplever at det er elever i gruppene som har problemer med å fungere i gruppesamspillet. Dette skyldes selvsagt flere forhold. Analysen viser at mangel på konsentrasjon, motivasjon og elever som fungerer

svakt sosialt, ofte virker forstyrrende på samspillet i de selvstyrte gruppespillene. I elevstyrt gruppearbeid bekrefter analysen en tendens til at det vanligvis er noen elever som dominerer og bestemmer vel mye, og andre, som av ulike grunner, deltar mindre i det interaktive samspillet (Feltnotatene, s. 99 og 109). Elever som ikke vil delta, som unndrar seg ansvar og vil gjøre det enklest mulig for seg selv eller utnytte friheten til å tøyse og tulle, vil kunne redusere egne og andre elevers muligheter i læringsprosessen. De som ikke forstyrrer gruppen, lytter til de andre elevenes planlegging. De tar i mot instruksjoner og blir mer aktive etter hvert som selve spillet kommer i gang. Blant disse elevene finnes både de såkalt ”skoleflinke”, som gjør det godt i teoriundervisningen, og ”skolesvake”, som strever i teoriundervisningen. Felles for disse elevene, som i liten grad deltar i det interaktive samspillet, er at de i drama er enten litt tilbakelelte eller beskjedne, og de synes det er greit at andre bestemmer.

Det er bemerkelsesverdig at disse elevene verken bekymrer læreren (eller elevene), og at kun de elevene som forstyrrer gruppearbeidet, ses på som et problem. Både lærerne og elevene synes å være fornøyd hvis det sosiale samspillet fungerer, det vil si at gruppearbeidet forløper uten for mye viswas og tull fra såkalte ”problemelever”. Samtidig blir alle meget overrasket når elever som til vanlig er stille og beskjedne, viser engasjement og bidrar i kunnskapsproduksjonen. Dette ser vi for eksempel i tredje klasse. Læreren er her tydelig overrasket fordi en stille og beskjeden gutt, helt på egen hånd og ubedt, har arbeidet videre med rollen sin hjemme og har funnet ut hva han vil si når det banker på døra i flyktningmottaket (Intervjuene, s. 4).

Verken læreren eller elevene forventer noe kvalitativt annet av hverandre, sosialt og faglig, enn det nivået som allerede er etablert i den tradisjonelle teoriundervisningen. De synes å være fanget i det Nuthall kaller klasserommets kulturelle ritualer og myter der ”the social structures, patterns and routines of the classroom” (2005, s. 917) bestemmer hva læreren forventer av elevene. Det er påtakelig at ingen av lærerne i mitt datamaterial, som bruker elevstyrt dramatisering, reflekterer over hva den elevstyrte gruppearbeidsformen betyr for elevenes samspill og eventuelle problemer i kunnskapsproduksjonen. Tvert i mot, de godtar ”problemene” og forklarer dem med elevenes sosiale og faglige forutsetninger, uten å reflektere over om de som lærere har sørget for å tilrettelegge arbeidet slik at elevene har de forutsetningene som trengs for å lykkes. Det samsvarer med annen forskning som viser at de individualiserende og kategoriserende (bort)forklaringsmodellene er rådende i skolen og synes å frita skolen og lærerne til å se kritisk på sin egen praksis (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 297).

Elevstyrt dramatisering og rollespill holder i stor grad ved like og kan forsterke sosiale og faglige problemer i gruppene. Dette preger hele dramatiseringsprosessen, og er særlig framtreddende i planleggingsfasen, fordi elevenes interaksjoner er preget av det rollemønsteret som allerede er etablert i den vanlige undervisningen. De sosialt og faglig dominerende og aktive elevene får dominere i enda større grad i gruppestyrt dramatisering, enn i vanlig undervisning. I klassesituasjonen stiller læreren inn i mellom spørsmål til de beskjedne elevene, når disse ikke rekker opp hånda for å svare. Lærerne ønsker å motivere dem til å delta i undervisningen, og hun prøver etter beste evne å dempe de som forstyrrer.

Det kreves en meget aktiv og bevisst innsats fra læreren for å gjøre noe med elevenes fastlåste rollemønster i gruppearbeidet, og dette forutsetter at læreren har en didaktisk drama-faglig kompetanse. Linnell (1982) mener ulempen med den elevstyrte dramatiserings-tradisjonen nettopp er at elevene forventes å klare det meste på egen hånd og at dette ikke fungerer:

”... the teacher need to play an active part in encouraging helpful group dynamics. It is also by no means usual for a class to achieve greater insight into their work when left to their own device week after week, than if the teacher is actively concerned to help shaping their efforts” (ibid., s. 8).

Læreren må da ta større ansvar for strukturering og tilrettelegging av dramaarbeidet, slik at alle elevenes muligheter til faglig og sosialt samspill i læringsprosessen blir ivarettatt. Problemet er at lærerne i mitt utvalg ikke ser denne utfordringen i elevstyrt dramatisering og rollespill. De argumenter tvert imot, som læreren i andre klasse (Feltnotatene, s. 41ff), for en arbeidsform der elevene skal lære sosialt samspill og samarbeid av seg selv i selve dramatiseringsprosessen, og synes å se på de problemene som oppstår i denne læringsprosessen som selvsagte og nødvendige ”kostnader”. Også annen forskning viser at denne prisen er det særlig elever med mangelfull sosial kompetanse som betaler, i hovedsak elever med atferdsproblemer og lærevansker (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

5.3.3 Drama og en eklektisk didaktisk praksis

Lærerutdanningen definerer fem kompetanser¹⁰⁵ som trengs for å lykkes som lærer. Den didaktiske kompetanse er en av disse (UFD, 2001, 2003b) som skal hjelpe lærerne å reflektere over i hvilken grad de faglige og didaktiske valg læreren tar fremmer elevenes læring og utvikling. Lærerne i mitt utvalg som praktiserer en elevstyrt rollespill og dramatiserings-tradisjon, reflekterer i liten grad over sine didaktiske valg. Læreren i andre klasse stiller totalt

¹⁰⁵ Disse fem er: faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse.

forskjellige krav og forventninger til elevenes kunnskapsproduksjon avhengig av hvilken metode som inngår i kunnskapsproduksjonen. I forhold til hennes didaktiske planlegging, forundrer det meg at læreren forventer at elevene skal arbeide relativt selvstendig med dramatiseringen av et kirkelig ritual som går over fire undervisningstimer i løpet av en to ukers periode. Samtidig arbeider disse elevene i norskfaget med stasjonsundervisning etter en australsk lesemetode¹⁰⁶, der arbeidet med et emne på hver stasjon struktureres i økter på 12 minutter. Hun sier begrunnelsen er at elever ikke klarer å arbeide konsentrert med en oppgave lenger enn 12 minutter. De må derfor ha variasjon og ny oppgave på ny stasjon hver tolvte minutt i løpet av en undervisningsøkt. Selv om de problemene som oppstår i dramatiseringsprosjektet i stor grad må tilskrives hennes manglende dramakompetanse, er det god grunn til å stille spørsmål ved hennes didaktiske tenkning. Den virker meget eklektisk når hennes krav til elevene selvstendige arbeid er vidt forskjellige i norskfagets stasjonsundervisning og KRL - fagets dramatiseringsprosjekt. Dette stemmer godt overens med resultater fra annen skoleforskning. Den elevsentrerte aktivitetspedagogikken praktiseres først og fremst i de estetiske fagene (Haug 2003) og ofte med et overfladisk faglig fokus. Denne avhandlingen viser at dette også gjelder når det estetiske faget drama blir integrert i læringsprosessen av lærere med mangelfull kunnskap og erfaring.

5.3.4 Mangel på tilpassede utfordringer skaper motivasjonsproblemer for elevene

Flertallet av dagens elever har store problemer med å motivere seg for det faglige skolearbeidet på grunn av en ensidig tradisjonell teoretisk formidling med liten variasjon i elevaktivitetene (Haug, 2003; Imsen, 2003; Klette, 2003; Thuen & Bru, 2006). De elevene som deltok i klasseromsforskningen i mitt utvalg, viser tydelig begeistring for muligheten til å arbeide med drama. De smiler, viser glede og forventning og mange gir verbalt uttrykk for at dette gleder de seg til. Interessen og engasjementet er gjennomgående stort i det dramaarbeidet starter i alle klassene. Men avhengig av hvordan læreren strukturerer og tilrettelegger undervisnings- og læringsprosessen, viser analysen at elevenes engasjement øker i læringsprosessen når elevene arbeider med improvisert spill og prosessdrama, mens det varierer og synker når elevene arbeider med dramatisering.

Når elevenes motivasjon varierer i forhold til hvilken dramasjanger elevene arbeider med, kan dette forklares med betydningen av den skapende estetiske erfaringen i

¹⁰⁶ Metoden bygger på et prosjekt gjennomført av Peter Hill og Carmel Crévola i perioden 1995-1998 ved Universitetet i Melbourne og har resultert i undervisningsprogrammet Early Years Literacy Program P-4, www.sofweb.vic.edu.au/eyes. Denne metoden har spredd seg til Norge (via Nylund skole i Stavanger) og blir stadig mer populær i småskolen.

læringsprosessen (Dewey, 1958) og lærerens kompetanse og ansvar for å skape den nærmeste sonen for utvikling (Vygotsky, 1978). Også annen forskning støtter dette. Csikszentmihalyi (1992) mener vi kan forstå menneskets engasjement og motivasjon for en oppgave eller aktivitet i forhold til den opplevelseskvaliteten som aktiviteten skaper i oss, og han ser dette i forhold til begrepet flow¹⁰⁷. Flow, eller flyt, oppstår når hele ens kompetanse kreves for å lykkes med å gjennomføre en utfordrende oppgave, som det er bare så vidt at en klarer. Opplevelsen av flow krever at utfordringen er i overkant av den kompetansen som trengs (Csikszentmihályi, 1999). Vi ser her en klar sammenheng mellom flytbegrepet, opplevelse av mestring og begrepet den proksimale sonen for utvikling. Elevene representerer et stort mangfold av kompetanser, og dette stiller store krav til lærerens ansvar for elevenes læring, også når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen. Her skiller dramatiseringstradisjonen i mitt utvalg seg fra sjangeren prosessdrama. Læreren gir ikke elevene tilpassede dramafaglige utfordringer i den elevstyrte dramatiseringen. Dermed reduseres også elevenes muligheter på den ene siden til å oppleve mestring og følelsen av "flow" i selve prosessen. Men, visningen av gruppenes spill er på den andre side også en prestasjon som kan skape flytfølelse. Dette bruker lærerne, i andre og åttende klasse bevisst, når de verbalt skryter av elevenes sluttresultat. De ønsker å gi elevene mestringsfølelse i det å stå fram og vise et spillresultat, uavhengig av elevenes frustrasjoner og problemer i prosessen. Læreren i andre klasse har tydelig et sterkt behov for å "trøste" både seg selv og elevene, når hun avslutter med å rose elevene for alt de har fått til i dramatiseringen nesten helt på egen hånd (Feltnotatene, s. 38). Det gjør hun ved å ubevisst plassere elevene inn i en romantisk uttrykkstradisjon. De er da per definisjon kreative og trenger kun: "... some sort of stimulus for their ideas and that they would then follow their own creative patterns, finally producing a finished piece that was all their own work" (Linnell, 1982, s. 8).

Dramatiseringstradisjonen, slik den praktiseres i mitt utvalg, fører til de samme problemer for elevene, som den vanlige tradisjonelle undervisningen skaper. Forskning på den vanlige undervisningen viser nemlig at det stadig økende kravet om tilpasset opplæring for alle elevene ikke skjer i praksis, selv om det begrunnes med at det må være samsvar mellom elevens kompetanse og de utfordringer læreren på denne bakgrunn gir eleven (Dalhaug Berg & Nes, 2007). Min forskning viser at misforholdet mellom elevenes kompetanse og de utfordringene lærerne gir elevene, i langt større grad gjelder for sjangeren dramatisering enn for sjangeren prosessdrama. Grunnen er at læreren i dramatiseringssjangeren reduserer sine

¹⁰⁷ Flow begrepet som han har hentet fra Massimini og Carli (1988), brukte han selv for første gang i 1990.

muligheter til å skape et læringstrykk gjennom å utfordre elevene underveis i læringsprosessen, fordi elevene er overlatt til seg selv over for lang tid. Dramatiseringssjangerens ene store sekvensiell sløyfe gir for liten variasjon og for få muligheter for interaksjon mellom læreren og elevene i undervisnings- og læringsprosessen. I forhold til Deweys krav mangler undervisningen "demands of the social situations" som skal stimulere elevene til innsats (Dewey, 1987, s. 1). Dagens forskning peker også på at en viktig grunn til elevenes manglende motivasjon er et manglende læringstrykk. Elevene utfordres ikke (Mortimore, 2004). Den manglende variasjonen i undervisningen fører videre til at elevene mistrives og mangler motivasjon for læring (Dale & Wærness, 2006; Haug, 2003; Nordahl, 2005).

Elever som mistrives i drama, opplever ikke flyt. Csikszentmihalyi (1999) mener at både for små og for store utfordringer i forhold til kompetansen skaper problemer. Mangel på utfordringer gjør at en slapper av, men med det resultat at man føler seg tiltaksløs og utslitt (ibid., s. 52). Det er dette som skjer i åttende klasse: "Elevene virker uengasjerte, og som om de ikke vet hva de skal gjøre. De fleste sier de er ferdige. Læreren sier de skal arbeide videre og trene mer" (Feltnotatene, s. 111), men elevene er meget motvillige. Dramatiserings-tradisjonen krisepunkter og frustrasjoner kan overvinnes dersom læreren kommer med nye konstruktive og inspirerende innspill i prosessen. Dette skjer i åttende klasse som er lei av å trene på ny og på ny til framføringen, men som får ny inspirasjon til arbeidet når læreren tar med kostymer de kan bruke i spillet. Også for store utfordringer skaper frustrasjon og uro (Csikszentmihalyi, 1999, s. 52). Dette skjer i andre klasse når læreren forventer at elevene på egen hånd skal skape en dramatisering av et religiøst ritual, selv om de mangler den kompetansen som trengs for å lykkes med dette (Feltnotatene, 41-47).

Csikszentmihalyi mener at menneskets lengsel etter flow-opplevelsen, er en av menneskets dypeste og mest universelle drivkrefter. Den er på samme måte som gråt og latter uavhengig av kultur, og oppstår når mennesket er dypt engasjert i en utfordrende aktivitet som det liker å holde på med. Dette skjer i mitt utvalg i det improviserte prosessdramaet, og særlig i spillet om Trollmor og hennes verden i første klasse. Her engasjeres og utfordres både læreren og elevene sterkt i spillets utvikling. De er tydelig i flytsonen (Feltnotatene, s. 14-21), slik den beskrives av Csikszentmihalyi. Når vi blir engasjert i en meningsfull utfordrende oppgave, kan vår bevissthet endres markant. Vi konsentrerer oss fullstendig om oppgaven, mister følelsen av tid og kjenner oss glade og oppstemte, euforiske (op.cit., s. 52).

Denne beskrivelsen av kvaliteten i flow samsvarer i stor grad med Dewey sin beskrivelse av kvaliteten i den skapende estetiske erfaringen (Dewey, 1958). Han beskriver den som en fullstendig tilstedeværende erfaring: "For esthetic experience is experience in its

integrity” (ibid., s. 274). Jeg mener likevel at der er en viktig forskjell på ulike typer flow opplevelser. Fordi flow opplevelsen kan erfares i alle typer aktiviteter som har med menneskelig handling å gjøre, mener Csikszentmihalyi at allerede andre gangen vi utfører samme oppgave, det vil si erfaring som rekonstruksjon, blir utfordringen mindre og følelsen av eufori synker, men at dette kan motvirkes gjennom å øke utfordringen. Flow som et resultat av en skapende kunstnerisk estetisk erfaring, erfaring som konstruksjon, som for eksempel i improvisert spill, vil stadig kunne gi nye flow opplevelser. Dette fordi det er den skapende kompetansen som er aktivitetens kjerne, og denne kjennetegnes nettopp ved det å gjøre nye erfaringer (Dewey, 1958; Gadamer, 1997), nye erfaringer som skaper en gledesfylt erkjennelse (Aristoteles, 1989). Dette ser vi i fjerde klasse, som gladelig blir inne i friminuttet for å fortsette det skapende spillet om Tore som mangler venner. Elevene i åttende klasse, derimot, vil avslutte den reproduserende dramatiseringen før timen er slutt, fordi de mangler skapende utfordringer (Feltnotatene, s. 77 og s.111).

5.4 Drama, lærernes kompetanse og lærerutdanningen

Dersom det er slik at ”Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne” (UFD, 2001, s. 7), må fokus først og fremst settes på den kompetansen lærerutdanningen gir lærerne for å utføre skolens oppdrag. Lærerne har en meget mangelfull dramafaglig kompetanse (Sæbø, 2003b). Dette fører blant annet til at dess eldre elevene blir, dess mindre sjanse er det for at læreren integrerer dramafaglige og estetiske læringsformer i den faglige undervisningen. En lærer i ungdomsskolen formulerer dette som følger:

”Selvfølgelig er det interessante ting som du helt sikkert kunne gjort. Men, en vet ikke nok om det (drama) heller, til å kunne bruke det på en fornuftig måte, slik at elevene sitter igjen med noe” (Intervjuene, s. 15).

Det er et paradoks at lærerne forventes å innfri læreplanens krav om drama, uten at våre skolemyndigheter sørger for at de har den nødvendige kompetanse som trengs for å lykkes.

5.4.1 Lærerens metodefrihet og den kulturelle frisettingen

Kunnskapsløftets læringsplakat sier klart at skolen skal ”... fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter” (KD, 2006a, s. 1). Lærere som sjelden bruker drama, begrunner blant annet dette med at de mener drama som uttrykks- og læringsform ikke er viktig for faget eller for elevenes læring: ”Ser i utgangspunktet ikke at drama alltid er det mest effektive for å tilegne seg kunnskap, i alle fall ikke for alle elever, og det er etter min mening ofte for

tidkrevende” (Intervjuene, s. 41). Selv om lærerne på den ene siden mangler kunnskap om drama (Sæbø, 2003b), mener andre at problemet snarere er at lærerne velger å vektlegge arbeidsmåter og organisasjonsformer i undervisningen som de opplever at de har kontroll over. Det vil si læringsformer som de selv har erfaring med gjennom egen utdanning og som først og fremst er tilpasset lærernes ferdigheter og ønsker (Imsen, 2003). Det er derfor et tankekors at politikerne har gitt norske lærere full metodefrihet ved innføring av den siste læreplanen, Kunnskapsløftet. Politikerne synes å forutsette at lærerutdanningen gir lærerne den metodekompetanse som trengs for å realisere grunnskolens læreplan. Deres begrunnelse er at lærerne vet best når de ulike metoder passer til lærestoffet og i elevenes læringsprosess. Politikerne gir dermed på den ene siden en spennende didaktisk utfordring til lærere som har en bred og god metodekompetanse, men skaper på den andre siden problemer for lærere med mangelfull metodekompetanse. Resultatet er at metoder og læringsformer som lærerne får mangelfull kompetanse i gjennom lærerutdanningen og derfor føler seg usikre i, som for eksempel drama, sjelden eller aldri integreres i undervisningen. For elevenes læring skaper det problemer at lærernes metodefrihet fører til at lærerne tror de kan bestemme om de i det hele tatt vil bruke en metode, og ikke at friheten er knyttet til at læreren skal bestemme når metoden passer i forhold til elever og lærestoff. Kunnskapsløftet forutsetter varierte arbeidsmåter” (KD, 2006a, s. 1) og skapende uttrykks- og læringsformer (KD, 2006a).

Dagens yngre lærere er vokst opp i den samme sosiale og kulturelle frisettingen som dagens elever, hvor valgene derfor krever en subjektiv reflektert begrunnelse. Alle valgmulighetene skaper derfor lett usikkerhet, noe som gjør at også læreren (som elevene) heller sier nei til krav og forventninger utenfra som oppleves som ubehagelige eller risikable (Ziehe, 2004). Resultatet av politikernes fristilling er den privatpraktiserende lærer, som under dekke av lærerens metodefrihet, velger læringsformer og læringsaktiviteter ut i fra hva hun selv mestrer og liker, og ikke ut i fra hvordan elevene lærer eller hva elevene liker (Munthe, 2005). Politikernes syn på lærernes metodefrihet gjenspeiles også i den pågående kompetanseutviklingen i grunnutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2005, 2006). De prioriterte satsingsområdene inkluderer ikke klasserommets læreprosesser, men er alle konsentrert om skoleledelse og faglig oppdatering i de såkalte basisfagene. Prosjektet for veiledning av nyutdannende lærere, som startet opp i 1998 ledes av pedagoger fra lærerutdanningene, og fokuserer heller ikke spesielt på klasserommets kreative og skapende læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2007). Forskning viser at det er ytterst vanskelig å endre lærernes praksis i klasserommet (Nuthall, 2005). Enkelte mener at den eneste muligheten til å få implementert nye undervisningsmetoder for å forbedre klasserommets

læreprosesser, er å involvere lærere med høg endrings- og utviklingskompetanse i aksjonsbasert forskning i lærende fellesskap (Cuban, 2004).

5.4.2 Mangelfull lærerutdanning styrker en reproduserende sedvane

Toppen syv prosent av lærerne har en dramafaglig kompetanse på 30 studiepoeng eller mer (Sæbø 2003b). Analysen viser at dersom lærerne har mangelfull dramafaglig kompetanse, faller de tilbake til en tradisjonell og gjenskapende dramatiseringstradisjon. Dette skjer for læreren i andre klasse, som har det korte innføringskurset i drama, men også for læreren i åttende klasse. Hun har en formell dramautdanning på 30 studiepoeng, men sier selv at hun likevel ikke mestrer det improviserte spillet og lærer i rolle. Læreren i andre klasse begrunner sitt elevstyrte dramatiseringsopplegg med at hun vil finne ut hvilke elever som kan samarbeide og som takler denne frie oppgaven. Det kan selvsagt være et uttrykk for lærerens planlegging og bevisste (fag)didaktiske refleksjon. Men når hun samtidig i denne samtalen, sier at hun ikke visste hvordan hun skulle tilrettelegge dette dramaprojektet for elevene, har det sin begrunnelse i hennes mangelfulle dramafaglige kompetanse fra lærerutdanningen. Dette kommer også fram i fortsettelsen når hun sier at: "... jeg synes det er spennende å prøve med sånne mindre ting, i stedet for stykker med replikker eller sånne ting, ..." (Feltnotatene, s. 45). I hennes verden er drama dramatisering i form av stykkeproduksjon, med eller uten gitte replikker, som hun her praktiserer innefor en romantisk elevstyrt aktivitetspedagogikk. Det samme gjelder for læreren i fjerde og i åttende klasse, som helst lar elevene dramatisere skriftlige tekster. Disse lærernes dramafaglige habitus er tydelig formet av en gjenskapende dramatiseringstradisjon. Mangelfull kompetanse vil naturlig påvirke alle dramasjangre i lærerens praksis i retning mot skolens tradisjonelle sedvane (Nuthall, 2005). Dramatiseringstradisjonen praktiseres i mitt utvalg som tradisjonell formidlingspedagogikk og blir en overfladisk konkretisering av lærestoffet, men også det improviserte prosessdrama reduseres innimellom til en rekonstruerende formidlingspedagogikk. Dette støttes av forskning som mener at skolens tradisjonelle og etablerte tradisjon har en enorm påvirkningskraft på alt som skjer der. Derfor blir alt, inkludert aktivitetspedagogikkens elevaktive arbeidsmåter, dominert av og en bærer av den samme tradisjonen (Haug, 2003, s. 91).

For elevenes kunnskapsproduksjon er det et problem at disse lærerne tydelig får forsterket sin konservative habitus gjennom den reproduserende dramatiseringstradisjonen. Den sedvanen lærerne har utviklet om hvordan drama kan integreres i fagene, blir både opprettholdt og ytterligere styrket. Det er et paradoks at lærerutdanningen ikke gir studentene den kompetanse de trenger for å realisere grunnskolens læreplan, fordi analysen viser at denne

reproduserende sedvanen skaper en del negativ kunnskapsproduksjon for både lærere og elever. Her finner vi en del av forklaringen til at det finnes mange lærere og en del elever som ikke liker drama. Det er liten hjelp for lærerne å få i lærebøkene. Dersom læreboka foreslår drama, handler det om rollespill og dramatisering. Det gis sjelden og aldri noen didaktisk veiledning. Dette problemet forsterkes ytterligere ved at forskning viser at forfattere av lærebøker og lærerveiledninger til grunnskolen og lærerutdanningens obligatoriske fag også har manglende dramafaglig kunnskap (Bachmann, 2004; Sæbø, 1999). Forfattere refererer i hovedsak nokså overfladisk til en illustrerende og konkretiserende dramatiseringssjanger og viser i måten de omtaler drama på at de har svært mangelfull kunnskap om dramafagets muligheter i kunnskapsproduksjonen (Bjørke, 2006). Grunnen kan både være at forfattere av lærebøker har manglende kunnskaper om drama og en svak akademisk tradisjon i dramafaget.

5.4.3 Lærernes endrings- og utviklingskompetanse

Forskning viser at utfordringen i skolehverdagen er lærernes mangelfulle *endrings- og utviklingskompetanse*¹⁰⁸ som i tillegg øker i takt med økende klassetrinn som læreren underviser på (Imsen, 2003). Analysen viser at en viktig kompetanse for å lykkes når drama integreres i undervisningen, i tillegg til en dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse, nettopp er lærerens endrings- og utviklingskompetanse. De lærerne i mitt utvalg som gir uttrykk for en skapende innstilling til undervisnings- og læringsprosessen og som velger å prøve improvisert spill og prosessdrama flere ganger, lærer av de erfaringene de gjør og lykkes i store deler av dette arbeidet. Dette er på den ene siden noe overraskende på bakgrunn av at de har en meget mangelfull dramafaglig kompetanse. De som særlig lykkes, har på den andre siden en lang yrkeserfaring som har gitt dem en høy didaktisk kompetanse, og de profiterer tydelig på de refleksjonssamtalene som inngår som en del av forskningsopplegget. Det oppstår også her ulike typer problemer i undervisningsprosessen. Men disse lærerne er i refleksjonssamtalen etter undervisningen, i langt større grad oppmerksom på disse problemene. De tar i stor grad selv initiativ til å reflektere over problemer de erfarte i prosessen og stiller kritiske spørsmål ved sine faglige og didaktiske valg (Feltnotatene, s. 3-27 og s. 48-68). Det kan på den ene siden forklares med at de var direkte og personlig involvert i spillets læringsprosess gjennom lærer i rolle, og på den andre siden med deres høye didaktiske kompetanse. Den nære sammenheng mellom teori og praksis som blir etablert gjennom lærernes utprøving, deres interesse for skapende dramafaglig arbeid og litteratur og

¹⁰⁸ *Endrings- og utviklingskompetansen* er definert som en av de fem kompetanser som alle lærerutdanninger skal utvikle (UFD, 2001, 2003b).

muligheten til å reflektere over erfaringene sammen med en erfaren dramalærer, var her klare suksessfaktorer. Dette resultatet får god støtte i litteratur om profesjonsutdanning (Schön, 1983, 1986), som betoner betydningen av å reflektere over sine praksiserfaringer. Læreren er også tydeligvis avhengig av en aktiv erfaringslæring for å utvikle kunnskap og forståelse for skapende estetiske kunnskapsprosesser. Elevaktive og skapende undervisnings- og læringsformer må erfares og reflekteres over, dersom de skal bli en del av lærerens kompetanse. Da er det ikke nok å gi lærerne tilbud om et etterutdanningskurs i drama på noen dager eller en uke, og tro at dette utvikler tilstrekkelig kunnskap og erfaring til at læreren kan integrere drama som en skapende uttrykks- og læringsform i fagene. Selv om det finnes en del veiledende og didaktisk litteratur i drama, både om improvisert spill, skapende dramatiseringsprosesser og prosessdrama, kommer dette nederst på listen over faktorer som lærerne mener kan være til hjelp og inspirere dem til å integrere drama i undervisningen (Sæbø, 2005a). Problemet er både på den ene siden at lærerne i stor grad holder seg til lærebøkens veiledninger og på den andre siden at det trengs en del dramafaglig, og ikke minst estetisk didaktisk kompetanse, i tillegg til en endrings- og utviklingskompetanse, for å utvikle den skapende kompetansen som behøves for å kunne dra nytte av denne litteraturen. Heller ikke lærere kan være skapende i et tomrom. De lærerne i mitt utvalg som lot seg inspirere av litteratur, har tydelig en skapende kompetanse, og de lykkes i stor grad i å gjennomføre en medskapende og skapende undervisnings- og læringsprosess. De tilpasser de enkelte sekvenser i det planlagte undervisningsforløpet til det som skjer i undervisnings- og læringsprosessen. Dette krever "reflection-in-action" (Schön, 1986), den skapende evnen til "thinking what they are doing while they are doing it" (op.cit., s. xii) som er en stor improvisatorisk og skapende utfordring for læreren. Nettopp denne evnen er det dramapedagoger mener blir utviklet i prosessdramaets lærer i rolle (Bolton, 1984, s. 141). Lærere som har mangelfull dramafaglig og estetisk kompetanse, vil mangle de kunnskaper og ferdigheter som skal være til hjelp i å reflektere over konsekvensene av sine egne valg når drama inngår i undervisningen. Dersom læreren erfarer at læringsprosessens interaksjoner ikke fungerer godt nok, viser analysen at det trengs en dramafaglig og didaktisk skapende kompetanse for å vite hva en da skal gjøre. Dette ser vi særlig i lærer-i-rolle spillet i første klasse om Trollmor og hennes verden og i prosessdramaet om Jødefolkets vandring i ørkenene i tredje klasse (Feltnotatene, s. 22-26 og s. 50-56). Har læreren dette skapende motet, og reflekterer over sine erfaringer, ser vi at lærerens evne til å justere arbeidet under prosessens gang, utvikles sterkt. Dette støttes også av annen forskning som viser at dersom lærerens valg skal bli pedagogisk hensiktsmessige og fremme elevenes læring, er det viktig at

lærerne reflekterer over konsekvensen av sine valg og har kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å realisere valg som er positive for elevenes læring (Nordahl, 2007).

5.4.4 Lærerutdanningen gir en mangelfull estetisk kompetanse

Ordet estetisk blir totalt brukt kun to ganger av lærerne i mitt utvalg¹⁰⁹. De lærerne som startet på sin utdanning i den forrige lærerutdanningsmodellen (KUF 1999) i tidsrommet 1998 – 2003, er de siste lærerne som har minst et obligatorisk estetisk fag som kompetanse for å ivareta den estetiske dimensjonen i undervisningen. Disse studentene har en formell estetisk kompetanse. Likevel fikk de i sin lærerutdanning, totalt sett¹¹⁰, minst erfaring med de praktiske og estetiske læringsformene, som integrerer både det kognitive, det fysiske og det affektive i læringsprosessen. De fikk aller mest erfaring med de stillesittende og mer kognitive læringsformene (Sæbø, 2005b). Lærerutdanningen ble revidert i 2003, med det resultat at en i dag kan bli lærer uten å ha studert et eneste estetisk fag. Lærerutdanningens fem kompetanser, den faglige -, didaktiske -, sosiale -, yrkesetiske og endrings- og utviklingskompetansen, skal samlet sett ivareta den kompetansen som trengs for å lykkes som lærer. Det er et problem for studentenes framtidige kompetanse at det estetiske ikke nevnes under noen av disse fem, når de utdypes og forklares (UFD, 2003, s. 12). Selv om det sies i punktet under ”Prinsipper for arbeids- og vurderingsformer at studentene skal få ”... anledning til estetisk utfoldelse, opplevelse og erkjennelse” (ibid., s. 15), knyttes dette ikke til noen av de kompetansene studentene skal utvikle. En estetisk kompetanse vurderes ikke som nødvendig for å lykkes som lærer. Resultatet er at studentene får minst erfaring med skapende og estetiske læringsformer. Det å lytte til foreleser, som er den aller minst studentaktive læringsformen, og som studentene selv mener de lærer aller minst av, er den læringsformen som blir aller oftest brukt i lærerutdanningen (Sæbø, 2005b). Også annen forskning finner at faglærerne i allmennlærerutdanningen hovedsakelig er opptatt av studentenes faglige kompetanse, på bekostning av den didaktiske profesjonskunnskapen, og at dette fører til at studentene viser lite engasjement i fagstudiene (Kvalbein, 2004). Studentene har i dagens lærerutdanning anledning til å velge bort estetiske og praktiske fag. Dette får store konsekvenser for den framtidige *estetiske* delen av den faglige og didaktiske kompetansen til de studentene som kun velger de ”såkalte” teorifagene. Disse studentene vil totalt mangle

¹⁰⁹ Begge lærerne som bruker det har grunnfag i drama. Ane, som jevnlig bruker drama i undervisningen, sier hun synes det er dumt at den estetiske dimensjonen så lett forsvinner i skolen i dag (Feltnotatene, s. 85). Stine forteller at hun er blitt inspirert til å bruke drama gjennom tiltaket Positivt skolemiljø, som hun mener er dyktige på dramadelen av de estetiske fagene (Intervjuene, s. 43).

¹¹⁰ Det betyr summen av erfaringene med læringsformene fra fagstudiene og praksisperiodene.

erfaring med praktiske og estetiske læringsformer. De begrensede erfaringene de vil få i løpet av det korte dramakurset, som nå i snitt er på rundt 20 timer totalt, er som en dråpe i havet å regne, i forhold til en 4-årig lærerutdanning. Det er et stort problem for deres framtidige arbeid som lærere, at dess mer skapende, estetisk og elevaktiv en læringsform er, dess mindre kompetanse mener studentene de har i å bruke læringsformen (Sæbø, 2005b). Det er derfor all grunn til å stille spørsmålstegn ved at studentene mener at de i sitt framtidige arbeid vil bruke varierte og ulike læringsformer tilnærmet likeverdige, men med en jevnt over større vektlegging på elevaktive læringsformer. Det vil si de er innstilt på å innfri elevenes ønske om variasjon, fantasi og skaperglede i læringsprosessen (Lyngstad & Sæbø 2005) og læreplanens krav om skapende og estetiske uttrykks- og læringsformer i alle fag (KD 2006a). For de mer stillesittende kognitive arbeidsformene vil lærerstudentene helt sikkert lykkes i sitt forsett, både fordi de her har en meget høy kompetanse og fordi disse allerede dominerer i skolen. Drama som uttrykks- og læringsform, som studentene har aller minst erfaring med fra lærerutdanningen, og som også brukes aller minst i skolen, vil de ha små muligheter til å lykkes med i sitt framtidige arbeid. Det å begynne som nyutdannet lærer medfører store faglige, didaktiske og sosiale utfordringer. Sannsynligheten for at studentenes idealistiske forestillinger om framtidig bruk av varierte og elevaktive læringsformer, inkludert drama, blir realisert, er svært liten. Problemet er ikke bare at de mangler den dramafaglige og estetiske kompetansen som er nødvendig for å lykkes, men at den kompetansen de har, er så forsvinnende liten, at den vil være liten hjelp selv om de skulle ha en høy endrings- og utviklingskompetanse. Grunnen er den motstanden de vil møte i skolens sedvanlige tradisjon (Haug, 2003; Nordahl & Sunnevåg, 2008; Østrem, 2005)

5.4.5 Forholdet mellom fagstatus og kvalitet i utdanningen

Lærere har en mangelfull kompetanse i forhold til å ivareta kravet om at "... i skolen skal skapende virksomhet, opplevelser og kreative uttrykksformer være en vesentlig del" (UFD, 2003b, s. 8). Dette kravet er ikke nytt, men har vært en del av grunnskolens læreplaner og rammeplaner for lærerutdanningen i mange tiår på bakgrunn av den kunnskap vi har om hvordan barn og unge lærer.

"Lærerrollen springer ut av den forståelse lærerne har av hvordan barn og unge lærer og utvikler seg. Skapende aktiviteter, egenutfoldelse og initiativ i omgivelser som skaper trygghet og godtar mangfold, er viktige elementer i all læring" (UFD, 2001, s. 21).

I Norge utdanner vi allmennlærere, det vil si lærere som skal kunne undervise på alle trinn og i alle fag i grunnskolen, uavhengig av hvilken faglig og didaktisk kompetanse lærerne reelt har. Dette skaper stadig større problemer¹¹¹, fordi den obligatoriske faglige delen er blitt redusert ved hver ny revisjon av allmennlærerutdanning (Sunnanå, 2005)¹¹². Dagens allmennlærerutdanning er den første i sitt slag noensinne, som verken har estetiske eller praktiske fag i den obligatoriske delen¹¹³. Lærere som blir pålagt å undervise i fag de ikke har studert som del av en høyere utdanning, må da støtte seg til de kunnskapene de har utviklet gjennom tidligere skolegang, eventuelle interesser og sjølstudier. Drama er i en negativ særstilling her fordi faget aldri har vært obligatorisk i grunnutdanningen, slik som for eksempel kunstoffene musikk og kunst og håndverk er. Det betyr at de aller, aller fleste lærerne også mangler erfaringer med drama fra egen skolegang. For å sikre lærerne en minimumskompetanse i drama, ble det ved revisjonen av lærerutdanningen i 1992 innført et lite obligatorisk kurs i drama¹¹⁴. Dette er blitt videreført ved hver revisjon fram til nå. Men både omfanget og plasseringen av dette kurset i lærerutdanningen, begrenser sterkt den dramakompetansen dette kan gi studentene. Selv om studentene på den ene siden gjennomgående er meget fornøyd med kurset, er det på den andre siden en stor fare for at kurset kun formidler drama som en overfladisk elevaktiviserende metode. Dette fordi det innenfor det tildelte timetall ikke er rom til en faglig og didaktisk fordypning som kan utvikle og skape forståelse for dramafagets epistemologi og læringssyn (Sæbø, 2005b, s. 99). Dewey peker på krav som må stilles til de erfaringer som skal ha mulighet til å utvikle vår forståelse. Han mener verdien av en erfaring er avhengig av i hvilken grad den åpner opp for å se sammenhenger og fører til erkjennelse fordi den blir kumulativ, får et visst omfang eller har en spesiell betydning (Dewey, 2001). De erfaringene som lærerstudentene har fra sin egen obligatoriske skolegang, vil være til liten hjelp for å utvikle kunnskap og forståelse for dramafagets konstruktivistiske kunnskaps- og læringssyn, dersom de hovedsakelig er fra en reproduserende og gjenskapende dramatiseringstradisjon. Innføringskurset i drama gir riktignok mange av studentene nye spesielle og positive opplevelser (Sæbø, 2005b). Men et

¹¹¹ Både hensynet til antall lærere som hver elev må forholde seg til, uavhengig av skolestørrelse, og mindre skolars problemer med at få lærere totalt må dekke alle undervisningsfagene, skaper disse problemene.

¹¹² Kunnskapsministeren har vedtatt et kompetansekrav på 60 studiepoeng for å undervise i en del fag i ungdomsskolen fra høsten 2008 (www.kunnskapsdepartementet.no).

¹¹³ De obligatoriske er pedagogikk (30sp), norsk (30 sp), matematikk (30 sp), KRL (20 sp) og Grunnleggende lese-, skrive- og matematikk opplæring (10 sp).

¹¹⁴ Det var opp til utdanningene å fastsette omfanget på kurset i 1992. Dette ble videreført og timetallfestet til et 30-timers kurs i drama ved revisjonen i 1999 og fikk en egen fagplan (KUF, 1999). Alle allmennlærerstudentene skulle ha et innføringskurs i drama på 30 timer som en basiskompetanse. Ved neste revisjon i 2003 (UFD, 2003) ble kurset beholdt, men timetallet fjernet. Den enkelte utdanning kan i dag selv bestemme omfanget.

dramakurs på rundt 20-25 timer har ikke mulighet til å gi studentene mange og varierte nok dramafaglige og didaktiske erfaringer, til å skape og utvikle deres forståelse for og refleksjon omkring sammenhengen mellom dramapedagogisk teori og praksis.

5.4.6 Gapet mellom forskningsviten, lærerutdanning og praksis

For å diskutere hvordan kunstfaglige og estetiske læringsformer kan berike undervisningen og fordype læringsprosessen, finner jeg god støtte i forskning (Haug, 2003; Mortimore, 2004). De mener søkelyset må settes på prosessene i klasserommet. Min analyse viser at det skapende aspektet må være kjernen i undervisnings- og læringsprosessen, dersom elevenes engasjerte kunnskapsproduksjon skal stimuleres og forbedres i det faglige arbeidet. Læring er en meget komplisert prosess.

”One of the simplest rules is that practice increases learning and there is a corresponding relationship between the amount of experience in a complex environment and the amount of structural change in the brain” (Bransford, Brown, & Cocking, 1999, s. xvi).

Her argumenteres det for sammenhengen mellom erfaringer gjort i en kompleks situasjon, som eksempel i improvisert spill og graden av strukturelle endringer som disse erfaringene konstruerer i hjernen. Dewey argumenterte for erfaringslæring og kunstfaglige læringsformer i alle fag allerede ved begynnelsen av forrige århundre. Siden den gang har den kognitive forskningen og hjerneforskningen, som sitatet over viser, i stor grad støttet hans erfarings- og kunstfilosofi. Våre politikere har sørget for at dette har fått konsekvenser for grunnskolen og lærerutdanningens lære- og rammeplaner på et retorisk nivå, men problemet er at de ikke følger dette opp i den praktiske lærerutdanningen.

Det er et paradoks at betydningen av det elevaktive, skapende kunnskapssynet for læringen og læringsresultatet, siden midten av forrige århundre, har stått sterkt i alle læreplaner for grunnskolen (Forsøksrådet, 1959; KD, 2005, 2006a, 2006b; KUD, 1974, 1987; KUF, 1994, 1996a; *Normalplan for folkeskolen* 1939; UFD, 2003a, 2004a, 2004b, 2005) og i allmennlærerutdanning (KUF, 1963, 1976, 1977, 1980, 1992, 1996b, 1999; UFD, 2001, 2003c), samtidig som dagens skoleforskning (Haug, 2003; Imsen, 2004b; Klette, 2004) og utdanningsevaluering (Furre et al., 2006; NOKUT, 2006) viser at grunnskolen og allmennlærerutdanningen er dominert av en tradisjonell formidlingspedagogikk. Både i grunnskolen og i lærerutdanningen blir det skapende aspektet i teorifagene ”forvist” til det gruppestyrte prosjektarbeidet. Min erfaring er at dette ofte praktiseres som et teoretisk og skriftlig prosjektarbeid, men hvor deltakerne har mulighet til selv å bestemme valg av metoder og

presentasjonsform i prosjektet. Dette gjelder særlig i lærerutdanningen (Sæbø, 2005a). Det betyr at studentenes skapende estetiske erfaringer får en tilfeldig plass i kunnskapsproduksjonen. Rammeplanen for lærerutdanningen legger til grunn at "Arbeidsformene skal legges opp slik at studentene får anledning til/ ... /estetisk utfoldelse, opplevelse og refleksjon" (UFD, 2003b, s. 15). Videre peker rammeplanen på at lærerutdanningen må være relevant i forhold til de krav samfunnet og skolen stiller. Samfunnet endrer seg og dermed og vilkårene for opplæring. Blant de utviklingstrekk ved samfunnet som planen spesielt omtaler som en utfordring for en *relevant* lærerutdanning er at "*Kunstneriske ytringsformer* er en viktig del av hverdagen" (ibid., s. 8). Derfor "skal skapende virksomhet, opplevelser og kreative uttrykksformer være en vesentlig del" i grunnskolen (ibid.). På den ene siden er det en grunnleggende forutsetning for å få integrert kunstfaglige uttrykks- og læringsformer i undervisningen, at læreplanene omtaler dem som obligatoriske; at de er noe studentene *skal* erfare. Problemet er på den andre siden at dette ikke følges opp av politikerne når utdanningens obligatoriske og faglige innhold bestemmes. Spørsmålet er om dette skyldes en manglende kunstfaglig og estetisk kunnskap blant politikere og deres (pedagogiske) rådgivere, eller en manglende evne og vilje til å sørge for at en vedtatt rammeplan realiseres i praksis. Ut i fra min erfaring handler dette om at politikere og skolepolitiske rådgivere, som samfunnet generelt, mangler grunnleggende kunnskap om og erfaring med pragmatisk estetikk og betydningen av kunstfaglige uttrykks- og læringsformer i all opplæring. Dette skyldes blant annet det etablerte skillet mellom kunst og vitenskap, som fører til skolens todelte kunnskaps- og læringssyn. Den progressive og skapende kunstpedagogikken praktiseres hovedsakelig i kunstfagene, mens den tradisjonelle og reproduserende dominerer i de såkalte teorifagene. Kunstens manglende interesse for pedagogikken og pedagogikkens manglende interesse for kunsten (B. Rasmussen, 1999) holder ved like denne pedagogiske sedvanen. Resultatet er en skole som domineres av tradisjonell formidlingspedagogikk i teorifagene og hvor elevaktiviteten hovedsakelig er individuelt arbeid med lærestoffet. Min analyse av skolens dramapraksis i den faglige undervisningen støttes også av internasjonal skole- og klasseromsforskningen som har utviklet kunnskaper om og forståelse for klasserommets prosesser. Det gjelder en del nyere internasjonal forskning om hvordan kunstfaglige, skapende og estetiske erfaringer påvirker læringsprosessen (Bamford, 2006; Erickson, 2005; Fiske, 2002; Simpson, 2006; Stevensen, 2005). Selv om disse resultatene ikke automatisk kan overføres til norske forhold, er det verdt å merke seg at alle disse finner at kunstfaglige og estetiske læringsformer kan gi en kvalitativ bedre undervisnings- og læringsprosess. Elevenes læring og læringsresultat kan forbedres betydelig, avhengig av

kvaliteten på den faglige undervisningen og den kunstneriske læringsprosessen. De problemene og utfordringene jeg peker på i mitt arbeid er ikke bare et problem i Norge. Det er like mye et internasjonalt problem: "There is a gulf between the "lip service" given to arts education and the provisions provided within schools" (Bamford, 2006, s. 11), er et av hovedfunnene i en rapport om kunsthøgskolen i utdanningen, som inkluderer data fra over 60 land.

I Norge har vi tiltaket *Den kulturelle skolesekken* som skal være medansvarlig for å ivareta den estetiske dimensjonen i skolen og utvikle elevenes kulturelle kompetanse (UFD, 2004b). Lærerutdanningens manglende satsing på utvikling av studentenes estetisk didaktiske kompetanse, gir grunn til å spørre om Den kulturelle skolesekken kan overta ansvaret for å utvikle lærernes og elevenes estetiske kompetanse. Det forutsetter at Den kulturelle skolesekken utvikles videre til et tiltak som involverer lærere og elever i kunstfaglige og estetiske læreprosesser i samsvar med læreplanens krav (KD, 2006a). Evalueringen av Den kulturelle skolesekken (Borgen & Brandt, 2006) viser at dette er en utfordring, fordi tiltaket er et samarbeid mellom to departementer, Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Sekretariatet i Kulturdepartementet arbeider for at Den kulturelle skolesekken skal være en ren kunst- og kulturpolitisk satsing for visning av profesjonell kunst i skolen. Utdanningsdirektoratet ønsker derimot at den skal være en kultur- og skolepolitisk ordning, realisert i samarbeid mellom kultur- og skolesektoren. Skal dette siste realiseres forutsetter det et samarbeid mellom lærere og kunstnere, der læreren må ha kunstfaglig og estetisk didaktisk kompetanse for at dette samarbeidet skal lykkes: "Utfordringene er knyttet til å få den kulturelle skolesekken til å fungere slik at de som befinner seg på skolen i det daglige, nemlig elevene, opplever dette som betydningsfullt og meningsfullt for seg" (ibid., s. 1). Det forutsetter at det kunstneriske møtet mellom kunstnerne, læreren og elevene blir et møte som engasjerer elevene i estetiske læreprosesser. Evalueringsrapporten setter dette på spissen og spør om Den kulturelle skolesekkens primære mål er å gi kunstnerne jobb, eller å utvikle elevenes forståelse for kunst og kunstneriske prosesser. Den peker blant annet på at den mangelfulle kompetansen dagens lærere har om kunstneriske, skapende og estetiske læringsprosesser trenger en kraftig økning for at dette samarbeidet skal lykkes (ibid.). Det betyr at *noen* da må sørge for at lærernes kunstfaglige og estetiske kompetanse utvikles. Fordelen med å organisere denne kompetansehevingen gjennom Den kulturelle skolesekken er at teoretisk og praktisk kompetanse naturlig kan integreres i samarbeidsprosjekter, men ulempen er at det kan bli mer tilfeldig hvem som får denne kompetansehevingen. Tilbudene i Den kulturelle skolesekken, skoleeierne muligheter og lærernes vilje til å engasjere seg i felles kunstfaglige prosjekt vil da bli avgjørende. Også i dagens lærerutdanning er det tilfeldig hvem

som får utvikle sin estetiske kompetanse. Det er kun de studentene som velger å studere kunstfag i den valgfrie delen som har mulighet til å utvikle en kunstfaglig og estetisk didaktisk kompetanse¹¹⁵. Skal den nye lærerutdanningen utvikle den kompetansen som trengs for å innfri læreplanens og elevenes krav om en skapende og elevaktiv læringsprosess, må estetiske undervisnings- og læreprosesser bli et obligatorisk emne i alle fagstudier. Det største problemet er at dette ikke ser ut til å bekymre våre skolemyndigheter, som tror at det viktigste tiltaket for å forbedre elevenes læring er mer vekt på faglig kunnskap i skolens sentrale fag¹¹⁶. Ifølge elevene er lærerens evne til å motivere og engasjere elevene til faglig innsats, noe av det viktigste som må forbedres i undervisningen (Furre et al., 2006). Faglig kunnskap er selvsagt viktig, men denne må knyttes til det å utvikle lærerens estetisk didaktisk kompetanse i undervisnings- og læringsprosessen. Det sterke fokus på norske elevers resultater i internasjonale tester synes totalt å overskygge den nødvendige diskusjonen om hva det er som kan forbedre kvaliteten i undervisnings – og læringsprosessen i det faglige arbeidet (Koritzinsky, 2008).

5.4.7 Gapet mellom læreplanens krav og skolens praksis

Kunnskapsdepartementet understreker på nettstedet www.skoleporten.no at det er en sammenheng mellom kvaliteten på opplæringen og hvilket læringsutbytte elevene oppnår. Dette stiller krav til den kompetansen lærerutdanningen må gi for lærerens faglige og didaktiske praksis i klasserommet. Min analyse viser at det er en stor avstand mellom læreplanens krav og lærernes praksis. Med god støtte i norsk forskning (Nordahl, 2005) sier departementet videre at det er en klar sammenheng mellom faglig utvikling og skolens miljø, og at: ”Et godt læringsmiljø er viktig for elevenes læring og mestring. Lysten til å lære opprettholdes når elevene mestrer sine oppgaver, det vil si når de føler at de behersker noe, lærer noe og skaper noe og utvikler seg”. Departementet spør derfor ”Hva kan vi gjøre for å forbedre elevenes muligheter til å lære mer og videreutvikle sine faglige interesser på skolen?”. Departementet gir i Kultur for læring (UFD, 2004b) selv gir svaret:

¹¹⁵ Vi står foran en ny revisjon av allmennlærerutdanningen, men i skrivende stund er det umulig å si hva det vil bety for drama og de andre kunstfagene. Bant de 12 inviterte høringsinstanser, er det kun tre som sier noe om det estetiske eller estetiske fag. Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen ved UiO nevner den estetiske dimensjonen som et av en lang rekke tema i et nytt profesjonsfag (som erstatter pedagogikk), Forskerforbundets forening for lærerutdanning nevner et tverrfaglig ”Arbeidsområde praktiske og estetiske fag” (30sp) som et valgtilbud innenfor en lærerutdanning for de yngste, mens Utdanningsforbundet ønsker en 5-årig lærerutdanning der spesialiseringen foregår innenfor ”fagklynger” med estetiske fag som et mulig valg. http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/andre/brev/utvalgte_brev/2007/Larerutdanning-for-grunnskolens-behov--m.html?id=486092

¹¹⁶ Fra høsten 2008 kreves det at læreren har 60 studiepoeng i faget for å undervise i norsk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet (KD, 2008a)

”I estetiske fag er ofte elevenes følelse av mestring stor. Møtet med kunst og kreative arbeidsformer fører ofte til positive opplevelser, fremgang og konkrete resultater for den enkelte. Dette kan stimulere til både trivsel og mer læring (ibid., s.44).

Men dette fikk ingen konsekvenser for den nye læreplanen Kunnskapsløftet¹¹⁷. Hele delen på trettifem sider om *Prinsipp og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen* fra L97 ble strøket, inkludert avsnittet som beskriver skolens fem sentrale arbeidsmåter. Denne delen ble i første omgang kun erstattet med Læringsplakaten¹¹⁸ i Kunnskapsløftet. Dermed forsvant omtalen av den estetiske dimensjonen i fagene og kravet om skapende virksomhet og kreative uttrykks- og arbeidsformer i opplæringen fra selve læreplanen. Sammen med en økt vektlegging på grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i skolens basisfag, fører dette til en økende teoretisering av skolens innhold. De estetiske fagene utgjør en mindre prosentdel av det totale elevtimetallet i L06 enn de gjorde i L97, særlig på ungdomstrinnet, fordi en del andre fag fikk timetallsøkning i denne planen (Kalsnes, 2005). Denne forskjellen forsterkes ytterligere fra høsten 2008. Da blir vedtaket om en ny timetallsøkning for småskoletrinnet i norsk, matematikk og engelsk gjort gjeldende (KD, 2008b). Det hjelper lite at det argumenteres for den estetiske dimensjonen og betydningen av kunst og kreative arbeidsformer i alle skolens fag i skolepolitiske dokument, når dette ikke får konsekvenser for lærerutdanningen. Det hjelper like lite at læreplanen har målsettinger relatert til dramafagets uttrykks- og arbeidsformer¹¹⁹, når politikerne ikke sørger for at lærerne har kompetanse til å realisere dette i praksis. Det er ikke bare lærerne, men i like stor grad politikerne som slutter seg til det skapende elevaktive prinsipp på et retorisk nivå, uten at dette får konsekvenser for deres praktiske skolepolitikk. Dette ble tydelig demonstrert etter regjeringsskifte høsten 2005. Til tross for at en ny sosialdemokratisk regjering fikk makten, fortsatte det påbegynte læreplanarbeidet som før. Det ble kun utviklet en ny del kalt Prinsipper for opplæringen (KD, 2006a), et 5-siders dokument som erstatter den 35-siders lange prinsippdelen i L97. Departementet tok seg heller ikke bryet med å innarbeide dette som en integrert fysisk del av den nye planen.

Drama er ikke er eget fag i grunnskolen, men er integrert i faget norsk, omtalt i andre fag og kan inngå som læringsform i alle grunnskolens fag (UFD, 2004b). I læreplan-dokumenter og på læreplannivå omtales drama sammen med skolen obligatoriske estetisk fag.

¹¹⁷ Det er den samme regjering som står bak både Kultur for læring og Kunnskapsløftet

¹¹⁸ Læringsplakaten lister opp elleve prinsipielle punkter om hva skolen og lærebedriften skal sørge for inngår i opplæringen.

¹¹⁹ I norskfaget skal for eksempel elevene i løpet av grunnskolen både leke, improvisere, dramatisere, og arbeide med rollespill og drama. I engelsk skal arbeid med drama, rollespill og improvisasjon inngå.

De estetiske fag har samlet et spesielt ansvar for å ivareta den estetiske dimensjonen i utdanningen, forklart som estetisk opplevelse, estetisk erfaring og estetisk refleksjon (KUF, 1996a, s. 65). Foruten fagenes egenverdi, pekes det på kunstfagene store betydning for lærelysten, læringsutbyttet og elevenes skapende aktiviteter i alle fag i grunnopplæringen (UFD, 2004a). Det understrekes dermed at kunstfagene, inkludert drama, både har en faglig egenverdi og en pedagogisk og didaktisk verdi for alle de andre fagene i skolen. Det virker derfor uansvarlig at våre politikere legger dette ansvaret på lærernes skuldre, når de ikke følger dette opp i lærerutdanningen.

Min forskning viser at lærerutdanningens manglende utvikling av studentenes dramafaglige og estetiske kompetanse har som resultat at drama reduseres til en primært gjenskapende og rekonstruerende læring i grunnskolen. Drama blir da praktisert som utvannet og ”misforstått” konstruktivisme. Avstanden mellom den formelle og den gjennomførte og erfarte læreplanen (Goodlad & m.fl., 1979), er meget stor når det gjelder den estetiske dimensjonen og vektleggingen av elevaktive og skapende læringsaktiviteter i fagene. Dagens fokus på manglende kunnskaper i forhold til internasjonale tester, vil antakelig ytterligere øke denne avstanden. Dette har til nå kun resultert i et krav om mer undervisning i de fagene som inngår i testene, det vil si skolens såkalte basisfag. Også annen forskning finner at det skaper problemer for elevenes læring at politikere og lærere slutter opp om den progressive aktivitetspedagogikken på et ideologisk og retorisk nivå, men at dette får liten og ingen konsekvens for deres praksis i klasserommet (Imsen, 2003).

Den viktigste grunnen til at elevaktiverende og skapende læringsformer ikke er integrert i grunnskolens såkalte teorifag, er at lærerutdanningens fagstudier er dominert av en teoretisk og tradisjonell formidlingspedagogikk. Studentenes erfaringer i lærerutdanningen er som praksis i skolen; det er i de estetiske fagene at aktivitetspedagogikkens læringsformer dominerer, mens den tradisjonelle formidlingspedagogikken dominerer i teorifagene (Haug, 2003; Sæbø, 2005b). Allmennlærerstudentene utsettes for og erfarer det samme som grunnskolens elever. Til tross for at lærerutdanningens læreplaner vektlegger varierte læringsformer og den skapende studentaktivitetens betydning for læringen, er det teoretisk faglig formidling som dominerer. Her er det verdt å merke seg at våre skolepolitikere fra og med LU 2003 mener at norske lærerne kan bli gode lærere uten ha studert et eneste kunstfag. Mitt arbeid viser at lærere som ikke har erfart i egen utdanning hvordan kunstfaglige og estetiske læringsformer kan berike og forbedre undervisnings- og læringsprosessen, mangler kompetanse for å realisere dette i eget lærerarbeid. Dette støttes og av annen forskning. Lærere som ikke har erfart hvordan det elevaktiverende og skapende kan integreres i faglige

prosesser, har liten kompetanse til å realisere dette (Fretland & Jordet, 2007; Jordet, 2007). Lærerutdanningen skal revideres og det er bebudet en stortingsmelding om framtidens lærerutdanning vinteren 2008. Fullan (2001) mener det trengs en revolusjon i lærerutdanningen, for å skape en lærerutdanningsprofesjon:

”More than anything, the new professionalism makes huge demands on teachers own learning – learning how to keep modifying and extending their teaching as reseearch discover more and more about children’s learning styles, multiple intelligences and ways of understanding;...” (ibid., s. 265).

Det er foreløpig åpent om den nye lærerutdanningen vil gi mulighet til å skape et bedre samsvar mellom forskningsviten, lærerutdanningen, læreplaner og praksis.

”Elevene får forskjellige innfallsvinkler til lærestoffet. Ingen lærer på samme måte, og det elevene gjør gjennom drama setter seg bedre enn via boka. Det gir alle en personlig vekst, det er inkluderende og gjør noe positivt med hver elev. (Intervjuene, s. 41).

6 KONKLUSJON

I denne avhandlingen har hovedforskningsmålet vært å konstruere ny kunnskap om hvordan drama som undervisnings- og læringsform svarer på de didaktiske utfordringene læreren står ovenfor i det praktiske daglige lærerarbeidet i grunnskolen. Et annet forskningsmål har vært å skape ny viten om hvordan læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes når lærere med ulike dramakompetanse integrerer drama i det faglige arbeidet.

Denne forskningen er viktig fordi læreplaner for grunnskolen siden midten av forrige århundre har understreket verdien av elevaktiv læring og skapende arbeid i alle fag, og fordi dette i liten grad har fått betydning for innholdet i lærerutdanningen. Til tross for at estetiske læreprosesser skal være en del av elevenes læring og integrert i skolens pedagogiske virksomhet, er både skolen og lærerutdanningen ennå for en stor del dominert av en tradisjonell formidlingspedagogikk. Kunnskap om hvordan dramafaglige og estetiske undervisnings- og læringsformer svarer på undervisningens didaktiske utfordringer, kan være en hjelp til å skape en skole med rom for et alternativt kunnskapssyn og hvor elevene motiveres til faglig innsats i læringsprosessen.

Metodologien har vært litteraturanalyser, fokusintervju med lærergrupper, klasseromsobservasjoner, refleksjonssamtaler med lærerne etter undervisningen og nettbasert intervju/spørreundersøkelse med lærerne.

En sentral og overordnet del av mitt forskningsarbeid er framstillingen av dramafaget i det 20. århundre, med en klar forankring i en sosialkonstruktivistisk epistemologi. I analysen av grunnskolens praksis gis likevel forskjellige svar på hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens (fag)didaktiske utfordringer, som ikke alltid stemmer med den historisk dominerende epistemologi. Det skyldes i stor grad skillet mellom kunst og vitenskap, som fører til kunstens begrensede interesse og forståelse for pedagogikken, og pedagogikkens begrensede interesse og forståelse for det kunstfaglige og estetiske. Resultatet blir en pedagogisk sedvane i grunnskolens og lærerutdannings såkalte teorifag. I lærerutdanningen har det skapende, kunstfaglige og estetiske fått en stadig mindre plass fram til dagens lærerutdanning hvor ingen estetiske fag inngår i den obligatoriske delen. Kun et lite

kurs i drama som undervisnings- og læringsform, som verken har fagplan eller krav til timetall, skal inngå som et av mange tverrfaglig emner.

6.1 Hvordan svarer drama på undervisnings- og læringsprosessens (fag)didaktiske utfordringer?

Jeg vil først svare på min hovedproblemstilling ved å oppsummere funn som viser de mulighetene drama kan åpne opp for i undervisnings- og læringsprosessen, og de problemer som kan oppstå på grunn av lærernes manglende kompetanse.

Muligheten til å arbeide med drama skaper begeistring og engasjement hos elevene

I alle klassene skaper muligheten til å få arbeide med drama en spontan begeistring blant flertallet av elevene, helt uavhengig av lærerens kompetanse. Elevene setter tydelig pris denne elevaktive arbeidsformen, og det å oppleve og skape en fiktiv verden. Men elevenes videre interesse for og engasjement i fiksjonen er avhengig av elevaktiviteten, om de utfordres i fiksjonen og i hvilken grad disse utfordringene står i forhold til elevenes kompetanse.

Drama som estetisk sosialkonstruktivistisk kunnskapsproduksjon stimulerer elevenes engasjement i læringsprosessen

Et sentralt funn er at elevenes engasjement i læringsprosessen er sterkest når læreren aktivt integrerer elevenes tanker, følelser og handlinger i forhold til lærestoffet i en skapende dramafaglig kunnskapsproduksjon. Jeg tolker dette som et tydelig eksempel på et skapende og sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn i drama.

Når den dramafaglige kunnskapsproduksjonen har en struktur som jevnlig åpner opp for et skapende og faglig samspill mellom lærer og elever, stimuleres elevenes engasjement i læringsprosessen

Elevenes engasjement er økende gjennom læringsprosessen i lærerstrukturert improvisert spill og prosessdrama, mens det er meget varierende i elevstyrt rollespill og dramatisering. Prosessdramaets sekvensielle struktur, som jevnlig åpner for interaktivt samspill mellom læreren og hele elevgruppen, er en strukturende ressurs i lærerens undervisningsprosess og i elevenes læringsprosess. Når læreren overlater hovedansvaret for den faglige og sosiale struktureringen til elevene i elevstyrt rollespill og dramatisering og selv går inn i en mer

passiv veiledersrolle, minsker lærerens muligheter til å stimulere elevenes engasjement i kunnskapsproduksjonen.

Når de dramafaglige utfordringene står i forhold til elevenes faglige og estetiske kompetansenivå, engasjeres elevene i læringsprosessen

Elevenes engasjement varierer i forhold til om læreren gir elevene jevnlig dramafaglige utfordringer gjennom læringsprosessen og om disse utfordringer står i forhold til deres kompetansenivå. For store utfordringer gjør elevene frustrerte, for små gjør dem tiltaksløse og i begge tilfeller minsker elevenes interesse og engasjement for den dramafaglige kunnskapsproduksjonen.

I improvisert spill stimuleres elevenes engasjerte interaksjon i læringsprosessen

Analysen viser at de lærerne som vektlegger improvisert spill i kunnskapsproduksjonen, strukturerer undervisnings- og læringsprosessen slik at hver enkelt elev utfordres til å være skapende og aktive i læringsprosessen. Når arbeidet hovedsakelig er improvisatorisk, preges det intersubjektive kollektive samspillet av åpne og skapende prosesser. Dette fører til at elevene utviklet et sterkt engasjement i læringsprosessens interaksjoner.

I improvisert spill integreres elevenes forestillinger og skapende fantasi i læringsprosessen

Det er når lærerne tar i bruk en estetisk konstruktivistisk pedagogikk i de mer improvisatoriske dramaformene at de strukturerer undervisningen slik at elevenes forestillinger og skapende fantasi blir en naturlig og integrert del av undervisnings- og læringsprosessen. Dette skjer i de improviserte dramaforløpene og særlig dersom læreren utfordrer elevene direkte i spillet ved å ta i bruk lærer i rolle. Læreren skaper da en god og sterk forbindelse mellom elevens livsverden og lærestoffet.

Dramafaglig interaksjon utfordrer elevenes subjektive forståelse i læringsprosessen

I drama blir elevenes subjektive forståelse utfordret både av læreren og av de andre elevene i det intersubjektive samspillet. Det er særlig i improvisert spill at læreren kan skape og utfordre elevenes nærmeste utviklingszone, og at elevene dermed blir utfordret til å strekke seg i forhold til sin forståelse og kompetanse. Lærer-i-rolle teknikken ser ut til å stimulere elevenes engasjement i kunnskapsproduksjonen i særlig grad, ved å utfordre det intersubjektive samspillet mellom læreren og elevene og ved å utfordre den nonverbale interaksjonen mellom elevene.

Improvisert spill skaper engasjement og læringstrykk i læringsprosessen, fordi elevene kontinuerlig må skape og utvikle meningsfellesskap i det dramafaglig interaktive samspillet

Det å skape et intersubjektivt meningsfellesskap gjennom drama skjer lettest i improvisert spill og prosessdrama i samlet klasse undervisning, når læreren tar ansvar for å strukturere undervisnings- og læringsprosessen. Inngår lærer-i-rolle i arbeidet, har læreren meget stor mulighet til å påvirke innholdet i det faglige samspillet i løpet av selve læringsprosessen. Dette åpner opp for lærerens mulighet til å inkludere og utfordre elevenes forestillinger i det intersubjektive samspillet på en slik måte at elevenes stimuleres til å bidra i det å skape et meningsfellesskap.

I improvisert spill har elevenes store muligheter til å være skapende i læringsprosessen

Elevenes muligheter til å være skapende er avhengig av hvordan fiksjonen skapes og utvikles og om det i fiksjonen åpnes opp for skapende interaksjoner i læringsprosessen. I mitt utvalg praktiserer lærerne dette annerledes i sjangeren dramatisering enn i sjangeren improvisert spill og prosessdrama. Dramatiseringssjangerens rekonstruerende tendens stimulerer i liten grad elevene til skapende arbeid. Lærerne i mitt utvalg gir elevene størst muligheter til å være skapende i læringsprosessen i improvisert spill og prosessdrama og særlig når lærer-i-rolle inngår. Her er elevene medskapende både i fiksjonsoppbyggingen og i spillets utvikling, og de får jevnlig faglige oppgaver som utfordrer dem til å være skapende i læringsprosessen.

I en lærerstyrt og sosialkonstruktivistisk dramapraksis stimuleres elevenes reflekterte kunnskapsproduksjon

I mitt utvalg er det er særlig elevenes erfaringer i improvisert spill og prosessdrama som stimulerer deres reflekterte kunnskapsproduksjon. Det at selve strukturen på kunnskapsproduksjonen her er mer sosialkonstruktivistisk og inkluderer elevenes subjektive forestillinger og skapende erfaringer, stimulerer elevenes skapende refleksjoner i selve spillsituasjonene og læringsprosessen. Det viser seg i elevenes spontane engasjement med å finne løsninger på utfordringer og problemer som oppstår i spillet og på refleksjonsnivået i kunnskapsproduksjonen interaksjoner. Dersom læreren er i rolle, er dialogene i tillegg i større grad fri for den vanlige spørsmål – svar metoden. Dialogen er langt mer eksistensiell i formen, det vil si som en samtale der man snakker sammen om noe som virkelig interesserer begge parter. Dette stimulerer sterkt elevenes reflekterte handlinger i læringsprosessen.

Improvisert spill innenfor klassens ramme ivaretar best en inkluderende og tilpasset undervisning

Dramafagets kollektive arbeidsform åpner opp for å inkludere alle elevtyper i det sosiale meningsfellesskapet, men dette stiller spesielle krav til lærerens strukturering av undervisningen. Inkluderingen lykkes best når arbeidet i hovedsak er improvisatorisk og foregår innenfor klassens ramme. I mitt utvalg skjer det i improvisert spill, prosessdrama og lærer-i-rolle spill. Også elever som i liten grad velger å delta fysisk og verbalt, er her tydelig kognitivt og affektivt engasjert i spilllets fiksjon. I improvisert spill og prosessdrama planlegger læreren rammene for det dramafaglige samspillet på forhånd og kan i tillegg påvirke innholdet i samspillet i løpet av selve læringsprosessen. Dersom læreren ser at noen elever får problemer med å tolke og forstå hennes utspill, kan hun spontant, som en del av spillet og i rolle, gjøre noe med dette eller se om elevene involverer seg mer etter hvert. Dette handler både om elevenes forståelse av spillsituasjonen og om deres skapende frimodighet. En del elever var noe avventende i starten, men deltok mer etter hvert og ble skapende og aktive i læringsprosessen.

Elevstyrt dramatisering praktiseres som en romantisk aktivitetspedagogikk

Når elevene arbeider gruppevis med rollespill og dramatisering, forventer læreren at elevene er skapende i læringsprosessen selv om de mangler den faglige kompetansen som trengs for å få dette til. Denne forventning har sin bakgrunn i den romantiske forestillingen om at barnets medfødte skapende evner må få utvikle seg så fritt som mulig, og at læreren derfor ikke skal gripe inn i den formende prosessen.

I elevstyrt rollespill og dramatisering skaper den frie elevrollen problemer i læringsprosessen

Når læreren lar elevene arbeide med elevstyrt dramatisering og rollespill i grupper, gir det et stort spillerom for faglig og sosialt dominerende elever og for elever med spesielle behov i læringsprosessen. Dette kan virke negativt inn på gruppens læringsprosess. Den frie elevrollen skaper spesielt problemer når elevene mangler den dramafaglige kompetansen som trengs for å være skapende i læringsprosessen.

I elevstyrt dramatisering har elevenes forestillinger og fantasi en tilfeldig plass

Når elevene arbeider gruppevis med å dramatisere en gitt tekst på egen hånd, inngår selvsagt elevenes forestillinger om tekstens innhold. Men arbeidet får et konkretiserende og noe overfladisk rekonstruerende preg. Her blir det opp til elevene i hvilken grad de formidler sine

forestillinger og ideer til hverandre og i hvilken grad gruppen integrerer disse aktivt i læringsprosessens kunnskapsproduksjon. Det blir da tilfeldig, både på gruppenivå og på elevnivå, hvor sterk broen mellom elevenes livsverden og lærestoffet blir i læringsprosessen.

I en lærerstyrt og lærerregissert dramatisering har elevenes forestillinger og fantasi liten plass

Overtar læreren hele planleggingen og regien av dramatiseringen, finner jeg at læreren i svært liten grad inkluderer elevenes forestillinger og skapende fantasi i læringsprosessen. Dersom læreren har planlagt det aller meste på forhånd, virker dette sterkt begrensende på elevenes muligheter til å skape sin egen forståelse i kunnskapsproduksjon.

I en elevstyrt dramapraksis blir elevenes muligheter til refleksjon tilfeldig

Når elevene arbeider mer selvstendig med rollespill og dramatisering i grupper, blir det i stor grad opp til elevene om og hvordan de reflekterer i og over læringsprosessen. Elevenes manglende dramakompetanse gjør det vanskelig for dem å reflektere over sine erfaringer i selve læringsprosessen.

I dramatiseringstradisjonen legges det vanligvis opp til visning og sluttvurdering

Det er vanlig at læreren i elevstyrt rollespill og dramatisering legger opp til en faglig vurdering av resultatet etter at elevgruppene har vist sine rollespill eller dramatiseringer. Fordi det vanligste er at elevene dramatiserer kjent tekst, kommer elevenes skuespillerprestasjoner i fokus. Vurderingen har et positivt, men overfladisk faglig innhold og handler om at elevene vurderer eget og hverandres faglige sluttprodukt.

Når drama inngår i læringsprosessen, øker omfanget av elevenes interaktive samspill

Jeg finner at når drama integreres i undervisnings- og læringsprosessen, utvides omfanget av interaksjoner mellom læreren og elevene, og samspillet mellom læreren og elevene blir mer variert. Dersom lærer-i-rolle inngår i det improviserte spillet, mangedobles interaksjonsmulighetene mellom læreren og elevene. I tillegg åpner drama for at elevene får oppleve hverandre i andre situasjoner og roller enn hva den tradisjonelle elevrollen åpner opp for. De lærer hverandre bedre å kjenne og de får større muligheter til å utvikle sin kompetanse i interaktivt samspill, både faglig og sosialt. I mitt utvalg er interaksjonsmulighetene mellom elevene like omfattende i en elevstrukturert dramatisering som i et lærerstyrt prosessdrama eller lærer-i-rolle spill, men de minsker drastisk når læreren overtar hovedansvaret for planleggingen og regien av en felles dramatisering i klassen.

6.2 **Hvordan påvirkes læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen når lærere med ulik dramakompetanse integrerer drama som undervisnings- og læringsform?**

Analysen viser at når drama integreres i undervisningen er det er en klar sammenheng mellom lærernes dramafaglige kompetanse og innholdet i undervisnings- og læringsprosessen. Til tross for at lærerutdanningen og skoleeierne gir lærerne meget mangelfull dramafaglig og estetisk kompetanse, prøver likevel en del lærere å innfri læreplanens krav om drama som en skapende uttrykks- og læringsform. Men nettopp fordi de mangler den nødvendige dramafaglige og estetiske kompetansen, oppstår det problemer i den faglige og sosiale undervisnings- og læringsprosessen. Jeg vil i fortsettelsen svare på underproblemstillingen min og særlig konsentrere meg om de hovedfunn i avhandlingen som viser hva som er risikoen når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse integrerer drama i undervisnings- og læringsprosessen. Dette fordi realiteten i dagens skole er at så og si alle lærerne har en meget mangelfull kompetanse. Det er kun rundt 7 % av lærerne som har en kompetanse i drama på 30 studiepoeng eller mer.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt av lærernes manglende dramafaglige og estetiske kompetanse når drama integreres i undervisningen

Lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk kompetanse praktiserer i hovedsak en elevstyrt, romantisk, rekonstruerende og faglig overfladisk dramatiseringstradisjon. Det kreves tydelig en god dramafaglig og estetisk kompetanse for å inkludere skapende og improvisatoriske undervisnings- og læringsformer i dramaarbeidet.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt av at kun blant lærere med god dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse finnes lærere som praktiserer drama i tråd med en sosialkonstruktivistisk kunnskapsproduksjon

Jeg finner at det å integrere drama som en skapende uttrykks- og læringsform innenfor en estetisk sosialkonstruktivistisk pedagogikk forutsetter at læreren har en dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse. Denne kompetansen trengs for å kunne strukturere og gjennomføre undervisnings- og læringsprosesser som inkluderer elevenes forestillinger og skapende fantasi i det interaktive samspillet i kunnskapsproduksjonen.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes positivt når lærere som har en skapende estetisk kompetanse og et skapende mot integrere drama i en skapende kunnskapsproduksjon, selv om de har en mangelfull dramafaglig kompetanse

De lærerne med mangelfull dramakompetanse i mitt utvalg som tok i bruk improvisert spill og prosessdrama, viste en høy grad av endrings- og utviklingskompetanse og et skapende mot. Det å delta i prosjektet inspirerte dem til å prøve seg på improvisert spill, prosessdrama og lærer i rolle ut i fra ideer i dramafaglig litteratur som ble skaffet til veie. Det bemerkelsesverdige er at de med dette utgangspunktet, innenfor prosjektets rammer, som også inkluderte refleksjonssamtaler etter undervisningen, i relativt stor grad lyktes i å strukturere og tilrettelegge en estetisk og skapende kunnskapsproduksjon.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt dersom lærere med mangelfull dramafaglig kompetanse har problemer med å tolke og forstå situasjoner som oppstår i forbindelse med improvisert spill

De største dramafaglige utfordringene for lærerne i improvisert spill og prosessdrama handler om å forstå betydningen av estetiske symboler og virkemidler i spillet, om å forstå hva som kjennetegner skapende intersubjektive dialoger og kunne forholde seg skapende til elevenes lekekompetanse og refleksjoner i og om spillets læreprosess.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse fraskriver seg det faglige ansvaret for elevenes læringsprosess

Jeg finner at lærere med mangelfull dramafaglig kompetanse velger elevstyrte dramaformer, og inntar selv en mer passiv veilederrolle. Gruppene får da veiledning i den grad de forteller om problemer og i forhold til den begrensede tid læreren har til rådighet. Ved å bruke denne form for prosjektarbeid, der elevene overtar det faglige og sosiale ansvaret for læringsprosessen og kunnskapsproduksjonen, fraskriver lærerne i mitt utvalg seg ansvaret for elevenes læringsprosess. De forklarer gruppenes suksess eller fiasko med utgangspunkt i elevenes innsats og forutsetninger.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse holder ved like skolens reproduserende sedvane

Lærere med mangelfull dramafaglig kompetanse godtar en kvalitativt dårlig dramafaglig kunnskapsproduksjon. Dette skjer når gruppesammensetningen er slik at elevene av ulike grunner lite og ingenting får gjort faglig. Det betyr at det blir tilfeldig og avhengig av elevgruppen om elevene får brukt sine skapende evner. Dette problemet forsterkes ytterligere ved at lærere som har mangelfull dramafaglig kompetanse, sier de forventer skapende arbeid fra elevene, mens de selv i hovedsak praktiserer en reproduserende undervisning. Dette resulterer i at elevenes rollespill og dramatiseringer i hovedsak blir en overfladisk, konkretiserende rekonstruksjon av lærestoffets faktainnhold. Undervisnings- og læringsprosessen framstår som en noe mislykket konstruktivisme.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse reduserer elevenes faglige muligheter i læringsprosessen

Mangelfull dramafaglig kompetanse reduserer det skapende og sosialkonstruktivistiske aspektet i lærerens undervisning. Resultatet er da at elevene arbeider med elevstyrt rollespill og dramatisering, og læringsprosessens kunnskapsproduksjon kommer sjelden til det skapende nivået, men handler hovedsakelig om å gjenskape lærestoffets faktainnhold. Jeg finner at dersom lærerne mangler den estetiske og skapende kompetansen som trengs for å legges til rette for en sosialkonstruktivistisk pedagogikk, reduserer dette først og fremst elevenes faglige muligheter i læringsprosessen. Det skapende intersubjektive fellesskapet, der læreren og elevene arbeider sammen i den skapende dramatiseringsprosessen, er tydelig meget vanskelig for lærere som har mangelfull dramafaglig kompetanse.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse gir fritt spillerom for dominerende og spesielle elever

Jeg finner at lærere som har mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse hovedsakelig lar elevene arbeide med elevstyrt rollespill og dramatisering. Fordi læringsprosessen her blir avhengig av gruppens faglige og sosiale interesse og engasjement for arbeidet, kan den bli sterkt preget av elever som er dominerende, både på godt og vondt, i det intersubjektive samspillet.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse aksepterer en negativ kunnskapsproduksjon

Jeg finner at elevene i mitt utvalg periodevis opplever en meget frustrerende og negativ læringsprosess, fordi lærerne har en mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse. Lærerne forutsetter at elevene er skapende i prosessen, til tross for at lærerne ikke har sørget for at elevene har skapt seg de erfaringene og den kompetansen de trenger for å løse de utfordringene de får i læringsprosessen og kunnskapsproduksjonen. I tillegg forutsetter dramatiseringstradisjonen også en avsluttende visning for klassen eller et eksternt publikum. Dette er en stor belastning og en negativ opplevelse for en del elever som ikke har fått hjelp til å skape og utvikle den rollen og de situasjonene de skal dramatisere. Dersom læreren har mangelfull dramafaglig kompetanse, går dette særlig utover læringsprosessen og kunnskapsproduksjonen til elever som har problemer med samspillet når arbeidet blir for fritt, og elever som ikke liker å opptre.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse ser på drama primært som en sosial og miljøskapende aktivitet

For lærere med mangelfull dramafaglig kompetanse blir drama primært en sosial aktivitet som begrunnes med behovet for å skape variasjon i arbeidsmåtene og gjøre noe kjekt sammen. Drama reduseres til overfladisk underholdning. Det at enkelte elever får problemer med å takle friheten i det elevstyrte gruppearbeidet eller ikke liker å delta i framføringen til slutt for klassen eller et invitert publikum, synes å være en akseptert og selvsagt del av den sosiale erfaringen som lærerne mener disse elevene skal ha.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse gir mangelfull faglig veiledning og støtte til elevene

Jeg finner at lærere som har en mangelfull estetisk og skapende didaktisk kompetanse enten overlater elevene til seg selv i dramatiseringsarbeidet, eller læreren overtar hele styringen og regien. Det oppstår da lett problemer fordi lærerens manglende kompetanse gjør at hun ikke klarer å støtte og veilede elevene slik at deres skapende erfaringer inkluderes i dramatiseringsarbeidet. Resultatet kan bli at læreren overtar ansvaret for dramatiseringen og

bestemmer hva elevene skal si og gjøre. Elevene reproducerer da hovedsakelig lærerens ideer. Dermed reduseres elevene engasjementet og konsentrasjonen i læringsprosessen.

Læringsmiljøet, undervisnings- og læringsprosessen påvirkes negativt når lærere med mangelfull dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse har problemer med å strukturere skapende undervisnings- og læringsprosesser

Jeg finner at det er lærernes manglende erfaringer med å strukturere en utforskende og skapende undervisning og veiledning i drama- og læringsprosessen som blir for vanskelig for den uerfarne lærer. Prosessdramaets strukturering i mange sekvenssløyfer, er i større grad en faglig og didaktisk strukturerende hjelp for den dramafaglig uerfarne lærer, enn dramatiseringstradisjonens struktur med hovedsakelig en stor sekvenssløyfe.

6.3 Lærernes dramapraksis og lærerutdanningen

Min forskning viser at for læreren er det å planlegge å bruke dramaaktiviteter i et fag tydelig avhengig av lærebokas anbefalinger. Dette gjelder for det store flertall av lærere som har mangelfull kompetanse i drama. Lærerne gir uttrykk for at de burde bruke drama oftere for å ivareta elevenes behov i læringsprosessen. Dersom læreboka eller lærerveiledningen gir forslag til dramaaktiviteter, øker sjansen for at læreren integrerer drama i undervisnings- og læringsprosessen.

Lærere med mangelfull kompetanse i drama velger dramaformer der elevene får ansvaret for den dramafaglige struktureringen av arbeidet, mens læreren har ansvar for igangsetting, organiseringen og avslutning. Elevene arbeider da gruppevis med dramatisering eller rollespill, med visning i klassen og eventuell vurdering av arbeidet, som avslutning.

Dersom læreren har en formell kompetanse i drama, øker sannsynligheten for at hun vil integrere improvisert spill og prosessdrama i undervisningen. Prosessdrama er en sjanger som tydelig krever en dramafaglig kompetanse. Dette fordi i denne sjangeren har læreren ansvaret for å strukturere undervisningsprosessen og skape de rammer som gjør det mulig for elevene å også gjøre skapende erfaringer i læringsprosessen. De lærerne i mitt utvalg som ble inspirert gjennom prosjektet til å integrere improvisert spill og lærer i rolle i undervisnings- og læringsprosessen, viste en høy endrings- og utvikingskompetanse. De som gjennomførte flere improviserte spill og selv deltok som lærer i rolle, viste en klar positiv utvikling i det å beherske det interaktive og skapende samspillet med elevene. De reflekterte over erfaringene de gjorde, satte ord på disse i den reflekterende samtalen etter undervisningen og justerte det

neste opplegget ut i fra dette. Det viser betydningen av å lære av egne skapende erfaringer også for lærere.

Lærerne mangler en grunnleggende dramafaglig og estetisk didaktisk kompetanse som grunnlag for å ivareta en sosialkonstruktivistisk læringsprosess, når drama integreres i fagene. Den viktigste grunnen til at elevaktiverende og skapende læringsformer ikke er integrert i grunnskolens praksis i teorifagene, er at lærerutdanningens fagstudier er dominert av en tradisjonell formidlingspedagogikk. Studentenes erfaringer i lærerutdanningen er som praksis i skolen. Det er i de estetiske fagene at det sosialkonstruktivistiske med de skapende og elevaktive læringsformene dominerer, mens den tradisjonelle formidlingspedagogikken dominerer i teorifagene. Allmennlærerstudentene utsettes for og erfarer det samme som grunnskolens elever. Til tross for at lærerutdanningens læreplaner vektlegger varierte læringsformer og den skapende studentaktivitetens betydning for læringen, er det teoretisk faglig formidling, selvstendig arbeid og spørsmål/svar som dominerer. Det er lite sannsynlig at lærere som ikke i egen utdanning har erfart hvordan det studentaktiverende og skapende kan integreres i fagenes undervisnings- og læringsprosess for å skape gode læreprosesser og læring, har kompetanse til å realisere dette i eget arbeid.

Avstanden mellom den formelle og den gjennomførte læreplanen er stor når det gjelder den estetiske dimensjonen og vektleggingen av skapende og elevaktive læringsformer i fagene, både i grunnskolen og i allmennlærerutdanningen. Det skapende og estetiske i den innledende delen i lærerutdanningens rammeplan, vil forbli retoriske papirvedtak, dersom denne ikke får konsekvenser for lærerutdanningens innhold. Det skaper problemer for elevenes læring at både politikere og lærere slutter opp om skapende og estetiske uttrykks- og læringsformer på et ideologisk og retorisk nivå, men at dette får liten og ingen konsekvens for innholdet i lærerutdanningen og dermed for skolens praksis. Lærernes manglende dramafaglige og estetisk didaktisk kompetanse skaper et hav av avstand mellom skolens praksis i de såkalte teorifagene og læreplanens omtale av betydningen og verdien av skapende og estetiske uttrykks- og arbeidsformer i undervisnings- og læringsprosessen.

Elevenes muligheter til å delta i et skapende og estetisk fellesskap er i skolens hverdag avhengig av den kunstfaglige og estetiske kompetansen lærerutdanningen og skoleeierne gir lærerne. Det betyr at elevenes muligheter til elevaktiv og skapende læring gjennom drama, først og fremst er avhengig av at skolepolitiske vedtak for lærerutdanningen blir realisert i praksis. Min forskning viser at lærerutdanningens manglende utvikling av studentenes dramafaglige og estetiske kompetanse har som resultat at drama reduseres til en primært gjenskapende og rekonstruerende læring i møte med skolens sedvanlige kunnskaps- og

læringssyn. Drama blir da praktisert som en utvannet og misforstått konstruktivisme. Lærere som i egen utdanning ikke har erfart hvordan kunstfaglige og estetiske læringsformer kan ivareta undervisnings- og læringsprosessen didaktiske utfordringer i de såkalte teorifagene, mangler kompetanse til å realisere dette i eget lærerarbeid.

6.4 Drama og kunnskapssyn

I min teoretiske undersøkelse viser jeg at dramapedagogikkens epistemologi i det 20. århundre kan knyttes til den fenomenologisk hermeneutiske tradisjonen, med reform- og kunstpedagogikken, pragmatisk estetikk og sosialkonstruktivisme som grunnlag. Fenomenologien viser oss at den situerte, subjektive og skapende erfaringen er det epistemologiske grunnlaget for erkjennelsen. Det skapende subjektet og det dialogiske forholdet mellom mennesket og verden, det vil si mellom praksis og teori, blir da det sentrale i kunnskapsproduksjonen. Pragmatisk estetikk og sosialkonstruktivismen mener den skapende og interaktive erfaringen er grunnleggende for all erkjennelse og at elevene derfor må være aktive i forhold til lærestoffet. Min forskning viser at drama har potensial til å realisere et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Det er når læreren integrerer den subjektive, estetiske og interaktive *skapende* erfaringen i den dramafaglige undervisnings- og læringsprosessen at dramafagets estetiske konstruktivisme realiseres. Elevene konstruerer da sin forståelse gjennom egen medskapende og skapende virksomhet i interaksjon med lærestoffet, hverandre og læreren. Det skjer når dramaarbeidet inkluderer improvisert spill, i mitt material hovedsakelig i lærerstrukturert prosessdrama og lærer-i-rolle spill. Undervisnings- og læringsprosessen domineres da av et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn og en sterk estetikk; av det vi kan kalle estetisk konstruktivisme.

Drama som uttrykks- og arbeidsform har sin base i menneskets medfødte dramatiske instinkt og utmerker seg ved sitt eksistensielle potensial. Det betyr at i dramafaglig og skapende arbeid kan menneskets tanker, følelser og handlinger integreres i det dramatiske uttrykket og skape en dypere forståelse av lærestoffet. Men min forskning viser at det kreves en dramafaglig, estetisk og skapende kompetanse for å realisere dramafagets sosialkonstruktivistiske kapital, en estetisk konstruktivisme, i undervisnings- og læringsprosessen. Det er lærernes manglende kompetanse som reduserer det sosialkonstruktivistiske til en misforstått konstruktivisme. Dermed tilpasses denne til skolens dominerende og sedvanlige kunnskaps- og læringssyn, samtidig som den i elevenes gruppearbeid praktiseres som et romantisk kunnskaps- og læringssyn. Lærernes manglende kompetanse hindrer dem i å

ivareta læreplanens krav om skapende uttrykks- og læringsformer, det vil si en pragmatisk og sosialkonstruktivistisk estetikk, der læreren tar ansvar for den faglige undervisnings- og læringsprosessen. For de lærerne som gjør så godt de kan, selv om de mangler kompetanse, blir resultatet at drama hovedsakelig praktiseres innenfor et rekonstruerende eller romantisk kunnskaps- og læringssyn, med en svak estetikk. Den pragmatiske estetikken, som hevder at kunstens uttrykksformer og det skapende er like viktige i læringsprosesser som i kunstprosesser fordi de tester ut og produserer mening, blir derved kun læreplanretorikk. Estetisk konstruktivisme åpner for en epistemologi der elevenes kunnskapsproduksjon bestemmes av deres mulighet til å gjøre egne kunstfaglige, skapende og interaktive erfaringer i et ”her og nå” situert forhold til lærestoffet. Fra midten av forrige århundre gjenspeiles dette i norske læreplaner som omtaler dramatisering og improvisert spill som skapende elevaktiviteter. På 1990-tallet blir drama spesifikt omtalt og beskrevet som en skapende uttrykks- og arbeidsform (L97). I tillegg vier den generelle delen av læreplanen, som fortsatt gjelder, et helt kapittel til det skapende mennesket. Kunnskapsløftets Prinsipper for opplæringen sier at elevene skal bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer (KD, 2006a, s. 2). Dramafaget legger derfor til rette for at elevene kan gjøre egne skapende erfaringer med lærestoffet, som en integrert del av kunnskapsproduksjonen. Da kan elevenes forståelse av lærestoffets innhold konstrueres, dekonstrueres og rekonstrueres i et kunnskaps- og læringssyn som kombinerer lærerens ansvar for å strukturere og lede undervisnings- og læringsprosess (det beste fra den rekonstruerende tradisjonen) og elevenes skapende interaksjon med lærestoffet og hverandre (det beste fra den romantiske tradisjonen). Min forskning viser at det åpner for et alternativt kunnskaps- og læringssyn, estetisk konstruktivisme, som ivaretar skolens didaktiske utfordringer og ikke minst motiverer elevene til faglig innsats i læringsprosessen.

Min forskning gir grunnlag for å si at dramafagets epistemologi i det 20. århundre er forankret i fenomenologi, pragmatisk estetikk og sosialkonstruktivisme, med den estetiske ”her og nå” situerte erfaringen som kjernen i kunnskapsproduksjonen. Dramafaget epistemologi kan på bakgrunn av sin historiske og kulturelle kapital kalles estetisk konstruktivisme.

Fag/emne/tema: Klasse: Tid: Observasjonsanalyse: VEDLEGG 1

Undervisnings forløpets sekvenser	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
LÆRERENS aktivitet: hva gjør læreren? Læreren:												
Forklarer / kommenterer												
Stiller spørsmål - få fram elevenes erfaringer/kunnskap												
Stiller spørsmål som kan vise/ skape forståelse												
Stiller spørsmål- dikte løse problem, reflektere, vurdere												
Lærer og elever samtaler i dialogform/ diskuterer												
Læreren forteller (f) eller leser (l) eller synger (s)												
Læreren arbeider i rolle/ lærer i rolle												
Læreren går rundt og veileder/ hjelper/diskuterer												
Tar i bruk dramatiske/dramaturgiske virkemidler												
Tar i bruk kostymer, rekvisitter og scenografi												
ELEVENES aktivitet: hva gjør elevene? Elevene:												
Lytter til lærerens forklaring/ kommentarer/spørsmål												
Forklarer/forteller/kommenterer spontant												
Lytter /publikum til lærerens fortelling/opplesing/sang												
Svarer på spørsmål – bruker erfaringer/ kunnskaper												
Svarer på spørsmål – bruker/viser forståelse - empati												
Svarer på spørsmål: tenker kreativt, reflekterer/vurderer												
Stiller spørsmål fordi de lurer på noe												
Stiller spørsmål: skape forståelse for kontekst/prosess												
Stiller spørsmål for å/ som utfordrer læreren												
Planlegger/diskuterer/løser muntlig/skriftlig oppgave												
Planlegger og diskuterer rollefordeling, roller og spill												
Skriver og/eller tegner og/ eller synger												
Presenterer/viser arbeid/ deler erfaringer/er publikum												
Reflekterer, tolker og evaluerer innhold/ arbeid												
ORGANISERING av læring. Elevenes arbeider:												
Individuelt												
To og to												
I grupper												
I hel klasse												
- og sitter stort sett på samme plass												
- og beveger seg og det varierer hvor de sitter i rommet												
DRAMA – arbeid i rolle. Elevene:												
Deltar i lærer i rolle spill/ improviserer spontant i rolle												
Skaper tablåer/ bildeteater												
Impro./dramatiserer med utg.p. i tema, tekst, fortelling												
Spiller rollespill												
ELEVENES GRAD AV ENGASJEMENT												
Interesse – elevene er:												
Negative/ aggressive												
Passiv uinteresserte												
Interesserte, men urolige												
Interesserte – ser på og lytter til læreren												
Aktivt interesserte, gir verbal og non - verbal respons												
Engasjert handling – elevene:												
Deltar aktivt, utfører/ løser oppgaver												
Følger lærerens instruksjoner/ klassens regler												
Arbeider uavhengig av læreren tilstedeværelse/selvst.												
Holder ut inaktivitet og annen motgang												
Engasjert interaksjon – elevene:												
Svarer på spørsmål, deltar i dialog, diskusjon og spill												
Stiller selv uoppfordret spørsmål relatert til lærestoffet												
Tar imot utfordringer, løser problemer, tar valg												
Kommer med egne spontane ideer og innspill												
Gir sterke uttrykk for engasjement og trivsel												

Vedlegg 2: Oversikt over informanter som deltok i prosjektet Elevaktiv læring og drama

Informanter	Navn (fiktivt)	(Fokus) intervju	Klasseroms-Observasjon	Nettbasert Spørre - skjema	Nett-basert intervju	Elevene svarer på spørre - skjema	Elevene deltar i intervju
Studenter							
Studenter LU98 2. studieår/2003				X			
Studenter LU98 3. studieår/2004				X			
Studenter LU03 2. studieår/2004				X			
Lærere + elever							
Lærer 1 klasse Brattbakken skole	Lena	X	X		X		X
Lærer 2 klasse Brattbakken skole	Guri	X	X				
Lærer 3 klasse Brattbakken skole	Anne	X	X		X	X	X
Lærer 4 klasse Brattbakken skole	Toril	X	X -		X	X	
Lærer 4 klasse Storeberg skole	Ane	X	X			X	
Lærer 6 klasse Brattbakken skole	Nils Kåre	X	X		X	X	
Lærer 6 klasse Løvhaug skole	Asbjørg	X	X		X	X	
Lærer 7 klasse Brattbakken skole	Kåre	X	X		X	X	X
Lærer 8 klasse Brattbakken skole	Toril	X	X-		X	X	
Lærer 9 klasse Hasta skole	Nancy				X	X	
Lærer 6 klasse Kammen skole	Nandor	X			X	X	
Lærer 10 trinn Kostra skole	Monika				X	X	
Lærerne kun							
Lærer småskole Makta skole	Rita				X		
Lærer S/M trinn Haifu Skole	Elsa				X		
Lærer S/M trinn Kammen skole	Ingvild	X			X		
Lærer U trinn Brattbakken skole	Noralf	X			X		
Lærer S - M trinn Solrenna skole	Stine				X		
Lærer S - M trinn Brattbakken skole	Irene	X					
Lærer M trinn Brattbakken skole	Nore	X					
Lærer M trinn Brattbakken skole	Nina	X					
Lærer M trinn Brattbakken skole	Astrid	X					

Vedlegg 3: Nettintervjuet

Undersøkelsen/nettintervjuet kan finnes og leses på følgende adresse:

<https://www.questback.com/isa/qbv.dll/ShowQuest?Preview=True&QuestID=160046&sid=DB0H9J>

Litteraturliste

- Allern, T.-H. (2002a). *Drama og erkjennelse: En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. NTNU, Trondheim.
- Allern, T.-H. (2002b). Myth and Metaxy, and the Myth of "Metaxy". I B. Rasmussen & A. L. Østern (red.), *The IDEA Dialogues 2001: Playing Between and Betwixt* (s. 77-85). Bergen: IDEA Publications and IDEA 2001 World Congress - Bergen.
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (1994). *Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristoteles. (1989). *Om diktekunsten/Poetica*. Oslo: Grøndahl og Dreyer Forlag AS.
- Aristoteles. (1996). *Den Nicomacheiske Etikk*. Oslo: Det lille forlag.
- Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*. (1979). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Austring, B., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprosesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (red.), *Det ustyrlige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M., & Slatelid, R. T. (1998). *Spørsmålet om talegenrene*. Bergen: Ariadne forlag.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Baune, Ø. (1991). *Vitenskap og metode*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bern, H. R. (1997). *Drama og andre estetiske fags betydning for et positivt læringsmiljø i skolen. En evaluering av erfaringer fra en barneskoleklasse gjennom seks år*. NTNU, Trondheim.
- Best, D. (1992). *The Rationality og Feeling: Understanding The Arts in Education*. London: The Falmer press.
- Best, D. (1998). Proof of the rationality of artistic feeling. I A.-L. Østern (red.), *Konstpedagogiska horisonter. Horizons in Arts Education* (s. 35-58). Åbo: Åbo Akademi.
- Bjørke, G. (2006). *Aktive læringsformer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, J. R. (1993). *Det musiske mennesket*. Oslo: Freidig forlag.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Blakar, R. M. (1973). *Språk er makt*. Oslo: Pax Forlag.
- Blickfeldt, J. F. (1973). *Bakerst i klassen*. Oslo: Norli.
- Boal, A. (1979). *De förtrycktas teater*. Stockholm: Gidlunds.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory on Drama in Education*. London: Essex.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama in the Center of the Curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama*. Birmingham: UCE, Trentham Books.
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A search for Substance. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (vol. 16, s. 45-62). Dordrecht: Springer.

- Borgen, J. S., & Brandt, S. S. (2006). Ekstraordinært eller selvfølgelig? Evaluering av Den kulturelle skolesekken i grunnskolen. Sammendrag [Elektroniske versjon]. Lastet ned 29.09.07 fra http://nifu.pcd.no/publ/utskrift.php?seks_id=91982&sid91947&t=R.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowell, P., & Heap, B. (2001). *Planning Process Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Braanaas, N. (1999). *Dramapedagogisk historie og teori: Det 20. århundre* (4. utgave, 1. utgave 1985, utg.). Trondheim.
- Braanaas, N. (2001). *Barn, ungdom og teater: fra antikken til det 19. århundre*. Trondheim: Tapir.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (red.). (1999). *How people Learn*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Bruner, J. (2006). Culture, Mind, and Narrative. I J. Bruner & et.al. (red.), *Narrative, Learning and Culture*. Copenhagen: New Social Science Monographs.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. New York: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Forlaget Klim.
- Bruner, J. S. (2002). *Kulturens væv*. Göteborg: Daidalos AB.
- Bruner, J. S., & m.fl. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiv på læring. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 11-30). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Buland, T., & Havn, V. (2000). *Evaluering av prosjektet "Bevisste utdanningsvalg"*. Delrapport IV: Fokus på elevene. Trondheim: SINTEF.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts. I E. B. Fiske (red.), *Champions of Change. The Impact of The Arts on learning*. .
- Catteral, J. S. (2002). Research on Drama and Theatre in Education. I R. J. Deasy (red.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.
- Coggin, P. A. (1956). *Drama and education: a historical survey from ancient Greece to the present day* London: Thames and Hudson.
- Courtney, R. (1974). *Play, drama & thought: the intellectual background to drama in education*. London: Cassell.
- Courtney, R. (1980). *The dramatic curriculum*. London/ Ontario: Faculty of Education, University of Western Ontario.
- Csikszentmihályi, M. (1992). *Flow. Den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Csikszentmihályi, M. (1999). *Finna Flow. Den Vardagsliga entusiasmens psykologi*. Stockholm: Natur og kultur.
- Cuban, L. (2004). *What Have Researchers and Policymakers Learned about Converting Curriculum and Instructional Policies into Classroom Practice*. Paper presentert på Current issues in Classroom Research: praises, perspectives and practices, Universitetet i Oslo.
- Dale, E. L. (1972). *Pedagogikk og samfunnsforandring*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet : om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1992). *Pedagogikk og Samfunnsforandring 2* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2004). *Kultur for tilpassing og differensiering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Dale, E. L. (red.). (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (red.). (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalhaug Berg, G., & Nes, K. (2007). Kompetanse for tilpassa opplæring. I G. Dalhaug Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring* (s. 5-14). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Dalin, P. (1994). *Utdanning for et nytt århundre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deasy, R. J. (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pages 77-80.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books (Først publisert i 1934).
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, The Free press (Først publisert i 1916).
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse* (H. Fink, Overs.). København: Christian Ejlertsen's Forlag.
- Dewey, J. (2000a). Demokrati i utdanning. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. (s. 85-96). Oslo: Abstrakt forlag. (Først publisert i *Elementary School Teacher* 4, 1903).
- Dewey, J. (2000b). Konstruksjon og kritikk. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. (s. 233-250). Oslo: Abstrakt forlag. (Først publisert av Columbia University Press, 1930).
- Dewey, J. (2000c). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag. (Først publisert 1897 i *School Journal* LIV).
- Dewey, J. (2000d). Skapende demokrati - oppgaven foran oss. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. (s. 263-269). Oslo: Abstrakt forlag as (Først publisert i *Progressive Education Booklet* No. 14, 1939).
- Dewey, J. (2000e). Skolen som sosialt sentrum. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg*. (s. 107-120). Oslo: Abstrakt forlag. (Først publisert i *Elementary School Teacher* 3, 1902).
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Djupedal, Ø. (2005, 29.09). *Hva skjer nå med læreplanene i Kunnskapsløftet?* Paper presentert på Utdanningsdirektoratets møte om læreplanutvikling, Gardemoen.
- Dryden, G., & Vos, J. (1995). *Læringsrevolusjonen: En praktisk håndbok for livslang læring*. Nissedal: Odyssey of the Mind.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1999a). Læring gjennom dialog - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dysthe, O. (1999b). Mikhail Bakhtin - ein kort presentasjon. I O. Dysthe (red.), *The dialogical perspective and Bakhtin* (s. 6 - 17). Bergen: University of Bergen.
- Dysthe, O. (2001a). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33 - 72). Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysthe, O. (red.). (1999c). *The dialogical perspective and Bakhtin*. Bergen: University of Bergen.
- Edmiston, B. (1995). Discovering Right Actions: Forging Ethical Understanding through Dialogic Interactions. I *Selected Readings in Drama and Theatre Education* ed. Brisbane: NADIE Publications.
- Eidsvåg, I. (2003). Skolen som fellesskap. I P. Østerud & J. Johnsen (red.), *Leve skolen! Enhetskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Erickson, K. L. (red.). (2005). *The Arts: Keystones to Learning*. Chicago: Creative Directions.
- Eriksson, S. (1979). Dramapedagogikken i historisk perspektiv *Drama Nordisk dramapedagogisk tidsskrift, særnummer*.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step by step* (2 utg.). London: SAGE.
- Fiske, E. B. (red.). (2002). *Champions of Change. The Impact of The Arts on Learning*: Arts Education Partnership.
- Fjord Jensen, J. (1987). *Det tredje: den postmoderne utfordring*. Valby: Amadeus.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Forsøksrådet. (1959). *Læreplan for forsøk med 9 - årig skole*. Oslo.
- Fretland, R. A., & Jordet, A. N. (2007). Lærerne lærer feil. *Dagbladet, 12. oktober*.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change. Third Edition*. New York: teachr College Press.
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005. Revidert utgave/As the students perceive it: Analyze of the national study "Students inspections" in 2005. Revised edition*. Kristiansand: Oxford Research.
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod/Truth and method*. Gøteborg: Daidalos.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi*. Oslo: Cappelen.
- Gallagher, K., & Booth, D. (2003). *How Theatre Educates: Convergences and cointerpoints*. Toronto: University of Toronto.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: Sage Publications.
- Goodlad, J. I., & m.fl. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gordon, T. (1979). *Snakk med oss lærer!* Oslo: Dreyer.
- Grunnskolerådet. (1988). *Veiledningshefte i drama*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Grytås, S. B. (2005). *I fotspora til John Lilletvedt - om fagsynet til ein dramapioner*. Høgskulen i Bergen, Bergen.
- Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S., & Turmo, A. (2004). TIMSS 2003 med få ord. Lastet, fra www.akademika.no
- Gudmundsdottir, S. (1998). Gløgg er gests auga. Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (red.), *Klasseromsforskning - på norsk*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Gundem, B. B. (1983). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guss, F. G. (1997). *Lekens drama. En artikkelsamling* (Vol. 8). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Guss, F. G. (2001). *Drama Performance in Childrens's Play-culture: The Possibilities of Form*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I L. Løvlie & K. Steinsholt (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 497-510). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Haug, P. (2003). *Evaluering av L97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97/Evaluating Reform 97: Final report from the executive for Program for evaluating of Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haukadal, T. (2008). *Den sjelelige intelligensen - påvirker den våre valg?* Paper presentert på Ungdom, rus og trafikk, Stavanger 12. februar.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning : Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heggstad, K. M. (1998). *7 veier til drama*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heidegger, M. (1992). *Varat och tiden*. Gøteborg: Daidalos.
- Heidegger, M. (2001). Forståelse og utlegning fra Væren og tid. I S. Læg Reid & T. Skorgen (red.), *Hermeneutisk lesebok: Spartacus*.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hohr, H. (2002). Den estetiske erkjennelsen og noen didaktiske konsekvenser. I W. Waagen, O. K. Haugaløkken & T. Løkensgard Hoel (red.), *Estetikk og didaktikk* (s. 1-18). Trondheim: Program for lærerutdanning.
- Hohr, H., & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske læreprosesser*. København: Dansk lærerforening.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum*. London: Falmer Press.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Noema>. (2006). Noema. Lastet
- Huizinga, J. (1993). *Homo Ludens. Om kulturens opprinnelse i lek*. (2 utg.). København: Gyldendal (first edition 1963).
- Hustvedt, K. (2007). Åpninger og lukninger i selvrefleksiv praksis. En systemteoretisk iakttagelse av verdiformidling i prosessdrama. I B. Rasmussen (red.), *Drama Boreale 2006 - aktuell forskning i drama og teater*. Trondheim: Tapir.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfunnsvitenskapene. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (red.), *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. (s. 309-347). Frederiksberg Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1997). *Læreren verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Imsen, G. (2004a). Læreren mellom styring og frihet. I P. Aasen, P. B. Foros & P. Kjøl (red.), *Pedagogikk og politikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Imsen, G. (red.). (2004b). *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, P. (1988). *Kunsten å undervise*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kalsnes, S. (2005). Kunstfaglige utfordringer i morgendagens skole - variasjoner over et tema. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4), 289-301.
- KD. (2005). Lov om grunnskolen og videregående opplæring. Lastet, 2005, Kunnskapsdepartementet, fra www.undanningsdirektoratet.no
- KD. (2006a). *Prinsipper for opplæringen*. Lastet ned. fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf.

- KD. (2006b). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008a). Endring av kompetansekrav for tilsetning i skolen. Endring av rammeplan for førskolelærerutdanning. Rundskriv, datert 12. mars 2008, Kunnskapsdepartementet.
- KD. (2008b). *Utvidet timetall på barnetrinnet 2008. Invitasjon til høring*. Lastet ned. fra www.kunnskapsdepartementet.no
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2006). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). PISA 2003 med få ord. Lastet, fra www.universitetsforlaget.no
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Klette, K. (red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Klette, K. (red.). (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforl.
- Knutsen, H., & Ørvig, A. (2006). *Scenepresentasjon. Framføringsprosjekter med barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Koritzinsky, T. (2008, 31. januar). Mytene om norsk skole/The myths about the norwegian school. *Aftenposten*.
- KUD. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- KUD. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og undervisningsdepartementet. Oslo: Aschehoug.
- KUF. *NOU 1988, nr. 28 Med viten og vilje*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1963). *St. meld. nr. 69 (1963-1964) Om lærerutdanning*. Oslo: Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1976). *NOU 1974: 58 Mellombels studieplan for allmennlærerutdanning, fastsett 10. jui 1976*.
- KUF. (1977). *Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973, med endring 10. juni 1977*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1980). *Allmennlærerutdanning - Studieplan*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUF. (1992). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdeprtemetet.
- KUF. (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1996a). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1996b). *St. meld. nr. 48, 1996 - 1997: Om lærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF. (1999). *Rammeplan og forskrift: Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Kvalbein, I. A. (1998). Allmennlærerutdanning som møte mellom "moderne" lærere og "postmoderne" studenter. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (4/5).
- Kvalbein, I. A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2004(1), 19-36.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotsky och Skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindvåg, Y., Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslabben.
- Linnell, R. (1982). *Approaching Classroom Drama*. London: Edward Arnold.
- Lipschütz, D. (1976). *Samspel i grupp*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lyngstad, M. B., & Sæbø, A. B. (2005). Drama - en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. I A. B. Sæbø (red.), *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (s. 119-141). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument: moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. Oslo: Cappelen.
- Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I H. Thuen & S. Vaage (red.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk*(1-2), 1-18.
- Madsen, C. (2006). Hva skal den nødvendige lærer nødvendigvis kunne?! I P. Andersen & C. Madsen (red.), *Konstruktivistiske rødder og grene*. København: Unge Pædagoger.
- Matthews, M. R. (1992). Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology [Elektroniske versjon]. *Philosophy of Education Yearbook 1992*. Lastet ned 22.12.2007 fra http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/92_docs/Matthews.HTM.
- May, R., & Arneberg, T. (1994). *Mot til å skape*. Oslo: Adventura.
- McCaslin, N. (1968). *Creative drama in the classroom*. New York & London Longman.
- McClaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance* (2 utg.). London: Routledge.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos AB.
- Moreno, J. L. (1985). *Psykodrama* (Vol. First, fourth edition with new introduction). New York: INC Ambler, PA, Beacon House.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1994). *Asking Better Questions. Models, techniques and classroom activities for engaging students in learning*. Markham, Ontario: Pembroke Publisher Limited.
- Morken, I. (2003). *Drama & teater i undervisningen - en grunnbok* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget (1.utg. i 1985).
- Mortimore, P. (2004). *Equity in Education: thematic review*. Paris: OECD.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 431-445.
- Neelands, J., & Goode, T. (1990). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press
- NFR. (1999). *Evaluering av Reform 97. Programplan*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- NFR. (2000). Program for kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving 2000 - 2004. Lastet, fra www.forskningsradet.no
- Nodding, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (Nr. 19/05). Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. Dalhaug Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset oppæring* (s. 55-68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 287-299.
- Norfolk County Council, E. (2005). Drama for Learning and Creativity - D4L. Lastet ned January, 2006, fra <http://www.norfolkesinet.org.uk/pages/viewpage.asp?uniqid=4075>
- Normalplan for folkeskolen* (1939). Oslo.
- Nuthall, G. (2005). The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Nyeng, F. (2006). *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- O'Neill, C. (1995). *Dramaworlds*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures. A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson Publishing Group.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London - New York: Routledge.
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to Learn. Helping children learn through DRAMA*. French Forest NSW: Longman.
- OECD. (1987). *Reviews of National Politics for Education - Norway 1987: Organisation for economic Co-Operation and Development*.
- OECD. (1989). *Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD*. Oslo: Aschehoug.
- Ohna, S. E., Moen, V., & Nevøy, A. (2007). Kollektiv inkluderende og individuelt tilpasset opplæring, en gyldig mulighet eller en foreldet drøm? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 329-343.
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I N. Forskningsråd (red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Paludan, K. (2006). Den helt nødvendige lærer. I P. Andersen & C. Madsen (red.), *Konstruktivistiske rødder og grene*. København: Unge Pædagoger.
- Popper, K. (1981). Bøtten og søkelyset: to kunnskapsteorier. I K. Popper (red.), *Fornuft og rimelighet som tenkemåte* (s. 61-88): Dreyer.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bahktins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198-210.
- Rasborg, K. (2004). Socialkonstruktivisme i klassisk og moderne sosiologi. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (red.), *Videnskapsteori på tvers av kulturer og paradigmer i samfunnsvidenskapene*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, B. (1991). "Å være eller late som om - " : forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre: et dramapedagogisk utredningsarbeid. Trondheim: Institutt for drama, film og teater, UNIT/AVH.
- Rasmussen, B. (1999). Teater og Drama som kunstfag - en bakgrunn for den estetiske praksis i undervisningen. I M. T. Haugsted, I. Hamre & M. Andersen (red.), *Anslag. Teater og dramafagets didaktik og metode* (s. 51-78). København: Danmarks lærerhøjskole.
- Rasmussen, B. (2001). *Meninger i mellom - perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rasmussen, B. (2003). Drama i et dramatisert samfunn/Drama in a dramatized society. *Drama nordisk dramapedagogisk tidsskrift*(3), 6-11.
- Rasmussen, B. (2008). Beyond imitation and representation. Extended comprehension of Mimesis in drama education. *Research in Drama Education*, 13(3), in progress.
- Rasmussen, J. (1998). *Sosialisering og læring i det refleksivt moderne*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rasmussen, J. (2006). Radikal og operativ konstruktivism. I N. J. Bisgaard & J. Rasmussen (red.), *Pædagogiske teorier* (4 utg.). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Read, H. (1954). *Education through art* (2. edition utg.). London: Faber and Faber.
- Reid, L. A. (1969). *Meaning in the Arts*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Reid, L. A. (1986). *Ways of Understanding and Education*. London: Heinemann Educational Books.
- Rendtorff, J. D. (2004). Fenomenologien og dens betydning/Phenomenology and its meaning. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (red.), *Videnskabsteori i samfunnsvidenskapene. På tværs av fagkulturer og paradigmer*. (s. 277-308). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ricoeur, P. (1989). The model of the text: Meaningful action considered as a text. I J. Thompsen, B. (red.), *Hermeneutics and the Human Science.*: Cambridge University Press.
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen - ei tverrvitskapeleg tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 234-247.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann Educational.
- Rousseau, J.-J. (1977). *Emile*. London: Dent (først publisert 1872).
- Røine, E. (1992). *Psykodrama. Om å spille hovedrollen i sitt eget liv* (2 utg.). Larvik: Artemis Forlag.
- Saar, T. (2008, 22-23 januari). *Kombinera konst og vetenskap*. Paper presentert på Ett steg till. National konferanse om kultur i skolan, Karlstad.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev*. Oslo: Solum Forlag.
- Schonmann, S. (2001). Quest for peace: Some reservations on peace education via drama. *Drama Australia Journal: Selected Papers IDEA 2001*(2), 15-26.
- Schonmann, S. (2007). Reflection from an Israel Point of View. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (vol. 16, s. 65-66). Dordrecht: Springer.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1986). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Severud, J. (2003). *Ubehaget i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art* (2 utg.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Simpson, D. (2006). *Drama for Learning and Creativity. An evaluation for National Drama, Nesta and Norfolk County Council*. Brighton: University of Brighton, School of Education.
- Slade, P. (1974). *Child drama/ Børnedrama*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek (1.utg. 1954).
- Smithrim, K., & Uptis, R. (2005). Learning Trough the Arts: Lesson of Engagement. *Canadian Journal of Education*, 28(1&2), 109-127.
- Snabb, S. (2008). Kombinera konst och vetenskap. *Ett steg till. En tidning från den nationale konferansen om kultur i skolan "Ett steg till", 22-23 januari 2008 i Karlstad*, s. 20.
- Solstad, K. J., Rønning, W., & Karlsen, E. (2003). *Tema- og prosjektarbeid og bruk av lokalt lærestoff etter L97: sluttrapport for prosjektet "Likeverdige skole i praksis"*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Songe-Møller, A. S. (1993). *Dramapedagogikkens læringspotensial i forhold til TIK-modellen; Ny teaterformidling i klasserommet*. Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stevensen, L. M. (2005). *Third Space When learning matters*. Massachusetts: CCSSO.

- Sunnanå. (2005). Utdanning og danning av gode lærarar. I M. Lea (red.), *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år* (vol. Tidvise skrifter nr. 54, s. 2-17). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes. I J. Szatkowski (red.), *Dramapedagogikk II i Nordisk perspektiv*. Gråsten: Teaterforlaget Drama.
- Sæbø, A. B. (1997). Løft fram dramafaget! *Drama nordisk dramapedagogisk tidsskrift*(2), 24-25.
- Sæbø, A. B. (1998). *Drama - et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A. B. (1999). Trengs det lærebøker i kunstfag? I B. Johnsen & m.fl. (red.), *Lærebokkunnskap*. Oslo: Tano.
- Sæbø, A. B. (2003a). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2003b). *Drama i L97: i hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2005a). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama - Rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2005b). *Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktiv læring og drama - Rapport A*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A. B. (2007). Hva mener morgendagens lærere om drama i undervisningen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*(7), 460-470.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv/Learning in practice. A sociocultural perspective*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (red.), *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31 - 58). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Søbstad, F. (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Taylor, C. (1998). Interpretation and the Science of Man. I E. D. Klempe, R. Holliger & D. W. Rudge (red.), *Introductory Readings in the Philosophy of Science* (s. 128-134): Prometheus Books.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuen, E., & Bru, E. (2006). Saknar meining med skulen. *UiS Nettavis* Lastet ned 14.06, 2006, fra www.uis.no/uisnettavis/arkiv
- Tschudi, F. (1996). Om nødvendigheten av syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tveita, J., Almendingen, S. B. M. F., & Klepaker, T. (2003). *Natur- og miljøfag liv laga: en evaluering av natur- og miljøfaget etter Reform 97*. Nesna: Høgskolen i Nesna.
- UFD. (2001). *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning St. meld. nr. 16, 2001 - 2002*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- UFD. (2003a). *Ei blott til Lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen (St. meld. nr. 39, 2002-2003)* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD. (2003b). *Rammeplan for allmennlærerutdanning*. Oslo.
- UFD. (2003c). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD. (2004a). *Dette er Kunnskapsløftet: kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- UFD. (2004b). *Kultur for læring (St.meld.nr.30, 2003-2004)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UFD. (2005). *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Kompetanse for utvikling - strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Program for skoleutvikling. Programbeskrivelse 2005 - 2008. Lastet, fra www.uddanningsdirektoratet.no
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Når starten er god. En artikkelserie om veiledning av nyutdannede lærere barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vaage, S. (2000a). Innleiing. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 9 - 54). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbart Mead og John Dewey om læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspill og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt forlag.
- Vaage, S. (red.). (2000b). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- van Daal, V., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N., & Begnum, A. C. (2007). *PIRLS 2006 Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. I M. Cole, V. John-Steinar, S. Scribner & E. Souberman (red.), *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen/Imagination and creativity in the childhood*. Göteborg: Daiadalos.
- Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. (1994). Tool and symbol in child development. I R. van der Veer & J. Valsiner (red.), *The Vygotsky Reader* (s. 99 - 174). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Waagen, W., Haugaløkken, O. K., & Hoel, T. L. (red.). (2002). *Estetikk og didaktikk*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium* (2 utg.). Portsmouth: Heinemann.
- Walther, B. K., & Jessen, C. (red.). (2005). *Spilletts verden*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics*. New York/ London.
- Way, B. (1973). *Utvikling gjennom drama*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaper: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Williams, R. (1958). Culture is ordinary - et utdrag. I N. McKenzie (red.), *Convictions: <http://www.wsu.edu:8001/vcwsu/commons/topics/culture/culture-definitions/raymond-williams.html>*.
- Williams, R. (1981). *Culture*. Glasgow: Fontana.
- Winnicott, D. W. (1981). *Lek og virkelighet*. Stockholm: Natur og kultur.
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education*. London: Falmer Press.
- Witkin, R. W. (1974). *The Intellegence of Feeling*. London: Heinemann Educational.
- Woods, P. (1999). *Successful writing for qualitative researchers*. London: Routhledge.
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine/Islands of intensity in an ocean of routine*. København: Forlaget politisk revy.

- Ødegård, M. (2001). *The Drama of Science Education. How public understanding of biotechnology and drama as a learning activity may enhance a critical and inclusive science education*. University of Oslo, Oslo.
- Østern, A. L., & Heikinen, H. (2001). The Aesthetic Doubling. A Central Concept for the Theory of Drama Education? I B. Rasmussen & m.fl. (red.), *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education* (s. 110-123). Bergen: IDEA Publication and IDEA 2001 World Congress - Bergen.
- Østerud, P., & Johnsen, J. (2003a). Skolen er død - leve skolen! I P. Østerud & J. Johnsen (red.), *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Østerud, P., & Johnsen, J. (red.). (2003b). *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Østerud, S. (2003). Enhetsskolen i spenningsfeltet mellom restaurativ og progressiv skoleforståelse. Finnes det en tredje vei? I P. Østerud & J. Johnsen (red.), *Enhetsskolen - utfordringer eller farvel? Frittstående skoler og parallelle skolesystem*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Østrem, S. (2005). En umulig utdanning til et umulig yrke? I M. Lea (red.), *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år* (s. 276-287). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Øzerk, K. Z. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*: Oppland Bokforlag.