

Forståelse gjennom dramatisk handling

**Lærer-i-rolle som dramapedagogisk språk- og begrepsopplæring
for flerspråklige elever i ungdomsskolen**

av Petter William Hansen

Masteroppgave i teatervitenskap, 60 studiepoeng, avlagt vår 2009 ved
Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo.



Forord

Denne oppgavens største utfordring har vært å forholde seg til de ulike fagmiljøene på en ryddig, poengtert og balansert måte. Resultatet er en teatervitenskapelig oppgave innenfor dramapedagogikken, som i hovedsak forholder seg til pedagogiske mål for språkopplæringen. Denne sjongleringen har bidratt til en spennende og utfordrende prosess, hvor Gulskogen skole fritt har latt meg tråkke opp nye stier for mine elever.

Faglig oppklaring og frustrasjon har fått boltre seg gjennom gode samtaler og diskusjoner med studenter på teatervitenskap og kollegaer ved Høyskolen i Oslo. En særlig takk rettes til Hedda og Magnus for mange oppklaringsrunder rundt performance og drama.

Dorothy Heathcote og biveileder Karin Bjerkestrand har tatt seg tid til tilbakemelding, og har bidratt til å vurdere prosjektet og spisse den dramapedagogiske delen av oppgaven.

Veileder Live Hov har vært den fremste pådriveren for å løse oppgaven i havn. Med gode ord og konstruktive tilbakemeldinger har hver veiledning ledet oppgaven et tydelig skritt nærmere mål. Takk for en altomfattende veiledning, fra konkrete faglige kommentarer til hyggelige samtaler om jobb, teater og familielivet.

Min største takk rettes til Hanna, som har gjort alt det andre i livet så mye bedre, og har gitt meg motivasjon gjennom omtanke og kjærlighet. Disse to årene har vært de beste så langt. Og takk for vår lille Mathilde, som har gjort det nesten umulig å konsentrere seg om oppgaven den siste måneden. Mathilde, jeg håper du får anledning til å oppleve en skole som ser verdien av det lekende og skapende mennesket.

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Forskningsprosjekt og problemstilling	1
1.2 Begreper	2
1.3 Struktur og litteratur	5
1.4 Metode	7
2. Drama og teater	10
2.1 Drama som begrep	10
2.2 Dramapedagogisk historie som leder opp mot lærer-i-rolle	11
2.3 Sammenligningen mellom teater og dramapedagogikk	15
3. Teori om lærer-i-rolle	22
3.1 Metoden lærer-i-rolle	22
3.1.1 Teatrale virkemidler	25
3.1.2 Pedagogiske mål	27
3.1.3 Forholdet til rollelek	29
3.2 Økt språkkompetanse	32
3.3 Begrepsforståelse og symbolbruk	35
3.4 Drama som medium for tilpasset opplæring	36
3.5 Sosial tilknytning til hverandre og verden	39
3.6 Sosial tilpasning til lærer-i-rolle	41
3.7 Motivasjon gjennom påvirkning	42
3.8 Konsentrasjon og dramaøvelser	44
3.9 Lærerens deltakelse	45
3.10 Lærer-i-rolle som agering	46
4. Andre teorier rundt prosjektet	49
4.1 Ekspertspill og distansering	49
4.2 Læring gjennom kunst og dramaopplevelser	53
4.3 Språkopplæring for flerspråklig ungdom	59
4.3.1 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter	62
5. Prosjektet	65
5.1 Deltakerforutsetninger	65
5.2 Rammefaktorer	66
5.3 Mål	67
5.4 Innhold	69
5.5 Læreprosessen	70
5.6 Vurdering	71
6. Gjennomføringen og erfaringene fra prosjektet	72
6.1 Teaterelementer i prosjektet	72
6.2 Økt språkkompetanse	74
6.3 Konkret begrepsforståelse	75
6.4 Tilpasset opplæring	78
6.5 Empati og mellommenneskelig forståelse	80
6.6 Holdning og atferd	82
6.7 Motivasjon	84
6.8 Konsentrasjon	86
6.9 Lærerens rolle i lærer-i-rolle	87

6.10 Lærer-i-rolle som agering	88
6.11 Ekspertspill	90
6.12 Elevaktiv læring gjennom lærer-i-rolle.....	92
6.13 Med et flerspråklig fokus	94
7. Konklusjon	96
Litteraturliste.....	101
Andre kilder	108
Vedlegg	108
Sammen drag	119

1. Innledning

1.1 Forskningsprosjekt og problemstilling

Lærer-i-rolle er en dramapedagogisk metode jeg ønsker å fokusere på i min teatervitenskapelige mastergrad. Jeg har jobbet som norsklærer på en ungdomsskole i Drammen, med grunnleggende norskopplæring som fag, og hadde et ønske om å bruke et dramapedagogisk verktøy for å øke språk- og begrepsforståelse og muntlig aktivitet blant de flerspråklige elevene. Jeg vil ta for meg lærer-i-rollemetoden utviklet av Dorothy Heathcote, og redegjøre for prosjektet for de flerspråklige elevene som ble gjennomført våren 2008. Det er allerede gjort mye forskning og utvikling av lærer-i-rolleformen, men jeg har ikke oppdaget noe arbeid i forbindelse med lærer-i-rolle som språkopplæring for flerspråklige elever. Metoden vil bli grundig gjennomgått i senere kapitler.

Når jeg vil skrive min mastergradsoppgave i teatervitenskap med fokus på drama og dramapedagogikk legger jeg til grunn et utvidet teaterbegrep. Dette omfatter både dramaforløp som foregår i klassen, og dramatiske forløp som primært er estetisk teater. Jeg ønsker ikke å gå videre inn i en debatt rundt forskjellene mellom drama og teater, men vil likevel sette frem teorier som fremhever likheten mellom dramapedagogikk og teater. Mitt fokus vil være den dramapedagogiske metoden lærer-i-rolle og undervisningsprosjektet mitt. Det dramaprojektet jeg har gjennomført vil i stor grad inneha både teaterfaglige og dramapedagogiske elementer. Gjennom blant annet symbolbruk, estetikk, rollespill, dramaturgi og rituelle handlinger vil prosjektet kunne sees på som en performativ teaterhendelse med et pedagogisk hovedmål.

Hvordan vil lærer-i-rolle bidra til økt språkkompetanse og begrepsforståelse blant flerspråklige ungdomsskoleelever? Denne problemstillingen gir et hovedfokus på hvordan en undervisningsmetode med drama kan bidra til språkundervisningen i grunnskolen. Andre spørsmål som vil bli belyst og prøvd besvart vil være underspørsmål rundt denne problemstillingen. Disse underspørsmålene vil være: Vil denne

undervisningssituasjonen kunne virke motiverende på elevene? I hvor stor grad kan alle elever tilegne seg nytt stoff og nye begreper gjennom samme undervisningsprosjekt? Hva vil skje med de som eventuelt ikke kan tilpasse seg undervisningen og hva gjør at de ikke klarer å henge med? Hvordan vil lærer-i-rolle takle de utfordringer denne elevmassen normalt forholder seg til? På hvilke måter kan lærer-i-rolle forholde seg til stille eller svake elever? Hva skjer med elever med atferdsvansker i et lærer-i-rolleprosjekt? Hva er det som konkret gjør at begreper blir lettere å forstå gjennom lærer-i-rolle?

Som teaterviter, dramapedagog og lærer står jeg plantet i flere ulike leire, og jeg mener teater og dramafagets overlevelse er avhengig av å presentere seg i nye settinger og fagområder for å få gjennomslagskraft. Teater og drama har mye å bidra med i det kunnskapsorienterte norske samfunnet vi forholder oss til i dag, og den kulturelle erfaringen og de arbeidsmåter teater og drama behersker kan bidra til å prege samfunnet i en retning jeg ser på som nødvendig. Grunnskolen i Norge sliter med å få de resultater de så kraftig hungrer etter, og er i en posisjon hvor de kan være villige til å lytte til løsninger de ikke har prøvd ut. Mitt prosjekt forholder seg til den strenge kunnskapsmålingen som er påkrevd i undervisning i dag, men ønsker å bidra til mer enn bare måling av fagferdigheter, og ønsker å bidra kulturelt og sosialt til en bedre grunnskole, og en sterkere posisjon for teater og drama i samfunnet. Dette er et stort politisk mål som Dorothy Heathcote har jobbet for i sin lange karriere i England, som jeg ønsker å videreføre, og som kan stå som en oppfordring til leseren av denne oppgaven.

1.2 Begreper

En del begreper trenger å forklares i forkant av oppgaven, da de brukes gjennomgående i hele oppgaven. Det gjelder både faglige begreper som kanskje ikke er allment kjent, og begreper som er definert for å passe oppgaven spesifikt.¹

¹ Begrepet *drama* vil bli gjennomgått i kapittel 2.

Lærer-i-rolle er hovedbegrepet for denne oppgaven, og stammer fra Dorothy Heathcotes *teacher-in-role*. Lærer-i-rolle er en dramapedagogisk metode utarbeidet av Heathcote i England fra 1955, og ble gjort kjent i Norge i 1969 (Branaas1999:206). Metoden vil bli gjennomgått i detalj under teorikapitlet, men går kort forklart ut på at læreren går inn i rolle og skaper en fiksjon som elevene medvirker i samtidig.

Ekspertspill (Mantle of the expert) er også en dramapedagogisk metode utviklet av Dorothy Heathcote etter lærer-i-rolle, hvor elevene blir gjort til eksperter over et tema, og jobber med dette over lengre tid (Heathcote & Bolton1995:18, Bolton2007:59). Metoden vil også bli gjennomgått i detalj senere, men er en mer tidkrevende metode, som gjerne benytter seg av lærer-i-rollesekvenser som en del av undervisningen. Jeg vil bruke den norske oversettelsen *ekspertspill*, da den ser ut til å ha blitt brukt siden den norske utgivelsen av Gavin Boltons *Innsikt gjennom drama (1981)*.

Dramatisk lek er en betegnelse Gavin Bolton bruker for rollelek og barns fantasilek i dramaundervisning (Bolton1981:22). Lærer-i-rolle og drama kan minne om dramatisk lek, da de tar utgangspunkt i nettopp den dramatiske leken, men lærer-i-rolle bruker også øvelser og teaterelementer for å gi en større forståelse. Lærer-i-rolle har også tydeligere mål, som den dramatiske leken ikke har (Allern1995:86). Sammen danner Dorothy Heathcote og Gavin Bolton det som er kjent som Newcastle-skolen (Braanaas1999:210).

Rollespill vil i denne oppgaven forholde seg til det spillet og den ageringen som foregår i fiksjonen under lærer-i-rollesituasjonene. *Rollespill* vil dermed forholde seg til både lærerens og elevenes spill, replikker og reaksjoner som skjer i en lærer-i-rollesituasjon. Rollespill er et mangfoldig begrep (Rasmussen2001:81), men vil i denne oppgaven kun forholde seg til spillet i lærer-i-rolle.

Fiksjonskontrakt definerer jeg som en inneforstått avtale som er inngått mellom elever og lærer om at de skal operere i en imaginær og tenkt situasjon etter beste evne.

I henhold til Arbeids- og inkluderingsdepartementets (AID) retningslinjer for et inkluderende språk, vil jeg betegne norske skoleelever med morsmål i et annet språk enn norsk, for *flerspråklige*. Betegnelsen *flerkulturell* blir også brukt i enkelte sammenhenger hvor egenskapen av å ha kjennskap til ulike kulturer, fremfor språk, står i fokus. Læreplanen og enkelte forfattere bruker også *språklige minoriteter* som en betegnelse på personer i Norge med et annet førstespråk enn norsk, og denne betegnelsen vil brukes når det refereres til disse kildene (Aasen2003:30). AID ønsker også tydeligere bruk av betegnelsen *inkludering* fremfor *integrering*, da personer kan være integrert i et samfunn, men likevel ikke være inkludert (AID2007:8). I tillegg til disse betegnelse vil jeg også bruke *etnisk norsk* om personer med norsk som førstespråk og med norskfødte foreldre.

Med *prosjektet* menes hele undervisningsopplegget på Gulskogen skole over de elleve oppleggene som ble gjennomført. *Prosjektet* er med andre ord gjennomføringen av undervisningen, og ikke forskningen som ble gjort underveis og i etterkant.

Med *opplegg* menes en dobbelttid av prosjektet, en økt med et bestemt og planlagt tema. Noen temaer gikk over flere *opplegg*. Det ble totalt gjennomført elleve *opplegg*.

Oppgaven er denne skriftlige masteroppgaven, og inkluderer både redegjørelsen for teori, og presentasjonen og drøftingen av prosjektet.

Prosjektet vil delvis bli forklart i lys av *den didaktiske relasjonsmodellen* som er en utarbeidet metode for å gjennomgå og planlegge et helhetlig undervisningsopplegg. Modellen er delt opp i *deltakerforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosessen og vurdering* (Vethal1997:125). Denne oppdelingen vil gjøre planleggingen strukturert, og bidra til at så mye som mulig er tenkt ut på forhånd i forhold til nettopp den undervisningen som skal gjennomføres. Metoden er utarbeidet for at læreren skal tenke på hva elevene er i stand til og kan bidra med, og hva læreren selv kan oppnå gjennom kategorien *deltakerforutsetninger*. *Rammefaktorer* omhandler tid, sted og ressurser skolen har tilgjengelig. *Målene* som skal prøves oppnådd for hver økt bør være tenkt ut før opplegget, og samsvarer ofte med læreplanene som finnes for hvert

fag. *Innhold* og *læreprosessen* er hvordan undervisningen skal gjennomføres, og hvordan målene skal ivaretas under opplegget. *Vurderingen* handler om refleksjonen i etterkant av opplegget og måloppnåelsen til elevene. Alle disse delene står i relasjon til hverandre, og er avhengig av å settes i sammenheng for å få et gjennomtenkt undervisningsopplegg.

Oversettelse fra engelsk til norsk byr ofte på utfordringer. Jeg har ønsket å bruke norske begreper og ord i hovedsak, og har benyttet meg av tidligere brukte oversettelser der dette har vært mulig. Oversettelse i forhold til *play* er uhyre vanskelig, om ikke umulig. Det samme gjelder den norske forståelsen av begrepet *spill*, som både kan innbefatte agering og regelstyrte leker. I denne oppgaven oversetter jeg *play* til *lek*, med mindre det tydelig er snakk om en oppsetning/teaterstykket. *Acting* blir oversatt til *agering*. Jeg vil bruke *performance* og *drama*, som er begreper som brukes både på norsk og engelsk, selv om dette av og til byr på problemer i forhold flere mulige forståelser av disse begrepene. Andre oversettelser og begreper vil forhåpentligvis bli tydelige i forhold til konteksten de står i.

1.3 Struktur og litteratur

Etter innledningen og en dramapedagogisk oversikt og sammenligning mellom drama og teater, vil oppgaven grundig gjennomgå lærer-i-rolle og Heathcotes teorier om læring gjennom drama. Den vil deretter ta for seg teorier om andre fagområder som hører prosjektet til. Dette vil inkludere teori om ekspertspill, om læring gjennom drama og kunsthøgskolen, og til slutt en del om norsk språkopplæring for flerspråklige elever og den gjeldende læreplanen. Etter teorikapitlene vil prosjektet presenteres og bli grundig gjennomgått i forhold til de spørsmål som er stilt her i innledningen, og for å gi teorikapitlet tydelige eksempler. Konklusjonen vil sammenfatte prosjektet og dens oppdagelser i forhold til teori.

Gjennom oppgaven og redegjørelsen av prosjektet vil det være et fokus på at lærer-i-rolle kan bidra til en styrket språkopplæring og en økt interesse for læring. Heathcote og

Bolton har allerede jobbet grundig med dette og etablert seg i sitt felt (Heggstad1998:84). Gavin Bolton er ifølge Heathcotes den beste analytiker av hennes arbeid (Bolton1999:xii). Mitt bidrag vil forhåpentligvis være å vise at lærer-i-rolle også kan la seg overføre som språklæringsverktøy for flerspråklig ungdom. Dramametoden lærer-i-rolle er veien som skal føre frem til målet om økt språk- og begrepsforståelse og et bredere ordforråd.

Den anvendte faglitteraturen vil i hovedsak dreie seg om Dorothy Heathcotes og Gavin Boltons nedtegninger og teorier om drama og lærer-i-rolle. Bolton har skrevet flere bøker om drama og lærer-i-rolle som *Acting in Classroom drama* (1999), som er basert på hans doktoravhandling. Samtidig må det nevnes at Heathcote har overlatt mye av nedskrivningen til andre, og har selv ønsket å lære bort gjennom en direkte og muntlig tilnærming. Derfor vil Betty Jane Wagners bok *Dorothy Heathcote Drama as a Learning Medium* (1979) være en hovedkilde for oppgaven, da det er den mest fullstendige teksten som omhandler Heathcotes metode lærer-i-rolle. Tor-Helge Allern og Stig Eriksson vil stå for hoveddelen av det norske bidraget om lærer-i-rolle, og Judith Ackroyds bok *Role Reconsidered* (2004) vil bidra til å sette lærer-i-rolle opp mot agering (*acting*) og teater. Nils Braanaas' *Dramapedagogisk historie og teori* (1999) er brukt som et oversiktsverk, og forklarer ofte dramametodenes verdi kort og konkret. Jeg vil også nyttegjøre meg av performanceteori, i hovedsak fra Richard Schechner (2003,2006), og andre tekster som sammenligner teater og drama.

Sammenligningen mellom lek og drama kunne ha vært interessant å fordype seg noe mer i, men jeg må på grunn av oppgavens fokus utelukke mye teori om denne relasjonen, og vil derfor kun meget overfladisk forholde meg til dette. Dette er også fordi leketeori i hovedsak forholder seg til barn, og ikke til ungdom som er prosjektets målgruppe.

Dramapedagoger som er opptatt av Heathcotes metoder vil også være opptatt av ulike mål for metoden. Mens noen dramapedagoger har jobbet med drama som metode i forhold til faglig forståelse, som for eksempel leseopplæring (Bolton1984:187), er andre

dramapedagoger langt mer opptatt av de sosiale og menneskelige mulighetene drama kan bidra til. En av Norges ledende forskere på Heathcote, Stig Eriksson, har uttalt:

I have become increasingly less interested in drama as education for specific educational, curriculum-based purposes (if I ever was). The exciting thing about drama education is that it enables participants to play with, and play out, and reflect on human situations. /.../ This is the unique offer our field can give to young people and to education (Eriksson i Häring2007:389).

Disse ønskene om å bruke drama på forskjellige måter må kunne sies å være sunt for en videre utvikling av dramafaget, men for denne oppgaven vil de kunnskapsrelaterte målene i forhold til muntlig språkforståelse være overrepresentert. Jeg vil også forholde meg til teori om kunst og dramafagets læringspotensial, generell litteratur om språklæring og departementets retningslinjer i forhold til læreplanen i grunnleggende norsk. Dette vil bli presentert i egne kapitler etter lærer-i-rolle er grundig gjennomgått.

1.4 Metode

Opgaven vil stå i en humanistisk vitenskapstradisjon, hvor formålet ikke er å bevise en sannhet, men å øke eller minske troverdigheten til en teori (Repstad1987:59). Denne oppgaven ønsker å gi en tydeligere og økt forståelse for at drama kan og bør brukes som ledd i språkopplæringen for flerspråklige elever. Min teori vil tolkes gjennom et hermeneutisk vitenskapssyn, hvor forståelsen ikke er endelig, men basert på en kontinuerlig utvikling, ut fra helheten og delene av forskningen (Gadamer2003:33). Teorien som blir belyst i oppgaven vil bli tolket i forhold til funnene i prosjektet, og vil dermed kunne på nytt forstås i en annen kontekst enn teorien opprinnelig var satt i. Dette vil forhåpentligvis gi ny innsikt til språkopplæring for flerspråklige elever gjennom lærer-i-rolle.

Prosjektet er av kvalitativ art, og ble gjennomført gjennom deltakende observasjon. Observasjon er valgt som metode fordi målet for oppgaven er å se på språkforståelsen i reelle situasjoner, og observasjon fungerer godt til å iakttå det daglige språket

(Vedeler2000:12). Dessuten har det ”en potensiell rolle å spille i kvasiekperimentell forskning, for eksempel i utprøving av bestemte metoder under fastlagte betingelser” (Vedeler2000:13). Fordi prosjektet ble utført av meg som lærer krevde dette en deltakende holdning til prosjektet og observasjonen. Jeg var som lærer ansvarlig for forarbeid og gjennomføring av prosjektet, og har måttet reflektere over og forske på oppleggene ut fra at jeg selv var delaktig i dem. Dette gjør at jeg ikke har kunnet distansere meg fra prosjektet, at jeg har måttet vurdere min egen innsats, så vel som elevenes. Pedagogikkprofessor Liv Vedeler velger å karakterisere en slik observatørrolle som en *fullstendig deltaker* (Vedeler2000:17). En slik rolle vil kanskje best kunne sammenlignes med en regissør som selv prøver å komme til bunns i sin egen form og registil, samtidig som han setter opp et stykke. Med kun en elevgruppe å observere og gjennomføre prosjektet med, vil oppgaven være forankret i en kvalitativ tilnærming, hvor det er opplevelsene av elevenes språkferdigheter som vil bli presentert og tolket. Med et slikt fenomenologisk utgangspunkt er det viktig at det er direkte kontakt mellom forsker og de det skal forskes på, og at miljøet er trygt, lite og oversiktlig (Vedeler2000:35). De erfaringer og slutninger som kommer ut av prosjektet vil ikke nødvendigvis kunne sies å gjelde alle lignende situasjoner, men målet er likevel å kunne gi informasjon og vise til noen tendenser i forhold til lærer-i-rolle som språkopplæring for denne gruppen elever. Deltakende observasjon samsvarer godt med de forskningskriterier som foreligger ved kvalitativ forskning.

Det er problematisk å tolke og reflektere over eget arbeid, siden man aldri får muligheten til å se situasjonene utenifra. Samtidig kan man risikere å være så involvert i det man forsker på, at man tar sosiale og kulturelle forhold for gitt og ikke klarer å gjengi observasjoner på en objektiv måte (Wadel1991:66). Jeg har likevel valgt å bruke mitt eget arbeid for å belyse problemstillingen, fordi det er gjennom denne arbeidssituasjonen at jeg allerede har hatt inngang til feltet, kunnskap om elevene og læreplanen, og har kunnet fortsette å bruke min rolle som lærer, samtidig som jeg har forsket på språk- og begrepsopplæringen for flerkulturelle elever (Wadel1991:29). Gjennom å delta og samtidig observere har jeg måttet være prisgitt mine loggføringer etter oppleggene, og eventuelle tilbakemeldinger fra elever. Underveis har jeg oppdaget situasjoner jeg kunne

ha taklet bedre, og jeg vil også være selvkritisk til meg selv som lærer i denne oppgaven. Hovedmålet for oppgaven er likevel å finne ut om lærer-i-rolle som dramapedagogisk metode kan gi økt språk- og begrepsforståelse og være av verdi i den grunnleggende norskopplæringen, og da vil førstehåndskunnskap og erfaring av opplegget, og god kjennskap til elevene være av stor betydning. Denne direkte og fullstendige deltakelsen ser jeg på som langt mer verdifull enn de fordeler en passiv og uavhengig observasjon kunne ha tilbudt, om den muligheten hadde vært mulig.

Det må også bemerkes at jeg i denne oppgaven ser på lærer-i-rolle som en metode for å oppnå større språkforståelse. Bruken av ordet metode i forbindelse med drama har blitt diskutert de siste årene, men er brukt i denne oppgaven da fokuset retter seg mot en bestemt metodikk (som kan nyanseres i undervisningen på flere måter), og ikke fokuserer på verdien av drama som et eget fag. Aud Berggraf Sæbø foretrekker å bruke *drama som undervisnings- og læringsform*, mens Anne Bamford skiller mellom utdanning i kunst (og drama), og utdanning *gjennom* kunst (Sæbø2009:18, Bamford2008:70). Når jeg i denne oppgaven velger å forklare drama og lærer-i-rolle som metode, er det ikke fordi jeg utelukker andre tilnærminger til drama enn rent metodiske, men fordi i dette prosjektet er lærer-i-rolle utelukkende brukt som metode for å oppnå mål for elevene som Kunnskapsløftet har satt. Dramafaget består av mange former og muligheter for læring, og jeg ønsker ikke at min oppgave skal bli tatt til inntekt for en ensrettet holdning til læring og forståelse i dramafaget.

2. Drama og teater

2.1 Drama som begrep

”Drama som kunst er uløselig knyttet til teaterkunsten og teater som uttrykksform i form av det dramatiske spill, men er i tillegg både noe mer og noe annet enn teater. Det er den didaktiske forankringen som gjør drama til både noe mer og noe annet enn teater”

(Sæbø1998:40). Dramapedagogen Aud Berggraf Sæbø definerer drama som både et kunstfag og en kunstdidaktisk prosess. Drama er et fag som må forholde seg til det kunstfaglige innholdet fra teateret, det pedagogisk metodiske innholdet fra kunstpedagogikken, og det personlige, sosiale og tematiske innholdet fra læreplanen og alle skolefagene (Sæbø1998:44-46). Sæbø sier at:

Kunstformen drama har de samme kjennetegn som kunstformen teater: det dramatiske spillets grunnelementer, virkemidler og dramaturgi som uttrykksform for å framstille og si noe viktig om det å være menneske og det mellommenneskelige i sin tid (Sæbø1998:46).

Samtidig er drama en kunstdidaktisk prosess, hvor arbeidet er *”preget av kreative og utforskende dramafaglige metoder og teknikker som aktiviserer og involverer elevene i en skapende prosess, både sosialt og faglig, i forhold til kunstformen og det tematiske innhold”* (Sæbø1998:46). Derfor vil ikke Sæbø si at drama er teater, eller at drama ikke er teater, fordi teater som begrep blir ufullstendig i sammenligningen (Sæbø1998:44).

Drama som begrep er komplisert, og ofte ønsker enten forsoning eller distanse til begrepet teater, ut fra ulike synspunkter. Men som Sæbø, og blant andre professor Bjørn Rasmussen enes om, står drama i mellom de etablerte fagtradisjoner kunst og pedagogikk (Rasmussen2001:9).

Ordet *drama* brukes gjerne om et nedskrivd scenisk verk eller om en dramatisk hendelse, men har også stått som samlebegrep for skolepraksis knyttet til dramatiske øvelser og

programmer fra 1960-tallet² (Rasmussen2001:15,32). Drama som begrep spenner derfor fra teaterformens sceniske tekst, til kun å omfatte øvelser som ikke er tenkt for visning.

Bakgrunnen for den lett forvirrende begrepsbruk som ennå publiseres i Norge, henger blant annet sammen med de ulike kildene som dramapedagogikken henter sitt kunstpedagogiske utvalg fra. Vi finner spor fra Aristoteles til Keith Johnstone, det vil si fra hele den totale og ulikartede teaterhistoriske praksis. I tillegg, og dette er det sentrale kompliserende element, er dramapedagogikk også utviklet med den dramatiske lek som kilde. Dette gjør at vi også finner viktige spor til en rituell estetikk og til elementer som er mer tydelige for de kollektive dramatiske ritualer enn for de etablerte kunstformer (Rasmussen2001:35).

Det har eksistert, og eksisterer fortsatt, en tydelig usikkerhet i mellom kunstteori og pedagogisk teori om hvordan forholde seg til drama og dramapedagogikk. Rasmussen mener at diskusjonen om hvorvidt drama er kunst eller pedagogikk er ufruktbar, og bør avløses av nye forståelseshorisonter (Rasmussen2001:10,12,29). Rasmussen utdyper:

Jeg tror at 'drama' varsler om en estetisk revolusjon i de senmoderne samfunn, som blant annet innebærer at kunsten suppleres av andre former for estetisk menings- og kunnskapsdannelse knyttet tettere til de rituelle arenaer og til hverdagsarenaene. Vi står ved et politisk veiskille, og er nødt til å utvikle offentlige perspektiv på dette feltet som rommer mer enn å supplere norskfaget i skolen, eller videreføring av teaterkonvensjoner og formidling av underholdning. For å få til dette for området drama og teater, trenger vi å være varsomme med å ukritisk følge begreper og begrepsbetydninger (Rasmussen2001:32).

2.2 Dramapedagogisk historie som leder opp mot lærer-i-rolle

Gavin Bolton har gjennomgått noe av den dramapedagogiske historien som leder opp mot Dorothy Heathcotes teorier, og jeg finner det naturlig å gjengi dette i korthet før jeg etter hvert går inn på teori om lærer-i-rolle. Dorothy Heathcotes metode lærer-i-rolle oppstod ikke i et historisk vakuum. De siste hundre årene har Storbritannia hatt mange lærere og utdannede skuespillere som har jobbet med drama og teater i skolen. De har blitt stående som sentrale dramapedagoger for Storbritannia, men også for Skandinavia. De skandinaviske landene har trukket til seg britiske gjesteforelesere i en årrekke, og mye av den norske dramapraksisen er basert på nettopp britiske dramapedagoger (Bolton1984:1).

² Vi må også kunne si at begrepet *drama* i denne forstand fikk stor anseelse i 1948, da Peter Slade snakket om *child drama*. Mer om dette senere i kapitlet.

Disse pedagogenes arbeid har oppstått i ulike, og delvis tilfeldige miljøer i England, fra starten av 1900-tallet, og vil i denne gjennomgangen innbefatte Harriet Finlay-Johnson, Henry Caldwell Cook, Peter Slade og Brian Way i hovedsak.

Harriet Finlay-Johnson beskrives av Bolton som den første som jobbet med klasseromsdrama³, eller i hvert fall den første som har blitt dokumentert (Bolton1999:5). Han kaller henne en pioner og en viktig *fore-runner* til Dorothy Heathcote, da hun også jobbet med drama som en metode for å mestre mål i skolefagene (Bolton1984:12). Finlay-Johnson jobbet som lærer i Sussex frem til 1910, og ønsket å vekke en interesse for læring hos elevene. Hun mente at de ville lære hvis, og når, de ønsket å lære. Hennes mål for undervisningen lå både i å finne motivasjon hos elevene, men også i at elevene skulle lære av hverandre og kunne se på læreren som en kompanjong eller *fellow-worker* (Bolton1999:10,11). Bolton oppsummerer hennes syn på det dramatiske arbeidet:

She believes in the child's natural dramatic instinct; she sees the process of dramatizing to be more important than the product; she values both improvised and scripted work; she thinks an audience is irrelevant and discourages 'acting for display'; she lets children take initiative in structuring their own drama; she sees children's happiness as a priority (Bolton1984:11).

Bolton undrer samtidig på om læringen får en reell effekt: *"It is packed with facts to be learned, but the pill of learning is so sugared by the fun of dramatization that one wonders whether the pupils perhaps just enjoyed the play-acting"* (Bolton1984:152).

Likevel fokuserer Finlay-Johnson på motivasjonsgrunnlag for elevene, læreren som deltaker i dramatiseringen og bruk av dramatiske erfaringer som grunnlag for læring i andre fag, som alle er punkter vi vil se Heathcote bruker i lærer-i-rolle. Der Heathcote skiller seg fra Finlay-Johnson er utvikling av en mer helhetlig og universell tankegang: *"Now the content or subject-matter of any particular dramatic experience is for Dorothy Heathcote what gives it significance. But where she differs from Miss Finlay-Johnson is that she looks beyond the facts to more universal implications of any particular topic"* (Bolton1984:52).

³ I motsetning til arbeid med å sette opp teaterstykker, som har en mye eldre historie.

Engelsklæreren Henry Caldwell Cook, jobbet omtrent samtidig som Finlay-Johnson, men på en privatskole med gutter i alderen elleve til seksten. Caldwell Cook var opptatt av oppriktigheten og konsentrasjonen i lek, og mente ungdom måtte oppleve like mye lek som små barn (Braanaas1999:45,46, Bolton1999:28). Cook skriver: *"It would not be wise /.../ to send a child innocent into the big world /.../ But it is possible to hold rehearsals, to try our strenghts in a make-believe world. And that is play"* (Cook i Bolton1999:28). Nils Braanaas formulerer Caldwell Cooks pedagogiske tanker i tre punkter: *"1. Kunnskap og læring kommer ikke fra lesing og lytting, men fra handling og direkte erfaring. 2. Godt arbeide er oftere resultatet av spontan virksomhet og interesse enn av tvang og press. 3. Det er leken som er ungdommens naturlige læremåte"* (Braanaas1999:45). Caldwell Cooks elever dramatiserte og fremførte tekst og stykker av blant annet Shakespeare, men skulle samtidig være i en arbeidsmodus hvor de lekte og jobbet sammen, noe som ble beskrevet som 'The Play-way' (Bolton1999:31,42). Bolton sammenligner Caldwell Cook med pedagogen John Dewey, som ønsket læring gjennom aktiv erfaring, demokratisk ansvar og læring som et fellesskap mellom lærer og elev. John Dewey mente *"god læring kjennetegnes av lystfølelse og skapende virksomhet"* (Hiim & Hippe1998:54). Denne 'learning by doing' metoden står i stil til både Caldwell Cook og Finlay-Johnsons undervisningspraksis, men Dewey har ikke et tydelig dramapedagogisk fokus (Bolton1999:32). Gavin Bolton kommenterer selv at *"drama is doing"*, og at Deweys teori er spesielt gjeldende for dramapedagogikk (Bolton1984:9).

Caldwell Cook og hans elever jobbet med tekst og dramatisering, og hadde andre mål og sluttresultat enn hva man får ved arbeid ut fra Heathcotes metoder. Men Heathcote, i likhet med Caldwell Cook, bruker lek og dramatisering aktivt for å gi en handlende erfaring elevene ikke kan oppnå ved lesing og vanlig samtale. Og igjen er det interessen til elevene, men også spontaniteten, som driver elevene til læring. Dette er noe vi vil se som gjeldende i lærer-i-rollearbeid både i forhold til motivasjon og konsentrasjon.

Da dramabevegelsen begynte var det ikke et behov for å skille seg ut som en egen enhet (Ackroyd2004:75). Men i 1948, under Bonningtonkonferansen, gikk Peter Slade hardt ut og satte et tydelig skille mellom *child drama* og teater. Peter Slade, en dramapedagog og

utdannet skuespiller, introduserte begrepet *child drama*, og begrepet *drama in education* ble også gjort kjent under denne konferansen (Bolton1999:xv, Ackroyd2004:75,76). Drama og teater ble skilt, og har i hovedsak forblitt skilt fordi Slade mente at ”*det eksisterer en egen barnekunst, et barnedrama, som vil utfolde seg dersom omgivelsene gir lov og anledning*” (Braanaas1999:49).

Slades metode, videreutviklet av dramapedagogen Brian Way, førte til en ny dramapedagogisk praksis, og tok drama til nye høyder, men målene og læringen var vanskelig å måle, da metoden er tidkrevende og målene vage (Bolton1984:2,34). Heathcotes lærer-i-rolle er mye mer målbar enn det Slades child drama noen gang var, og er mye tydeligere rettet mot kunnskap og læring i tillegg til forståelse. Men det at Slade banet veien for dramapedagogisk praksis, og ga den en egenverdi i kontrast til teater, kan ha gjort det lettere å få aksept for bruk av drama i skolen. Heathcote har også selv tatt i bruk deler av child drama tankegangen, og bearbeidet dem til å passe hennes metoder (Bolton1984:171).

Brian Way uttrykker at svaret på mange enkle spørsmål kan ta en av to former; svar gitt som informasjon eller svar gitt som direkte erfaring (Bolton1984:50). Dette blir eksemplifisert gjennom spørsmålet om hva en blind person er. Informasjonssvaret vil for eksempel være ’en person som ikke kan se’, mens direkte erfaring vil bli tydelig ved å få beskjed om ’å lukke øynene og gå rundt i rommet’. Way mener det er gjennom den direkte erfaringen at drama får sin funksjon (Bolton1984:50). Gavin Bolton poengterer videre:

This is direct experience, but *it is not drama*- not until there is some pretense involved, some symbolic representation, some intention to make believe. In which case moving around the room with one’s eyes open, as if one could not see, would qualify for drama. Only in the most narrow sense is dramatic experience direct, one way of putting it is that drama is not itself direct, it only appears to be. That it appears to be is its power (Bolton1984:51).

Det at en lærer deltar i rollespillet med elevene er heller ikke Heathcote alene om å ha oppdaget som en god løsning for drama. Jacob Levy Moreno, som jobbet med psykodrama i 1920-årene, gikk selv inn som en hjelperolle i de dramatiske situasjonene

han skapte (Rasmussen2001:89). Og i Creative Dramatics tradisjonen⁴ gikk enkelte lærere inn i spillet sammen med sine elever (Sæbø1998:109). Også i England fantes det lærere som deltok i elevenes rollespill før Heathcote, som for eksempel Alexander Neill som grunnla skolen Summerhill (Braanaas1999:44). Sosiologen Robert Witkin påsto i 1972 at læreren måtte være en del av den kreative prosessen for å oppnå et godt kunstnerisk resultat (Heathcote1991:12).

Men selv om andre pedagoger har fungert som inspirasjon for Heathcotes lærer-i-rolle metode, regnes hun i dag som en pioner og ledende innenfor faget dramapedagogikk. Hun har lagt grunnlaget for sjangeren prosessdrama, og har utfordret det tradisjonelle kunnskapssynet (Eriksson2008:135, Allern1995:82).

2.3 Sammenligningen mellom teater og dramapedagogikk

Ved å finne felles grunn mellom begrepene *prosess vs. produkt, lek (play) vs. drama* og *drama vs. teater*, vil forskjellen utjevnes, og skillet vil synes mindre viktig. Gavin Bolton har prøvd å se på hva som skiller dramaaktivitet fra skuespillerens arbeid, og ser tegn på at begrepet *acting* igjen vil bli en del av en lærers hverdag (Bolton1999:x,xxiii, Ackroyd2004:xiv).

This reformulation attempts to make a case for embracing, in the classroom, many different kinds of acting behaviours that go beyond the limits and responsibilities expected of a stage actor, while nevertheless including both 'stage' acting and that kind of acting behaviour associated with 'teacher-in-role' led drama (Bolton1999:xxiii)

Når store deler av dramafaget åpner opp for et mer inkluderende forhold til teater og drama, og stiller seg skeptiske til skillet som oppstod ved Bonningtonkonferansen i 1948, er det fordi vår forståelse av teater ikke står stille (Ackroyd2004:xiii). Mens enkelte dramapedagogiske retninger tilnærmer seg teater og teaterteori, beveger teatervitenskapen seg mot performance og åpner for et bredere syn på hva teater er. Philip

⁴ En dramaretning som oppstod rundt 1920 i USA ved Winifred Ward. Se Braanaas1999:23-37.

Zarilli, videreført av Judith Ackroyd, inviterer til en sammenligning av drama, teater og performance. Teater og dramaformene forandrer seg, og vår måte å se og tolke disse formene på forandrer seg (Ackroyd2004:xii,xiii). Dermed er det ikke lenger overraskende å sammenligne teater med performance, performance med drama, eller drama med teater. Dramapedagogen Jonathan Neelands brukte allerede i 1990 teater og drama om hverandre, og i 1995 beskriver Heathcote-inspirerte Cecily O'Neill prosessdrama som "*a theatre event*" (Ackroyd2004:xiv, Bolton1999:231). "*Cecily O'Neill was perhaps the first to identify the dimensions of theatre form within improvised teacher-led class playmaking and to articulate a theory of form for drama in education exponents*" (Bolton1999:189). I et intervju fra 2005 uttalte Gavin Bolton: "*I wish now that, from the beginning, the work that Dorothy and I did in the northeast had been seen as a genre of theatre*" (Schülter2007:369).

Hvis vi ser på de likhetene drama og teater deler, kan vi fort forstå hvorfor Bolton i ettertid uttaler et ønske om at hans og Heathcotes dramaarbeid kunne ha blitt kalt teater. Drama er en flyktig læringsmetode, en flyktighet den deler med teateret. Teater og drama deler også elementer om hvordan tid, spenning, tegn og symboler opererer, og om å finne fokus. Og drama må også kunne tillate publikum (Heathcote1991:13,54,56). For Sæbø mener "*det dramatiske spillet er avhengig av både aktørens og publikums tro på spillet for å kunne gi mulighet til utvikling og erkjennelse*" (Sæbø1998:51). Publikum i dramasammenheng kan være både et eksternt publikum som i teateret, men også et deltakende publikum, som ved elever som følger det læreren ber dem om. I de fleste dramaøker vil det ikke eksistere et eksternt publikum, men fordi elevene ikke har kontrollen over den dramatiske fiksjonen, vil de kunne sees på som et publikum for lærerens spill, samtidig som de blir bedt om å delta i dramaaktiviteten. Denne publikumsforståelsen er annerledes enn vi kjenner fra teateret, og har større likheter med ritualer, seremonier eller performance.

Sæbø fastholder også nødvendigheten av estetisk erkjennelse, som skal komme ut fra både følelsene og intellektet (Sæbø1998:46). For Bolton handler nettopp kunsten og teateret om å jobbe frem forandring: "*dedicated to bringing about change*"

(Bolton1984:153). Både Heathcote og Bolton kan instinktivt se likheter mellom teater og drama, og disse likhetene blir ytterligere forsterket hvis vi tar for oss noe av den forskningen som er gjort både på teatervitenskapens og dramapedagogikkens side.

“Just as the child in dramatic play concentrates on the task or the problem to be solved, so the advice from Stanislavsky to his actors is that concentration should be on mainspring of action in the character’s behavior, not his feelings” (Bolton1984:119).

Selv om det er mulig å sammenligne barns handlinger i dramatisk lek med Stanislavskijs tanker om en skuespillers arbeid, har det vært langt mer vanlig å sammenligne Heathcotes drama med Brechts teorier, eller med Grotowskis teater.

Parallellen mellom Brecht og Heathcote er gjort av blant andre dramapedagogen Oliver Fiala (Bolton1999:180), men Stig Eriksson har også forsket på denne sammenligningen. Brecht hevdet i forbindelse med sine lærestykker at *”Å oppdra de unge gjennom å spille teater (er å) gjøre dem virksomme og betraktende på samme tid”* (Brecht i Eriksson2008:138). For Brecht var lærestykkene ment som et grunnlag for pedagogisk arbeid med teater og drama, mens hans politiske stykker skulle underholde og samtidig vekke publikum til handling. Brecht ville at teateret skulle opplyse og vekke til politisk kamplyst, men at det var nødvendig å samtidig underholde for å få til dette (Brecht1992:103,104). Denne dualiteten mellom læring og underholdning kan spores tilbake til Horats tanker om teateret (Ackroyd2004:37). Eriksson påpeker at målet med Heathcotes drama er ikke å bli en annen karakter, men å være klar over sitt eget spill, samtidig som man agerer ut en troverdig karakter (Eriksson2007:234). Denne distanseringen kan sammenlignes med Brechts teatersyn. *“It assists the player to believe in the reality of ‘another’ context, but it does not mean forgetting oneself in the pretend”* (Eriksson2007:234). Brechts teatersyn er derfor sammenlignbart med Heathcotes drama, både på grunn av ønsket om å lære bort og underholde samtidig, men også i forbindelse med distanseringsteknikken både Brecht og Heathcote nyttiggjør i sitt arbeid.

Parallellen mellom Jerzy Grotowski og Heathcote er gjort av Gavin Bolton, og tar for seg publikums rolle i Grotowskis teater, og i drama. Veiledningsheftet for drama i

grunnskolen definerer at ”*i drama er deltakeren både aktør og publikum*” (Grunnskolerådet1988:10). For Grotowski var det forholdet mellom skuespiller og publikum som var det essensielle i teateret, og man kunne være foruten alt annet (Grotowski1968:19, Ackroyd2004:51). Bolton gjør en sammenligning mellom Grotowskis ønske om publikums deltakelse i hans teater og deltakelsen som kreves i drama. I denne sammenhengen er forskjellen mellom Grotowskis teater, og drama ligger i at publikum måtte delta på skuespillernes premisser i Grotowskis teater, men i drama vil læreren skape den dramatiske situasjonen i samråd med deltakerne og alle får ta del i beslutningene (Bolton1999:183, Ackroyd2004:27).

Både Judith Ackroyd og Gavin Bolton ser at både teater og drama er vide begreper og at de flere ganger sammenfaller direkte. Både teater og drama kan ta utgangspunkt i muntlige eller skriftlige tekster, og rollearbeidet kan fungere likt (Ackroyd2004:43,164). Augusto Boals forumteater sammenfaller mer med dramaarbeid i forhold til kommunikasjon og konteksten arbeidet utføres i, enn tradisjonelt teater; hvor sal og scene er delt uten ønske eller mulighet for verbal toveiskommunikasjon (Ackroyd2004:26). Læreren kan også fungere som en dramatiker i sitt arbeid, både i forhold til struktur og tematikk (Bolton1999:184). Likhetene mellom drama og teater kan være påfallende, selv om man ikke sidestiller begrepene. Ved å ta til seg et utvidet teaterbegrep, kan drama inkorporeres i teaterbegrepet, i hvert fall i enkelte tilfeller.

Med et utvidet teaterbegrep legger man til grunn en inkluderende definisjon på teateret. John Cage har definert teater som: ”*Something which engages both the eye and the ear*” (Cage i Ackroyd2004:7). Han utdyper videre at grunnen til at definisjonen er så enkel er at da kan man se på hverdagslivet som teater. Dette er noe sosiologen Erving Goffman gjorde allerede i utgivelsen av ”*The presentation of Self in everyday life*” i 1959.

Performanceteoretikeren Richard Schechner skriver:

Goffman [...] approaches social life as theatre, an interplay of behaviors where players with different motives rehearse their actions, maneuver to present themselves advantageously, and often perform at cross purposes with one another... people are performing all the time whether or not they are aware of it (Schechner2006:207).

Goffman sier at alle deler av vårt sosiale liv kan sees på som et rollespill eller en performance, men da må man også *frame* situasjonene slik at de får et annet fokus enn det daglige liv. Schechner bruker også begrepet *framing* for å fortelle når noe er en performance og når det ikke er en del av det normale liv (Schechner2003:296). Goffman definerer performance som: "*all the activity of an individual which occurs during a period of time marked by his continuous presence before a particular set of observers and which has some influence on the observers*" (Goffman2007:63). Performance brukes i dette tilfellet, og også av Schechner, som et vidt begrep som omfatter mer enn bare teater og drama, men også ritualer, lek, spill, sport og enkelte sosiale begivenheter (Schechner2003:xvi,xvii). *Framing* kan lettest oversettes til å sette en bestemt situasjon i en ramme hvor man betrakter situasjonen fra et annet ståsted enn om rammen ikke hadde vært der. I teateret kan skillet mellom scene og sal fungere som en konkret *framing*, men i de fleste situasjoner, som i drama, er denne rammen dannet ut fra tilskuernes blikk. For Schechner er enhver *framed* situasjon en performance (Ackroyd2004:18). Når jeg nå tar omveien via performance for å si noe om likheten mellom teater og drama er det fordi de begge er del av performancebegrepet, en sammenligning både Bolton og Ackroyd har gjort før meg. Bolton velger å bruke begrepet performance annerledes, som en form for teatervisning, men henviser også til Schechners bruk av begrepet (Bolton1999:262,281). Bolton har uttalt at selv en nedtonet visning (demonstration) kan være teater (Bolton1999:193).⁵

Bolton hevder all drama er *framed*, og Heathcote bruker Goffmans *framing*begrep med fokus på det estetiske, og ikke sosiale (Bolton1984:185, Bolton1999:192). For Bolton står bruk av fiksjon i sentrum av alle aktiviteter, og læring er en prosess som handler om å finne en ramme (frame) for å forstå ulike sammenhenger (Bolton1999:278, 1984:185). Samtidig henter Bolton inn et begrep fra Augusto Boal; *metaxis*, en tilstand hvor man står i to verdener samtidig, slik man gjør i dramaarbeid som lærer-i-rolle (Bolton1984:142). Tor-Helge Allern påpeker at Boal mener *metaxis* er deltakelse i en annen verden, en annen tilnærming til den verden vi er i, men ikke to ulike verdener som Bolton mener

⁵ Sammenligningen mellom performance og dramapedagogikk er drøftet tidligere, og blant andre Ida Krøgholt har sett på dramapedagogikk i forhold til performance (Krøgholt2001:12).

(Allern2001:81,83). "If 'metaxis' denotes a special state of mind, a psychological state, 'frame' denotes an epistemological relationship between the knower and what is given" (Bolton1984:185). Som deltakere i lærer-i-rollespill er vi klar over at rollespillet ikke er det samme som virkelig atferd, og leketeoretikeren Vygotski viser til et eksempel hvor et barn koser seg som lekende, samtidig som han lider i sin rolle som pasient (Rasmussen2001:86, Allern1995:96). En lignende teori om *estetisk fordobling* presenteres av dramapedagogen Janek Szatkowski gjennom forskjellen på den teatrale og den dramatiske fiksjon (Szatkowski1985:143). Teatral fiksjon forklares av Szatkowski gjennom at en person spiller ut en rolle, og at en tilskuer iakttar både rollen som blir spilt og personen som spiller ut rollen. I dramatisk fiksjon tar også tilskueren på seg en rolle, og det skjer en estetisk fordobling for begge personer. Personene får en opplevelse *i* fiksjonen og *av* fiksjonen. "En opplevelse 'som figur' og en opplevelse af at være 'den, der skaper figuren'" (Szatkowski1985:144).

Drama har også fellestrekk med ritualer, en annen undersjanger av performance⁶. Heathcote påpeker likheter mellom sin egen metode og regndans, eller feiringer som blir ritualisert (Heathcote1991:49,50). Samtidig kan deltakerne bli oppslukt av dramaet, og glemme andre tanker og at de spiller. Peter Slade valgte å kalle dette *absorption*, men det har også klare likheter med hva ritualteoretikeren og sosialantropologen Victor Turner definerer som *flow* (Bolton1984:32, Turner1982:55).

Det både Bolton og Ackroyd likevel sammenligner teater og drama tydeligst ved er begrepet *acting*⁷ (agering). Som nevnt tidligere, skulle Bolton ønske man hadde brukt begrepet teater for drama også, men han vil ikke sidestille en skuespillers agering med det en lærer eller elev gjør i drama, slik andre gjør (Bolton1999:xxii,250). Ackroyd prøver å utvide dette begrepet til å passe inn med hva en lærer i rolle gjør, som vil bli tydeligere belyst i teorikapitlet om lærer-i-rolle. Schechner definerer agering: "*Acting*

⁶ Se Schechners viftemodell (the fan) for performances ulike grupperinger. Drama må kunne sees å høre inn under både Play og Art-making process delene (Schechner2003:xvi).

⁷ *Acting* som begrep kan ikke uproblematisk oversettes, men jeg vil i oppgaven bruke begrepet *agering*, da dette er det som har flest likhetstrekk. Det er også blitt oversatt slik av Allern og Eriksson, se Allern & Eriksson2008:47.

consists of focused, clearly marked, and tightly framed behaviours specifically designed for showing” (Schechner2006:174, Ackroyd2004:18). Bolton definerer det som:

Acting behavior is an act of fiction-making involving identification through action, a prioritizing of determining responsibilities, the conscious manipulation of time and space and a capacity for generalisation. It relies on some sense of audience, including self-spectatorship (Bolton1999:270).

For Bolton er fiksjonen, identifiseringen, tid og rom essensielle elementer i agering, men han problematiserer også forholdet til publikum, da dette i drama kan være både tilskuere og deltakere (Bolton1999:193,253,255). Bolton vil ikke si at all agering er av samme type, og velger derfor blant annet å kategorisere tre typer dramaaktivitet i forhold til agering. Han presenterer begrepene *performing*, *presenting* og *making* som tre ulike grupperinger av drama, som alle forholder seg til agering ulikt (Bolton1999:276,277). For Bolton er agering likevel mest meningsfullt som begrep når en person forventer å bli applaudert (Bolton1999:262). Vi vil senere se at agering som begrep blir utvidet når Ackroyd sammenligner det med lærer-i-rollemetoden.

Som vi har sett mener flere at regissører, dramatikere og skuespillere har mye til felles med dramalærere, og bruker samme medium av drama (Akroyd2004:52-55, Bolton1984:140). Teater og drama er begge en del av det mangfoldige performancefeltet, og har så sterke likhetstrekk at de ofte kan sidestilles. Vi vil etter hvert også se at det finnes et ønske om å gjenforene drama med teater. For Bolton er det viktigste at en klassifisering av begrepene, som agering, får en nytteverdi, og er derfor mer opptatt av dette enn å si at drama og teater er det samme; eller at en skuespillers agering og en barns agering i drama er like (Bolton1999:249). Når man i teatervitenskapen i dag tar til seg så store deler av performanceteorien, og for lengst har forlatt sal- og sceneskillet for å fornye teaterfagets felt, er man også nødt til å ta til seg de likheter drama og dramapedagogikk har med resten av teaterfaget. Bjørn Rasmussen skriver:

I post-modernistisk og kultur-estetisk belysning er det mindre interessant å lese nye dramaformer utelukkende som kunstnerisk fornying. Psykodramaet, gruppeteatrets rituelle nærværesetikk og brudd med scene-sal, TIU, forumteater og dramaforløp (process drama) er like relevant å lese som en destabilisering av teaterkunstens dominans som eneste tenkelige kulturpraksis (Rasmussen2001:112).

3. Teori om lærer-i-rolle

Teori om lærer-i-rolle er forfattet og videreført av mange, med utgangspunkt i Dorothy Heathcotes egne teorier om metoden. Metoden har møtt lite kritikk, og dette kapittelet vil derfor også bære preg av en bred enighet. Det er tydelig allerede fra starten av denne oppgaven at jeg ser på lærer-i-rolle som en godt egnet dramametode til undervisning i grunnskolen, og denne positive holdningen er delt av mange. Denne positivt vektete teorifremleggelsen må derfor ikke bare sees på som grunnlag for mitt eget syn på lærer-i-rolle, men også på grunnlag av en svak kritisk opposisjon til metoden.

Kritikken mot lærer-i-rolle dreier seg oftest om at læreren har en for stor makt på rollespillet, og kan lettere manipulere, skjule egne interesser og verdier gjennom misbruk av makt, og kan benytte seg av en skjult formidlingspedagogikk. En lærer som har ansvaret for lærer-i-rolle trenger derfor å ha et åpent og aksepterende syn, og ikke styre elevene i lærerens retning (Allern2003:50, Sæbø2009:196).

3.1 Metoden lærer-i-rolle

Lærer-i-rolle dreier seg om rollespill mellom elevene og læreren. Læreren påtar seg en rolle, og setter elevene inn i en fiksjon. Der leder læreren elevene i rolle til å gjøre oppgaver, løse problemer eller oppleve situasjoner som kun kreativiteten og fokuset til læreren eller elevene setter grenser for.

Det er viktig at elevene har en positiv holdning til drama som metode i det de går inn i formen, og Gavin Bolton har utviklet dette videre til å inkludere leker og dramaøvelser før man går inn i en lærer-i-rollesituasjon eller dramatisk lek (Braanaas1999:213). Bolton kaller øvelser "*the exercise mode of dramatic behaviour*" (Bolton1984:48).

For Heathcote er drama å spille ut historier (Wagner1979:49). For å få til dette benytter hun seg av flere sett med selvsikre regler for å skape en best mulig dramaerfaring.

Inngangen til dramaarbeidet må inneha (både for lærer og elev) det Heathcote kaller *a willing suspension of disbelief*, en tydelig fiksjonskontrakt for spillet og en intensjon om å bruke tidligere erfaring og fantasiforslag i et forsøk på å skape levende historier (Allern1995:80). Tor-Helge Allern forklarer *a willing suspension of disbelief* som: ”*Vilje til frivillig å oppgi en tvilende holdning*” (Allern1995:80). Fokuset i spillet må inneholde spenning (Allern1995:80), og Heathcote bygger opp sine lærer-i-rollesekvenser rundt en av tre hovedtemaer: 1. Katastrofe ”*things happen to people that they possibly cannot control*”, 2. Store som plager små ”*pushing other people around*” eller 3. Vanskeligheten med å være sammen ”*ordinary people find it tricky just to get on together*” (Wagner1979:21). For å utvikle rammen rundt rollespillet reflekterer hun rundt setningen ”*We are in the brotherhood of all those who...*” (Wagner1979:48). På denne måten kan hun få nye ideer til spillet, som gir en bredere innfallsvinkel til de situasjoner en handling har begynt å ta opp. Et eksempel Betty Jane Wagner presenterer er rollespillsituasjonen hvor en mor serverer frokost til sin datter, hvor man da kan forestille seg at man er i et fellesskap med alle de som serverer andre (Wagner1979:48). På denne måten vil nye ideer stadig komme frem, og kan improviseres ut fra.

Det er også viktig at rollespillet prøver å utvikle en form eller dramaturgi den kan forsøke å følge, og at temaet avgrenses (Allern1995:80,81). Heathcote nevner også andre elementer spillet må ha som: en interessant handling, et nytt perspektiv som kan vekke oppmerksomhet, avgjørelser deltakerne må ta, anvendelse av egne erfaringer, tilbakemeldinger og en bevisst utprøving av forandringer (Heathcote1991:203, Allern1995:80,81). Det er også viktig at lærerens holdninger til arbeidet er i tråd med metoden. For Heathcote må en lærer ha: ”*1. A respect for children and what they bring to the learning situation. 2. A will to accept and use what they offer in class situations. 3. Self identification as a member of a team.*”(Heathcote1991:41).

Heathcote lar elevene bestemme så mye som mulig, for at de skal ha høyest mulig motivasjon (Wagner1979:20). For henne handler lærer-i-rolle blant annet om å lytte til elevene og prøve, hvis mulig, å la de styre (Wagner1979:22). Likevel blir det alltid opptil læreren hvor mye han selv skal styre eller overlate til elevene. Her må læreren selv

bestemme hva han er mest komfortabel med, og lærerens valg, kontroll og behag vil gå på bekostning av elevenes valg, behag og interesse. Men læreren må kjenne sine forutsetninger og betingelser, og ikke være redd for å stå for disse (Wagner1979:34). Noen rollespill blir veldig strukturerte, såkalte simuleringsspill, hvor deltakerne får vite hvem de er og hva de skal mene, og er ganske låst til situasjonen (Vethal, Ibsen & Raaum1983:3). Heathcote ønsker å unngå simuleringer, fordi informasjonen blir da så omfattende at identifiseringen av situasjonen og rollene blir ekstremt vanskelig. (Wagner1979:79). Alternativet er et friere spill, hvor deltakerne bestemmer alt underveis, eller kanskje bare begynner med et rollekort⁸ som forklarer hvem eleven skal spille (Vethal, Ibsen & Raaum1983:3). Heathcote ønsker analogibruk velkommen, hvor historiske fakta og strenge rammer står i mindre fokus, og man tar kun utgangspunkt i en holdning eller tema å bygge videre på (Wagner1979:187). Under arbeid med eget prosjekt ble både låste og åpne spill prøvd ut, og jeg vil komme tilbake til erfaringene fra dette.⁹

Det meste av spillet vil uansett utvikle seg underveis, enten under ledelse av læreren eller under elevenes eget initiativ. Læreren vil ikke kunne forutse alt som kommer til å skje og må derfor rettlede elevene i den fiktive verden, ved selv å være et godt eksempel, som å bruke tilpassede ord og uttrykk. Læreren trenger likevel ikke rette på alle faktafeil, men kan hinte om andre muligheter, bruke nye begreper i egen rolle, eller snevre inn spørsmål og oppgaver når de blir for store for enkeltelever (Wagner1979:64). Eventuelle feil kan også snakkes om senere. Læreren må motstå fristelsen om å gi all fakta om fiksjonen med en gang, men sile den ut gjennom rollespillet, der hvor kunnskapen er nyttig eller spennende (Wagner1979:29). *"Læreren blir i den heldige situasjon at han/hun kan forme, kontrollere og lede timen fra innsiden, som en av deltakerne, ikke en som griper inn utenfra"* (Vethal, Ibsen & Raaum1983:5). Uansett må læreren kunne stoppe spillet dersom det ikke fungerer (Allern1995:83). Heathcote ser på samtale om spillet som veldig viktig; det å kunne tre ut av den dramatiske leken og opplegget, og vurdere, diskutere og reflektere (Braanaas1999:221).

⁸ En lapp med for eksempel navn, alder eller yrke, og kanskje mer informasjon.

⁹ Opplegg 4 og 11 er ytterpunktene i forhold til grad av styring. Se vedlegg for utfyllende informasjon.

Grunntanken i forhold til lærer-i-rolle kan oppsummeres i forhold til hva en lærer burde være, formulert av Dorothy Heathcote selv:

Teachers are creators of learning situations for others. They are therefore concerned in arranging their 'material' in such a way that by meeting the material the pupils are changed or modified in some way. This 'modification' process would appear to be related to these aspects: It must arrest attention. It must employ that which is already known and understood in some positive way. It must demand decision taking. It must promote awareness and understanding of the areas newly acquired (Heathcote1991:50).

3.1.1 Teatrale virkemidler

Heathcote spiller mye på kontraster, ritualer, symbolbruk og meningsfull språkbruk, selv om den dramatiske fiksjonen er midtpunktet(Braanaas1999:209).

Selv om lærer-i-rolle er et rollespill i en undervisningssituasjon, står teaterelementene i særlig fokus (Wagner1979:147). Eksempler på dette kan vi blant annet finne i kontrastene mellom mørke, stillhet og ro mot lys, lyd og bevegelse (Wagner1979:154). *"The elements of darkness-light, stillness-movement, sound-silence are held in a constantly changing expression of life"* (Heathcote1991:96). Teatrale elementer, som kontrastene Heathcote nevner, er med på å billedgjøre lærer-i-rollespillet og gi det en dimensjon av troverdighet, samtidig som det innehar estetiske uttrykk. På samme måte som spenning (*tension*) må være tilstede i drama (Heathcote1991:95) vil lærer-i-rolle benytte seg av dramaturgiske valg underveis i spillet. Heathcote sier at spillet må bruke personer (oftest i form av roller) i deres eget miljø, bygge på personens relasjoner i nåtid spilt gjennom normal hastighet (*life-rate*) og *"the achieved final statement must have form"* (Heathcote1991:55). I denne sammenhengen mener Heathcote at handlingen må være fortettet og omhandle kun hovedmålet med rollespillet (Heathcote1991:55). Dramatisk aktivitet kretser rundt krise og konflikt (*crisis*), i stor likhet med Aristoteliske tanker om fabelen og handlingens enhet i tragedien (Aristoteles1997:37). Heathcote har nylig uttalt: *"Jeg tenker ikke så mye på det pedagogiske, men på spenningene eller mulighetene som kontrastene kan skape. Kontraster skaper spenning i oss. Den avleder*

oss på en måte” (Allern & Eriksson2008:47). Det dramatiske spillet skapes i stor grad ved improvisasjon, selv om enkelte ting kan ha vært planlagt på forhånd. Derfor er det også viktig at man som lærer og ansvarlig for fiksjonen konstant tenker på de teatrale elementene, og hvordan implementere dem i rollespillet. En lærer bør konstant kunne vurdere når for eksempel lys, temposkifte og lydforandringer kan fungere effektivt til å gi spillet en mer estetisk kvalitet og til å øke spenningen.

Heathcote bryter ofte rollen for å gi informasjon eller for å lede elevene mot noe mer (Wagner1979:79). På dette punktet har hun som tidligere nevnt blitt sammenlignet med Brecht. Heathcote bruker også symboler for å gi dypere forståelse for situasjonene, og valget av disse symbolene er vesentlig (Bolton1981:127). Et håndfast materiale kan hjelpe elevene til å komme i gang med en oppgave, men mye tar form gjennom miming. Etter hvert vil forhåpentligvis karakterene til elevene utvikle seg, og de kan oppnå erfaringer fra å se ting gjennom en annen rolle enn dem selv (Wagner1979:68). Et av læringspotensialene er at elevene kan oppleve å identifisere seg med en annen personlighet, i rollen de spiller. (Wagner1979:147). Gavin Bolton har uttalt: *“I argued that drama is not in itself direct, that indeed its power lies in its seeming directness”*(Bolton1984:59). Gjennom symbolbruk, men også ved bruk av ritualer, kan lærer-i-rolle fortelle deltakere andre historier enn direkte gjenfortelling ville ha gjort. Ritualer defineres av Heathcote som *“the experiences which seem to be required to be made again and again- individual and group”* (Heathcote1991:77). I denne konteksten kan ritualer sees på som gjentatte bevegelser eller handlinger, enten det dreier seg om et hverdagsritual som å vaske seg, eller et felles religiøst ritual som regndans rundt bålet.¹⁰ Symboler i lærer-i-rolle er ofte konkrete rekvisitter som står for noe mer, som et tent lys for trygghet eller håp, en bok for kunnskap, eller en nøkkel for fangenskap. Det viktigste er at gjenstandene gir betydning for elevene (Bolton1981:124-130).

¹⁰ Jeg vil ikke gå inn i en drøfting rundt dette ritualbegrepet, bare påpeke at Heathcote og Bolton bruker det annerledes enn hva for eksempel Turner og Rothenbuhler har definert som ritual. Se Turner 1982:79 og Rothenbuhler 1998:27 for deres definisjoner.

3.1.2 Pedagogiske mål

Læringspotensialet med lærer-i-rolle kan være stort og mangfoldig. Men læring er ikke noe som kan fylles på, elevene selv må også ha et ønske om å oppnå noe. Derfor er det så viktig at elevene har medbestemmelse på en del av opplegget, og at de har makt til å forandre situasjonene underveis (Wagner1979:20). De får anledningen til å sette seg inn i hvordan andre personer tenker og reagerer, og derfor kan oppleve en holdningsendring. *“I have suggested that the immediate power of drama is that it elicits a basic response in both the doer and the watcher to the ‘magic’ of bringing something into the present and presence that is not really happening.”* (Bolton1984:147). Men elevene er nødt til å bli ansvarliggjort for det de lærer (Heathcote & Bolton1995:18), og arbeidet med drama og lærer-i-rolle jobber med hele pensum (*curriculum*) og kan brukes i alle fag, samtidig som læringen vil dekke mer enn ett fag om gangen (Heathcote & Bolton1995:16), og kunnskap kan derfor ikke bare letes frem gjennom en ensrettet vei. Dorothy Heathcote ser på kunst og vitenskap som i et integrert forhold, og ønsker ikke den oppdelingen som nå er etablert i skolen (Allern1995:78, Heathcote2008:49). Heathcote er en sterk tilhenger av at *”kunnskap må omfatte handling, bilder og symbolbruk i en ‘venstrehåndstenkning’ som tar inn hele tilværelsen og lager syntese av den, en visjon av helheten”* (Braanaas1999:207). Med venstrehåndstenkning menes ideen om at venstre hånd symboliserer drømmene og høyre hånd står for orden og handling. Jerome Bruner, som Heathcote er inspirert av, mener det er viktig å bruke drømmende og kunstneriske tanker for å lære (Bruner1962:2).

Heathcotes vekt på teatrale virkemiddel, innhold og holdninger var en reaksjon mot Ways individuelle og øvingspregede drama. Vekt på kognitiv læring og kunnskap betydde også at hun hentet fram en tråd fra begynnelsen av dette århundret, arven etter Miss Finlay-Johnson: Man lærer best på kryss av læreplanen. Heathcote skiller seg fra Johnson i at læreren også blir deltaker, ikke bare instruktør eller tilskuer. Elevene må få eiendomsrett til innholdet, kunnskapene. Derfor må deres egen erfaring gjøres betydningsfull (Allern1995:78).

Heathcote har skrevet noen *garantier* på hva drama¹¹ kan gjøre. Heathcote garanterer at elevene kan oppleve progresjon på flere felter, utvide ordforrådet, at abstrakte begreper kan gjøres konkrete, at elevene kan se verden klarere og oppleve gruppesamhørighet og aksept, samt knekke koden til pensumområder elevene ellers har vært redd for (Heathcote & Bolton1995:125,126, Wagner1979:227). Gavin Bolton mener metoden lærer-i-rolle, er meget godt egnet for å avklare begreper, i tillegg til å være holdningsendrende (Braanaas1999:213). Drama som metode har i følge Grunnskolerådet mål som er knyttet både til det estetiske, tematiske og sosiale. Drama kan utvikle blant annet kommunikative ferdigheter, bevissthet og innsikt i forhold til seg selv og andre, og gir refleksjon rundt problemstillinger og trening i forhandling og samarbeid (Grunnskolerådet1988:85-87).

Tor-Helge Allern poengterer at ”*Det som er viktig (for pedagogen) er å få satt den sosiale konteksten, og ikke å få utvikla karakterer*”(Allern1995:93). Bolton har skrevet at Dorothy Heathcote ikke først og fremst var opptatt av drama for dramaets egen skyld: “*Constantly coming out of role she would challenge her classes to refocus, or rethink or change tactics or evaluate what they had just created. She was not interested in creating drama for drama’s sake*” (Bolton2007:59). Ulike teoretikere har sett på Heathcotes teorier i ulikt lys. Brian Way kalte hennes drama intellektuelt, mens Betty Jane Wagner går i motsatt retning og omtaler det som ’gut-level drama’ (Bolton1984:54). En tematisk tenkning, som Way kaller intellektuell, vil også ha en emosjonell komponent (Bolton1984:54). Fordi Heathcote har utviklet sine metoder over tid, og mange forskjellige dramapedagoger har tatt dette til seg, vil lærer-i-rolle kunne oppfattes forskjellig ut fra når og hvem som skriver om metoden.

Den tyngste kritikken mot Heathcotes dramatilnærming har kommet fra David Hornbrook. For Hornbrook var det viktigste for drama å etablere seg som et eget estetisk fag i skolen, og han prøvde å få til dette i det engelske skolesystemet. Han mente at en reformpedagogisk og barnesentrert dramapedagogikk som blant annet Heathcote og Bolton stod for, ødela for innføringen av et teaterfag i skolen. Hornbrook var derfor

¹¹ Garantiene gjelder for ekspertspill i Heathcotes bok om ekspertspill(1995) og drama på et mer generelt grunnlag i Wagners bok om Heathcotes metoder (1979).

motstander av å la drama bli brukt kun som metode i andre fag, når det hadde så sterke estetiske muligheter (Braanaas1994:38,39, Allern1995:77). Hornbrooks kritikk bygger på at drama som metode undergraver sitt eget felt og fremtid, og han fryktet for nedleggelse av dramaseksjoner rundt om i England fordi dramafaget kun stod som en del av andre fag og læreplaner (Hornbrook1991:1). Kritikken dreier seg dermed ikke om de pedagogiske sidene ved lærer-i-rolle, men om hvordan det teatrale og estetiske nedprioriteres og brukes. En noe lignende holdning har dramapedagogen Malcolm Ross stått for, som mente at lærere som så på drama som en metode for læring fordreier kunstens natur (Bolton1984:152).

For Heathcote er det likevel helhetstankegangen som er gjeldende for drama, lærer-i-rolle og også ekspertspill. En gjenfortelling eller dramatisering av en historie er nødvendigvis ikke et mål i seg selv (Bolton1984:146). Heathcote mener en lærer skal stille seg spørsmål om både hva slags kunnskap som skal studeres, hvilke ferdigheter som skal trenes, hva som gjøres i forhold til tilrettelegging for enkeltelever og hvordan elevene vil være villig til å strekke seg til i forhold til standarder for dem selv (Heathcote & Bolton1995:25).

Hun vet at drama kan gjøre abstrakte og uforståelige begreper konkrete, og begripelige for elevene. Hun vet at drama gjør en i stand til å undervise på et område slik at det virkelig blir lært og forstått, hun vet at drama kan bringe elevene til å reflektere dypere over erfaringer de har fått, og hun vet at drama i høyeste grad kan være motiverende (Braanaas1999:210).

3.1.3 Forholdet til rollelek

Teorier om lek er mangfoldige og fokuserer på mange ulike aspekter. Det er verken plass eller relevant å innbefatte et helt kapittel om lek som begrep i denne oppgaven. Samtidig har lek teori ofte de yngste barna i fokus, og dermed er det vanskelig å overføre dette til flerspråklig ungdom, som er prosjektets fokus. Det som derimot er relevant er hvordan teorier om lek har spilt på arbeidet med lærer-i-rolle, og hvordan man kan oppnå språk- og begrepsopplæring gjennom dette.

Homo ludens; det lekende menneske er en forutsetning for å få til lærer-i-rolle, drama og kulturell utvikling (Sæbø2009:40). Gjennom improvisasjon og samhandling får læreren og elevene til å lage en fiksjon, på nesten lik måte som barn i rollelek. Forskjellen er at i drama er det pedagogen som er handlingsbærer, mens i rollelek er det barna som er ansvarlig for handlingen (Allern1995:87). Liv Vedelers definisjon av rollelek er: *"atferd hvor barnet simulerer en annen persons eller et annet vesens identitet eller karakteregenskaper"* (Vedeler1987:30). For Johan Huizinga var lek både noe som skilte seg fra det vanlige liv, og en måte å skape kontroll. Det var seriøst og likevel fullstendig oppslukende. Verdien av lek var likevel ikke særlig gjeldende (Bolton1984:78,79 & Schechner2003:100). Gavin Bolton forklarer lekens oppslukende karakter ved at det er selvinitiert, og ser klare strukturelle likheter mellom lek og drama (Bolton1984:81). Selv om rollelek og dramatisk lek danner deler av utgangspunktet for lærer-i-rolle, skiller lærer-i-rolle seg fra lek ved at det er ment seriøst og skal kunne gi måloppnåelse i form av forandring av verdioppfatning eller kognitiv utvikling (Bolton1981:24, 64). Bolton påpeker at psykologen og leketeoretikeren Vygotskij mente at lek har meningsskapende trekk, og dreier som om å utforske det å være noe (Bolton1981:43, 1999:176). Han trekker parallellen til Heathcote, som blant annet har uttalt: *"Drama is about filling the spaces between people with meaningful experiences"* (Heathcote1991:97). Bjørn Rasmussen mener *"vi merker ennå undertrykkende holdninger til lek og fantasiverden som bygger på forståelsen av imitasjoner som illustrative representasjoner av en original"* (Rasmussen2001:138), en holding vi kan spore helt tilbake til Platons forståelse av kunst som reproduksjon. En av likhetene mellom lek og Heathcotes drama er at å skape mening er prioritert over det å utføre handlinger (Bolton1999:176).

Pedagogikkprofessor Faith Gabrielle Guss har skrevet at den opprinnelige måten å kommunisere på er gjennom rolleleken, og ser derfor at barn vil være åpne for dette formspråket også i teatret (Guss2003:19). Hun nevner også at Sara Smilansky, som trekker en parallell mellom dramatisk lek og teater, har vært opptatt av å bruke lekpedagogikk for å fremme barns læring, både sosialt og kognitivt. Smilansky mente også at voksne kan hjelpe barn til å leke, ved selv å delta og trene dem i lekerfaringer (Vedeler1987:181). Guss nevner også at Smilansky ikke legger stor nok vekt på den

estetiske utvikling (Guss2003:16). Hos Guss er det barn i førskolealder som står sentralt, men hun påpeker at drama og kunstpedagoger har en estetisk tilnærming til lek, i motsetning til andre pedagoger (Guss2003:15). Samtidig vet vi at Richard Schechner inkluderer lek inn under performance, som nok en del av det fangefasetterte begrepet (Schechner2003:xvii).

Dorothy Heathcote går til Jerome Bruner i forhold til teorier om en helhetstankegang. Bruner ønsket å utforske hvordan høyre og venstre del av kroppen samarbeider. Mens høyre hånd er *the doer* er venstre hånd *the dreamer* (Bruner1962:2). Han forfektet ideen om at det som er kjent som den akademiske siden har mye å lære av den kunstneriske (Bruner1962:4). Bruner presenterer blant annet gjennom et forskningsforsøk at unge barn som er mer vant til å leke, kan produktivt løse problemer uten å bli like lett frustrert som barn med mindre lekerfaring (Sylva, Bruner & Genova1976:256). Bruner har også uttalt at handlinger, symbolbruk og bilder som fører til læring også må gjennomføres for voksne (Braanaas1999:203). Heathcote fokuserer på begrepet *left hand of knowing* som Bruner bruker. Heathcote definerer det som:

A region where interrelationship is what matters, where everything grows together, living in terms of, taking account of, but not destroying everything else; where there is no distinction between weed and flower, useless and useful (Wagner1979:166).

Vi ser at Heathcotes fascinasjon for Bruner, samstemmer godt med elevenes deltakelse i lærer-i-rolle i forhold til å forholde seg både til det estetiske, det lekne og det kunnskapsfokuserete. At Bruner presenter lekens verdi i å takle utfordringer bedre, og ytrer et ønske om å videreføre lekens verdier til voksne, vil jeg i stor grad videreføre som et argument for å la ungdom få prøve seg på lærer-i-rolle. Vi ser også at begrepene dramatisk lek og rollelek har mye til felles med lærer-i-rolle, og at deres potensial også kan til en viss grad overføres nettopp lærer-i-rolle.

Liv Vedeler har forsket på barns kommunikasjon i rollelek, og kom blant annet frem til følgende påstander: "*Rollelek er en spesielt gunstig pedagogisk situasjon for å hjelpe barn med kommunikasjonsproblemer til å bli bedre kommunikasjonsdeltakere og*

språkbrukere” (Vedeler1987:101) og; *”I rollelek var barnas språk mer grammatikalsk avansert, med lengre og bedre utformede setninger og med mer bruk av adjektiv, adverb og andre beskrivende småord, enn i andre språklige samtalsituasjoner”* (Vedeler1999:69). Vedeler ønsket å forske mer på ideen om lek som språkutviklende for eldre barn enn det Bruner opprinnelig hadde gjort (Vedeler1987:46, 167). Hun mente det var rolleleken som ga best mulighet for språkutvikling, da man både var sender og mottaker av kommunikasjonen (Vedeler1987:41,103). I følge Vedeler gir rollelek muligheten til å bruke språket til å veilede, instruere, gi uttrykk for følelser, fortelle, informere og forklare, og leken gir rom til å planlegge og skape utvikling (Vedeler1987:168). *”Når den voksne deltok i barnas samtale, øket barnas bruk av språk og dialog både kvantitativt og kvalitativt”* (Vedeler1987:103). Vedeler setter mange likhetstrekk mellom dramatisering og rollelek, og mener de også fungerer godt som leseforberedende aktiviteter (Vedeler1987:173). For Vedeler kan de to aktivitetene flyte over i hverandre, men hun skiller dem fra hverandre ved at dramatisering stort sett har fastlagt handling og replikker på forhånd (Vedeler1999:70). Hvis vi da sammenligner med lærer-i-rolle, ser vi at lærer-i-rolle har mer til felles med rollelek enn dramatisering, da nettopp handling og replikker skapes gjennom improvisasjon, men er tydeligere styrt av læreren enn det rollelek er. Jeg ser på Bruners og Vedelers forskning om språklæring gjennom lek og rollelek for barn opp til småskolealder, som et godt utgangspunkt når jeg videre skal belyse hvordan lærer-i-rolle kan fungere som språk og begrepsopplæring for eldre elever med lav norskkompetanse.

3.2 Økt språkkompetanse

Bolton har uttalt: *”Heathcote brought back drama to the track of pursuing knowledge”* (Bolton i Heathcote1991:7). For Bolton er Heathcotes metoder spesielle i forhold til nettopp dette, og at de da skiller seg fra tidligere dramapedagoger som har satt fokus på det kunstneriske eller sosiale ved drama. For Heathcote står kommunikasjon i sentrum i utdanning (Heathcote1991:62), og derfor bruker hun drama som metode. Gjennom drama, og lærer-i-rolle blir referanserammen til elevene forstørret, og læringspotensialet

utvidet (Heathcote & Bolton1995:ix). Alle fag kan ta i bruk metoden, men Bolton, Heathcote og Wagner er enige om at språkfag og samfunnsfag er spesielt godt egnet (Wagner1979:186, Heathcote & Bolton1995:ix).

Hovedgrunnen til at lærer-i-rolle kan fungere så godt til økt ordforråd er at drama gir grunner til å snakke sammen(Wagner1979:197). Det er vanskelig å forbli stille i rollespillet, spesielt hvis temaet eller situasjonen opptar deg. I dette tilfellet gjør øvelse mester, og fordi elevene *tvinges* til aksjon, har de også mulighet til å utvikle seg. Gjennom dialogene må de likevel kjenne igjen det som foregår, og de må forstå at de kan lære av dette. Det er også viktig at denne læringen må foregå over tid (Heathcote & Bolton1995:16). Lærer-i-rolle (og ekspertspill) er ingen rask metode for å sikre elevene bedre språk på en-to-tre. Men ved å ta seg tid til metoden kan man oppnå de faglige målene man setter seg, og sannsynligvis noen sosiale mål i tillegg.

De garantiene Heathcote gir for det arbeidet hun setter er blant annet:

To make an abstract concept or experience very concrete, simplifying it so the students can understand and have control over it. /.../ To teach a narrow fact so that it is really learned and understood /.../ To crack the code to curriculum areas students might fear to venture into, such as science, math, history, literature, anthropology /.../ To increase students' vocabulary and help them develop a finer control of rhetoric through interaction with others and through tapping subjective experience /.../ To help students discover they know more than they thought they knew (Wagner1979:227)¹².

Den abstrakte begrepsforståelsen som kan bli lært, vil bli gjennomgått i neste del. De andre garantiene gir oss et tydelig bilde på hvor mye som kan oppnås gjennom Heathcotes metoder. Den helhetlige undervisningstankegangen som hun legger til grunn, er mye av årsaken til at disse garantiene våger å behandle fryktede pensumområder og garanterer dypere forståelse for enkeltemner og ord. Det er gjennom dramametodene hun bruker at elevene kan tilnærme seg stoffet på en annerledes måte, og oppnå mål andre undervisningsformer trolig ikke kan få til på egenhånd. Hvordan disse garantiene oppnås

¹² De andre garantiene som ikke er nevnt i dette utdraget handler i hovedsak om sosiale ferdigheter.

vil bli tydelig belyst i løpet av oppgaven. Vi må nok se på disse garantiene som løfter på hva som kan oppnås ved velfungerende opplegg, og ikke som absolutte garantier som vil tre i kraft så lenge man bare bruker lærer-i-rolle. At Heathcote likevel presiserer disse løftene som garantier, sier noe om at hun er sikker på at dette kan oppnås i stor grad ved gode og velfungerende lærer-i-rolleopplegg.

”Det grunnleggende i det å spille er å være noe man ikke er” (Allern1995:95). Kunnskap om mennesker kommer fra det å prøve ut, å spille, og ikke ved å øve på kunnskapen (Heathcote1991:98). Elevene vil oppdage egne ressurser de kan spille på når de er fanget i en opplevelse (Wagner1979:38). Heathcote har uttalt *”You must place people in circumstances which don’t permit them to rely on old responses (whatever you call it). They must not be in a position to fall into their already existing habits”* (Heathcote i Eriksson2008:146). Det er gjennom spillet og de situasjoner som oppstår at eleven får prøvd ut språket sitt i ukjente situasjoner, og at karakterene de spiller kan utvikle seg (Wagner1979:64). Igjen er det tid og øvelse (eller erfaring) som gjør at elevene kan oppleve utvikling av språket sitt.

At first attempts readings (or soundings if preferred) especially of unfamiliar situations, are bound to be shallow, socially ramshackle, linguistically hesitant or unsound, artistically tenuous. Time and experience bring a tempering and a tightening of all these (Heathcote1991:68).

Rollespillet vil også foregå i bestemte omgivelser, og disse fiktive, sosiale omgivelsene kan også være med på å prege språket, og gi en større grad av autentisitet til rollen (Vethal, Ibsen & Raaum1983:7). Språket vil nødvendigvis bli forskjellig fra om elevene spiller vitenskapsmenn fra 1800-tallet til om de spiller moderne ungdom på et barnehjem. Dette er det både læreren og elevene i rolle som vil måtte bestemme omfanget av.

The linguistic demands alone may range from academic discussion of a factual point, to an emotional outburst such as a king in defense of his kingdom might make (public language) or a tramp at the door of a rich man, justifying his existence might be called upon a make (private language). (Heathcote1991:56).

Heathcote argumenter for at det er dramas evne til å få frem uante tanker, ord og handlinger som gjør at metoden bør settes på timeplanen (Heathcote1991:89). Denne diskusjonen vil jeg komme innom på et senere tidspunkt i forhold til nyere forskning omkring kunstfagenes betydning i skolen. De tanker, ord og handlinger som skapes i rollespillet, vil uansett kunne gi økt språkkompetanse for elever som opplever læringsmetoden over tid.

3.3 Begrepsforståelse og symbolbruk

Lærer-i-rolle skal i følge Heathcote utvide ordforrådet til elevene og gjøre abstrakte begreper konkrete. Heathcote skriver blant annet om en situasjon hvor elevene fikk en større forståelse for begrepet frykt (fear), og fikk økt deres ordforråd i forhold til ord med en relasjon til ordet frykt. Denne forståelsen kom gjennom lærerens målrettede innblanding i rollespillet (Heathcote1991:96). Heathcote og andre dramapedagoger har brukt lærer-i-rolle mye rettet mot språksvake barn, eller i grupper med ulike læringsvansker. Under følger et utdrag fra en situasjon hvor en dramalærer retter fokuset på verbaliseringen til elevene gjennom et lærer-i-rolleopplegg om indianere:

This class of children were astonished at their ability to become involved in the problems of an Indian farmer and even more astonished at their ability to *express* their involvement. Because the teacher's aim was to help the children to enjoy verbal communication via argument, role-playing, debate and discussion he did not allow the situation to be developed as a play, but kept the verbal challenge as the first priority (Heathcote1991:45).

Prosjektet som er beskrevet senere retter fokus mot å øke språkforståelsen gjennom lærer-i-rolle, men også spesielt i forhold til å forstå begreper og fremmedord, abstrakte så vel som konkrete, og kunne gi elevene mulighet til å bruke de i situasjoner senere.

Dorothy Heathcote har i løpet av sin lange fartstid opplevd elever som ikke har vært i stand til å skrive eller snakke om enkelte begreper eller situasjoner, men som likevel har vært i stand til å uttrykke det gjennom for eksempel dans eller tegning (Heathcote1991:77). Det vil alltid være situasjoner som er vanskelig eller umulig å

uttrykke med ord, men som kan oppleves gjennom å spille dem (Allern1995:96). På en måte kan elever lære seg et verbalt språk ved å agere gjennom fysiske handlinger, med verbal rettleiding fra læreren, og på en annen måte kan elevene uttrykke en symbolsk forståelse av en situasjon, selv når de ikke er i stand til å skrive eller snakke konkret om det. På denne måten tar lærer-i-rolle og drama elevenes implisitte kunnskap på alvor, og samtidig bidrar metoden til å forklare begreper og øke språkkompetansen rundt denne kunnskapen.

Mye av dette arbeidet gjøres gjennom bruk av symboler og tegn. Heathcote skriver *"Actions become sign whenever there is more than one person present to read the action"* (Heathcote i Bolton1984:123). Fordi mye av lærer-i-rolle arbeidet utøves gjennom fysiske handlinger og oppgaver, spesielt i arbeid med språksvake elever, vil det florere av tegn og symboler som elevene selv må oppdage og reflektere rundt. Bolton mener valget av symboler er vesentlig, og arbeidet rundt symboler er grunnlaget for alt kunstarbeid og har blitt oversatt i tidligere dramaarbeid (Bolton1981:127, 1984:27). Eriksson skriver at *"Rekvisittene hos Heathcote er mer symboler enn praktikable sceniske objekter"* (Eriksson2008:148), og det er gjerne konkret materiale som danner grunnlaget for symbolbruken i lærer-i-rolle (Wagner1979:71,95). Eksempler på dette vil kunne være å bruke en uniformsjakke som tegn på mennesket og nasjonen som bar denne uniformen, eller å bruke frukt som tegn på mat og rikdom og feilfordele dette til elevene slik at de føler urettferdighet.¹³

3.4 Drama som medium for tilpasset opplæring

Norske dramapedagoger uttalte allerede på 80-tallet at lærer-i-rolle ikke var for en faglig lettere skole, men en ny måte å gjøre ting på, gjerne i tillegg til det som allerede fantes av metoder (Vethal, Ibsen & Raaum1983:2). Oppfatningen om at drama bare handler om sosial og følelsesmessig utvikling, er nok likevel dels gjeldende i mange skoler i Norge i

¹³ Begge disse eksemplene er hentet fra ulike lærer-i-rollespill som er gjennomført av Dorothy Heathcote.

dag, mye på grunn av den tankegangen blant annet Slade og Way stod for. Drama som metode bør være ment for mer enn bare å oppnå sosiale og følelsesmessige mål. Kreativitet hadde en relativt lav status i skolen på 80-tallet (Vethal, Ibsen & Raaum1983:3), og med dagens kunnskapsfokus i norsk skole mener jeg dette fortsatt er tilfelle. Lederen i Landslaget Drama i Skolen (LDS) Kristin Runde skrev nylig ”*Elevene lærer med hele kroppen, men likevel opplever vi at kunnskapsløftet nedgraderer de estetiske fagenes betydning*”. Videre utfyller hun: ”*Det er greit at elevene skal lære teori, men lærdommen må også gi mening*” (Runde2008:45). Og det er nettopp her hun peker mot Dorothy Heathcotes metoder som en mulighet for å gi elevene både teori og mening til den samme lærdommen.

Heathcote mener at læreren og eleven må fungere som både sendere og mottakere. Det læreren sender må eleven kunne motta, og omvendt. ”*As each receives and sends, they have to be able to project into their inner world of the other and to sense what is forming there*” (Heathcote1991:62). Forståelsen mellom læreren og elevene er nødvendig for å få til et spill som kan gi lærdom og mening. Det nytter ikke å stemple elevene på forhånd, man må lytte og iakttå (Wagner1979:6, Heathcote1991:48). Ved å bruke elevenes ideer som en ramme, og få de til å fungere positivt, kan deres ideer og verdier fremmes med integritet og føre til refleksjon. Heathcote vil heller søke informasjon, enn å plante den, og jobber for å støtte og utfordre elevene (Heathcote1991:51,101, Heathcote & Bolton1995:ix). ”*The teacher must be prepared to enter the children’s world once they begin to work in the medium*” (Heathcote1991:47).

I situasjoner hvor elevene har vanskeligheter med å lære, må læreren identifisere seg med elevene og finne ut hva som interesserer dem. Tempoet i rollespillet må være saktere, og samtidig må læreren dytte frem spillet i betydelig større grad. Man kan heller ikke forvente å gi fra seg lederskapet til elevene, i hvert fall ikke med det første (Wagner1979:210,211). Det blir viktig for læreren å stille spørsmål som leder mot konkrete muligheter hvis rollespillet er ferd med å stoppe opp, for eksempel ved å gi elevene to valg som fører i to ulike retninger¹⁴ (Wagner1979:64). I klasser hvor elevene

¹⁴ Dette kaller Heathcote *branching questions*.

har større sosiale utfordringer er det selvfølgelig viktig at arbeidet blir lagt opp riktig og ikke blir hastet igjennom, selv om det er det som er lettest både for læreren og elevene.

Heathcote skriver:

A class with poor social health requires a more delicate strategy than one in better health, where there can be some self-help /.../ The work must go slowly enough to give a class an experience. This is very difficult with classes of poor social health because they do not want to go slowly (Heathcote1991:94,95).

Ved å bruke tid på rollespillet, kan man få elevene til å gjøre oppgavene og utfordringene ordentlig, slik at de gjør det de skal, men også rekker å reflektere over det. Denne refleksjonen rekker nok ikke elever med lærevansker i like stor grad ved raskt målrettet arbeid i skolen i dag. Og et av målene med lærer-i-rolle er at denne refleksjonen skal gjøre at elevene både husker og forstår teorien og situasjonen de har gjennomlevd.

Howard Gardner har utviklet en teori om at menneskene har minst syv måter¹⁵ å tenke på. Disse ulike tankemåtene må tas til etterretning når vi skal lære bort til ulike mennesker (Songe-Møller1993:74). Flere har gjennom fenomenologien også poengtert at vi lærer gjennom både tanke, språk, kropp og følelser (Sæbø2009:35). Fordi vi lærer med hele kroppen, og ikke bare gjennom det verbale, vil en inngang til språksvake elever være gjennom det nonverbale, det fysiske. Mye av rollespillet bør derfor ha fokus på bevegelser og oppgaver, som ikke er like avhengig av språket. Samtidig må det nonverbale ikke skilles fra det verbale, men fungere sammen om elevene skal utvikle språket (Wagner1979:159,162). *“Movement gives you an entrée into the universal, but you need language to explain what the experience is all about”* (Wagner1979:159). Fordelen med en nonverbal inngang er at det er lett forståelig for elevene, og læreren kan bidra til språket der det er nødvendig. Her er Heathcote inspirert av bevegelsespedagogen Rudolf Laban, når hun ser på bevegelse som en vei mot læring (Wagner1979:165).

¹⁵ Gardners syv intelligenser er: kropps-kinestetisk, spatial (romlig), musisk, språklig, logisk-matematisk, det personlige indre og gjennom den personlige omverden (Songe-Møller1993:74).

3.5 Sosial tilknytning til hverandre og verden

Heathcote mener at *"Drama er ikke historier gjenfortalt gjennom handling. Drama er mennesker som konfronteres med situasjoner som forandrer dem"* (Allern1995:79). Selv om de sosiale målene og garantiene lærer-i-rolle kan tilby ikke står i fokus i denne oppgaven, må de likevel sees på som en essensiell del i forhold til læring for de kunnskapsbaserte garantiene som er blitt presentert. Det å forstå kunnskapen som blir presentert gjennom drama og lærer-i-rolle handler i stor grad om å forstå menneskelige relasjoner. Slik sett handler drama om å skape betydningsfull mening, og det oppnås lettest når klassen deler de samme oppfatningene (Heathcote & Bolton1995:4).

"I want my classes to learn to make decisions, and to understand the problems and rewards of these decisions /.../ This is another reason why drama is such a wonderful educational tool" (Heathcote1991:66). Heathcote forklarer at hun ønsker å få gitt elevene makten til å ta beslutninger, og at de skal forstå at den kunnskapen læreboka gir dem er fortettet erfaring (*distilled experience*) (Heathcote & Bolton1995:4, Wagner1979:205). Ved å fokusere på dette vil elevene kunne forstå bakgrunnen og årsaken til situasjoner, og ikke bare huske situasjonen ut av kontekst. Drama gir muligheten for ny innsikt, på en måte andre læringsmetoder ikke får til (Bolton1984:153). Andre sosiale garantier lærer-i-rollearbeid kan bidra til er blant annet å presse frem refleksjon i forhold til hva vi mennesker har til felles, synliggjøre verdier, utvikle toleranse og se verden i et mer helhetlig bilde (Wagner1979:227).

Bolton viser til Francis Dunlop som mener at all læring har en uintensjonell komponent (Bolton1984:155). Gjennom lærer-i-rollearbeid med språk og begreper i fokus, vil de sosiale garantiene kunne bidra til bredere forståelse av språket og konteksten den faller inn under, samtidig som elevene kan oppleve en mellommenneskelig forståelse av situasjonene rollespillet tok utgangspunkt i.

Lærer-i-rolles fiksjonsgrunnlag gjør at elevene kan identifisere seg med en annen person eller en gruppe, og kunne forstå sosiale situasjoner på en ny måte (Heathcote1991:49).

“And when the art form is drama, which draws on the complexity of life directly for its material, it is not unreasonable for me to expect some gain in understanding of life, my life and other people’s” (Bolton1984:153). Det er fantasien og spillet gjennom roller som gjør at elevene kan oppnå denne sosiale forståelsen, og gjennom spillet kan de også utvikle en gruppesamhørighet og aksept (Wagner1979:227).

Each person possesses the gift to a greater or lesser degree to identify with others and to re-live or pre-live situations of importance. It is one of the most efficient ways of gleaning information in the area of emotional experience without having the actual experience (Heathcote1991:49).

Vi fjerner ofte følelser fra klasseromsundervisning fordi det sees på som uviktig. Følelser er vanskeligere å takle enn tenkning, fordi elever ikke forventer å behandle følelser på skolen. Men vi kan ikke fjerne følelsene fra drama (Heathcote1991:97). Det er nettopp gjennom disse følelsene elevene kan begynne å forstå hvor forskjellene og likhetene ligger hos menneskene de spiller og dem selv. Det er deres emosjonelle reaksjoner som kan gi forståelse for situasjoner de ikke ville ha forstått uten å spille de ut (Heathcote1991:56).

Men empati og samfunnsforståelsen er ikke de eneste sosiale aspektene lærer-i-rolle kan bidra med. Gruppearbeidet bidrar også til mulighet for kollektiv identitet og feiring. Gjennom rollespillet kan elevene forstå hva de har til felles med hverandre, og med resten av verden, og feire dette i spillet (Bolton1984:46,161). Denne feiringen er noe drama og lærer-i-rolle har til felles med dans og musikk, men for lærer-i-rolle handler det også om å kunne lære av å få ta del i de situasjonene man får oppleve (Bolton1984:57,186).

3.6 Sosial tilpasning til lærer-i-rolle

For Heathcote handler dramaarbeid om å kunne jobbe ut fra hvordan elevene er og deres utgangspunkt. Hun vil at læreren skal akseptere elevene og kunne se verden gjennom dem, og ikke elevene gjennom lærerens verdensbilde. Ved å forlate sitt eget sentrum og møte elevene der de befinner seg, får man muligheten til å variere tilnærminger i dramaarbeidet (Heathcote1991:18). Samtidig påpeker hun at man skal være tydelig og bestemt som lærer, og forvente noe fra elevene: *"We sold our your teachers down the river when we told them to be nice and easy with the kids, and casual and friendly. We sold our profession down the river"* (Heathcote1991:25).

I arbeid med elever med sosiale tilpasningsproblemer vil denne tydeligheten og forventningen være viktig. I arbeid med ungdom kan det være lønnsomt å stille seg i rollen som en maktperson, slik at elevene får betydelig motstand (Allern1995:83). Tor-Helge Allern påpeker også andre faktorer i arbeid med elever med tilpasningsproblemer, som en konstant kamp om forhold rundt lærer-i-rollespillet, som fører til at innholdet i opplegget får mindre fokus.

Dette kan vi oppleve med 'Rambo-syndromet' hos gutter, som kan spille 'Rambo' uavhengig av hva slags rolle eller status i rolle de egentlig har /.../ Den motsatte tendensen er å ikke tørre å ta initiativ utfra et sterkt ønske om å ikke skille seg ut fra andre i forholdet (som i symmetriske forhold). (Allern1995:101)

Ut fra min egen erfaring vil disse atferdsmønstrene ofte være tydelige i arbeid med flerspråklig ungdom, da de både er i fysisk forandring på grunn av puberteten, og kan være usikre på sin plass i sosiale sammenhenger som i en klasse. Selvsikkerheten rundt grad av språkbeherskelse vil også kunne påvirke deres atferd i undervisningen, og man må derfor være forberedt på elever med ulike atferdsmønstre i enhver undervisningssituasjon.

Et annet viktig argument fra Heathcote er at for å få elevene til å delta på en oppriktig og interessert måte, må man ha en nødvendig distanse til stoffet man tar opp. Et tema som innehar sårbare elementer kan ikke tas opp eller spilles direkte. Gjennom en omvei, via en annen situasjon som har en tilknytning til temaet, unngår man at elever fniser, tuller

eller mister konsentrasjonen. Dette skjer normalt fordi det blir for vanskelig å være alvorlig og seriøs i et rollespill hvor et sårbart tema angår dem direkte. Bolton kaller dette *protection into emotion* (Bolton1984:128-130, Allern & Eriksson2008:47). Det vil for eksempel være vanskelig å gå rett inn i fiksjon rundt en trafikkulykke. Det er viktig at distansen til denne ulykken holdes, for å unngå at elevene vil slite med å holde på fiksjonen (enten fordi det blir for sårt/trist eller de ikke klarer å ta det alvorlig). En inngang til tema om trafikkulykker vil da kunne for eksempel være en etterforskning av en ulykke, en fabrikk som produserer bilbelter og må forbedre sikkerheten eller veimyndighetene som skal undersøke mulighetene for nye fartsgrenser i tettbebygde strøk.¹⁶

3.7 Motivasjon gjennom påvirkning

Det er viktig at elevene ønsker å være med på lærer-i-rolle og undervisning gjennom drama. Drama som metode er langt mer sårbar som undervisningsform enn forelesninger eller individuelle oppgaver elevene skal løse. Drama og lærer-i-rolle krever tilstedeværelse fra alle som deltar. Heathcote velger å finne denne motivasjonen ved å gå til elevene for hjelp og veiledning. Hun lytter til deres interesser og ønsker, og bruker det så godt det lar seg gjøre i rollespillet. Hun mener elevenes interesser er limet som holder dramaet sammen (Wagner1979:21). Når elevene får valg, går det på bekostning av lærerens kontroll og forutsigbarhet. Det er prisen læreren må være villig til å betale for at elevene skal føle at deres tanker og ytringer er viktige (Wagner1979:26). Ved å la elevene stå i en maktposisjon, hvor de føler det er behov for dem, vil de føle seg viktige og mer motivert (Wagner1979:216). Forskjellen mellom elever med lærevansker og andre elever, er at elever med lærevansker ikke er vant til å være i en slik maktposisjon. De er ikke vant til at deres erfaringer er verdt noe (Wagner1979:211). Nettopp derfor er det ekstremt viktig å vekke disse elevenes interesse, og få dem til å føle seg verdsatt i rollespillet. Dette kan selvfølgelig overføres til all undervisning, men i lærer-i-rolle er det

¹⁶ Se Allern & Eriksson2008:47 for andre konkrete eksempler på *protection into emotion*.

relativt lett å la elevene forme situasjonene, spesielt når de oppfatter det som viktig å delta. Elevene bør gis oppgaver de kan gjøre som er nødvendig for gruppen, og enkeltelever kan ansvarliggjøres, for eksempel gjennom å få en sjefsrolle (Wagner1979:181). I slike tilfeller kan læreren fungere mer som en veileder enn en regissør eller leder. Det er viktig at elevene forstår de kan stole på at læreren vil ta alle forslag alvorlig (Vethal, Ibsen & Raaum1983:7). Heathcote påpeker at i skolen føler både lærere og elever seg ofte avvist, selv om det kun er ideene deres som blir det (Heathcote1991:18).

Gjennom påvirkningskraft og å følge elevenes interesse (så langt det lar seg gjøre), vil elevene føle seg motiverte og vil ønske å bidra til dramaforløpet. Men en stor del av lærer-i-rolle dreier seg også om refleksjoner rundt rollespillet, både samtaler i forkant, underveis og etter endt rollespill. Dette definerer jeg som et helt dramatisk forløp, en (eller flere) lærer-i-rollesekvens(er) rundt samme tema, med samtale og refleksjon. Heathcote mener denne refleksjonen er den beste måten å opparbeide tillit på. *"Reflection about work is one of the best I know to elicit trust, for I can stop work in order to show enthusiasm, to challenge, to demand more, and to show my own involvement as well as my non-interest in value judgments"* (Heathcote1991:92).

Gavin Bolton mener elever jobber med drama uten en intensjon om å lære. Deres intensjon dreier seg om å skape, ta del i eller løse noe (Bolton1984:153). Slik sett kan læreren *lure* elevene inn i læring, ved at deres intensjon er rettet mot deltakelsen og retningen i spillet og ikke kunnskapsmålene som ligger bakenfor. *"Here then in drama we have a unique pedagogic situation, where a teacher sees himself as teaching but the participant does not see himself as learning"* (Bolton1984:157). Samtidig mener Heathcote at det å måtte ta valg også er en viktig erfaring og lærdom, samtidig som det sikrer motivasjon og involvering (Heathcote1991:66).

3.8 Konsentrasjon og dramaøvelser

Dorothy Heathcote har laget undervisningsopplegg som krever at elevene må bruke av hele seg i det dramatiske forløpet (Bolton1984:167). Elever som går inn i en fiksjon, må klare å holde konsentrasjonen oppe for å bli værende i den fiksjonen. Ulike situasjoner gjør dette vanskelig for enkelte elever, men det er viktig å trene og holde fast ved konsentrasjonen for å få til et fungerende rollespill. Tor-Helge Allern skriver at: *”Den eksistensielle kvaliteten av å leve i en her og nå aktivitet er grunnleggende for å skjønne drama”* (Allern1995:88). Videre tar han opp kritikk rettet mot Heathcotes metoder, og poengterer: *”Å legge vekt på drama som **utøvende kunstart** (Hornbrook¹⁷) ser bort fra det **eksistensielle**, det unike ved denne spillemåten. Fordi dramatisk spill hviler minimalt på etterligning, kan deltakerne **leve** situasjonen/hendelsen mer enn å kopiere den.”* (Allern1995:93). Det er likevel problematisk å leve ut disse hendelsene med troverdighet og konsentrasjon, og derfor vil for eksempel dramaøvelser være til hjelp.

”Øvelser kan ha en verdi ved at de isolerer en faktor, for eksempel konsentrasjon, og har spesiell oppmerksomhet mot den” (Allern1995:79). Gavin Bolton mener at lærere kan velge å fokusere på konkrete øvelser når det er behov for det. Han sier at øvelser gir trygghet i å gjøre handlingene i spillet, og gir elevene måter å oppføre seg på hvis de blir flau eller mister konsentrasjonen. Øvelser kan også brukes når det er god grunn å utsette inngangen til rollespillet, fordi man aner at elevene ikke er klare til å bruke av hele seg (Bolton1984:158,159). I tillegg kan øvelser fungere som trening til elevenes visualiseringsevne, som er viktig i lærer-i-rolle og andre dramametoder.

I rollespillet er det også måter å holde konsentrasjonen i spillet. Gjennom konkrete oppgaver vil elevene ha noe å skjule sin usikkerhet bak, og læreren kan også bryte ut av rolle og gi tilbakemeldinger. Heathcote foreslår også at læreren kan bruke stereotype roller i rollespillet hvis elevene sliter med å tro på det, fordi disse rollene virker mer teatrale, og da vil elevene kunne delta på en annen måte, gjennom en mer teatral og stilisert stil (Wagner1979:173).

¹⁷ Se 3.1.2 for ytterligere informasjon om Hornbrook.

3.9 Lærereens deltakelse

Læreren i lærer-i-rolle må som nevnt jobbe sammen med elevene, og lytte til dem. Undervisningen må være fokusert rundt dem, og hva de allerede kan bidra med, og samtidig være uredde for å bryte inn (Heathcote1991:9,12). *"A class involved in drama will throw up so much behavior and teaching opportunity that it is impossible to observe everything or to seize upon everything"* (Heathcote1991:67). Man kan ikke kontrollere eller forutse alt som skal skje, og i lærer-i-rolle vil også læreren kunne lære av elevene, samtidig som elevene lærer av situasjonen (Wagner1979:116, Heathcote & Bolton1995:viii). På denne måten vil lærereens rolle bli snudd på hodet i dramaarbeid, ved at læreren ikke lenger er personen med alle svarene (Heathcote1991:85). Svarene vil forhåpentligvis komme underveis i rollespillet.

Men for at en lærer skal kunne effektivt lede et dramaforløp, må læreren være klar over sine egne styrker og begrensninger. Dette er noe Heathcote poengterer gang på gang (Heathcote1991:22,52,78). Enhver lærer vil ha ulike begrensninger i forhold til hva han vil være fornøyd med. Heathcote kaller dette 'teacher's thresholds' og ramser opp rom, bråk, beslutninger, gruppens størrelse, ulike holdninger til læring, forståelse av metoden og valg av tema¹⁸ som det en lærer må forholde seg til i sin undervisning (Heathcote1991:72).

En lærer må også jobbe intuitivt, og handle etter hva som føles riktig der og da, i situasjonen, for siden kunne reflektere over hva som var kloke valg (Bolton1984:160). Likevel må læreren på forhånd vite hva hovedgrunnen til øvelsen eller rollespillet skal være, og må velge sin egen rolle etter hva han vil oppnå (Heathcote1991:47, Vethal, Ibsen & Raaum1983:7). En lærer må heller ikke ignorere forstyrrende elementer, og være tydelig og seriøs (Wagner1979:221,224). Heathcote mener at: *"Teachers who 'can be wrong' are likely to last longer and go further!"* (Heathcote1991:69). Denne refleksjonen

¹⁸ Egen oversettelse fra Heathcote grupperinger: space, noise, decisions, size of group, teaching registers, understanding the medium og subject chosen. Se også Wagner1979:34-41, selv om den teksten inneholder lærereens status som et punkt, og ikke 'subject chosen'. Dette kan være fordi Heathcotes teorier har vært under forandring i løpet av hennes karriere, samtidig som mye har blitt muntlig overlevert før det har blitt nedskrevet.

er også viktig, nettopp fordi lærerens deltakelse er ekstremt viktig for å oppnå de målene læreren hadde tenkt at elevene skulle oppnå. Drama som metode er et levende og flyktig medium, på samme måte som teater, og må derfor reflekteres over av både elever og lærere for å vite hva man har lært og hva man kan gjøre bedre neste gang.

3.10 Lærer-i-rolle som agering

"Oh, I wouldn't call it acting!" har Dorothy Heathcote selv uttalt i forhold til lærer-i-rolle. Hun utdyper videre: *"I think behaving is the word I use in my mind"* (Heathcote i Bolton1999:194). I et nytt, norsk intervju kaller Heathcote det å demonstrere isteden for agering: *"Det er det å demonstrere som gjør at tilskueren i hodet ditt kan vite hva vi forsøker å gjøre. Den setter deg i en annen sinnsstemning"* (Heathcote i Allern & Eriksson2008:47). Selv om Heathcote ikke kaller lærer-i-rolle for agering, så skriver hun at elever følger de samme reglene som skuespillere, fordi de er bundet av teaterkunstens elementer (Heathcote1991:98, Bolton1999:197). Bolton påpeker at Heathcotes bruk av sosiologisk terminologi ikke er dekkende, men at det var populært på den tiden hun tok det i bruk (Bolton1999:196). Dette kan fungere som et eksempel på at Heathcotes begreper er dannet i sin egen historiske kontekst, og derfor kan bli forstått annerledes i dag. Judith Ackroyd hadde ikke sett at lærer-i-rolle kunne sees på som agering, før hun begynte å se på dagens performanceteori for å klassifisere lærer-i-rolle (Ackroyd2004:xi,xvii).

Vi har de siste tiårene gått et langt stykke på vei for å se de større sammenhengene gjennom blant annet performanceteorien, og det bør nevnes at lærer-i-rolle kan lettere sammenlignes med agering i dag, enn da Heathcote først utviklet metoden. Slik sett er også denne sammenligningen et produkt av den tiden vi lever i, og den forskningen som er gjort rundt teater, performance og drama. Samtidig er det viktig å vite at performanceteori bidrar til et mangfold, men også til et så vidt forskningsfelt at det er lett å fjerne seg selv fra teateret, og kanskje til og med miste seg selv og sin forskningstradisjon (Parker & Sedgwick2007:200).

Fordi Ackroyd bruker performanceteori for å undersøke lærer-i-rolle, ser hun at et smalt teaterbegrep, som blant annet utelukker improvisasjonsteater som en teaterform, ikke har samme sammenligningsgrunnlag som denne nyere performanceteorien.

Performanceteorien ser blant annet åpent og inkluderende på begrepet *agering*, og kommer med ulike definisjoner og kategorier av dette begrepet (Ackroyd2004:163).

Performanceteoretikeren Michael Kirby definerer *agering*:

If the performer does something to simulate, represent, impersonate, and so forth, he or she is acting. It does not matter what style is used or whether the action is part of a complete characterization or informational presentation. No emotion needs to be involved (Kirby i Ackroyd2004:21).

Ackroyd ser på lærer-i-rolle som en læringsmetode som skiller seg fra daglig undervisning, fordi man må ha oppmerksomhet rundt teaterelementene timing, spenning og tempo (Ackroyd2004:20). Hun sammenligner ulike casestudier av lærer-i-rolle og skuespillerarbeid, og ser at alle casestudiene jobber med en form for performancetekst, men poengterer også at det også finnes mange ulike varianter av lærer-i-rolle (Ackroyd2004:161,164). En skuespiller og en lærer som er i rolle kommuniserer på like måter, og Ackroyd ser på metoden og konseptet lærer-i-rolle som en form for *agering* (Ackroyd2004:163,164). I en delkonklusjon setter hun opp likhetene mellom en skuespiller og en lærer som er i rolle:

Teachers-in-role and actors both
communicate through sign
operate in fictional time
operate in imagined space
speak in the 'here and now'
have a captive audience
structure rhythm and pace to keep others' attention
carry out planned work
speak as someone other than themselves
might now be extended to include
deal with intervention
adapt to the responses to their work
may adopt different language registers
may adopt particular gestures
have particular intentions (Ackroyd2004:70,72)

Ackroyd mener at dramafaget må utvide sin forståelse av både teater og agering, slik at det å se på agering i lærer-i-rolle ikke forblir tabu, og at lærer-i-rolle kan bli forstått og dekonstruert gjennom teori fra det praktiske miljøet (Ackroyd2004:165). Ackroyd påpeker også paradokset i at lærere i en vanlig undervisningssituasjon har blitt sett på som en *performer*, men at lærere i rolle ikke har falt inn i samme kategori, enda de mye tydeligere spiller en rolle i en fiksjon. Ackroyd mener dette kan være fordi det har vært lettere å få lærere til å bruke metoden når de ikke ser på det de må gjøre som agering (Ackroyd2004:9,50,77). Denne frykten for å se at lærer-i-rolle kan være en form for agering, ønsker Ackroyd å få bukt med.

A further significance of this research project is its contribution to the new paradigm which seeks to align drama in education with theatre. It has invited a new perspective on the practices of teacher-in-role, giving them the attention that has previously been given to the participants in drama but not to the teacher-in-role (Ackroyd2004:167).

Gavin Bolton baner vei for Ackroyd, gjennom at han i sin doktoravhandling presenterer ulike former for agering. Ackroyd går likevel lenger i sin sammenligning, og åpner i mye større grad opp for et paradigmeskifte i synet på drama i forhold til teater. Man kan anta ut fra Bolton og Heathcotes mange tekster og uttalelser, at de vil være uenige i å sidestille teater og drama, selv om Bolton, som nevnt tidligere, nylig har uttalt et ønske om at dramajangeren deres hadde blitt stemplet som teater til å begynne med. Denne diskusjonen vil være trolig være vanskelig i lang tid fremover, spesielt med tanke på det tydelige skillet som ble satt ved Bonnington konferansen i 1948, da *drama* som pedagogisk form så tydelig ble fastlagt. Det er uansett viktig å fastholde at den pedagogiske kunstformen drama står teateret veldig nært, både i forhold til ulike teaterelementer, men også i forhold til begrepet agering. Samtidig har den en pedagogisk komponent som teater i mye mindre utstrakt grad har benyttet seg av.

4. Andre teorier rundt prosjektet

4.1 Ekspertspill og distansering

Metoden *Mantle of the expert*, i denne oppgaven kalt ekspertspill, er en metode utarbeidet av Dorothy Heathcote i midten av 70-tallet. Ekspertspill er en mer omfattende metode enn lærer-i-rolle, og det kan se ut som Heathcote foretrekker ekspertspill fremfor lærer-i-rolle, i dag, da den nettopp er mer omfattende.¹⁹ Lærer-i-rolle er likevel den mest kjente og utbredte metoden blant Norges dramapedagoger. Mens lærer-i-rolle er en konkret metode for hvordan bruke drama for å oppnå ulike typer forståelse, er ekspertspill sammensatt av flere metoder, og innehar ofte elementer av vanligere klasseromsundervisning. Læreren kommer med et problem eller en utfordring som elevene må jobbe med. Fiksjonskontrakten som dannes dreier seg om at elevene blir gjort til eksperter på dette området, og at deres meninger er viktige og essensielle for å komme frem til en løsning (Heathcote & Bolton1995:18, Allern1995:85). Gjennom ulike arbeidsmåter, som for eksempel samtale, lesing i kilder, tegning og rollespill, kan de da bli bedre kjent med fiksjonen, og selv lete frem løsninger. Slik skal læreren gi elevene makten til forandring eller løsning og de skal bli ansvarliggjort i forhold til deres egen læring (Heathcote & Bolton1995:4,18, Wagner1979:216). I ekspertspill er det oppgavene som får frem meningen i opplegget, og ikke spillet og konflikten som i lærer-i-rolle (Bolton1999:240). Ofte dannes det en form for arbeidsplass der elevene kan jobbe som eksperter, enten de er historikere, arkeologer eller sosialarbeidere. Det er dette stedet som gir konteksten til videre spill (Bolton1999:242). ”Bolton var tidligere kritisk til ekspertspillene, fordi han mente deltakerne ikke er **i rolle** i det hele tatt” (Allern1995:85). Bolton har nå forandret mening i forhold til dette punktet. Selv om den dramatiske fiksjonen er mindre tydelig, vil fortsatt både elever og lærer ha roller og være i fiksjon, men det er oppgavene i fiksjonen som får mye fokus. Samtidig vil effekten av å gi elevene en høystatusrolle som ekspert kunne føre til at elevene opplever i større grad gleden av å oppdage og erfare gjennom en intellektuell utforsking (Bolton1999:244). Et

¹⁹ Fremkommer ut fra samtale og workshop med Dorothy Heathcote 24.mai 2008.

ekspertspill bør gå over lang tid, og ikke bare vare i en dobbeltime, slik at elevene får tilhørighet til den rollen og den jobben de utfører. Samtidig må ikke læreren plassere elevene midt i det de skal undersøke, men finne en omvei og en distanse til det temaet de skal utforske (Bolton1999:241). *"For mantle of the expert like all education (and theatre!) is about 'learning to read the signs'"* (Bolton2007:60).

Elevene vil jobbe med mål fra alle fag og forbedre ulike ferdigheter, og det er denne brede tilnærming Heathcote vektlegger (Heathcote & Bolton1995:16). Tiden som settes av til ekspertspill vil kunne bidra til både holdningsendring hos elevene og at de finner nøkkelen til selvstendig læring (Heathcote & Bolton1995:16). Heathcote ser på seg selv som *"a deviser of means to achieve these changes"* (Heathcote2008:48).

Stig Eriksson påpeker at *"Heathcote har møtt kritikk for at hun anvender drama/teaterfaget pedagogisk og ikke i første rekke kunstnerisk"* (Eriksson2008:153). Men Eriksson mener da man overser det kunstneriske og retoriske registeret Heathcote bruker og mestrer. Bolton ser ingen problemer med å oppnå både estetisk og funksjonell erfaring og læring samtidig (Bolton1984:144), og Heathcote mener ekspertspillene får til å fokusere på flere felt samtidig: *"It forms a universal joint between the sciences, the arts and the humanities subjects without bias between the three"* (Heathcote2008:49).

As Dorothy recognized the essential double valence of experiencing and reflecting on the experiencing of dramatic action the less she clung to the notion of 'living through'. Indeed in the way she now persists in working with detachment, she has been likened to Berthold Brecht in the theatre (Bolton1984:142).

Utviklingen fra lærer-i-rolle og til ekspertspill ligger i hovedsak i det at elevene ikke skal leve i og gjennom en krise og handling, men at de skal se på slike kriser og hendelser fra en distanse. Et eksempel med 2. Verdenskrig som tema, vil være at i lærer-i-rolle vil man oppleve krigen ved å bli plassert i den, med frykt for bomberegner og vanskeligheter om å skaffe mat eller å bli tatt av hemmelig etterretning, men i ekspertspillene vil man kunne være historikere som skal finne ut hva som skjedde med de tyske soldatene som måtte

jobbe i Norge under annen verdenskrig.²⁰ Denne distanseringen som Heathcote bruker, vil i følge Eriksson gi deltakerne en synsvinkel som er viktig. Dette gjøres i form av *protection into emotion* og *frame distancing* (Eriksson2008:136). *Protection into emotion* er nevnt tidligere²¹, men *frame distancing* handler om hvordan rollene skal forholde seg til hendelsene, i forhold til hvor stor avstand det skal være til situasjonen som faktisk spilles. Skal elevene måtte stå i situasjonene som inntreffer, eller skal de ha et distansert forhold til hendelsene, og enten tolke eller se tilbake på dem gjennom en annen referanseramme eller *frame*? Det er denne rammen Heathcote ønsker at elevene opplever, slik at de ser på noe gjennom et vitenskapelig forskerperspektiv (Bolton1984:57, Heathcote & Bolton1999:65).

Ekspertspill som metode fjerner seg i større grad fra det å spille i rolle, å bruke teatrale elementer, og har en mye mer vitenskapelig tilnærming til målene som skal undersøkes enn lærer-i-rolle. Dette gjør at metoden kanskje er lettere å implementere i skolen, men samtidig krever den en total omstilling av skolehverdagen i forhold til tidsbruk, som igjen er vanskelig å få argumentert for i dagens skole-Norge. Ekspertspill har fortsatt mange muligheter for korte lærer-i-rollespill i et omfattende ekspertspill, da læreren både kan sende ekspertene ut på feltoppdrag, eller bryte opp rammen for å gå inn i hendelser de undersøker. Ekspertspill vil fortsatt kunne defineres som drama selv om elevene er mindre fokusert på rollen de spiller enn oppgavene de må utføre. Siden fiksjonskontrakten om å være i rolle som eksperter fortsatt eksisterer, vil elevene fortsatt agere, selv om ageringen ikke nødvendigvis blir like tydelig som i lærer-i-rolle.

Den pedagogiske metoden *storyline* ligner mye på Heathcotes ekspertspill, og selv om denne oppgaven ikke omhandler Storyline, er den likevel nyttig å sammenligne med i forhold til ekspertspill. Storyline ble utarbeidet i Skottland på 60-tallet i forbindelse med nye læreplaner (Eik1999:20), omtrent samtidig som Heathcotes ekspertspill vokste frem

²⁰ Lærer-i-rolleeksemplet er løst hentet fra Åshild Vethals undervisning på Høgskolen i Oslo og egne rollespill, og ekspertspilleksemplet er basert på Heathcotes workshop i Tromsø 24.mai 08, hvor man som arbeidere ved et turistkontor skulle grave frem opplysninger om tapte tyske soldater.

²¹ Se 3.6.

bare noen hundre kilometer sør for Skottland²². Storyline går kort forklart ut på å ”skape et handlingsforløp som barn kan følge gjennom å fastlegge et sted og en tid /.../ innføre noen personer /.../ sørge for en rekke begivenheter som kan få barna til å reflektere og handle” (Eik1999:25). Tanken med storyline er å skape en kontekst barn blir involvert i, og som de får uttalige muligheter til å fordype seg i gjennom ulike arbeidsteknikker. Rammen for prosjektet er en slags temafortelling som skapes delvis i felleskap mellom lærere og elever (Eik1999:26,32,33). Likheten til ekspertspill er slående, men de er likevel svært forskjellige på minst ett punkt; det å forholde seg til fiksjonen. I ekspertspill går man inn og spiller eksperter i en situasjon, og oppgavene utføres gjennom rollene man spiller. I ekspertspill er man i rolle, og løser oppgavene i fiksjon, selv om man ikke gjennomlever situasjoner på samme måte som man gjør i lærer-i-rolle. I storyline er temafortellingen og fiksjonen holdt på avstand, og man går aldri inn i fiksjonen. Man kan benytte seg av de samme arbeidsteknikker som man gjør i ekspertspillet, men man forholder seg ytterligere distansert til situasjonen.

Som et eksempel på forskjellen mellom metodene, kan man tenke seg et arbeid med Romerriket som tema. Man vil i lærer-i-rolle gå inn i den historiske tiden og spille romere for eksempel rundt år 80 e.Kr., mens et ekspertspill om samme tema kunne dreie seg om en gruppe arkitekter som skulle gjenreise Colosseum til sin opprinnelige prakt. Som storyline kunne man ha skapt en temafortelling om livet i Romerriket og gladiatorkampene, men elevene ville alltid ha vært elever (seg selv) som ble gitt oppgaver om å finne ut mer om Romerriket. I storyline er det også vanlig at man viser frem et resultat for andre mot slutten av prosjektet, og først der vil agering i form av en teaterforestilling om temaet kunne komme inn som et element (Eik1999:33). Det er meget interessant at storyline har blitt en ganske vanlig pedagogisk metode i Norge i grunnskolen, mens ekspertspill og lærer-i-rolle er mest kjent av dramalærere²³.

²² Gavin Bolton nevner begrepet *story-line* i 1984, men forholder seg til begrepet som arbeid med å sette opp en historie som teater, og uttrykker misnøye for dette. Ut fra sammenhengen kan jeg likevel ikke se at han tenker på metoden storyline, og derfor har jeg valgt å ikke gjøre noe mer ut av denne metoden annet enn å sammenligne den noe med ekspertspill i forhold til agering. Se Bolton1984:41,146.

²³ Dette utsagnet er basert på personlig erfaring i samtale med dramapedagoger og lærere i Norge. Dramapedagoger kjenner godt til lærer-i-rolle, mens andre lærere først skjønner hva jeg snakker om når jeg sammenligner med storyline, som nesten alle har prøvd ut på et eller annet tidspunkt.

Judith Ackroyd mener frykten lærere har for å agere, gjør at de ofte vegrer seg for å bruke drama i undervisningen (Ackroyd2004:77). Kanskje det er dette som har gjort at storylinemetoden blir brukt i skolen, da den ikke krever noen form for agering, men samtidig bruker et mangfold av kunstneriske og pedagogiske arbeidsmåter. Kanskje det er lærerens manglende kjennskap til drama og deres egen frykt for å prøve det ut, som gjør at de velger metoder som storyline. Kanskje er det dramafagets manglende posisjon i det norske samfunnet som har gjort lærer-i-rolle og ekspertspill så lite utprøvd. Dette er ikke noe denne oppgaven skal prøve å svare på, men den skal prøve å fungere som et argument for hvorfor lærer-i-rolle og drama bør få mer plass i grunnskolen, spesielt i forhold til språkopplæring.

4.2 Læring gjennom kunst og dramaopplevelser

Det er gjort noe forskning på hvilken effekt drama kan ha for læring, og hva kunstfaglig utdanning kan bidra med i skolen. I 2004 ledet professor Anne Bamford en internasjonal studie om betydningen av kunstfaglig utdanning i skolen. *Wow-faktoren* (2008) presenterer hvordan god utdanning i kunstfag og utdanning gjennom kunstfag styrker skolens læringsmiljø. ”*En utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i undervisningen i hele pensum, altså utdanning gjennom kunstfag – øker samtidig de samlede akademiske prestasjonene, reduserer uvilje mot skolen og fremmer positiv kognitiv overføring*” (Bamford2008:71). Drama har en mindre fremstående plassering i skolen enn musikk og tegning, men Bamford påpeker at kunstfag bør omfatte et vidt spekter av kunstopplevelser (Bamford2008:49). Kunstutdanningen må være av god kvalitet, og må inkludere både utdanning i ulike kunstfag og utdanning gjennom kunstfag (Bamford2008:71). Bamford anbefaler derfor ikke å bare ha utdanning i kunstfaget drama, og fjerne utdanning gjennom kunstformen drama, slik David Hornbrook tidligere har ønsket.²⁴ Lærer-i-rolle faller i hovedsak inn under kategorien utdanning gjennom

²⁴ Se 3.1.2.

kunstfag, da den er en dramapedagogisk metode beregnet på å lære bort andre deler av pensum, samtidig som den ivaretar en estetisk tilnærming.

Studier fra flere land, som blant annet Finland, Storbritannia, USA, Singapore og Barbados, kom frem til at: *”Et kunstfagrikt utdanningsprogram er det som har størst effekt og betydning på barnas og samfunnets oppfatning av skolen, på læring og undervisning av god kvalitet og på økt faglig dyktighet hos lærerne”* (Bamford2008:89). Kunstfagrik utdanning forbedret barns prestasjoner bedre enn andre ikke-kunstmetoder (Bamfor2008:104). 56 % av respondentene mente kunst i utdanningen ga økte lese og skriveferdigheter, og at lese og skriveferdighetene ble forbedret med mellom 18-24 % på grunn av bruk av kunst i utdanningen. Det forelå for få resultater i forhold til å konkludere noe prosentvis om andrespråksopplæring, men det ble meldt om signifikante forbedringer ved bruk av kunst i utdanningen i dette tilfellet også (Bamford2008:108). Bamford viser til at kunstfagrik utdanning øker prestasjonene i språklæring og at kunstprogrammer av god kvalitet fører til akademiske forbedringer (Bamford2008:107). Kunstfag av dårlig kvalitet ga ingen eller dårligere effekt (Bamford2008:101,104).²⁵ Gjennom drama på en skole i Singapore ble elevene flinkere til å snakke muntlig engelsk og dyktigere på alle andre fagområder, og fikk økt selvtillit. Barrierer på tvers av etniske grupper ble også brutt ned (Bamford2008:111). *”Utviklingen av språklige ferdigheter så ut til å være sentralt i utforming og gjennomføringen av kunstfagrik utdanning”* (Bamford2008:100). Språk blir brukt som funksjon til å gi elevene ord til å samtale om kunst, og gjennom kunsten får elevene mulighet til å sette ord til følelser. Kunst fungerer som en kraftfull kommunikasjonsform (Bamford2008:100).

Det er også foretatt internasjonal forskning på dramafagets læringsverdi, mye i forhold til holdningsendrende faktorer. Bamford viser blant til et prosjekt i Barbados hvor blyge elever ble mindre innadvendte, og mye av kunstutdanningsforskningen i *Wow-faktoren* går på forbedring i sosial kompetanse som kulturell forståelse, samarbeidsevne,

²⁵ Bamford har laget en tabell for egenskaper ved kunstfagrike programmer av god kvalitet, se Bamford2008:90 for ytterligere informasjon.

inkludering, toleranse, respekt, personlig terapeutisk virkning, og å styrke egen refleksjon og selvbilde (Bamford2008:111-135).

Bamford mener den kulturelle dimensjonen i utdanningen har vært oversett, og at virkningen i kunstfag er undervurdert i utdanningspolitikk. Det etterlyses mer forskning på kunstfaglig utdanning i forhold til den generelle utdanningen (Bamford2008:20,24,69).

I en tid da utdanningspolitikk ofte oppfattes som resultatdrevet og at den konsentrerer seg først og fremst om regne-, lese- og skriveferdigheter, er det kanskje ikke overraskende at kunstfagene generelt ikke betraktes som en viktig del av den generelle utdanningspolitikken (Bamford2008:142).

Denne resultatorienteringen er noe vi kjenner igjen i det norske skolesamfunn, med nasjonale prøver og Kunnskapsløftets fokus på de fem grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet2006:39). Men det finnes også kunstpolitiske tiltak, som *Skapende læring* (2007), en strategiplan som fremmer bruk av kunst og kultur blant annet i den norske skoleundervisningen, både rent estetisk og som pedagogisk verktøy i andre fag (KD2007a:11). Selv om kunst i utdanningen er lovfestet blir den ikke verdsatt innenfor læreplanen, og det skjer få endringer på klasseromsnivå (Bamford2008:66). Flere forskere påpeker samtidig en mangel på kunstfaglig og dramafaglig lærerkompetanse, som igjen fører til dårligere kvalitet på kunst- og drama utdanningen i skolen (Bamford2008:39,140, Sæbø2009:218).²⁶

Dorothy Heathcote er sterkt imot et skolesystem som vektlegger isolerte, teoretiske ferdigheter, og misliker testing av elevene opp mot den kunnskap de skal ha forstått. Hun mener det er verdt å prøve en annen inngang, da gjennom drama (Wagner1979:166, Heathcote1991:40, Allern1995:78). Heathcote mener drama ikke har blitt akseptert i så stor grad fordi det er flyktig læringsmetode som ikke kan overføres direkte, men at drama sine kvaliteter er meget godt egnet som læringsmetode fordi den utfordrer og gir mulighet

²⁶ Vi ser en tydelig politisk uenighet mellom blant annet SV og Høyre i Norge i 2009, i forhold til kunstfagenes posisjon i skolen. SV ønsker å bruke bla. kunst som læringsfremmende aktivitet, og Høyre anerkjenner ikke dette som kunnskap. Se: <http://www.sv.no/Forside/Vi-mener/Tema/Kunnskap/SVs-kunnskapspolitik> og: <http://www.hoyre.no/artikler/2009/3/1238140943.07>

til direkte forståelse, og ikke bare direkte kunnskap (Heathcote1991:80,91, Allern1995:103). Tor Helge Allern har påpekt: ”Fag må legitimere seg i forhold til nytten de kan ha i en markedsøkonomi. Dette kan gjøre det vanskelig å få gjennomslag for en dramapedagogikk som **ikke** vektlegger spesifikke ferdighetsmål” (Allern1995:94). Bjørn Rasmussen har videre kommentert: ” Offentlighetens interesse må også flyttes fra hva vi skal dannes til, til hvordan vi dannes” (Rasmussen2001:109).

I Norge har blant annet Anna Songe-Møller skrevet hovedoppgaven *Dramapedagogikkens læringspotensiale* (1993), og Aud Berggraf Sæbø nylig levert sin doktoravhandling *Drama og elevaktiv læring* (2009), begge om hvordan drama fremmer læring. Songe-Møller forsker på læringsmiljøet og læringsengasjementet i forhold til teaterformidling i klasserommet (TIK-modellen). Songe-Møller opplevde at elevene tok ansvar, opplevde mestring og presterte bedre gjennom å agere, og at det er ageringen som gir den nødvendige og spennende distansen til elevenes vanlige elevrolle (Songe-Møller1993:35,41). ”Ved å ta i bruk agering i forhold til lærestoffet fikk elevene i klasse D anledning til å lære ved å være ’i stoffet’ mens i den andre klassen skulle elevene ’ snakke om ’ stoffet” (Songe-Møller1993:36).²⁷ Ageringen som foregikk i denne klassen dreide seg om å påta seg roller i forbindelse med arbeid og grundigere forståelse av et teaterstykke. Songe-Møller skriver at det å *snakke om* fagstoffet ikke var spesielt engasjerende, og foretrekker derfor en aktiv tilnærming til stoffet gjennom drama. ”Det at de fikk bruke både kroppen, stemmen, intellektet og følelsene i sin utforskning og tilnærming til stoffet, gjorde at de fikk et eierforhold til stoffet” (Songe-Møller1993:38).

Kunst lar oss ritualisere og stilisere aspekter i vårt liv som gjør kompliserende omstendigheter forståelige og enklere å håndtere. Kunst er en normal og nødvendig væremåte for mennesker, som /.../ burde anerkjennes, oppmuntres og utvikles hos alle (Dissanayake i Bamford2008:147).

Stig Eriksson mener drama kan gi ferdigheter og kunnskap på tre nivåer; det objektive, det subjektive og det universelle. I følge Eriksson kombinerer drama en logisk-analytisk tenkning med intuitiv-følelsesmessig tenkning (Eriksson1990:22). ”En sentral premiss

²⁷ Klasse D refererer til klassen som hadde drama som metode, mens den andre klassen hadde mer tradisjonell undervisning.

for læringspotensialet i drama er at det nettopp er i vekselspillet mellom opplevelser i fiksjonen og erfaringer i virkeligheten en ny innsikt oppstår” (Eriksson1990:20).

For Songe-Møller så har dramapedagogikken stor verdi for forståelsesbegrepet og for kunnskapstilegnelsen. Hun ønsker at skolen i fremtiden forholder seg til den følelsesmessige dimensjonen når undervisningsmetoder diskuteres, og at drama som undervisningsmetode egner seg til dette da det tenkende, handlende og følende menneske blir aktivert (Songe-Møller1993:114). Songe-Møllers ønske blir oppfylt når Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) blir gjennomført i grunnskolen, med blant annet fokus på det skapende mennesket, men kommer noe i skyggen av de grunnleggende ferdigheter når Kunnskapsløftet implementeres (KUF1996:15, UFD2004:4).

Aud Berggraf Sæbø, som nylig har forsket på elevaktiv læring gjennom drama, er kritisk til skolens enhetlige bruk av formidlingspedagogikk (Sæbø2009:21,24). Hun viser til undersøkelser som forteller at man lærer bedre av praktiske og estetiske læringsformer, og at elevene er misfornøyd med skolens arbeidsformer (Sæbø2009:22,23). Sæbø påpeker at *”den estetiske dimensjonen skal løftes fram i all undervisning. Intensjonene er at estetiske prosesser skal være en integrert del av elevenes læring og gjennomsyre skolens pedagogiske virksomhet”* (Sæbø2009:9). Hun viser til at lærere har tro på drama som miljøskapende, men er usikre på læringspotensialet og fagresultatene drama kan frembringe. Mange lærere vegrer seg for å bruke drama som en del av undervisningen. Sæbø etterlyser også mer forskning på estetisk metodikk (Sæbø2009:10-12). Gjennom å bruke og analysere egen forskning fra 2005, viser hun at drama engasjerer, men at mulighetene er avhengig av læreren og lærerens kompetanse. Analysen skiller mellom improvisert spill og dramatisering, hvor improvisert spill er lærerstrukturert og prosessorientert, som blant annet lærer-i-rolle (Sæbø2009:164). Mens dramatisering som undervisnings- og læreprosess får en del kritikk, viser Sæbø til læringsverdien i improvisert spill. Hun trekker frem lærer-i-rolle ved flere anledninger som den best fungerende dramaformen. I følge Sæbø gir lærer-i-rolle store muligheter for å la elevene være skapende, som bidrar positivt til læringsprosessen. Lærer-i-rolle fungerer meget

godt i forhold til elevenes refleksjon over læringsprosessen, og elevene får til godt samspill, inkludering og god interaksjon (Sæbø2009:164-168,194). Et eksempel Sæbø bruker, viser til sammenhengen mellom en skapende og engasjert aktivitet og elevenes mulighet til å huske læringsstoffet (Sæbø2009:90). Sæbø mener også at elever med spesielle behov fungerer godt i dramaundervisning, da elever med lærevansker har det vanskelig i norsk skole, og stille elever får en beskyttelse gjennom rollen de spiller, mens mer utagerende elever er uredde for å delta i rolle, og skaper dermed et mer levende spill (Sæbø2009:138,208). I likhet med Anne Bamford, trekker Sæbø frem den estetiske kvaliteten og lærerens estetiske kompetanse som avgjørende for en velfungerende undervisnings- og læringsprosess (Sæbø2009:94,199).

Forskningen som er gjort på kunst og drama som estetisk, formidlende og aktiviserende undervisningsform samsvarer med teorien om lærer-i-rolles intensjoner i forhold til undervisningen. Ytterligere forskning etterlyses av Sæbø og Bamford i forhold til effekten av kunst- og dramapedagogikk, selv om nyere forskning viser mulighetene drama kan ha. Samtidig er forskningen ofte opptatt av holdningsendringer og motivasjon i forhold til elevene og læringsmiljøet, og går bare delvis inn på hvilke målbare ferdigheter denne undervisningen kan gi. Lærere er som nevnt klar over den sosiale effekten drama som undervisningsform bidrar til, men ser fortsatt ikke hvordan drama kan brukes som læringsverktøy i et utdanningssystem som fokuserer på målbar kunnskap. Forskningen presenter på en tydelig måte hvordan elevenes læring kan forbedres når den estetiske dimensjonen blir ivaretatt, men legger ikke frem eksempler på hvordan et kunnskapsfokuserert utdanningssystem skal kunne ta i bruk den estetiske dimensjonen og samtidig bevare fokuset på kunnskap og grunnleggende ferdigheter. Så lenge de misforståtte holdningene om at drama er lek og sosial trening, og at kunnskap er viktigere enn forståelse eksisterer, mener jeg at den estetiske dimensjonen ikke vil bli vektlagt i utdanningssystemet. Jeg mener samtidig at disse holdningene kan brytes ned ved å bevise verdien av dramapedagogikk gjennom undervisning i nettopp det systemet som har skapt disse misforståtte holdningene.

Drama and theatre have got such a dynamic potential for making education better. It just hasn't been understood by governments yet. If they would understand it,

they would put drama on a par with mathematics, science, writing and all the other 'basic' disciplines (Heathcote i Eriksson2007:391).

4.3 Språkopplæring for flerspråklig ungdom

Fra 1980 til 2006 har det vært en tredobling i innvandrerbefolkningen i Norge (KD2007c:7). 100'000 barn under 20 år har innvandrerbakgrunn, hvilket tilsvarer 8 % av denne aldersgruppen i nasjonal sammenheng. Veldig mange av disse barna har vokst opp med et annet morsmål enn norsk, og er flerspråklige (Rambøll Management2009:24). Kunnskapsdepartementet påpeker at norskopplæringen tidligere ikke har vært tilfredsstillende, og prøver derfor å forbedre dette gjennom målrettet opplæring, fokus på utdanning og forskning, og ved få befolkningen til å verdsette mangfoldet og verdien av et flerkulturelt samfunn (KD2007c:7,9). Dette har de gjort ved å igangsette strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (KD2007c)²⁸ og ved å utgi *Læreplan i grunnleggende norsk for minoriteter* (KD2007b) og *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*, i tillegg til å evaluere betydningen av dette. Denne evalueringen foregår frem til år 2011, men delrapport 1 av *Implementering av læreplaner i grunnleggende norsk* er utgitt i februar 2009 (Rambøll Management2009:3).

Mange flerspråklige barn og ungdom scorer under det Kunnskapsdepartementet definerer som kritisk grense i flere fag, og undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever scorer lavere enn majoritetsspråklige elever (KD2007c:14). Det vil si at de har betydelig manglende forståelse for det stoff som gjennomgås på sitt eget årstrinn, og har krav på tilrettelagte tiltak fra skolens side. I følge en rapport fra 1999 om ungdomslevekår i Norden, forteller ulike undersøkelser noe om *innvandrerungdommen*: ”*Man fant at første generasjons innvandrerungdom med ikke-vestlig bakgrunn hadde betydelig svakere utdanningskarrierer enn 'norske' ungdommer /.../ I den mest utsatte gruppen var det også færre som tok utdanning utover grunnskolen*” (Brekke1999:27).

²⁸ Den opprinnelige strategiplanen utkom i 2004, i denne oppgaven refereres det til revidert utgave fra 2007.

Samtidig viser en studie av ungdom, lagt frem av Jon Lauglo i 1996, at elever med forskjellig livssyn eller nasjonalitet skiller seg fra hverandre, og at barn fra ulike kulturer presterer forskjellig (Lauglo1996:3, Brekke1999:27,28). Lauglo viser også til at innvandrerbarn ikke har mindre interesse for videre skolegang enn andre, ofte ønsker å ta en høy utdanning, og at innvandrerbarn viste sterkere arbeidsinnsats enn andre ungdommer (Lauglo1996:3, Brekke1999:30). I følge Lauglo er økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn vesentlig i forhold til elevenes skoleprestasjoner, både for innvandrerbarn og andre elevgrupper (Lauglo1996:2, Aasen2003:139). En lavere utdanning hos foreldre, og en lav forventning fra lærere har også betydning i forhold til flerspråklige elever (KD2007c:14). I følge førstelektor i pedagogikk Joar Aasen, kan etniske særtrekk i lavstatus grupper oppfattes forstyrrende eller til og med feilaktige av majoriteten, og slike holdninger er belastende og kan gi en avmaktsfølelse for de impliserte elever (Aasen2003:23). Lauglo understreker også at det finnes undergrupper, som de nyankomne, som har problemer med å møte skolens krav, og at det ikke er lett å være innvandrer på de *helnorskes* revir (Lauglo1996:75,77).

”Gode norskkunnskaper er en forutsetning for å nyttiggjøre seg undervisning på alle nivåer” i følge Kunnskapsdepartementet, og de mener også at *”kunnskaper om og på morsmålet er viktig for å kunne lære seg andre språk”* (KD2007c:14,15).

Morsmålsopplæring for flerspråklige barn er av stor betydning, men alle flerspråklige elever får ikke denne opplæringen (Aasen2003:131). Mange minoritets elever får for eksempel leseopplæring i norsk sammen med andre norskspråklige barn, som har et helt annet grunnlag for å knekke lesekoden (Aasen2003:138). Det argumenteres derfor fra både faglig og politisk hold at morsmålsundervisning er nødvendig for flerspråklige elever i den norske skolen, og at tilrettelagt andrespråksundervisning ikke bør erstatte denne undervisningen, men foregå samtidig. Det vil ikke presenteres og drøftes videre teori om morsmålsopplæring, da det er andrespråksopplæring som er i fokus i denne oppgaven. Det bør likevel poengteres at morsmålsundervisning bør foregå for flerspråklige elever parallelt med andrespråksopplæring, uavhengig av hvor god kvalitet andrespråksopplæringen har.

En teori om språklæring som har relevans for oppgaven er canadieren Jim Cummins' to dimensjoner *kontekstavhengighet* og *kognitiv kompleksitet*, og skillet mellom graden av disse. Kontekstavhengighet gir støtte gjennom selve situasjonen (konteksten) når en elev skal lære, for eksempel gjennom å forstå en tekst eller en forklaring, eller løse en oppgave. Lite krevende språkbruk, og samtidige inntrykk i læringssituasjonen, som bilder, praktiske øvelser og demonstrering er kontekstavhengig. Lærerens mimikk og intonasjon vil også kunne gi kontekstuell støtte. Kontekstavhengighet stiller større krav til eleven, og læringssituasjonen gir ikke tilleggstøtte (Aasen2003:141). Et eksempel på kontekstavhengig undervisning vil være når læreren bruker gjenstander for å telle og forklare et regnestykke, i stedet for bare å gi den skrevne oppgaven. Et annet eksempel på kontekstavhengig undervisning vil være dramatisering og ritualisering av en rettsak for å forklare om rettssystemet, istedenfor å henvise til relevant tekst i samfunnsfagsboken.

"Cummins' andre dimensjon, kognitiv kompleksitet dreier seg om vanskegraden i lærestoffet" og *"disse to dimensjonene lar seg kombinere på fire prinsipielt ulike måter"* (Aasen2003:141,142). Gjennom en høy kognitiv kompleksitet og kontekstavhengighet vil lærestoffet være en stor utfordring for elevene å forstå. Gjennom lav kognitiv kompleksitet, altså en lettere vanskelighetsgrad, sammen med kontekstavhengig undervisning vil elevene lettere kunne forstå lærestoffet. Kontekstavhengig undervisning eller fagstoff av lav kognitiv kompleksitet åpner opp for en lettere læring.

"Andrespråkskompetanse som rekker til mindre krevende læringsammenhenger, kan utvikles relativt hurtig" (Aasen2003:142). Selv om Cummins' dimensjoner brukes til å forstå flerspråklige elevers økte læringsvansker utover i skolegangen, mener jeg at den også kan brukes som et argument for tilrettelegging av en kontekstavhengig undervisning i andrespråket. Jeg vil med andre ord trekke en linje fra Cummins' språklæringsteori til drama og lærer-i-rolle som særdeles kontekstavhengige undervisningsmetoder, og mener lærer-i-rolle kan bidra til å gjøre å gjøre andrespråksopplæringen mer forståelig for de flerspråklige elevene.

Innlæring av andrespråket vil normalt ta mellom fire til syv år, selv om det er store individuelle forskjeller for elever og skole, og man må være villige til å belage seg på at det kan ta såpass med tid. Samtidig peker Joar Aasen på at motivasjon er viktig, både i

forhold til det faglige innholdet og i forhold til den sosiale bruken av andrespråket. Elevene må forstå og erfare at å lære norsk er nødvendig for en likeverdig samfunnsdeltakelse, og i forhold til å mestre utfordringer sosialt og i arbeid. Andrespråklæring bør inkludere jevnaldrende og voksne, fordi ulike kontekster og sosiale sammensetninger kan utvikle ordforrådet. Derfor er det også viktig at elevene opplever å ha skolegang både med andre flerspråklige og med elever med norsk som førstespråk. Utfordringen i andrespråkundervisningen knytter seg derfor både til sammensetning av elever og språkkunnskaper og motivasjon, men også til lærerens kompetanse i andrespråkundervisning, tilgjengelige ressurser og skoleledelsens kunnskaper og holdninger (Aasen2003:148-151). *”Det er følgelig ingen grunn til å peke på ett bestemt organiseringsmønster for andrespråkundervisningen som det beste eller mest fordelaktige under alle vilkår. Det er heller behov for å understreke betydningen av fleksibilitet og godt gjennomtenkt mangfold”* (Aasen2003:149). Det har tidligere blitt belyst hvordan lærer-i-rolle og ekspertspill kan være fleksible metoder, som kan benyttes på ulike måter. Jeg vil med andre ord mene at hvis en metode er fleksibel, kan den godt brukes som en fordelaktig metode i forbindelse med andrespråklæring.

4.3.1 Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Opplæringsloven gir elever rett til særskilt opplæring i norsk, hvis de har et annet morsmål enn norsk og samisk. (2007b:1). Strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* satt startskuddet for egne læreplaner i grunnleggende norsk og morsmålsundervisning for språklige minoriteter. Strategiplanen omhandler satsninger på flere arenaer, som barnehage, skole og voksenopplæring, men har som uttalt mål i forhold til grunnskolen:

Bedre skoleprestasjonene til minoritetsspråklige elever i grunnskolen

- Bedre språkopplæringen
- Sikre tilpasset og differensiert opplæring /.../
- Bedre læringsmiljøet og arbeidet mot rasisme og diskriminering (KD2007c:24).

Ellers har den som grunnskolemål å få flere kompetente lærere og morsmålslærere og øke hjem-skole samarbeidet (KD2007c:24). Et av de største tiltakene for å bedre

språkopplæringen var utarbeidelsen av en egen læreplan for flerspråklige elever. Denne læreplanen i grunnleggende norsk består av flere nivåer som elevene skal opparbeide forståelse og kunnskap i, og tanken er at når de har oppnådd alle målene i denne læreplanen, skal de kunne gå inn i vanlig norskundervisning med resten av klassen (KD2007b:7). Videre heter det at: *”Opplæringen i grunnleggende norsk skal ivareta lese- og skriveopplæringen og bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag”* og *”et hovedmål for opplæringen i grunnleggende norsk er utvikling av språklig selvtillit og trygghet”* (KD2007b:1). Det vil også *”være naturlig å ta utgangspunkt i elevenes ulike erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen. Fleksibilitet, individuell og lokal tilpasning er følgelig sentrale elementer i organiseringen av opplæringen”* (KD2007b:1). Denne læreplanen er frivillig å ta i bruk for kommunene, og alternativet er å tilrettelegge vanlig norsk læreplan. I dag brukes læreplanen av flest andretrinns elever, og er synkende brukt utover i skoleløpet (Rambøll Management2009:7,9). Læreplanen er dermed ikke spesielt mye brukt hos ungdomsskoleelever, trolig fordi lærere og foreldre mener elevene har den grunnleggende kompetansen til å delta i norskundervisning med resten av klassen som er nødvendig.

Implementering av denne læreplanen går i følge Rambøll Management sakte (Rambøll Management2009:9). I forhold til revideringen av strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* poengteres det at få kommuner kjenner til den, og mangelfull lærerkompetanse gjør det vanskelig å oppnå dens mål (KD2007c:16). Når det da kommer til første devaluering av læreplanen i grunnleggende norsk, er det oppdaget store systematiske og strukturelle mangler i forhold til bekjentskap med denne læreplanen, og usikkerhet og variasjon i forhold til implementeringen av læreplanen. Selv om grunnskolelederne vurderer læreplanen som et godt pedagogisk verktøy, påpekes lærerens mangelfulle kompetanse også i denne rapporten (Rambøll Management2009:11,29).

Vi [Rambøll Management] /.../ har erfart at opplæring av minoritetsspråklige elever er et underprioritert område ved enkelte skoler. Det har også fremkommet av undersøkelsen at en del skoler ikke er oppmerksomme på at det er innført nye læreplaner, og at de dermed heller ikke har ønsket å svare på undersøkelsen (Rambøll Management2009:6).

Både Kunnskapsdepartementet og Rambøll Management påpeker at det flerkulturelle og flerspråklige feltet er underprioritert i skolen, selv om strategier og egne læreplaner er tilpasset denne elevgruppen. Det fremgår også tydelig at Kunnskapsdepartementet er opptatt av å teste disse elevene, og at et eget kartleggingsverktøy med mål i flere nivåer er utarbeidet med hensyn til dette (KD2007c:40). Heller ikke dette kartleggingsverktøyet er blitt tatt i bruk i stor utstrekning (Rambøll Management2009:81). Føringer i forhold til hvordan det skal undervises, med unntak om kartlegging av elevene, er ikke vektlagt. Undervisningen skal som nevnt være fleksibel og individuell. Det er enda ikke foretatt evaluering av undervisningen i forhold til den nye læreplanen, men dette vil bli undersøkt innen 2011 (Rambøll Management 2009:94). Det er påfallende hvordan føringer legges for innføringen av en ny læreplan, men ikke hvordan den skal benyttes i undervisningssammenheng. En del av undervisningen skal gå til kartlegging, men resten av undervisningen disponeres fritt av ansvarlig lærer. Veilederen til læreplanen gir noen ideer til organisering og arbeidsmåter som bruk av digitale verktøy, men gir læreren frihet til egne metoder (Utdanningsdirektoratet2007). Det er denne friheten som har gjort det mulig å bruke drama som metode i forhold til andrespråksopplæringen i mitt prosjekt.

5. Prosjektet

I perioden februar til mai 2008 ble lærer-i-rolleprosjektet utført for ni elever på Gulskogen skole som en del av deres grunnleggende norskopplæring. Hvert opplegg varte i to timer, og det skulle bli gjennomført to opplegg hver uke. Hovedmålet var å få økt språk- og begrepsforståelse gjennom lærer-i-rolle, og hver undervisningsøkt fokuserte på ulike fag og begreper. Prosjektet vil bli gjennomgått med den didaktiske relasjonsmodellen som mal, for deretter å drøfte prosjektets enkeltsituasjoner i forhold temaer fra tidligere teori. Beskrivelse av undervisningens enkelttimer ligger som vedlegg sammen med en språk- og læringsinformasjon om elevene. Av hensyn til taushetsplikten vil ikke elevene bli nevnt med navn, og vil heller ikke få pseudonymer eller bli referert til i avslørende grad i oppgaven.

5.1 Deltakerforutsetninger

Åtte av de ni elevene ble valgt ut til å følge prosjektet på grunn av at de skal følge læreplan for grunnleggende norsk for språklige minoriteter som sin norskundervisning, istedenfor norsk sammen med resten av klassen. Disse elevene er flerspråklige elever, med så dårlige forutsetninger i norsk at det er nødvendig at de får tilpasset undervisning i liten gruppe. Den siste eleven var norskspråklig, men hadde lærevansker og en individuell opplæringsplan i norsk, og hadde derfor også krav på ekstra tilrettelagt undervisning. Det var stor variasjon blant de flerspråklige elevene i norsk muntlig og skriftlig, men alle slet såpass mye med norsk at det også var vanskelig å følge med i andre fag. Dette gjaldt spesielt fag med mange fremmedord og nye begreper, som samfunnsfag og naturfag. Noen av elevene har bodd i Norge hele livet, mens noen hadde flyttet til Norge i løpet av de siste årene, og hadde kun gått grunnleggende introduksjonskurs før de begynte på niende trinn.

Tre av elevene hadde hatt meg som norsklærer høsthalvåret, i liten gruppe, hvor jeg hadde kartlagt en del av deres kunnskaper og måloppnåelse i henhold til grunnleggende

norskopplæringsplan. De kjente dermed hverandre og meg godt, og de andre seks elevene gikk i parallellklassene. De fire jentene som deltok var venninner, og de fem guttene kjente til hverandre i varierende grad. To av jentene hadde gått på drama i fritiden, ellers hadde ingen noe særlig kjennskap til teater eller drama på forhånd.

Et dramaopplegg som språk- og begrepsopplæring, og spesielt i forhold til en så improvisert form som lærer-i-rolle, krever mye av læreren. Jeg hadde noen år tidligere prøvd ut metoden i en to ukers praksis på 5. Trinn i en flerkulturell skole. Da jobbet jeg sammen med en medstudent og gjennomførte flere lærer-i-rolleopplegg om Egypt, hvor vi i samarbeid med øvingslæreren vår, konkluderte med at de elevene som vanligvis slet med å ta til seg informasjon, hadde gjennom denne praktiske begrepsopplæringen fått med seg langt flere detaljer enn de pleide. Samtidig hadde de fått forståelse av enkelte abstrakte begreper, som vanskelig kunne ha blitt forklart til dem gjennom bare tekst eller muntlig tale. Vi mente det var opplevelseselementet som hadde bidratt til denne ekstra læringen. Nå vil jeg også mene at det var fiksjonen og ageringen som bidro mye til elevenes læring.

Som lærer hadde jeg også prøvd ut metoden i mindre sammenhenger, og hadde også vært norsklærer for hele klasser og hatt ansvaret for norsk for flerspråklig ungdom ett år tidligere. Jeg er utdannet drama og engelsklærer. Under prosjektets periode var jeg ansatt i 40 % stilling på Gulskogen skole, med ansvar for nettopp grunnleggende norskopplæring på niende trinn.

5.2 Rammefaktorer

Gulskogen skole i Drammen kommune er en forholdsvis ny skole, med et mangfold av kulturer, selv om de fleste elevene har norsk som morsmål. Selv om skolen har 1. til 10. trinn, er den tydelig oppdelt i barne- og ungdomsskole, både blant lærere og i forhold til klasserom. Siden mine elever kom fra fire ulike parallellklasser, ble det avtalt at de skulle få gå ut av de normale timene, for å få vært sammen om dette prosjektet. Dette førte til at

vi kunne samles på faste timer hver tirsdag og torsdag, og gjennomføre lærer-i-rolleopplegg. Samtidig var min ansettelse utsatt for eventuell sykdom fra andre lærere, og jeg måtte av og til gå inn og være lærer for fulle klasser, og dermed miste spesialundervisningen. Timene kunne også falle på prøvetimer eller spesielle opplegg som alle elevene på niende trinn måtte være med på, og derfor falt flere av disse timene på tirsdagene og torsdagene bort. Prosjektet som gikk over tre måneder fikk bare muligheten til å gjennomføre elleve undervisningsopplegg, selv om det var tenkt å gjennomføre nærmere tjue opplegg. Selv med konkrete avtaler om egne grunnleggende norskopplæringstimer, så kunne man aldri være sikker på om man fikk gjennomført timene. Dessverre er dette en del av den skolepolitiske hverdagen, hvor de trengende (og få) elevene mister sin tilrettelagte undervisning, til fordel for klassene. Samtidig er skolen et så levende miljø at hendelser, visninger, tentamener, nasjonale prøver og prosjekter aldri er langt fra hverandre, og en kontinuitet er vanskelig å planlegge. Ressurser og rom til prosjektet var heldigvis alltid lett tilgjengelig.

5.3 Mål

Hovedmålet for hele prosjektet var å utvikle språket til elevene, spesielt i forhold til læring av nye og ukjente begreper. Mål om holdningsendring, som Heathcote ser på som en viktig del av lærer-i-rolle, var aldri i fokus, men har likevel ligget implisitt da metoden nærmest usynlig inkorporerer dette. Prosjektet har i hovedsak dreid seg om læreplanens mål i forhold til kartlegging og enkelte mål hentet fra de andre skolefagene. Læreplanens mål dreier seg om å kartlegge elevenes totale norskkompetanse. Læreplanen var delt opp i tre ulike nivåer i forhold til *lese, skrive, tale, lytte, språk og kultur, og språklæring*. Etter undervisningen skulle man da merke seg hvordan elevene stod i forhold til læreplanens mål. Det er klart at gjennom undervisning skal elevene tilegne seg kunnskap om disse målene, og ikke bare testes i dem, men læreplanen legger definitivt mest vekt på testingen av dem, og ikke læringen. Personlig mener jeg dette er et feil fokus, da det blir testet etter kunnskap på et gitt tidspunkt, og ikke nødvendigvis forståelsen av kunnskapen. Et eksempel er forskjellen mellom å kunne *”fylle ut relevante skjemaer”* (hentet fra *lese og*

skrive mål i læreplanen), eller å forstå hvorfor det er nødvendig å ha denne kunnskapen. Flere mål i læreplanen handler også om forståelse, men læreplanen kan lett tolkes slik at fokuset ligger på å finne ut hvor god eleven er til forskjellige ting, istedenfor å fokusere på måter å forstå stoffet på.

Prosjektets undervisningsopplegg dreide seg om ulike temaer, og de baserte seg gjerne på andre skolefag, som samfunnsfag eller naturfag. Det å forstå ulike begreper innenfor temaene var dermed også mål for elevene. Denne begrepsforståelsen ville ha direkte innvirkning på kartlegging i grunnleggende norsk, men også på de andre skolefagene og de temaene de jobbet med både der og i grunnleggende norsk.

Jeg som forsker og lærer hadde også egne mål, i forhold til hvordan undervisningen ble gjennomført for å måle språkkompetanse og læring. Hver undervisningsøkt hadde mange mål, med ulikt fokus, og oppnåelsen av målene måtte sjekkes gjennom samtale eller skriftlig dokumentasjon.

Et eksempel på forskjellen på målene kan forklares ved undervisningsopplegg nummer åtte, om sannsynlighet. Opplegget ble gjennomført som et kasino, hvor alle elevene hadde ulike roller, og læreren fungerte som en *dealer* i terningspill og Black Jack. Mål i forhold til læreplanen dreide seg i hovedsak om hvordan elevene kommuniserte med hverandre, ga beskjeder og lyttet til hverandre. I dette opplegget var det et tydelig fokus på *lytte* og *tale* mål i læreplanen. Mål i forhold til temaet dreide seg om matematikken; om å forstå sannsynlighetsberegning, forstå odds, og regne ut gevinster. Forskerens mål var å se og oppleve elevenes læring gjennom bruk av en fiktiv kasinosetting for å kommunisere om verdier og sannsynlighet.

5.4 Innhold

Med innhold menes her de konkrete gjennomførte oppleggene i prosjektet. Det ble totalt gjennomført elleve opplegg, hver på to klokketimer, i tillegg til samtaler med elevene underveis og i etterkant. Oppleggene ble loggført og elevene ble testet, enten muntlig eller skriftlig. Temaene for prosjektet baserte seg i stor grad på hva elevene skulle gjennom i de andre fagene senere det skoleåret. Ved å gjennomgå noen av disse begrepene før resten av niende trinn ble kjent med dem, kunne de flerspråklige elevene være forberedt på hva som skulle komme, og dermed klare å henge litt lettere med i vanlig klasseromsundervisning senere.

Undervisningsopplegg 1 handlet om å bli kjent med hverandre og lærer-i-rollemetoden, og fokuserte dermed på interaksjon mellom elevene og læreren. Det er viktig for elevene å få en forklaring, gjerne gjennom et eksempel, på hva metoden lærer-i-rolle er for noe (Vethal, Ibsen & Raaum 1983:5). I undervisningsopplegg 2,3,4 og 5 var temaet 2.verdenskrig. Den politiske og økonomiske oppstarten til 2. verdenskrig ble gjennomgått ved å plassere de rett inn i Tysklands inflasjonstid, og de fikk senere jobbe med jødeforfølgelsene, Blüchers senking og den norske motstandsbevegelsen. Gjennom å bli plassert inn i tiden, få høre historiske navn og ord, og få oppleve situasjonene; ble begreper som inflasjon, fascisme, motstand, empati og sabotasje gjennomgått.

I undervisningsopplegg 6 og 7 var fokuset rettet mot den arbeidsutplasseringen de skulle gjennomføre senere i skoleåret. Gjennom en fiktiv og selvvalgt arbeidsplass fikk de møte de forventinger en arbeidsgiver forventer av en arbeidstaker, og de fikk jobbet med å loggføre arbeidet deres. I dette tilfellet valgte de å sette det hele til et kjøpesenter, hvor konflikten til slutt dreide seg om hvem som hadde stjålet penger fra matbutikken, og hvorfor. Opplegg nummer 8 ble som nevnt plassert til et kasino, med matematikkens sannsynlighetsberegning i fokus. Opplegg 9 og 10 dreide seg om naturfagets arbeid med hjernen og nervesystemet, og var en arbeidsprosess hvor de fikk i oppdrag å undersøke og finne ut av ting for et museum som trengte ungdommens kompetanse. Det siste opplegget lot jeg stå fullstendig fritt for dem å bestemme, og hvor fokuset dreide seg om

at de måtte kommunisere, agere og forholde seg til det man bestemte seg for å skape i fellesskap. Her ble situasjonen rettet mot et mafiarelatert drap i Chicago på 1930-tallet, hvor både økonomi, makt og rettigheter stod i fokus under politiets etterforskning og mafiaens slue metoder for å skjule sine spor. Samtidig stod en restaurant med sine ansatte i kryssilden, og måtte lide både for politiets metoder, alkoholforbudet og frykt for mafiaen.

5.5 Læreprosessen

Læreprosessen eller arbeidsmåten har i alle opplegg vært bruk av lærer-i-rolle på forskjellige måter. Bestemmelsene har variert fra sterkt lærerstyrt til kraftig elevstyrt, og situasjonene til historisk tidsriktige til frie og ubestemte. Arbeidet har foregått både muntlig og skriftlig, selv om det muntlige arbeidet, og da når alle er i rolle, har vært viktigst. Enkelte situasjoner har vært godt planlagt, andre situasjoner har vært fullstendig improvisert med hjelp fra elevene. Ideer fra ekspertspill har blitt prøvd ut i opplegg 9 og 10, men prosjektets rammer har ikke tillatt en så tidkrevende bruk av Heathcotes metoder.

Gjennom forberedelsen til prosjektet har jeg laget opplegg for elevene som både passet de temaene og norskferdighetene jeg antok de trengte å jobbe med. Disse oppleggene er inspirert av andre lærer-i-rolleopplegg jeg har lest om eller opplevd, men er produsert og satt sammen av meg, tilpasset denne elevgruppen. Oppleggene ligger som vedlegg, og forteller kun om oppleggene slik de var tenkt gjennomført, og samsvarer derfor ikke fullstendig med hvordan resultatet ble. Disse oppleggene er ikke nødvendig å lese, da alt som er relevant fra prosjektet vil bli gjennomgått i oppgaven, men kan stå som en idébank til spesielt interesserte.

5.6 Vurdering

Den viktigste vurderingen i forhold til prosjektet ble gjort muntlig på slutten av hver time. Samtale med elevene, skulle danne grunnlaget for å si noe om deres læring. Samtidig skulle både begrepstester og egne observasjoner gi klarhet i hva elevene hadde fått med seg og lært. Disse vurderingene skjedde kontinuerlig, og vil vise seg i eksempler under neste kapittel. En samtale med elevene et års tid etter endt prosjekt ble også gjennomført, med fokus på hva de husket og hadde lært, og hvordan de hadde sett på undervisningsopplevelsen. Den endelige vurderingen rundt hele prosjektet vil bli drøftet underveis i neste kapittel og vil bli gjennomgått i konklusjonen av denne oppgaven.

Det er også gjennom selvrefleksjon fra lærerens side at prosjektet blir vurdert. En god lærer er nødt til å reflektere over egen undervisning, og siden læreren i dette tilfellet også er forsker, blir denne selvrefleksjonen ekstremt viktig. Store deler av opplegget ble gjennomført før all kunnskap om metoden var fordøyd og reflektert over, og forskerens læringsprosess fortsatte gjennom hele studietiden, også etter endt prosjekt. Derfor vil en stor del av vurderingen av undervisningsoppleggene være dannet på grunnlag av nye tanker, og nye tekster jeg har kommet over ved et senere tidspunkt. Det mest tydelige eksemplet på dette vil være samtalen jeg fikk ha med Dorothy Heathcote etter endt prosjekt, om nettopp prosjektet. Her kom det opp nye vinklinger som kunne ha forbedret prosjektet om det ikke alt var gjennomført. Dette har vært problematisk, men likevel helt nødvendig da jeg har hatt begrenset tid på oppgaven, og har vært nødt til å gjennomføre prosjektet i god tid før oppgaven skulle skrives og leveres. Fordelen er at dette kommenteres underveis i oppgaven, slik at mindre vellykkede deler av prosjektet også vil bli drøftet i forhold til hva som kunne ha vært gjort annerledes.

6. Gjennomføringen og erfaringene fra prosjektet

Prosjektet vil ikke bli gjennomgått gjennom en helhetlig deskriptiv metode, men i forhold til relevante områder rundt språk- begrepsopplæringen. Kun de erfaringer som relaterer seg til verdien av lærer-i-rolle som metode i sin helhet og i forhold til denne målgruppen vil bli belyst. Erfaringene vil komme fra egne observasjoner, prosjektloggen, prøver og samtaler med elevene. Disse erfaringene vil støtte opp under og drøfte teorien som er forklart tidligere, og kan sees i lys av delkapitlene om lærer-i-rolle og de andre teorikapitlene. Dette hovedkapitlet tar for seg gjennomføringen og utfordringene underveis, gjennom å belyse og drøfte hvert delområde av lærer-i-rolles verdi som dramapedagogisk verktøy.

6.1 Teaterelementer i prosjektet

Inngangen til prosjektet ble dramaøvelser hvor elevene fikk øvd seg på å mime kontroll over ulike gjenstander som ulike baller og en stokk. Slike øvelser kan bidra til økt konsentrasjon senere i lærer-i-rollesekvensene, da elevene kan forholde seg til imaginære rekvisitter. Samtidig ble det brukt mange håndfaste rekvisitter under prosjektet, som ofte forestilte noe annet enn de var. Både de imaginære og konkrete rekvisittene bidro til å skape en troverdig, men også teatral fiksjon.

Det var viktig at elevene fikk oppleve spenning og konflikt i lærer-i-rollespillet, slik at elevene hadde noe interessant og spennende å forholde seg til, og hadde noe å begynne å kommunisere ut fra. Da de fleste elevene ikke var vant til drama eller teater, var det læreren som oftest skapte spenningsmomentene å spille videre på, enten det var en fare som truet utenifra, eller noe som skjedde i elevenes spill. Bruk av rommet og lærerens agering i forhold til kropp og stemme ga elevene tydelige signaler på hvor farlig eller spent en situasjon kunne være, og de forholdt seg tydelig til disse sceniske signalene. I opplegg 5 spilte elevene og læreren motstandmenn i Norge under 2. Verdenskrig, og

frykten lå hele tiden i om vi skulle bli oppdaget. Den dunkle belysningen vi fikk ved å skru av lysene og trekke for gardinene i klasserommet skulle sikre oss for at tyskerne ikke fikk innsyn i leiligheten vi satt gjemt i, men fungerte samtidig til å spisse stemningen og øke frykten for å bli oppdaget. Vi måtte bevege oss stille og rolig, men under kommentarer fra læreren om at man hørte skritt utenfor, ble tempoet fullstendig skiftet, og man hastet seg til å gjemme unna alt av illegale trykksaker og koder vi jobbet med. Lærerens forståelse for hvordan man kunne bruke lyd og stillhet, lys og mørke, og sakte og raske bevegelser, bidro til å gjøre fiksjonen mer troverdig og spennende. Kontraster og spenningen økte innlevelsen, interessen og verdien av lærer-i-rollespillet. Bruken av disse elementene og forståelsen for rollespillets dramaturgi baserer seg på en scenisk forståelse av teater, men gir dybde og grobunn for estetiske og fungerende lærer-i-rollespill.

Heathcote benytter seg ofte av ritualenes kraft i lærer-i-rolle. Hun velger å spille på symbolverdien som kan ligge i handlinger, men også på gjentakelsen som et samlende element. Under dette prosjektet oppstod det få store rituelle hendelser, men gjentakelse var et element som ble mye brukt. Ofte fikk hver elev i rolle ansvar for å legge frem noe eller gjøre noe som de hadde gjort før. To ganger under prosjektet ble elevene satt inn i rettssystemet²⁹, og måtte forholde seg til strenge rituelle rammer for hvordan man hilset dommer eller forholdt seg til etterforskere. De ble bedt om å opptre respektfullt og ordlegge seg på en høflig måte. De ble nødt til å forklare seg, en og en, og en gjentakende rituell handling oppstod.³⁰ Slike handlinger som ble behandlet mer høytidelig enn improviserte handlinger, ga en mer seriøs tilnærming til stoffet, og med veksling til det improviserte rollespillet førte den til ulike tilnærminger til temaet og situasjonene, samt en mer estetisk ramme til temaet. Ved flere og tydeligere rituelle handlinger kunne lærer-i-rollespillet blitt mer estetisk enn det var, og ville ha bidratt ytterligere til å se temaer fra flere synsvinkler. Ulempen med rituelle hendelser var tydeligere styring fra læreren, og dermed ofte mindre spillerom hos elevene.

²⁹ Opplegg nr 6 og 11. Se 6.9.

³⁰ Jeg gjør igjen oppmerksom på at ritualer for Heathcote handler også om gjentakende handlinger og rutiner, og ikke bare religiøse eller symbolske handlinger.

6.2 Økt språkkompetanse

Elevene ble gjennom alle lærer-i-rolleoppleggene ledet inn i en fiktiv og distansert verden. Denne verdenen måtte de forholde seg til, og de kunne forholde seg til den på mange måter. Til å begynne med var elevene forsiktige, og lik sin vanlige skoleelevrolle. Det vil si at de stille jentene forholdt seg rolig, den stille gutten bidro lite, den urolige gutten tøyset i situasjonene, og de sosiale rammene var uklare og de fleste spilte ikke noe annet enn seg selv. Det var først etter noen opplegg at noen av dem prøvde seg på rolletolkninger som ikke var som dem selv. Og det er når elevene fjernet seg litt fra sin vanlige elevrolle at de blomstret. Og blomstret betyr i denne sammenheng at de utviklet en rolle, i språk og uttrykk, som var noe ulik dem selv. Når de tok på seg denne rollen, sa og gjorde de ting de normalt ikke ville ha gjort i en klasseromssammenheng. Den viktigste av disse forandringene var at de snakket om noe ukjent, med læreren i rolle og med de andre elevene. Gjennom spillet utfordres elevene, og situasjonene som oppstår gir grunner til å snakke sammen. De slet ofte med å formulere seg, men med tid og hjelp fra hverandre kommer budskapet til rollen frem. Setningene inneholder ofte formelle feil, men eleven har ytret noe nytt, som også har blitt lyttet til og forstått av de andre elevene. Det er gjennom rollespillet elevene kommer i tale, og det er gjennom å kommunisere de blir flinkere i språket. Språkkompetansen blir dermed forbedret fordi de blir tvunget inn i en ny rolle, og må snakke for denne rollen. Det er grunnerfaringen fra hele lærer-i-rolleprosjektet.

Gavin Bolton har uttalt at det beste øyeblikket i drama er når elevene tar over for læreren. *"But if the teacher handles it right, there will- must- come a point when the class can take over and make it theirs. That is a best moment of drama teaching"* (Bolton i Schülter2007:370).

I undervisningsopplegg 6 velger elevene å være på et kjøpesenter for å lære om arbeidslivet. Pengene fra matbutikken blir stjålet og det blir uklart hvem som har tatt dem. For å komme til bunns i problemet ringer en av elevene til 'Verdens FBI' og ber dem komme. Eleven går uoppfordret ut av rommet, og kommer inn igjen som en

'Verdens FBIagent'. Plutselig styrer denne gutten opplegget, og begynner å forhøre alle de andre rollene. De ansatte, sjefen, sikkerhetsvakten og kundene må alle avgi forklaring for deres siste aktiviteter. De forteller om det rollene deres har gjort den siste tiden, og noen gir hverandre alibi. I dette opplegget fikk elevene oppleve at det ble krevd noe av rollene deres, og at de måtte svare for seg. At det var en medelev som krevde dette, gjorde det mye mer spennende og utfordrende da ordforrådet og kommunikasjonsferdighetene til FBIagenten virkelig ble satt på prøve. Det var ikke enkeltordene som her ble innøvd og lært, men den normale språklige kommunikasjonen som ble prøvd ut. Det er nettopp denne basiskunnskapen elevene får prøvd ut, nå i en situasjon hvor det de sier ikke kan bli brukt mot dem som individer, men som kun slår tilbake på rollene deres. Distansen og tryggheten bidrar til et godt læringsmiljø. Kommunikasjonen rollene imellom fører til improviserte situasjoner de kan lære av og utvikle seg fra. Det blir et øyeblikk som Bolton hungret etter. Men det er nødvendig med mye tid for å få elevene på et nivå der hvor de er helt trygge på å snakke improvisert utenfor de skapte rollene.

De ulike situasjonene elevene settes inn i, som 2.verdenskrig eller på kjøpesenteret, gjør at elevene får en direkte erfaring av disse stedene eller situasjonene, og får mulighet til å forstørre referanserammen sin. Neste gang de kommer over stoff om 2.verdenskrig vil de kanskje ha en formening om hvordan det kan ha vært, nettopp fordi de har måttet stå i en fiksjon som har etterliknet tiden. På samme måte vil de kunne oppdage at de allerede vet en del om rutiner og regler ved et kjøpesenter, fordi de har gjennomført et lærer-i-rollespill om det. Det er erfaringen som oppstår gjennom utforskning som bidrar til en styrket forståelse for verden rundt seg, samtidig som den setter ord på ting og begreper elevene tidligere kanskje ikke kjente.

6.3 Konkret begrepsforståelse

Ungdomsskolens fag handler mye om å utvide ordforrådet og få en grundigere forståelse for prosessene og oppbyggingen av samfunn, språk, religion, kjemi, biologi og så videre.

Når de flerspråklige elevene får like mye tid til å lære nye begreper som de enspråklige elevene, vil de havne lenger og lenger bak de andre elevene, og aldri klare å ta dem igjen. Heathcote gir en garanti om å gjøre begreper forståelige gjennom lærer-i-rolle, og derfor er dette en av de viktigste oppgavene å få testet ut. Hvis denne garantien stemmer kan lærer-i-rolle bidra til undervisning for flerspråklige elever på en helt annen måte enn vanlig klasseromsundervisning. Dermed bør metoden heller ikke undervurderes eller overses.

Før oppleggene rundt 2. Verdenskrig (nr.2-5) gjennomførte jeg en skriftlig begrepstest på ord og begreper jeg regnet med at vi ville bruke i disse oppleggene. Testen bestod av atten ord, og en oppgave om å si noe om Churchill/ Hitler/ Mussolini eller Anne Frank. Ordene var: Inflasjon, ideologi, kommunisme, fascisme, nazisme, diktator, jødeforfølgelse, antisemittisme, holocaust, empati, sympati, apati, arbeidsledighet, invasjon, demokrati, propaganda, konvensjon og parole. Ordene var stort sett hentet fra samfunnsfag og 2.verdenskrigstemaet de skulle jobbe med i klassen noen uker senere. Da elevene gjennomførte testen første gang hadde alle lite kjennskap til begrepene. De kunne skrive cirka en linje om Adolf Hitler, og de fleste kjente til ordet ”arbeidsledighet”, og prøvde seg på å forklare ”demokrati”. En av jentene kunne svare på fem av ordene, mens de andre hadde ikke mer enn to riktige svar på begrepene.

Fire lærer-i-rolleopplegg ble gjennomført om 2. Verdenskrig, og 16 av de 18 ordene ble nevnt og forklart av læreren i rollespillet. De hadde enda ikke jobbet med disse ordene i andre skoletimer, så lærer-i-rolleopplegget var den eneste undervisningen de fikk om disse ordene når samme prøve ble delt ut ni dager etter den første. Over halvparten av elevene kunne si mer om en valgt person enn sist gang. Med unntak av hun som kunne mest til å begynne med, hadde alle forbedret seg. De fleste kunne forklare to til tre begreper mer enn første gang. Størst forbedring var det blant to av guttene: en som gikk fra å kunne ett begrep til åtte av dem, og en fra ikke å kunne forklare noen begreper til å kunne redegjøre for ti av begrepene på en tilfredsstillende måte. En av disse guttene hadde vært ekstremt aktiv under alle oppleggene, mens han andre hadde stort sett kun gjort det som han måtte i rollen, på en stillferdig måte.

Testen viser at de fleste elevene hadde fått med seg betydningen av noen nye begreper, mens to hadde fått med seg mange. Det er viktig å merke seg at dette er begreper en gjennomsnittlig ungdomsskoleelev vil måtte jobbe litt med å lære. Derfor er det ikke så rart at mange av disse elevene, som ligger under kritisk grense på nasjonale prøver, ikke klarer å lære seg alle begrepene som blir nevnt i løpet av åtte skoletimer. Det er også viktig å merke seg at alle disse elevene slet med å ordlegge seg skriftlig, så da vi gjennomgikk testen muntlig etterpå kunne de fortelle noe mer rundt begrepene. Ut fra kjennskap jeg hadde til elevene på forhånd, vil jeg påstå at de fleste forstod mye på de timene vi hadde til rådighet. For disse elevene var måloppnåelsen ganske høy. I en oppfølgingssamtale med elevene ett års tid etter prosjektet, husket alle arbeidet med 2. Verdenskrig, og en av elevene kommenterte selv at hun hadde lært mange nye fremmedord.

Under arbeidet med 2. Verdenskrig var det handlingene til elevene som stod i fokus. Disse oppleggene var blant de første i prosjektet, og elevene var litt sjenerte og flere var veldig stille og forsiktige. Fordi handlingene kom først, fikk de muligheten til gjennomleving av situasjonene, uten at det ble krevd mye av dem verbalt. Samtidig brukte læreren i rolle begreper og historiske opplysninger underveis, og det ble satt ord på det de gjennomførte gjennom handlinger. Etter hvert begynte de å bruke ord og begreper selv, og noe av begrepsforståelsen oppstod gjennom utgangspunkt i fysiske handlinger.

Et tydelig eksempel på hvordan begreper kan læres, oppstod under opplegg 6 i kjøpesenteret. Her forklarte en av elevene at han var sammen med en av de mistenkte når tyveriet skal ha foregått. Så ble spillet brutt for å fortelle at dette ble kalt *alibi*. Læreren ga en definisjon på begrepet *alibi*, og spillet fortsatte. Elevene begynte nå å bruke dette ordet i sine forklaringer og i utspørringen, og et ord ingen hadde brukt før fikk en naturlig plass i kommunikasjonen mellom elevene. Det er ikke bare planlagte begreper som blir gjennomgått, men også ord som oppstår på grunn av situasjonene elevene skaper. Det blir

da lærerens oppgave å sette disse begrepene inn i spill, og se om elevene begynner å bruke dem.

I opplegg 9 og 10 var det begrepene rundt hjernen og nervesystemet som stod i fokus. Elevene fikk i oppdrag å lage definisjoner av elleve ord for en utstilling for barn om hjernen og nervesystemet. De måtte lage definisjoner på en setning av hvert av ordene, som måtte være forståelige for barn. De jobbet med begrepene på en mer undersøkende og forskende måte, gjennom et kort ekspertspill. Dette var en vanskelig oppgave, hvor deres ekspertroller som forskere måtte lese, lete og bearbeide informasjon. Fordi de selv måtte lage definisjonene, var tanken at de også ville forstå dem bedre. De måtte bevise sin kunnskap, som var gitt at de hadde, og derfor jobbet de hardt med å oppnå dette. For en gangs skyld fikk elevene høre at det var de som hadde kunnskapen og ferdighetene som trengtes, og ikke bare at de skulle lære om noe de ikke kunne.

6.4 Tilpasset opplæring

Siden elevene er så forskjellige, er det viktige at man ivaretar hver enkelt elev i undervisningen. Fordelen med lærer-i-rolle ligger i at elevene selv har medbestemmelse på opplegget og sin egen deltakelse. Alle skal alltid være med, men hva de gjør ut av det står de noenlunde fritt til å bestemme selv.

Allerede fra opplegg nummer 2 fikk elevene bestemme hva de skulle være. De bestemte yrker de likte, og gikk i gang med å jobbe som blant annet kokk, sykepleier, mekaniker eller smed. Yrkene fikk så tilbud fra læreren som spilte borgermester som de kunne avslå eller ta imot. De som tok i mot tilbudene fikk oppdrag som førte til mer spill mellom rollene. Hvis man avsto tilbudene fortsatte man bare med de arbeidsoppgavene man hadde begynt med. Denne medbestemmelsen sikrer at elevene er komfortable med det de gjør, selv om de blir litt presset fra læreren i rolle. Men fordi de skjønner at det oppstår nye situasjoner ved nye tilbud, blir nysgjerrigheten ofte så stor at de tar imot tilbudet og

får spilt ut rollen. Denne levende og improviserte prosessen ivaretar enkeltelevne, samtidig som den bringer frem interaksjon mellom rollene, og bidrar dermed til økt språkkompetanse. Lærer-i-rolle fungerer så tilpassende at elevene selv kan bryte ut av rollen og finne på en ny (og mer nødvendig) rolle for å få spillet videre. Dette var det en av elevene gjorde i opplegg nummer 6 på kjøpesenteret, da han byttet rollen sin til en agent. Når elevene er så trygge at de våger å ta over rollespillet er læringspotensialet størst. Da kan også læreren konsentrere seg om å være en veileder og ikke være så styrende og sjefete. Jo friere et opplegg er, jo mer kan elevene selv bidra. De mest styrte oppleggene (som nummer 4) er de som fungerte dårligst i forhold til interaksjon med elevene. Det tok en stund for elevene å komme frem til selvstyring, men det ble bare mer og mer synlig etter kjøpesenteropplegget. Plutselig velger elevene å diskutere mot hverandre. De krangler i rolle, de forhandler i rolle, de forklarer og undersøker i rolle. Alt dette er erfaringer som bidrar til å forbedre språket og kommunikasjonsferdighetene deres. Og alt dette skjer fordi de velger det selv, fordi de våger å ta imot tilbud.

I dette prosjektet var det stor forskjell på norskkompetansen til elevene, men alle slet ofte med å uttrykke seg muntlig. Gjennom veiledning og øvelse ble de flinkere og tryggere på dette, men inngangen og entusiasmen til lærer-i-rolle var lettest å oppdrive ved å ha en fysisk tilnærming til rollespillet. Gjennom handlinger, oppgaver og fysiske spenningsmomenter, og ved å kjenne til situasjonen og lytte til og samhandle med hverandre og læreren vokste ord og verbal kommunikasjon frem. Under opplegg 2 begynte de spillet med å gjøre sine arbeidsoppgaver, og dette ble grunnlaget for en forståelse av økonomi og inflasjon. Gjennom samhandling mellom elever og læreren i rolle ble handlingene de utførte forsterket, fornyet og utprøvd. To av elevene, en av dem med kun halvannet år i Norge, ble satt til å styre kjøkkenet som kokk og kjøkkenhjelp. De gikk i gang med å lage imaginær mat. Etter hvert ble de utfordret til å servere den til alle de andre, ta imot betaling for den med lekepenger, forklare menyen, fordele penger de fikk inn mellom dem, og forholde seg til en kraftig økende matvarepris, som igjen førte til at flere ikke hadde råd til å kjøpe måltider fra dem, og begynte å tigge eller stjele. Mye av dette arbeidet kunne gjøres nonverbalt, og det gjorde at de var trygge på den rammen

som først var satt for dem. Når så læreren i rolle utfordret dem til å videreutvikle spillet, oppstod nye handlinger, og ordene måtte hektes på. De lyttet til de andre elevene i rolle som ba om ting og betalte for maten, og måtte selv forklare og komme med høflige kommentarer tilbake. Når de fikk lønn fikk den ene eleven utdelt et oddetall av sedler, og han fikk i ansvar å fordele disse mellom to. Det er klart at de situasjonene en vanlig fysisk oppgave består av, av og til krever et språk. Her må de lytte til hverandre, prøve å forklare både med kropp og ord, for å få til en fungerende kommunikasjon. Om noen er flinke til å snakke for seg, må de sørge for at de andre forstår hva som blir sagt. Ved å bli satt i situasjoner som er nonverbale, men som etter hvert krever språk, får de muligheten til å prøve seg ut fra sitt eget ståsted.

6.5 Empati og mellommenneskelig forståelse

Under opplegg 3 fikk elevene velge om de ville være jøde eller tysk soldat. Vi hadde på forhånd snakket om at dette opplegget kunne oppleves litt vanskeligere og vondt for noen av dem, og at de måtte si ifra hvis det ble vanskelig å holde seg i rolle. Siden vi hadde jobbet noe med 2. verdenskrig allerede og to av elevene hadde polske foreldre, ante nok noen hva som lå bak. Opplegget gikk i midlertidig smertefritt for seg, uten avbrytelser eller brudd. Selve opplegget handlet om opptakten til holocaust, og dreide seg i hovedsak om gettoen og forskjellsbehandlingen jødene opplevde på 1930-tallet. Tre av guttene valgte å være tyske soldater, og fikk både god behandling, ekte frukt og god plass. Lærerens spilte rollen som SS-sjef. Jødene måtte vaske hele tiden, fikk mindre og mindre plass i klasserommet, måtte se på soldatene som spiste frukt, og ble merket med hvitt bånd og stjerne. Noen av jødene var uenig i behandlingen de fikk, men ble raskt puttet under pulter, i fengsel. Dermed unngikk man at flere jøder gjorde opprør samtidig, og mindretallet av soldater fikk ha kontrollen. Ingen av de tyske soldatene reagerte på forskjellsbehandlingen under rollespillet, hvilket også gjorde samtalen etterpå mer energisk enn vanlig. Etter opplegget forteller den polske jenta fritt om det hun vet om jødeforfølgelsene og holocaust, mens de andre lytter intenst. Så begynner diskusjonen om hvorfor ingen stoppet det, og de ser sammenhengen mellom den historiske situasjonen og

den de selv har vært med på å iscenesette³¹. I dette opplegget fungerte også fruktutdelingen som et tydelig symbol på forskjellsbehandling, noe som vakte irritasjon blant elevene i spillet, og tydeliggjorde makten de tyske soldatene, under ledelse av læreren, hadde over jødegruppen. En slik symbolbruk fungerer da både som et teatralt og estetisk element, og som et pedagogisk og spenningsskapende virkemiddel. Følelser er også et element som må få lov til å eksistere i dramaarbeid, og når disse følelsene får sin rette plass kan elevene få erfaringer som bidrar til et større perspektiv på hendelser og menneskelige verdier.

En av elevene jobbet i en liten telebutikk på kjøpesenteret under opplegg 6, og ble trukket ut til å være han som hadde stjålet fra matbutikken. Han måtte selv tenke ut en grunn til hvorfor han har stjålet, og endte opp med å forklare for de andre når han til slutt ble avslørt, at mobilbutikken hans gikk dårlig, så han måtte stjele; og alle handler jo mat så han visste det var penger der. Dette er en forklaring de andre elevene forstod og trodde på, og som godtas før rollespillet avsluttes. Forståelsen og relasjonen som dannes til denne tyven, kan være med på å gi elevene et større helhetlig bilde av årsaken til tyveri.

I rollene de spilte, fikk de oppleve situasjoner de måtte handle ut fra, og som ville ha en betydning for dem senere i rollespillet. Når deres valg går på bekostning av noe, ble det spennende for dem å måtte stå for valgene deres, og det ble en mer ivrig diskusjon i etterkant. Så i tillegg til å teste grenser i en annen rolle enn seg selv, får de snakket om det, og får derfor utviklet språket og kjent på mellommenneskelige relasjoner de ikke nødvendigvis kjenner fra før.

Et annet element som oppstod i forbindelse med hele prosjektet, var at disse elevene ble for andre elever del av en eksklusiv gruppe som drev med noe de andre elevene ikke fikk lov til. Normalt regnes det å bli tatt ut av undervisning som et nedrykk i status blant de andre elevene, fordi det tydelig forteller hele klassen at man trenger ekstra oppfølging. Under dette prosjektet ble dette annerledes, da drama som metode var noe flere av de

³¹ I ettertid kan det påpekes at distansen mellom den historiske situasjonen og rollespillet ikke var stor nok, og at elevene følelsesmessige beskyttelse (protection into emotion) ikke ble ivaretatt godt nok.

andre elevene ønsket å bli med på, men ikke fikk lov til. Heathcote snakker som nevnt tidligere om å skape en gruppesamhørighet gjennom dramaarbeid (Wagner1979:227), og i dette prosjektet ble det ytterligere forsterket av de som ble ekskludert (fordi de ikke hadde behov for grunnleggende norsk som fag). Drama handler også om å feire fellesskapet, og å kunne skape en felles identitet med deltakerne (Bolton1984:161). Selv om prosjektet kun gikk over tre måneder, fikk de så vidt oppleve en fellesskapsfølelse på skolen enkelte av dem muligens ikke hadde fått oppleve i så stor grad tidligere. Under samtale med elevene ett år etter opplegget kom det frem at de ikke i noe større grad hadde hengt med deltakerne av denne gruppa enn tidligere. Det må likevel nevnes at dette kan være fordi jentene kjente hverandre godt, og guttene kjente hverandre greit før prosjektet, og de henger fortsatt sammen, men ikke på tvers av kjønn.

6.6 Holdning og atferd

Selv om lærer-i-rolle skal fungere som en inkluderende metode, også for de med atferdsvansker, var dette aldri noe hovedpoeng i arbeidet med prosjektet. Samtidig måtte jeg være klar over de utfordringer som enkelte av elevene ga, og jeg måtte forholde meg til dem på en ryddig og tydelig måte.

To av de mest språksterke elevene, en gutt og en jente, brøt til å begynne med ofte ut av fiksjonen, og slet med å forholde seg til sin egen og andres roller. Disse to elevene sliter med å være seriøse under vanlig klasseromsundervisning også, og måtte noen ganger bli tydelig irettesatt under lærer-i-rollesekvansene. For jenta varierte denne useriøsiteten under hele prosjektet, fra å kunne ta oppgavene og rollen på en fullstendig måte, som ved å være sykepleier og lage i stand sykesenger i opplegg 2, til å komme for sent, være apatisk i rolle og fnise og forstyrre under motstandsøkten, opplegg 5. For hennes del gikk mye på dagsformen, og man kunne se lite forbedring i løpet av prosjektet, selv om enkeltopplegg fungerte flott.

Men i forhold til gutten, så kunne man se en tydeligere utvikling. Han tullet mye under opplegg 1, trolig for å vise seg litt frem for nye medelever, og tullet mindre og mindre

etter hvert. Under flere av oppleggene fikk han selv velge yrke, og ønsket selv å være sikkerhetsvakt, tysk soldat, militær motstandsmann, eller gangster. Disse fysiske maktrollene, gjorde nok at han følte seg overlegen i rolle, og derfor ikke hadde like sterkt behov for å bryte med rollen for å vise seg frem. Dette samsvarer med Rambosyndromet, men samtidig kommuniserte ikke eleven imot situasjonen så lenge han fikk ha denne rollen.³² Det fungerte bra at han hadde disse rollene da dette var måten han holdt seg seriøs, og var derfor lett for læreren i rolle å spille mot. Siden han både var språksterk og samtidig hadde en statusrolle som ga han noe makt, men som alltid måtte følge ordre, kunne læreren i rolle til en viss grad styre hans bevegelser, ved å ha en høyere status i rollespillet. Denne elevens deltakelse ble et eksempel på hvor viktig medbestemmelse og tilrettelegging for enkeltelever i spillet er, da han som oftest endte med å spille på lag med læreren i fiksjonen og kunne få ansvar for enkelte oppgaver. Han kunne da utvikle språket og samarbeidsevnen i stedet for å tulle bort timene.

Elever som er usikre på seg selv eller sitt eget språk kan også fort bli passive i en skolesammenheng. Det er i hvert fall min personlige erfaring gjennom noen få år som lærer, og som igjen var tydelig under dette prosjektet. Tre av jentene var sjenerte, rolige og stille fra første time. En av disse jentene utpekte seg spesielt i forhold til kroppsspråk, stemme og blick som særdeles sjenert og rolig. Det var for eksempel vanskelig for henne å presentere sitt navn for de andre i gruppen så alle hørte og forstod det. Det var viktig for prosjektet at disse jentene også fikk delta på lik linje som de andre, og at de skulle bli både hørt og lyttet til. Fordelen for disse jentene var at de var venninner fra før av, og hadde i hvert fall en trygghet i hverandre. De fikk selv medbestemmelse fra opplegg 2, og det ble krevd at de deltok, men de kunne selv påvirke deres egen språklige deltakelse. De var alle pliktoppfyllende i sine oppgaver i rolle, men bidro lite språklig til situasjonene. Når vi gjennomførte opplegg 3 om jødeforfølgelse ble en av jentene både aktiv og debatterende. Dette viste seg noe i rollespillet, men spesielt under samtalen etterpå. Hun, som var polsk, kunne fortelle om sin opplevelse fra besøk til konsentrasjonsleiren Auschwitz, og rollespillet hadde satt i gang en trang til å fortelle om hennes kunnskap. Samtidig som dette beviste hvor viktig samtalene kunne være, så satte det startskuddet for

³² Se 3.6.

en språklig deltakelse for disse tre jentene som kanskje overrasket dem selv, i tillegg til læreren.

De bidro etter hvert mer og mer, debatterte mot guttene i rolle, deltok i samtaler og prøvde å forklare begreper de ikke tidligere kjente. Mens den polske jenta og den ene av venninnene mot midten av prosjektet deltok mye med replikker i rollespillet, var fortsatt den mest sjenerte jenta i bakgrunnen av de fleste situasjoner og konflikter. Det var først under opplegg 11, det siste opplegget, at hun fikk vist en stor språklig forståelse for situasjonen. Under opplegget, som handlet om mafiakriminalitet, ble hun tatt til side som vitne av politiet, som ble spilt av hennes to venninner. Hun selv spilte kjøkkenhjelp ved en restaurant hvor en servitør hadde blitt drept. Politijentene stilte henne tydelige spørsmål i rolle, som hun endte opp med å svare på en fremragende måte. Siden hun kjente politijentene i virkeligheten følte hun seg nok trygg til å spille ut den utrygge avhørssituasjonen som læreren bare observerte. Hun bidro til å gi ny informasjon til spillet, samtidig som hun ga en grundig gjengivelse av det hun visste. Dette sa hun ut fra begrenset informasjon som tidligere var gitt, men i hovedsak via improvisasjon med politijentene. Eleven brukte elleve opplegg til å bli trygg på metoden, og brukte hennes venninner til å gi mat til spillkonflikten i rolle. For hennes del var det først nå hun virkelig fikk utfordret seg, og det hadde vært spennende å se hva hun kunne ha fått til videre. Da er det selvfølgelig trist at prosjektet var ferdig, som igjen blir et argument for at lærer-i-rolle som dramapedagogisk metode trenger tid for å få en betydelig virkning. Samtidig har man sett at selv de roligste og mest sjenerte elever kan få boltret seg og utfordret språket sitt gjennom lærer-i-rolle, selv om det bare er elleve opplegg å gjøre det på.

6.7 Motivasjon

Det er tidligere sagt noe om hva motivasjon bidrar med til undervisningen. Under dette prosjektet var det viktig at elevene opplevde mestring og trygghet, men også at de fikk en flott opplevelse som kunne gi et nytt lyspunkt i skolehverdagen. Allerede etter første

gang hadde åtte av ni elever uttalt at de syntes det var gøy. Til å begynne med var det vanskelig for dem å si hvorfor det var gøy, men etter hvert kunne de gi mer informasjon som at det var morsomt å spille i rolle, artig å oppleve situasjoner eller bra å slippe å ha vanlig klasseromsundervisning. Etter fjerde opplegg sa den siste eleven, som er en stille og rolig gutt, at det var bedre enn vanlige timer. To opplegg senere velger han å være kjøpesentersjef, en rolle han visste kom til å kreve større deltagelse enn hans tidligere roller. Han utfordret seg selv, og fikk opplevelsen av å måtte stå i rollen når det ble tøft. Selv om lærerens mål er å inkludere alle elevene, vil de selv ha mye medbestemmelse på hvor mye de bidrar med. Når denne gutten da velger å ta større plass i fiksjonen, er det trolig fordi han har blitt mer motivert til det gjennom de forrige oppleggene. Han måtte forsvare seg, anklage kunder og ansatte, og løse problemer underveis i rollespillet. Gjennom motivert handling fikk han en utfordring som gjorde at han kommuniserte mer enn han tidligere hadde gjort. Under resten av prosjektet bidro han betydelig mye mer til situasjonene enn han hadde gjort før sjefsrollen.

De oppleggene som fungerte best i forhold til interaksjon mellom elevene var de hvor elevene hadde størst påvirkningskraft. Der hvor rammen ble satt av elevene, de selv kunne bestemme roller og styre situasjonene ga mye spill blant elevene, og elevene var mer aktive både verbalt og fysisk enn der hvor oppleggene fulgte strenge rammer og læreren i rolle var en streng rolle med høy status. Denne erfaringen støtter godt opp under tanken om at elevenes interesser er limet som holdet det sammen. Samtidig fungerer en lyttende lærer bedre enn en styrende lærer, og spillet betyr mer for elevene når de selv står for store deler av valgene som fører frem til rollespillet. Læreren må være villig til å møte elevene der de er, og må samtidig kreve motstand og agering fra dem gjennom sin egen rolle. Refleksjon og samtale rundt rollespillet bygger også opp tilliten elevene har til situasjonen, og dermed bidrar både til bedre motivasjon og større forståelse for temaene som presenteres. De fleste elevene har i ettertid uttalt at de syntes det var gøy med disse timene, og at de gjerne skulle ha hatt mer drama i skolehverdagen.

6.8 Konsentrasjon

Drama og rollearbeid var nytt for de fleste elevene, og spesielt i forhold til skolens undervisning. Derfor måtte de også forholde seg til denne undervisningen på en annen måte enn de normalt pleide. Samtidig skjer dette fortsatt i en skolesammenheng, og elevene sliter tidvis med å holde konsentrasjonen oppe. En av elevene, som ikke er nevnt tidligere, sliter mye med nettopp konsentrasjon. Han klarer sjelden å lytte lenge, og kommenterer ofte ”hæ?” midt i samtaler med elevene. Det er også vanskelig for han å svare direkte på spørsmål, eller selv å fortelle en lengre historie uten å falle ut. Dette ble også tydelig gjennom hele prosjektet og de fleste oppleggene. Men det var spesielt under samtaler før og etter rollespillet at han virket mest ukonsentrert. Når han fikk tydelige arbeidsoppgaver klarte han i mye større grad å konsentrere seg om dette, og kunne da også samtale bedre med de andre i rolle. Mot de siste oppleggene var konsentrasjonen hans tydeligere, selv om han fort mistet den når vi gikk ut av rolle og snakket om spillet.

Under opplegg 5 ble det synlig hvor raskt elevene kan la seg avspore og miste fokus på rollen. Elevene var blitt en del av motstandsbevegelsen og fikk oppgaver som etterlignet blant annet Milorgs oppgaver under okkupasjonen, men var denne dagen trøtte og lite engasjerte. En annen skoleelev kom inn under rollespillet for å hente noe, som gjorde at alle stoppet opp og var tydelig brydd over situasjonen. Dette fiksjonsbruddet ville trolig ha vært problematisk uavhengig om de var trøtte eller ivrige, men den dagen førte det til at det ble vanskelig å ta opp fiksjonskontrakten igjen etter eleven hadde gått ut. Samtidig lot de seg oftere avspore av personlige samtaler mens de spilte, og under samtalen var de mer brydd om hverandre enn om temaet vi diskuterte. Denne sårbarheten i dramaarbeidet er viktig å være klar over, og viktig å vite hvordan man kan påvirke. Rammene var langt friere i lærer-i-rolleoppleggene enn i de vanlige klasseromstimene deres, men samtidig må fiksjonskontrakten holdes for at opplegget skal fungere. Det ble viktig for meg som lærer å være streng og tydelig på hva de måtte gjøre, samtidig er man alltid avhengig av elevenes egen vilje til å delta. Selv om jeg som lærer måtte bryte oftere og gi beskjed om å holde rollene, var dette noe jeg slapp i stor grad under senere opplegg. Dette opplegget ble et enkelttilfelle, og de forstod at de måtte holde rollene under resten av prosjektet for

å få utbytte av det. Men det skal likevel kommenteres at de var langt mer ukonsentrert når de ikke var i rolle, enn når de var i en lærer-i-rollesituasjon.

De gangene elevene hadde tydelige arbeidsoppgaver som var spennende, som å mekke bil eller lage våpen, ble de ofte veldig konsentrert i det arbeidet, og hadde derfor noe som holdt dem i rolle, om de skulle miste fokuset innimellom. Fordi vi hadde brukt første opplegg på å øve på å mime, var de også litt trygge på dette og det kan ha bidratt til å holde konsentrasjonen i de oppgavene de hadde. Når det ble tydelig at elevene mistet konsentrasjonen, var det enkleste og mest effektive å bryte spillet og gi informasjon eller veiledning som lærer utenfor spillet, før man så gikk inn i fiksjonen igjen. Mine erfaringer samsvarer med Heathcote og Bolton i forhold til arbeid rundt å holde konsentrasjonen.³³

6.9 Lærers rolle i lærer-i-rolle

Lærer-i-rolle er helt avhengig av at læreren går inn i situasjonene på en måte som fremmer kommunikasjon blant elevene. Siden formen ofte er uforutsigbar og improviserende, er det som nevnt tidligere viktig at læreren kjenner seg selv og sine begrensninger godt. For min del fungerte de åpne spillene best, da elevene fikk medbestemmelse og motivasjon til å være i rolle, men ikke alle vil være like trygge på dette. Uansett må læreren stå i situasjonene, være intuitiv, og heller tolke og reflektere over situasjonene etterpå. Man har ikke tid til å tenke på den aller beste løsningen midt under rollespillet, og må bare gå for det som kommer av kreative innfall. Og det er lov å gjøre feil, innrømme det og prøve på nytt.

Vi har sett at elever kan ta kontrollen og komme med kreative forslag, men under prosjektet var det som oftest læreren i rolle som måtte finne de best fungerende løsningene. Under det siste opplegget førte dette til at vi endte opp med å sette i stand en

³³ Se 3.8 for utfyllende informasjon.

rettssak i forbindelse med et angrep som hadde skjedd under rollespillet. Elevene hadde alle de viktige rollene, som dommer, advokater, tiltalt, offer og vitner, mens jeg som lærer var rettsbetjent, og kunne derfor komme med forslag fra sidelinjen til alle parter om hvordan en rettssak foregikk, og hvordan hver enkelt rolle kunne få det best for seg selv (eller sin klient). Dette improviserte rollevalget førte til at elevene hadde ansvaret for rollespillet, samtidig som jeg kunne ta kontroll hvis nødvendig.

Under opplegg 4, om Blüchers senking og kongens flukt fra Norge, ble historien for reell og mine roller var autoritære roller som la bind på elevenes kommunikasjon. Slik sett fungerte ikke opplegget spesielt godt i forhold til deltakelse fra elevene, og de bare fulgte mine ordrer, uten å få tatt del i noe særlig spill. Dette opplegget, i likhet med mange elementer fra andre opplegg fungerte dårlig i forhold til å engasjere elevene, mens det andre ganger fungerte strålende, både kommunikasjonsmessig og estetisk eller symbolsk. Når elevene fikk lite spillerom, og rollespillet ble lagt til veldig bestemte situasjoner, ble elevene tause og bidro lite. Når elevene kunne improvisere, ta kontrollen og var trygge på settingen i spillet, bidro de mer til å drive situasjonen eller konflikten fremover, ved tydeligere agering og dialog og kommunikasjon mellom rollene.

Det å være lyttende og åpen for forslag ser jeg nå på som det viktigste for læreren, for det gjør det også mye lettere å bidra med informasjon når det er nødvendig. Ved å ikke styre lærer-i-rolle for hardt, vil elevene være mer åpne for å ta imot forslag og informasjon underveis i spillet, samtidig som man kanskje selv rekker å tenke seg litt om før man foreslår noe. Men å stå i lærer-i-rolle krever fullt fokus fra læreren, og blir sjelden fullstendig slik man har planlagt, men har likevel store muligheter for å fungere godt når elevene spiller på lag med læreren.

6.10 Lærer-i-rolle som agering

Under prosjektet prøvde jeg å variere mine roller tydelig, både gjennom fysiske ulike roller, men også gjennom språk og kostyme. Min intensjon var å skape ulike roller, og jeg

ønsket at de skulle skille seg tydelig fra den mer normale lærerrollen jeg opptre i. Det er klart at jeg som lærer bruker et annet språk og tilnærming til elevene enn når jeg befinner meg i private settinger. Derfor ønsket jeg tydelig å agere ut de rollene jeg skulle ha i prosjektet også, og dette fikk jeg i varierende grad til. Noen roller ble ganske like, men jeg prøvde å utvise stor forskjell på rollene som blant annet SS-sjef, butikkmedarbeider og politietterforsker. Jeg agerte i rolle, og brøt spillet tidvis ved å gi beskjeder som lærer. Samtidig hadde ingen av disse rollene samme gjennomtenkte og bearbejdede indre sjelsliv som hvis de skulle ha blitt spilt av meg i en teaterforestilling. Til det var rollene for improviserte, og jeg for uerfaren i improvisasjonsteknikker til å mestre dette.

Elevene forholdt seg nok etter hvert til det på samme måte. Mange roller ble veldig like dem selv, spesielt til å begynne med, men etter hvert fikk de prøvd ut litt forskjellige roller. Under siste opplegg fant to av jentene, som nå spilte politi, en fysisk rakrygget holdning de ikke bruker til vanlig, og spilte ut politikvinner med stor respekt for seg selv og sitt eget yrke. Det ble stående til stor kontrast til de virkelige jentene, som normalt tar mye mindre plass i klasserommet og er forsiktige i ytringer og i holding. De to jentene hadde da begynt på ungdomsteater i fritiden, og driver med det fortsatt. Disse to jentene så også tilbake på det beste med prosjektet ”å ikke vite hva som skjer i rollen” og å ”få være noen andre personer”.

Både lærer og elever prøvde å spille ut roller, men når elevene mistet konsentrasjonen mistet de også det særegne med rollen, og fortsatte ofte bare i handlinger og ikke i agering. Under opplegg 5, hvor de spilte motstandsfolk ble flere av guttene så opptatt av oppgaven å lage hemmelige våpen, som de lagde ved å knuse kritt, at de helt glemte den rollen de skulle spille, og dermed forsvant både frykten og spenningen som lå i rollespillet til å begynne med. Spillet ble stoppet flere ganger, men de klarte ikke å finne tilbake til utgangspunktet, og deres agering var dermed ikke-eksisterende da spillet ble avsluttet. Ut fra prosjektet ble det prøvd ut flere former for agering og ulike forhold til rollen fra elevene, men denne ageringen skiller seg i stor grad fra den agering elevene bruker når de fremfører ting på en scene. Jeg vil derfor påstå at man kan kalle det en form for agering, men vil tydelig skille det fra agering i forhold til sceniske visninger, til det er

rollene for lite gjennomarbeidet. Jeg ser fortsatt på drama som en pedagogisk kunstform, hvor både teaterelementene og det pedagogiske må eksistere for at det hele skal fungere og være fruktbart.

6.11 Ekspertspill

Opplegg 9 og 10 var tenkt gjennomført som et kort ekspertspill. Elevene skulle bli satt i en posisjon hvor deres ekspertise var sårt trengt fra naturvitenskapelig museum i forbindelse med en utstilling om hjernen for barn. Den første feilen som ble gjort under dette opplegget var at fiksjonskontrakten stod såpass nærme elevene selv, at ikke alle fikk med seg at de skulle spille roller, og at de trodde det var på ordentlig. Ved å ha tydelige rollespillsekvenser til å begynne med kunne dette ha vært unngått. Tanken med ekspertspill er at elevene skal vite at de er blant de som vet mest på det konkrete området, mens de i denne settingen ikke fikk følelsen av å være spesielt kunnskapsrike. Dette var en planleggingsfeil som fikk ringvirkninger inn i prosjektet, ved at de aldri så på opplegget som noe annet enn vanlige arbeidsoppgaver de skulle løse. Ved å gi elevene roller som står langt unna dem selv, ville dette ha kunnet påvirke opplegget betraktelig i tydeligere agering i rolle.

Det at opplegget bare gikk over to økter ble også for kort til å få opparbeidet den kompetansen elevene ville ha trengt for å føle seg som eksperter. Slik sett ble disse to øktene bare en inngang til et ekspertspill, og ikke et fullverdig opplegg. Totalt sett jobbet elevene godt med oppgavene de fikk, men det hele lignet mer på et vanlig gruppearbeid enn på en teatral fiksjon. Det at oppgavene står i fokus i arbeidet, gjør det enklere i forhold til flerspråklige elever, og elever med språkvansker. Inngangen blir da ofte gjennom det nonverbale, som drøftet tidligere, hvor språk og verbal kommunikasjon oppstår ut fra dette.

Gjennom en privat samtale med Dorothy Heathcote i mai 2008 kom det frem at hun ønsker å bruke ekspertspill som undervisningsform i større grad enn lærer-i-rolle.

Årsaken til dette handler i hovedsak om å få et større og lengre prosjekt, hvor elevene kan få stå i fiksjonen over lengre tid, og bli trygge på denne fiksjonen og utvikle seg ut fra den. For Heathcote er ekspertspill en måte for elevene å finne nøkkelen til den selvstendige læringen. Dette er noe som helt klart ville ha vært spennende å prøve ut, men som vil være vanskelig å få til i norsk skole uten å ha meget engasjerte kollegaer som vil jobbe med det samme, og en skoleadministrasjon som godkjenner en slik tidsbruk. Da Dorothy Heathcote hørte om prosjektet mitt, foreslo hun at det kunne ha vært nyttig å lage en felles ramme rundt hele prosjektet, som for eksempel et sosialkontor, for så å gå inn i enkeltepisoder for hver økt man hadde. I et slikt prosjekt ville alle deltakerne ha laget et felles kontor hvor de hadde ulike oppdrag for mennesker. Hvert opplegg ville ha hatt en oppgave de ansatte på dette sosialkontoret skulle løse, enten det dreide seg om husbråk, arbeidsledighet, arv, planlegging av et sted for hjemløse eller andre problemer og oppgaver. Et forslag som dette ville ha hatt de samme muligheter som mitt prosjekt, men hadde i tillegg gitt en stødig ramme rundt prosjektet som kunne ha gitt større forutsigbarhet og trygghet. På dette tidspunktet var prosjektet mitt gjennomført, men det er likevel meget nyttig å reflektere over hva som kunne ha vært gjort annerledes, da det er et håp at noen andre, eller meg selv på et senere tidspunkt, vil ha nytte av de refleksjoner som er gjort i oppgaven.

Mitt ekspertspillforsøk må sies å ha vært mislykket som dramapedagogisk metode, men i ettertid viste den at når rollene ikke er tydelige, begrenser det spillet til elevene. Samtidig fungerte den greit som undervisningsform, da de jobbet godt og effektivt. Mitt gjennomførte opplegg endte opp med å ha mer til felles med storylinemetoden enn ekspertspill. De jobbet som seg selv, og produserte et arbeid som kunne stilles ut. Det at ageringen manglet gjorde at de ble mindre motivert og involvert i oppgavene, sammenlignet med de andre lærer-i-rolleoppleggene. Dette er et eksempel på at en mangfoldig metode som storyline kan oppleve å mangle en større elevinvolvering som kan oppnås gjennom agering, som ved ekspertspill eller lærer-i-rolle.

Det ville ha vært spennende å sette hele prosjektet inn i en større ramme, gjennom en slags episodisk dramaturgi, for å binde alle oppleggene sammen og gi større trygghet og

en større helhetsfølelse, slik Heathcote foreslo. Ekspertspill kan med andre ord bygges opp på samme måte som for eksempel en tv-serie, med en fast ramme og bakgrunn som er kontinuerlig, men med ulike temaer, oppgaver og situasjoner for hvert opplegg.

6.12 Elevaktiv læring gjennom lærer-i-rolle

Både Anne Bamford og Aud Berggraf Sæbø etterlyser forskning på læringspotensialet i kunst og dramapedagogikk. Mitt prosjekt kan fungere som et lite bidrag til dette. I samtale med elevene ett år etter prosjektet var det flere av jentene som påpekte at lærer-i-rolleundervisningen de hadde hatt i grunnleggende norsk var morsommere enn annen undervisning. De mente det beste med timene var det å ikke vite hva som skulle skje, og å lære om mange mennesker. To av jentene uttalte: *”jeg lærer mer enn ved å sitte og følge med”* og *”jeg lærer mye lettere av å gjøre det”* ved spørsmål om hvorfor de eventuelt ønsket flere dramatimer i norskundervisningen. Samtidig uttalte to av guttene at det var morsomt, men at man *”må vel lære på en ordentlig måte også”* og at med eksamener denne våren *”har jeg ikke tid til drama nå”*. Disse to kommentarene underbygger det synet at drama ikke er like nyttig som annen undervisning. For disse to guttene var det viktigere å lære seg skolestoffet i forhold til testingen de skulle gjennomgå, og at de dermed ikke hadde oppdaget eller forstått lærer-i-rolles læringspotensial. Det er belyst tidligere hvordan aktivitetene i lærer-i-rolle fører til aktivt engasjement og deltakelse hos elevene, og dette samsvarer med Sæbøs konklusjoner i forhold til elevaktiv læring gjennom drama. Som tidligere nevnt ga de styrte oppleggene mindre rom for deltakelse og aktivitet, og de fungerte dårligere enn de mer improviserte oppleggene³⁴. Dorothy Heathcote advarer mot å gjenskape historiske situasjoner eller å styre for bestemt, og min erfaring er at slikt rigid rollespill begrenser elevenes utfoldelsesmuligheter, og dermed hemmer deres læring. Sæbø fremhever de improviserte dramaundervisningsformene fremfor blant annet dramatisering, og mener det improviserte spillet gir best læringsmuligheter. Mine erfaringer fra prosjektet, og uttalelser fra enkelte av elevene samsvarer med Sæbøs konklusjon.

³⁴ Se 6.9.

Prosjektet vektla kunnskap og ferdighetsmål i forhold til læreplanen i grunnleggende norsk, og ønsket å fokusere på forbedrede akademiske prestasjoner gjennom dramapedagogikkens lærer-i-rolle. Som nevnt tidligere ble elevene testet før og etter oppleggene om 2. Verdenskrig, og tilnærmet alle elevene hadde forstått betydelig mye bedre. Uten en annen testgruppe eller sammenlikning med vanlig klasseromsundervisning er det vanskelig å slå fast i hvor stor grad det var lærer-i-rollemetoden som bidro til denne økte begrepsforståelsen. Mengden av uttrykk som var blitt forstått var likevel større enn jeg tidligere hadde klart å lære enkelte av disse elevene på samme tid, da jeg hadde hatt mer oppgave- og samtalepreget undervisning med dem på høsthalvåret. Andre lærere kommenterte også hvordan disse elevene forklarte på en tydeligere måte i andre fag etter endt prosjekt. Samtaler med elevene ett år etter prosjektet viste også at de husket mye av det de hadde gjort i lærer-i-rolle. En av elevene med store konsentrasjonsvansker kunne gjenfortelle forløpet i flere av lærer-i-rollespillene, hvilket han har slitt med i forhold andre skoletimer han har hatt. Hans gjenfortellinger i forhold til prosjektet var mer detaljert og langt bedre bevart enn andre skoletimer, og også filmer han har likt, og var på linje med de gjenfortellinger han får til i forhold til dataspill han er genuint opptatt av. I denne elevens tilfelle er hans hukommelse og forståelse av lærer-i-rolle tilnærmet like god som hans viktigste hobby, dataspillet Counter Strike.

Flere av teoriene som er blitt belyst i denne oppgaven handler om at det er ageringen som gir den nødvendige læringsdistansen, og at nettopp derfor er drama, lærer-i-rolle og ekspertspill så godt egnet til bruk i skolen. I forbindelse med opplegg 3 om jødeforfølgelsene, fikk jeg oppleve elever som tok rollen sin på alvor, opplevde makt og frustrasjon og fikk en empatisk forståelse av undertrykkelse som ble tydelig i samtalen etter endt opplegg. I likhet med Anna Songe-Møller mener jeg at det er ageringen som gjorde at elevene fikk et eierforhold til stoffet de gjennomgikk, og at det også er denne gjennomlevingen i rolle som fører til en grundigere forståelse av det temaet de gjennomgår. Hvis vi igjen bruker eleven med dataspillinteresse og konsentrasjonsproblemer som eksempel, kan vi se at han sliter med å forklare handlingsforløp han lytter til på skolen eller ser på film. Han sliter ikke i like stor grad

med å gjenfortelle et handlingsforløp han har gjennomlevd som hovedrolle i et dataspill, eller i rollene han har hatt i lærer-i-rolleprosjektet. At han får stå aktivt i en situasjon og oppleve den, istedenfor å stå utenfor en situasjon og iaktta den, gjør at han husker den bedre. Det blir for enkelt å si at denne eleven har det slikt i alle tilfeller, men i forhold til tidligere forskning og de observasjoner som ble gjort under prosjektet vil jeg mene at en aktiv tilnærming og et spill gjennom roller gir elevene en grundigere forståelse av hva som blir gjennomgått.

6.13 Med et flerspråklig fokus

Det var overraskende lett å overtale Gulskogen skole til å få faget grunnleggende norsk for 9.trinn, og til å kunne bruke drama som metode i dette faget. De støttet ideen min, og ga meg raskt denne ansettelsen. Læreplanen i grunnleggende norsk er krevende i forhold til kartleggingen, men har frie utfoldelsesmuligheter i forhold til hvordan å nå målene. Slik sett kunne faget lett kombineres med dramametoden lærer-i-rolle. Det kom senere frem at jeg hadde vektlagt kartleggingen og undervisningen i langt større grad enn mange andre lærere på andre trinn. Grunnleggende norsk ble ofte slått sammen med annen undervisning, og gikk ofte bort på grunn av høyt sykefravær. Selv om jeg også opplevde denne nedprioriteringen, stod min ansettelse i en særstilling på grunn av at dette var mitt eneste undervisningsfag på skolen, og at det var nødvendig med kontinuitet i forhold til å få gjennomført mastergradsprosjektet. Så i likhet med devalueringen fra Rambøll Management om grunnleggende norsk sin posisjon i skolen, fant jeg raskt ut at faget var underprioritert, med uklare retningslinjer og frie tøyler. Jeg mener det er denne underprioriteringen som gjør at dramafaget har en enorm påvirkningsmulighet i forhold til faget. Min erfaring var at så lenge noen var villig til å ta ansvar for faget, kunne man gjøre hva man ville med det. En slik situasjon er selvfølgelig veldig uheldig for de impliserte elever, men det gir også en mulighet til å prøve ut metoder som ikke like lett får sitt inntog i skolehverdagen, som nettopp dramapedagogikk. Samtidig som kunnskap om andrespråksopplæring er viktig, vil dramapedagogikk kunne brukes i tett samarbeid med disse opplæringsteoriene.

En andrespråksopplæring bør ifølge Joar Aasen være variert, og lærer-i-rolle, og også ekspertspill, gir denne muligheten. I løpet av prosjektet ble ansvaret flyttet fra lærer til elev, elevene samhandlet både med hverandre og med læreren i forskjellige roller og sosiale sammenhenger. Gjennom ulike temaer for begrepsopplæringen fikk de erfart mange forskjellige kulturelle og samfunnsmessige situasjoner og ritualer, og de kunne i ettertid bli testet i forhold til målene i læreplanen. Gjennom en praktisk estetisk tilnærming fikk de undervisning i en tilrettelagt og kontekstavhengig setting, som gjorde at de kunne utvikle seg fra sitt eget ståsted, og ikke fra et forventet ståsted for niende trinns elever slik skolehverdagen ofte kan oppleves for enkelte elever.

7. Konklusjon

Gjennom samtale og tester etter endt opplegg har jeg fått et tydelig, men begrenset grunnlag for å si noe om hva elevene har fått med seg. Språk- og begrepsforståelsen utvikler seg hele tiden, men det er vanskelig å si om det er lærer-i-rolleprosjektet som har ført til den største læringen. Og det er også klart at som enkeltelever får de med seg helt forskjellig lærdom fra en time. Så hvordan kan man, med en så liten gruppe, si noe om læring? Ved å behandle dem som enkeltindivider, og ikke som en testgruppe for en metode, kan man forstå noe av hva de har fått med seg. Dette har jeg prøvd å belyse med tydelige eksempler fra prosjektet. Samtidig er det viktig å huske på at de kan ha en taus kunnskap, at de har forstått et begrep for seg selv, men fortsatt ikke er i stand til å forklare det. Likevel kan man ut fra observasjoner og samtaler med elevene man få et inntrykk av hva de har fått med seg. Men selv om disse elevene har forstått noe under dette prosjektet, er drama og lærer-i-rolle et så levende pedagogisk verktøy, at læringen kan være større eller mindre for en annen gruppe med en annen bakgrunn eller med en annen lærer. Derfor vil det bli vanskelig å konkludere med noe annet enn enkelttilfeller og tendenser. Men disse tendensene er viktige, for de sier noe om en pedagogisk form som til en viss grad blir uglesett i den norske kunnskapsskolen, og det i en skole som i dag har mer enn nok vanskeligheter med å nå ut til elevene sine, og som ikke oppnår så høye resultater som skolen selv og politikerne ønsker.

Lærer-i-rolle er en estetisk pedagogisk metode som i følge Dorothy Heathcote er godt egnet for å utvikle ordforrådet, øke begrepsforståelsen og kommunikasjonsferdighetene til elevene som er i rolle. Gjennom konkrete og rituelle handlinger, agering, symbolbruk og variasjon i spenning, bevegelse, lys og lyd vil det estetiske uttrykket bidra til en variert undervisning gjennom rollespill. Heathcote er inspirert av andre som har drevet med dramatisering og rollespill, som Harriet Finlay-Johnson og Caldwell Cook, og i likhet med dem ser hun hvor inspirerende og motiverende lek og dramatisering kan være. Gjennom medbestemmelse og samarbeid mellom lærer og elev kan elevene få styrket sin motivasjon og konsentrasjon, og dermed lettere involvere seg i undervisningsprosessen. Lærerens kompetanse og evne til å lytte er vesentlig for å få til velfungerende lærer-i-

rollespill, og metoden kan misbrukes hvis læreren påtvinger elevene sine meninger. Lærer-i-rolles største utfordringer ligger derfor på tilgangen til ressurser og lærerens kompetanse, men også i forhold til tid, og i hvor stor grad skolen tillater å bruke tid på å gjennomføre gode undervisningsopplegg.

Det er tidligere forsket på hvordan rollelek styrker barns språk og på hvordan kunstfagrik utdanning kan øke akademiske prestasjoner på ulike måter. Aud Berggraf Sæbø har nylig, gjennom sin doktoravhandling, vist hvordan drama og elevaktiv læring bidrar til styrket refleksjon og læring. Pedagogikken har lenge fastholdt at man lærer gjennom handling. Sæbø trekker også frem lærer-i-rolle og lignende dramaformer som bedre enn direkte dramatisering i læringssammenheng. Gjennom en kontinuerlig debatt rundt teater, drama og performance kan vi også se verdien av agering i læringssammenheng. Agering i drama kan bidra til dypere forståelse og økt motivasjon, slik blant annet Anna Songe-Møller har vist i sin hovedoppgave om dramafagets læringspotensial. Denne ageringen og de estetiske virkemidlene lærer-i-rolle tar i bruk, fører til en naturlig sammenligning mellom teater, performance og drama. Mens performance er et mer inkluderende begrep, vil drama skille seg tydeligst fra teater i forhold til det pedagogiske. Kun få teaterformer tar til seg pedagogiske mål, og det blir derfor naturlig å fastholde ideen om at teater forholder seg til det estetiske mens dramapedagogikk har en fot i både det pedagogiske og i det estetiske.

Jeg har i denne oppgaven ønsket å bevise at lærer-i-rolle også kan brukes innenfor et skolesystem som verdsetter målbar kunnskap, og har ønsket å belyse lærer-i-rolles verdi i forhold til andrespråksopplæring for ungdom. Selv om det eksisterer mye teori og forskning på metoden lærer-i-rolle, og på metoder for andrespråksopplæring, er denne oppgaven den første som direkte drøfter lærer-i-rolles muligheter innenfor en grunnleggende norskopplæring i grunnskolen. Teorien som er presentert tidligere i oppgaven vektlegger også at lek er ungdommens naturlige læremåte, og at flerkulturell ungdom er dårligere enn etnisk norske elever i forhold til skoleprestasjoner. På ungdomsskolen er fagene preget av nye fremmedord, og er av en slik faglig kognitiv kompleksitet at de er vanskelige for flerspråklige elever å forstå. En leken holdning til

lærer-i-rolle, som gir kontekstuell støtte til ungdomsskoleelevene, kan bidra til å tilpasse undervisningen for flerspråklige elever.

Prosjektet omhandlet i liten grad de sosiale fordeler dramafaget tilbyr, og de miljøskapende mulighetene var ment å komme i skyggen av de akademiske prestasjonene. Dette ble gjort for å tilpasse seg kravene om måloppnåelse og økt kunnskap, som den norske grunnskolen så sterkt vektlegger. Målene som drama kan oppnå er mangfoldige, og denne oppgavens hensikt har ikke vært å underbygge de resultatene som tidligere er fremmet i forhold til for eksempel motivasjon, selvtillit, trygghet, fellesskapsfølelse og konsentrasjon. Men oppgaven ønsker å legge vekt på økt akademisk prestasjon, nettopp for å tilnærme seg det politiske skolemiljøet som enda ikke har forstått dramafagets fullstendige læringspotensial.

Gjennom nonverbale handlinger fikk de flerspråklige elevene en inngang til en fiksjon som var relativt uproblematisk å forholde seg til. Etter hvert ble elevene utfordret gjennom hendelser og oppgaver i rollespillet til å kommunisere gjennom språket i rolle. Gjennom en kontekstavhengig undervisningssituasjon fikk elevene støtte til situasjonene gjennom rekvisitter, kropp- og stemmebruk og dramatisering, og kunne derfor lettere forstå de temaer som ble gjennomgått. Når elevene fikk mulighet til å påvirke rollespillet, bidro de etter hvert til nye konflikter og situasjoner, som satte i gang nye samtaler mellom elevene og læreren. Gjennom ulike roller og situasjoner ble det nødvendig å bruke språket på forskjellige måter; fra ærverdig rettsaksretorikk til motstandsbevegelsens og arbeidernes dagligtale. Lærer-i-rollespillet ga forskjellige oppgaver og sosiale grupperinger, som igjen førte til en variert undervisning, hvor mål, fag og temaer varierte. I flere tilfeller førte lærer-i-rollespillene til en større bevissthet og forståelse rundt ord og begreper, og de fleste elevene fikk bedre begrepsforståelse i forhold til blant annet fremmord rundt 2. Verdenskrig. Oppleggene ble også husket godt av elevene, og ett år etter prosjektet kunne elevene gjenfortelle handlingen fra flere av lærer-i-rolleoppleggene. En av elevene kunne gjenfortelle enkelte opplegg like godt som han kunne fortelle om sitt favorittdataspill, og i mye større grad enn han kunne gjenfortelle om andre skoletimer.

Siden medbestemmelsen etter hvert var så stor, kunne motiverte elever velge å bidra ytterligere, og få vanskeligere oppgaver i rollespillet. Flere av de stille elevene ble etter hvert mer delaktige, og fikk vært mer muntlig aktive enn de normalt er i andre klasseromssamtaler. En av de mer språksterke og ivrige elevene tok raskt initiativ til å delta, og fikk nå ansvaret for å lede enkelte oppgaver. I stedet for å roe ham ned, som ofte skjer i andre undervisningssammenhenger, ble denne uroen transformert til styrt handling, ansvar og agering. Gjennom prosjektet ble det tydelig at lærer-i-rolle fungerer meget godt i forhold til tilpasset opplæring, da elevene i stor grad styrer sitt eget tempo, engasjement og deltakelse. At denne deltakelsen økte for de fleste elevene underveis i prosjektet må kunne sees på som et tegn på at de var motiverte eller konsentrerte nok til å ville prøve seg ut i ukjente kommunikasjonssituasjoner.

Siden ekspertspill ikke ble utprøvd i utstrakt grad under prosjektet, er det vanskelig å vite om denne metoden i større eller mindre grad enn lærer-i-rolle kan bidra til bedre andrespråkopplæring. I dette prosjektet fungerte ikke ageringen og fiksjonskontrakten i ekspertspillet i tilfredsstillende grad, og det ble uansett viet for lite tid til metoden. Vi har dermed kun teorien om ekspertspill å forholde oss til, i tillegg til Dorothy Heathcotes ide om å bruke ekspertspill som en del av den grunnleggende norskopplæringen. Det trengs ytterligere utprøving og forskning for å kunne si noe om virkningen av ekspertspill for flerspråklig ungdom, men jeg stiller meg positiv til en slik forskning.

Gjennom prosjektet har lærer-i-rolle blitt prøvd ut som undervisningsmetode i grunnleggende norsk for flerspråklig ungdom, med flere positive erfaringer. Flertallet av elevene har opparbeidet seg ny begrepsforståelse, om både konkrete og abstrakte begreper, og har i økende grad bidratt med muntlig aktivitet i lærer-i-rollespillet. Teori og tidlige forskning viser til verdien av estetisk og elevaktiv undervisning i forhold til språklæring, og prosjektets elever har altså på ulike måter fått et språklig utbytte av oppleggene. Dette utbyttet har latt seg kartlegge i forhold til læreplanens mål, og er tydeligst i forhold til økt muntlig aktivitet, tydeligere formuleringer, økt ordforråd og forståelse og refleksjon rundt handlingsforløpene og temaene fra oppleggene. Gjennom

teori og drøfting av prosjektet argumenterer oppgaven for at lærer-i-rolle bidrar til bedre andrespråksopplæring gjennom en estetisk og mangfoldig tilnærming, og tilpasses elevene gjennom agering og variasjon. Samtidig som lærer-i-rolle ivaretar det estetiske, er metoden nyttig i forhold til kartlegging av elevenes kompetanse, og kan legitimeres i forhold til en kunnskapsfokusert skole.

Litteraturliste

Aasen, Joar (2003): *Flerkulturell pedagogikk –en innføring*. Oplandske bokforlag, Vallset.

Ackroyd, Judith (2004): *Role reconsidered. A re-evaluation of the relationship between teacher-in-role and acting*. Trentham books, Stoke on Trent.

AID (2007): *Et inkluderende språk*. Arbeids- og inkluderingsdepartementet (AID), Oslo.
http://www.regjeringen.no/Upload/AID/publikasjoner/veiledninger_og_brosjyrer/2007/Veiledning_inkluderende_sprak_2007.pdf

Allern, Tor-Helge og Stig A. Eriksson (2008): "Når læreboka blir et hinder for kunnskap" i *Drama 3/4-2008*.

Allern, Tor-Helge (2003): *Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk*. Doktoravhandling NTNU, Trondheim.

Allern, Tor-Helge (2001): "Myth and metaxy, and the myth of 'metaxis'" in Rasmussen, Bjørn & Østern, Anna-Lena (red.): *Playing betwixt and between. The IDEA Dialogues 2001*, IDEA Publications, Bergen.

Allern, Tor-Helge (1995): *Drama og kommunikasjonsteori*, Skriftserie nr.26 Vitenskapelige arbeider, Høyskolen i Nesna.

Aristoteles (1997): *Om Diktetkunsten*. Grøndahl og Dreyers forlag, Oslo. Oversatt av Sam. Ledsaak.

Bamford, Anne (2008): *Wow-faktoren. Globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i Skolen, Oslo.

Bolton, Gavin (2007): "Improvised drama in schools – a history of confusion" i Streisand, Marianne (m. fler): *Archäologie der Theaterpädagogik, II, Talkin' 'bout my generation*, Schibri-Verlag, Berlin.

Bolton, Gavin (1999): *Acting in classroom drama – a critical analysis*. Calendar Island Publishers, Maine, USA.³⁵

Bolton, Gavin (1984): *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman, Essex.

Bolton, Gavin (1981): *Innsikt gjennom drama*. Dreyer forlag, Drammen. Oversatt av Isak Rogde.

Braanaas, Nils (1999): *Dramapedagogisk historie og teori, det 20. Århundre*. Tapir forlag, Trondheim.

Braanaas, Nils (1994): "David Hornbrook – ny teoretisk bakgrunn for drama" i Braanaas, Nils (red.): *Drama – som arbeidsmåte i skolefagene, tverrfaglig arbeid og prosjektundervisning*, Landslaget Drama i Skolen, Larvik. Tidligere utgitt i *Drama 4/91*.

Brecht, Bertholt (1992): "On Experimental Theatre" i Bentley, Eric (red.): *The Theory of the Modern Stage*, Penguin Books, London. Oversatt av John Willett.

Brekke, Jan-Paul (ansvarlig) (1999): *Barn og unge med innvandrerbakgrunn – en nordisk kunnskapsoversikt*. Tema nord for Nordisk Ministerråd, Oslo.

Bruner, Jerome S. (1962): *On knowing. Essays for the left hand*. Harvard University press, Cambridge, England.

³⁵ Utkom i engelsk utgave i 1998, og blir dermed ofte referert til som Bolton 1998 i andre verk. Den utgaven jeg hadde tilgjengelig var den amerikanske, som er utgitt i 1999, som inneholder et ekstra forord av Brian Edministon.

Eik, Liv Torunn (red.) (1999): *Storyline. Tverrfaglig tilnærming til læring*. Tano Aschehoug.

Eriksson, Stig (2008): ”Distansering på nært hold” i Nyrnes, Aslaug og Lehmann, Niels (red.): *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo.

Eriksson, Stig (2007): ”Looking at elements of distancing in the work of Dorothy Heathcote – with a sidelong glance to Brecht” i Streisand, Marianne (m. fler): *Archäologie der Theaterpädagogik, II, Talkin' 'bout my generation*, Schibri-Verlag, Berlin.

Eriksson, Stig (1990): ”Drama som kunnskapsfag” i *Bedre Skole nr.2/1990*.

Gadamer, Hans-Georg (2003): *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen's upopulære skrifter, J. W. Cappelen's Forlag, Oslo. Oversatt av Helge Jordheim.

Goffman, Erving (2007): “Performances: belief in the part one is playing” i Bial, Henry (red.): *The performance studies reader. Second edition*. Routledge, London & New York.

Grotowski, Jerzy (1968): “Towards a poor theatre” i *Towards a poor theatre*, Odin Teatrets forlag, Danmark.

Grunnskolerådet (1988): *Veiledningshefte i drama. (Alternativ tittel: Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987. Drama)* Universitetsforlaget, Grunnskolerådet, Gjøvik.

Guss, Faith Gabrielle (2003): *Lekens Drama I. En artikkelsamling*. HiO-rapport 2003, nr 29, Høyskolen i Oslo.

Hansen, Petter William (2008): "Lærer-i-rolle som språkopplæring" i *Drama 3/4-2008*.

Häring, Benjamin (2007): "Interview with Stig Eriksson 24.nov 2005" i Streisand, Marianne (m. fler): *Archäologie der Theaterpädagogik, II, Talkin' 'bout my generation*, Schibri-Verlag, Berlin.

Heathcote, Dorothy (2008): "Norway. Opening adress Notes" Heathcotes manus for workshop i Tromsø 24.5.2008 i *Drama 3/4-2008*.

Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1999): *So you want to use role-play? A new approach in how to plan*. Trentham Books Limited, Stoke on Trent.

Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1995): *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann, Portsmouth.

Heathcote, Dorothy (red. Johnson, Liz og O'Neill, Cecily) (1991): *Collected writings on education and drama*. Northwestern University press, Illinois.

Heggstad, Kari M (1998): *7 veier til drama*. Fagbokforlaget, Bergen.

Hiim, Hilde & Hippe, Else (1998): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Hornbrook, David (1991): *Education in drama. Casting the dramatic curriculum*. The Falmer Press, London.

KD (2007a): *Skapende læring. Strategiplan for kunst og kultur i opplæringen*.

Kunnskapsdepartementet (KD).

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategi_kunst_ogkultur.pdf

KD (2007b): *Læreplan i grunnleggende norsk opplæring for språklige minoriteter*, Kunnskapsdepartementet (KD).

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=431050&visning=1>

KD (2007c): *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Revidert utgave februar 2007, Kunnskapsdepartementet (KD).

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering2_07.pdf

Krøgholt, Ida (2001): *Performance og Dramapædagogik. Et krydsfelt*. Aktuelle teaterproblemer 47, Institut for dramaturgi, Århus.

KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF).

Lauglo, Jon (1996): *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Ungforsk Rapport 6/96, Norges Forskningsråd, NOVA, Oslo.

Parker, Andrew & Sedgwick, Eve K (2007): "Introduction to performativity and performance" i Bial, Henry (red.): *The performance studies reader. Second edition*. Routledge, London & New York.

Rambøll Management (2009): *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter*. Delrapport 1, Februar 2009, Rambøll Management for Utdanningsdirektoratet, Oslo.

http://udir.no/upload/Rapporter/Delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf

Rasmussen, Bjørn (2001): *Meninger i mellom – perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Tapir akademisk forlag, Trondheim.

Repstad, Pål (1987): *Mellom nærhet og distanse -kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, Oslo.

Rothenbuhler, Eric W. (1998): *Ritual communication. From everyday conversation to mediated ceremony*. SAGE Publications, Thousand Oaks.

Runde, Kristin (2008): "Dorothy Heathcote – still going strong" i *Drama 3/4-2008*.

Schechner, Richard (2006): *Performance Studies. An introduction. Second Edition*. Routledge, New York.

Schechner, Richard (2003): *Performance Theory*. Routledge Classics, New York & London.

Schülter, Andreas (2007): "Interview with Gavin Bolton 24.nov 2005" i Streisand, Marianne (m. fler): *Archäologie der Theaterpädagogik, II, Talkin' 'bout my generation*, Schibri-Verlag, Berlin.

Songe-Møller, Anna (1993): *Dramapedagogikkens læringspotensiale i forhold til TIK-modellen; ny teaterformidling i klasserommet*. Hovedfagsoppgave: Institutt for drama, film og teater, Universitetet i Trondheim.

Sylva, Kathy; Bruner, Jerome S. & Genova, Paul (1976): "The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old" i Bruner, Jerome S.; Jolly, Alison & Sylva, Kathy: *Play – its role in development and evolution*, Basic Books, Inc., Publishers, New York.

Szatkowski, Janek (1985): "Når kunst kan brukes ... om dramapædagogik og æstetik" i Szatkowski, Janek & Jensen, Chr. B.M. (red.): *Dramapædagogik i nordisk perspektiv. Artikelsamling 2*. Teaterforlaget Drama, Århus.

Sæbø, Aud Berggraf (2009): *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessenes didaktiske utfordringer*. Doktoravhandling ved NTNU, Trondheim.

Sæbø, Aud Berggraf (1998): *Drama – et kunstfag*. Tano Aschehoug, Otta.

Turner, Victor (1982): *From ritual to theatre. The human seriousness of play*. PAJ Publications, New York.

Utdanningsdirektoratet (2007): *Veiledning. Språkkompetanse i grunnleggende norsk*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
<http://udir.no/upload/Brosjyrer/veileder.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

UFD (2004): *Dette er kunnskapsløftet. Kultur for læring*. Rundskriv F-13/04, Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement (UFD), Oslo.

Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Gyldendal Akademisk, Oslo.

Vedeler, Liv (1999): *Pedagogisk bruk av lek*. Gyldendal Akademisk, Oslo

Vedeler, Liv (1987): *Barns kommunikasjon i rollelek*. Spesialpedagogikk-serien, Universitetsforlaget, Oslo.

Vethal, Åshild (1997): *Lære, skape, leve*, Gyldendal Undervisning, Oslo.

Vethal, Åshild, Ibsen, Elisabeth og Raaum, Siri-Anne (1983): *Lærer i rolle. Teacher-in-role*. Oslo og Akershus fylkeslag av Landslaget drama i skolen.

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK AS, Flekkefjord.

Wagner, Betty Jane (1979): *Dorothy Heathcote, drama as a learning medium*. Hutchinson, London.³⁶

Andre kilder

Personlig samtale med Dorothy Heathcote, Tromsø, 24.mai 2008

<http://www.sv.no/Forside/Vi-mener/Tema/Kunnskap/SVs-kunnskapspolitikk>

<http://www.hoyre.no/artikler/2009/3/1238140943.07>

Vedlegg

Elevliste med språkinformasjon

Undervisningsopplegg nr 1-11.

³⁶ Revised edition fra 1999 har også blitt lest, og er noe mer oversiktlig enn originalutgaven, men 1979 utgaven er den jeg selv eier, og derfor har den vært lettest å referere til. Bøkene til (og om) Heathcote har ikke alltid vært like lette å oppdrive.

Elevliste med språkinformasjon

Gutt, amerikansk med amerikanske foreldre, bodd i Norge i 1,5 år, snakker og skriver engelsk (morsmål) og norsk.

Gutt, polsk med polske foreldre, bodd i Norge i 1,5 år, snakker og skriver polsk (morsmål), norsk og engelsk.

Jente, polsk med polske foreldre, bodd i Norge i 3 år, snakker og skriver polsk (morsmål), norsk og engelsk.

Gutt, kinesisk med kinesiske foreldre, bodd i Norge i 3,5 år, snakker og skriver kinesisk (morsmål), norsk, engelsk og litt tysk.

Gutt, thailandsk med thailandske foreldre, bodd i Norge i 8 år, snakker Thai (morsmål), og snakker og skriver norsk og engelsk.

Jente, hun og foreldrene er fra Sierra Leone, bodd i Norge i 9 år, snakker og skriver mende (morsmål), norsk og engelsk.

Gutt, norsk med somaliske foreldre, snakker og skriver somalisk (morsmål), norsk og engelsk.

Jente, norsk med tyrkiske foreldre, snakker og skriver tyrkisk (morsmål), norsk og engelsk, og kan skrive noe tysk.

Jente, norsk med norske foreldre, snakker og skriver norsk (morsmål) og engelsk, og kan snakke noe fransk.

Alle sammen var i 14års alderen under gjennomføring av prosjektet. Elevene er i dette tilfellet definert som norske hvis de er født og oppvokst i Norge. Nesten alle elevene (1-8) har Grunnleggende Norskopplæring som fag istedenfor vanlig Norsk som skolefag. Elev nr. 9 har individuell opplæringsplan i Norsk, og fikk derfor delta i den Grunnleggende Norskopplæringsgruppen.

Undervisningsopplegg 1, 31.01.08

Tema: Øvelse og bli kjent med formen

Begreper: drama, mime, improvisasjon, lærer-i-rolle

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Harry Hamburger	Alle sier navnene sine, og med en matrett på samme bokstav.	-Lære navn. -Konsentrasjon	
Telle til ti	Alle i gruppen skal sammen telle fra en til ti, uten at noen sier det samtidig	-Leke, våge seg ut på. -Bli kjent med gruppedynamikk	
Mime	Snu på stang og bære glass, hoppe tau, kaste ball og hoppe slengtau usynlig	-Bli tryggere og flinkere til å mime -Bli kjent med gruppen	
Mime på kortest mulig tid	Leder sier ord smågruppene skal mime uten å snakke sammen. Poeng gis de raskeste.	-Trene opp mime og improvisasjon. -Hindre blokkering	Liste over ting å mime
Hilse	Alle får en følelse/rolle de skal hilse hverandre med. På rekke, to og to om gangen.	- Oppøve ageringsferdigheter og hindre blokkering -Bli kjent med gruppen	Liste over følelser og roller.
Grotte-ekspedisjon	Lærer-i-rolle. Leder er grotteguide og tar de rundt i en fiktiv grotte. Fysiske hindre og tenkte situasjoner som hengebro, lavt tak og flaggermus møter dem. Info om gruvedrift samtidig. Elevene er turister.	-Bli kjent med mulighetene til lærer-i-rolle -Bli kjent med fiksjons-kontrakten i lærer-i-rolle.	Evt lommelykt. Imaginære eller reelle hindre.
Samtale	Snakke om hva vi har gjort, hva har vi lært, hva var gøy/kjedelig/vanskelig/lærerikt osv.	-Reflektere over metoden -Reflektere over situasjonen og opplevelsene	

Undervisningsopplegg 2, 05.02.08

Tema: 2. Verdenskrig, mellomkrigstiden

Begreper: Inflasjon, Kommunisme, diktatur, fascisme

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Begreps-test	En skriftlig prøve med mange fremmedord og begreper om 2. Verdenskrig	-Finne ut hva elevene kan fra før	Trykket opp test
Info	Gi informasjon om at vi skal til Tyskland etter 1. Verdenskrig. Be de finne på rollenavn og alder (fra 20 år)	-Gi dem en selvvalgt rolle, slik at vi kan begynne den dramatiske leken med en gang.	
Lærer-i-rolle	Banksjefen (læreren) hilser de velkommen til Ruhr og gir de yrker å jobbe fysisk med (miming). De kan velge yrke som passer tiden. De får penger for arbeidet, noen mer enn andre. De spiser og kan sette pengene i banken. Underveis kommer det opp fire beskjeder for alle: (1: Frankrike har okkupert området og de må betale skatt og krigsskadeerstatning), (2: kommunistene prøver å påvirke Tyskland, samtale rundt middagen om dette), (3: Mussolini har tatt over makten i Italia og har innført diktatur) og (4: børskrakk i USA, pengene våre blir mindre verdt). At pengene blir mindre verdt viser seg ved at middagen de betaler for blir dyrere, og til slutt går banken konkurs og pengene som stod der er borte. Banksjefen forlater byen, og spillet er over.	-La elevene oppleve begrepene på en virkelig måte, slik at forståelsen for tiden, opptakten til krigen og begrepene blir lettere å forstå.	Slips el til banksjefen. 4 lapper om nyheter. Mange trykte pengesedler (Deutsche mark)
Samtale	Samtale og refleksjon og vurdering over spillet. Gjennomgå begrepene.	-Oppøve evne til refleksjon rundt egne handlinger og tanker -Få tilbakemelding fra elevene.	

Undervisningsopplegg 3, 07.02.08

Tema: 2. Verdenskrig, jødeforfølgelsene

Begreper: Propaganda, Jødeforfølgelse, holocaust, nazisme, sympati, empati, krystallnatten, Nürnbergprosessene

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Info	Gi beskjed om at vi skal jobbe med et betent tema, og at de må si ifra hvis de føler seg ukomfortable.	-gjøre elevene trygge på at uansett hva så er det et spill, og at det kan brytes	
Forenklet Ekspertspill ”propaganda”	Klassen er samlet sammen fordi de er sjefene i Tysklands presse. De har ansvaret for radio, aviser og TV. De får et brev av Joseph Goebbels som forteller dem at de må bruke deres medium til å fortelle om NSDAP og Hitler, på en positiv måte. I brevet står det hva NSDAP vil få til i Tyskland, inkludert jødehatet. De deles i tre grupper og samtaler om hva de kan gjøre for å oppnå dette. Diskusjon om det er riktig eller galt er bare flott, men elevene må ta opp den diskusjonen selv. Læreren har fått brevet men er en likestilt som hjelper i samtaler. Etter gruppesamtaler samles de, og forteller om ideene sine.	-Fortelle om NSDAP og Hitler. -La elevene komme med kreative innspill, og dermed senere ansvarliggjøre dem i forhold til den måten de brukte mediene på. -Åpne for et mer balansert syn på tyskerne som mennesker under et regime.	Brev fra Goebbels. Penn og papir til notering.
Samtale, forelesning	Gi elevene informasjon om hvilke av ideene deres som faktisk ble brukt for å få Hitler til makten. Stille de spørsmål om hvorfor de valgte å gjøre/ikke gjøre denne oppgaven.	-Lære om propagandaen slik den ble gjennomført, og de begreper som er knyttet til det. -Reflektere over deres velvilje/misnøye med oppgaven slik den ble gitt.	
Lærer-i-rolle ”jødeforfølgelse”	Lærer er SS-offiser(Himmler) og ber jødene om å flytte seg til den andre delen av rommet. Elevene velger da om de skal være jøde eller ikke. Resten er tyskere som oppfordres til å være soldater	-Opplive forskjellsbehandling -Få informasjon om de ulike jødelovene som ble innført, og sanksjoner som	Soldatjakke el, bånd/merke med Davidstjerne til jødene,

	<p>eller informanter. Himmler behandler tyskerne godt, og jødene dårligere og dårligere. Forteller etter hvert om Nürnbergprosessene, om krystallnatten og prøver å gjennomføre aksjoner mot jødene. Dette kan inkludere å gi de hardt arbeid, sette de i fengsel, plassere de i en ghetto, snakke stygt til dem osv. Tyskerne oppfordres til å behandle jødene dårlig. Alle jøder merkes med davidstjerne, og til slutt etter tydelig forskjellsbehandling ber Himmler om at de pakker sakene sine og går om bord på et tog. Her ender spillet.</p>	<p>jødene måtte tåle. -Vekke interesse for historien</p>	<p>noe som symbolsk og fysisk viser forskjellen (for eksempel mat/godteri- jeg bruker skolefrukten, og nekter jødene å få i dag).</p>
Samtale	<p>Samtale om det som har skjedd og fortelle videre om det som skjedde etter jødene kom på toget. Fortelle om konsentrasjonsleirene og det elevene lurte på. Hvordan handlet elevene i denne situasjonen, hva kunne de ha gjort annerledes?</p>	<p>-Få uttrykt følelser over situasjonen, og lære om hvordan det virkelig var. -Ansvarliggjøre elevene og vise de hvilke konsekvenser deres valg kan få.</p>	

Undervisningsopplegg 4, 12.02.08

Tema: 2. Verdenskrig i Norge

Begreper: Invasjon, okkupasjon, motstand, *resistance*, empati, sympati

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Lærer-i-rolle "Blücher"	Elevene er enten soldater eller statsmenn om bord på skipet "Blücher". Læreren er en sersjant, som styrer over soldatene (til vask og puss og våpenføring), mens statsmennene må diskutere hva de skal gjøre når de kommer i land i Norge. Skipet blir beskyttet, og går ned. Alle må svømme i land, eller dø.	-Elevene skal bli kjent med Blüchers skjebne. -Få forståelse for at det var mennesker om bord, men også senere hva denne senkningen førte til.	Soldatjakke. Vaskeutstyr til noen.
Samtale	Rask samtale om hva som har skjedd.	-For å sikre at alle har fått med seg innholdet før vi går videre	
Lærer-i-rolle "Konge- flukten"	Elevene vekkes av læreren (tjener for kongen). Elevene er kongefamilien og regjeringen. De må pakke raskt og dra av sted. De har møte i Elverum og bestemmer lovmakt, de flykter til Molde ved bomberregn, går om bord i et britisk krigskip. Når de kommer til England må de skrive en tale om turen og la en av de lese den slik at de forteller det norske folk om hva som har skjedd.	-Innsikt i Tysklands ønske om å felle kongen, oppstart på norsk motstand. -se linjene fra Blüchers senkning.	Hvit skjorte. Penn og papir, engelsk ordbok, mikrofon og pc.
Samtale og vurdering	Samtale og gjennomgå situasjonene og begrepene. Forklare begrepene empati og sympati i forhold til det vi har opplevd. Fortelle om det positive og det man var kritisk til. Var det noe man ikke forstod?	-Opparbeide forståelse for begrepene. -Utvikle evne til refleksjon	

Undervisningsopplegg 5, 14.02.08

Tema: 2. Verdenskrig i Norge

Begreper: Sabotasje, milorg, gutta på skauen, apati

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Lese en tekst	Lese om motstandsbevegelsen. Lærer leser.	-Få informasjon de kan bruke i Lærer-i-rolle.	Lærebok/fakta, Kosmos s 182-184.
Lærer-i-rolle "motstand"	Elevene er samlet i en gruppe og hører på radioopptak fra kong Haakon. Lærer er vennen som holder møtet. Radio vil bli forbudt, og hva skjer med de yngste gutta? Hvordan kan vi slåss mot tyskerne? Læreren kommer inn på stille protester, sabotasje og lignende hvis elevene er stille. Noen sendes ut i skogen grunnet vernepliktfrykt. Det må de forberede seg for krig. De som blir igjen må ha stille protester. Kjedsommelighet og apati må bli tydelig (trolig fra lærer).	-samtale om mulige motstandstanker og ideer. -reflektere over manglende frihet og muligheten for opprør mot elendige odds.	Radioopptak. Kode som de kan tyde. Binders.
Samtale	Rask samtale om hva de har gjort. Gjennomgå begrepene propaganda med tanke på Tyskland, og så med motstandsbevegelsen i fokus, og apati og sabotasje.	-Reflektere over situasjon og eget rollespill.	
Begrepstest	Ta begrepstesten for andre gang. Hjelp de muntlig hvis de sliter skriftlig.	-Bli konfrontert med hva de har lært/ikke lært. -Få noe å vurdere de etter i forhold til læring.	Begrepstest x9, blyanter.
Rollelek	Resten av tiden brukes til dramaøvelser som fokuserer på det å holde seg i rolle.	-Øve opp konsentrasjonen rundt det å være i rolle.	

Undervisningsopplegg 6 & 7, 26.02.08 & 28.02

Tema: Arbeidsutplassering, rapportskrivning

Begreper: rapport, logg, fagforening, bedrift, utplassering

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Idemyldring	Elevene skal sammen finne et sted de skal være. Dette er stedet de skal jobbe. De skal selv finne ut hva de skal gjøre også, og hvilke roller de har	-utøve kreativitet og makt til å påvirke situasjonen.	
Lærer-i-rolle	En sekvens som taes på improvisasjon etter elevenes innfall.	-Oppleve en arbeidssituasjon og noen utfordringer i forhold til det.	
Skrive logg	Hver av elevene noterer hva som har skjedd i løpet av Lærer-i-rolle	-oppøve loggferdighet og evne til å reflektere over dagen.	Loggbøker til elevene
Lærer-i-rolle og logg	Lærer-i-rolle med etterfølgende logg fortsetter i hver time (1, 2 og 3. Økt). 2/3. Økt bør ha intervjusekvens/hotseat.	-oppleve gjentakelse i oppgaven, og videreføring av Lærer-i-rolle situasjonen	loggbøker
Rapport	Gjennomgå rapport som sjanger, be elevene skrive rapport om hele Lærer-i-rolle situasjonen.	-Bli kjent med rapport som sjanger. -Skrive en rapport	Ev. PC

Undervisningsopplegg 8, 10.04.08

Tema: Sannsynlighet

Begreper: sjanse, spill

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Sheriffen		-oppvarming, eksempel på sannsynlighet	-
Samtale	Elevene bestemmer en situasjon/sted og roller	-medbestemmelse som fører til motivasjon	-
Lærer-i-rolle	Spille ut elevenes valgte situasjon	-oppleve en situasjon hvor man får oppleve sjanser, må veie dem, og se på sannsynlighet	-
Samtale	Alle i ring	-reflektere over hva man har gjort, og se nærmere på utregningen av sannsynlighet	-

Undervisningsopplegg 9 & 10, 22.04 & 24.04

Tema: Hjernen

Begreper: muskel, sans, celle, nervesystem, hjernebark, hormon, refleks, signal, molekyl, ryggmarg, lammelse

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Ekspertspill	Brev blir utlevert, hvor elevene får i oppgave å forklare ordene med en setning som barn kan forstå og sette ordene i et system. Dette skal brukes som startmateriale for en hjerneutstilling på naturvitenskapelig museum.	Gjøre seg kjent med begreper om hjernen og kroppens systemer. Oppøve samarbeid, lederskap og arbeidsfordeling. Finne frem til informasjon, og gjøre vanskelig informasjon forståelig og lett.	Brev (vedlagt)
Arbeidsprosessen	De går i gang, og arbeidet fordeles og ordnes helst av elevene, eventuelt under ledelse av lærer.	Se over.	Bibliotek, skolebøker og internett, og ark og Word til å tegne og skrive på.

Undervisningsopplegg 11, 22.05.08

Tema: Elevene bestemmer tid og sted og konflikt

Begreper: uklart

Navn	Hvordan	Mål	Forberedelse
Oppstart	Forklare dette er siste gangen, og at jeg vil foreta intervjuer neste uke med de. La de i dag bestemme hva de vil.	-Sette hele prosjektet inn i en større sammenheng. Gi dem full valgfrihet i forhold til opplegget.	
Sheriffen	Som før	-trene konsentrasjon og reaksjon. -sette elevene i gang.	
L-i-R	Elevene bestemmer tid, sted, konflikt, og deretter veileder jeg de til å velge roller som passer dette. Jeg styrer rolleleken ut fra den rollen jeg velger.	-Øve på muntlig kommunikasjon med medelever og lærer. -lære om den spesielle situasjon de blir satt i. -holde konsentrasjon på egen rolle og rollespillet.	
Avrundning	Be om tilbakemeldinger på hvordan alle oppleggene har vært (generelt), gi de tilbakemelding på hva jeg tror de har fått ut av det, og hva jeg har lært.	-Åpne opp for forståelse for drama som læringsmetode i språkopplæring blant elevene. - sette et punktum for prosjektet	

Sammendrag

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i Dorothy Heathcotes lærer-i-rolle, og redegjør for denne dramapedagogiske metoden i forhold til språk- og begrepsopplæring for flerkulturelle elever i ungdomsskolen.

Oppgaven argumenterer for bruken av lærer-i-rolle i forbindelse med læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og drøfter observasjoner fra et gjennomført prosjekt i forhold til dette. Prosjektet var en del av grunnleggende norskopplæring på niende trinn, hvor lærer-i-rolle ble brukt som pedagogisk og estetisk arbeidsmetode for å gjøre begreper forståelige, forbedre språkkompetansen og øke ordforrådet til elevene.

Oppgaven bruker i hovedsak teori om lærer-i-rolle, men tar også i bruk teori om performance og ageringsbegrepet, kunst i forhold til læring, og språklæring i norsk skole.

Gjennom fokus på agering, deltakelse og estetiske virkemidler argumenterer oppgaven for bruk av lærer-i-rolle som en metode tilknyttet andrespråksopplæring. Teorien og prosjektet fokuserer på akademiske prestasjoner, og oppgaven kan tas til inntekt for å bruke drama i en kunnskapsfokusert skole, som har store ønsker og behov for kartlegging av elevenes ferdigheter og språkforståelse.