



TOR HELGE ALLERN

Førsteamanuensis i drama/teater på HiNe, aktiv i Kultur- og teaterverkstedet Fyret i Sandnessjøen, redaksjonsmedlem i DRAMA

# PRAKTISKE EKSEMPLER

TEKST: TOR HELGE ALLERN

Tre tilnærminger til estetiske læreprosesser gjennom eksperimenter med dramaturgi og ulike dramaturgiske modeller i undervisning og læring. Forsøkene ble gjennomført i fagene matematikk, naturfag og samfunnsfag/RLE.

Estetiske læreprosesser blir gjerne forstått som læreprosesser i estetiske fag, og inkluderer da ikke bare den læring som skjer gjennom sansene, men også arbeidsformer som knyttes til kunst og kunsthøgskole. Med estetiske fag forstår man fag knytta til etablerte humanistiske disipliner som medievitenskap, språkfag, litteratur, og kunstformer som dans, film, musikk, drama/teater og billedkunst. Hva man oppfatter som estetiske læreprosesser, og hvordan man forstår estetiske læreprosesser er uenkelig knytta til en oppfatning av estetikk. Det finnes ulike posisjoner i synet på estetikk og hvilke konsekvenser det estetiske har i forhold til læring og kunnskaper. Jeg skiller her mellom 3 perspektiv;

– **Rasjonalismen** etter Descartes som ser en motsetning mellom fornuft og følelse, der erkjennelse blir en del av vitenskapens prosesser, og ikke kunstens. Dette perspektivet utelukker ikke det estetiske i og for seg, men utelukker at det estetiske har noe med erkjennelse og kunnskap å gjøre.

– **Det klassiske synet** etter Aristoteles som argumenterer for en særegen form for erkjennelse i kunst, som åpner for andre erfaringer enn både vitenskapens, filosofiens og



dagliglivets erfaringer. I norsk dramapedagogikk har dette vært en viktig del av argumentasjonen for læringspotensialet i drama, og vi kan se det hos dramateoretikere som Gavin Bolton og Malcolm Ross. Det er likevel viktige nyanser mellom disse teoretikerne. Mens for eksempel Bolton argumenterer for en erkjennelse i drama preget av bevisste mentale prosesser, inkluderer for eksempel Szatkowski det ubevisste i den estetiske erkjennelsen.

– **Det estetiske blir sett som en dimensjon ved all erkjennelse.** Dette synet på læring og kunnskapsteori finner vi hos Gregory

Bateson, i drama/teater hos for eksempel Dorothy Heathcote og Bertolt Brecht. Verken Heathcote eller Brecht skiller mellom erkjennelse i vitenskap og kunst.

Den tradisjonelle, moderne oppfatningen av estetikk som et område spesielt knytta til kunst, har vært skadelig av minst to grunner. Det har bidratt til å isolere kunsthøgskolen som et område uten spesiell forbindelse til kunnskap, og har redusert læring innen andre fagområder til mer eller mindre cerebrale læreprosesser.

I denne artikkelen vil jeg beskrive tre tilnærminger til estetiske læreprosesser på bakgrunn av et Fou-prosjekt om "Drama og kreative, estetiske læringsformer", der det blant annet ble eksperimentert med dramaturgi og ulike dramaturgiske modeller i undervisning og læring. Forsøkene ble gjennomført i henholdsvis fagene matematikk, naturfag og samfunnsfag/RLE. Et felles formål med forsøkene var å skape læreprosesser som gav elevene rikere sansemessige erfaringer enn det de får i tradisjonell undervisning.



FORDØYELSESFABRIKKEN: Formann og arbeidere.

### MATEMATIKK PÅ 5. TRINN

Det er dobbelttime, og første del skal gjennomføres ute. Det er november, surt og kaldt, rundt null grader og sludd. Jeg har observert noen timer vanlig undervisning i klassen, og har blant annet lagt merke til hvordan noen gutter er mer opptatt av å unngå læresituasjoner enn å delta i dem. Det kan ha flere årsaker, blant annet kjedsomhet på grunn av lite variasjon. De må drikke, hente ei bok, snakke litt med hverandre, og litt med læreren, kanskje en tur på do, hente ei ny bok, drikke litt til, og så videre.

Nå skal de lære om de 4 geometriske figurene trekant, kvadrat, rektangel og sirkel, hva figurene heter og hvordan de ser ut. De skal også lære å måle og regne ut omkretsen av de 4 figurene.

Elevene går en strekning fra skolen og til en haug like ved. De skal se etter de geometriske figurene, rekke opp handa og vise hvilken figur de ser. Det er mulig å se geometriske figurer på skolebygningen, veien, på barnehagen ved skolen, og i skogsområdet og bål-plassen på haugen de skal gå til.

De stopper opp foran gjerdet til barnehagen og ser store versjoner av alle de 4 geometriske figurene på stakittet foran ei hytte i barnehagen. De kommenterer det de ser, og at de ikke

tidligere har lagt merke til tidligere at det var geometriske figurer. Så går de opp mot haugen. *Jeg ser en stor trekant*, roper en gutt. *Jeg ser et rektangel*, sier en annen. *Først er det en likesidet firkant*, sier en tredje elev. *Hva heter den?* spør lærer. De nøler litt, men så kommer det: *kvadrat*. En gutt snur seg og ser opp mot et gatelys, og ser en sirkel. De studerer kummelokkene som utgjør bål-plassen, og undres hva slags figur det er. Elevene diskuterer om de ser kvadrat og rektangel. *Et rektangel er langt*, sier lærer som en huskeregel. *Reklant*, sier en gutt, *reklant*, gjentar han, før elevene konkluderer med at kummelukkene er forma som et kvadrat.

Deretter danner de ulike geometriske figurer med kroppene sine, enten som samla klasse eller i små grupper. De går litt lenger og ser etter flere figurer. Noen stiller seg rundt en trestamme, som de ser ligner en sirkel. En gutt gjør en oppdagelse i ei stor bjørk. Han roper at han ser mange sirkler. Det er 15-20 utvekster som er forma som baller. Han sier også at han ser trekant (dannet av greinene) som er opp ned. De andre er opptatt av å måle omkrets rundt treet. De måler først med armene, så forsøker de å måle omkretsen ved å ta to gresstrå og legge rundt stammen, og deretter legge den på linjalen som lærer har med. Bortsett fra ei jente, er det primært gutter som er aktive.

De er ikke helt nøyaktige og det er flere knekk på strået som gjør at det ikke følger stammen. Lærer spør hvordan de kan gjøre dette mer nøyaktig, og elevene presser strået slik at det følger stammen. De finner ut at stammen måler 1,11 m.

Nå skal de måle kumme-ringene rundt bål-plassen. Noen henter lange strå. To av guttene legger seg på bakken og holder armene langs kummen. Lærer spør om dette er nøyaktig, og elevene svarer nei, litt lattermilde. *Er de inne på noe*, spør lærer. *Ja*, svarer elevene. *Kan vi bruke noe annet*, spør lærer. De løper etter strå. To av guttene leder an i målingen, noen jenter bidrar også. De måler ved hjelp av to lange strå, og så legger de stråene langs en linjal. En gutt roper ut mens en annen måler; *det er over to meter*. De finner at ringene er 2,15 i omkrets. Lærer viser en måte å sjekke om denne omkretsen er noenlunde rett. Hun ruller den store linjalen rundt kummeringene. Hun får 2m og 25 cm. Elevene løper inn på skolen, til 2. del av dobbelttimen.

Selv om det er surt og kaldt ute, har elevene vært svært engasjerte. Motivasjonen er lenge i behold når de fortsetter i klasserommet. De klipper ut ulike figurer, og lager nye figurer av det som er klippet ut. Det er fortsatt litt usikkerhet om forskjellen mellom trapes og



MAGEN: Første stasjon for maten.

rektangel, men elevene virker mer sikre etter gjentatte diskusjoner om dette. Mot slutten av dobbelttimen mister noen konsentrasjonen. Lærer får i gang en samtale om framgangsmåten de brukte da de målte utendørs, og oppsummerer i dialog med elevene.

Jeg snakker med lærer etterpå. Vi snakker spesielt om to av elevene, som jeg har lagt merke til er vesentlig mer faglig aktive enn under mine observasjoner tidligere i høst. En av dem kan regnes som faglig svak, den andre faglig sterk. Begge var blant de mest aktive ute, og den ene ser ut til å ha hatt stor nytte av en mer sanselig læreprosess. Han viser ofte begeistring, og ser ut til å ha hatt flere aha-opplevelser.

Lærer sier hun har brukt lignende opplegg før, men at det en større kaosfaktor i slike opplegg. Det blir ekstra tydelig, sier lærer, at slike situasjoner kan legge opp til andre måter å snakke sammen på. Det gjør at det blir flere usikre faktorer. Elevene oppfatter slike aktiviteter lett som FYSAK (fysisk aktivitetsfaget), og FYSAK er ikke alltid så nært knytta til noe elevene ser som læring. Lærer hadde klare læringsmål for denne økta, og understreker betydningen av læringsmål som elevene kan nå. I denne sammenheng er det viktig at lærer kan gi umiddelbar respons. Hun peker på at variasjon i seg selv

er motiverende, og at også problemløsning er motiverende, fordi man kan anvende ny erfaring i samarbeide med andre. Elevene kan være på ulike nivå, men det kan fungere i et slikt samarbeid. For noen elever er det nettopp gjennom rikere sansemessige opplevelser at de får de aha-opplevelser som er nødvendig for at læring skal kunne foregå.

### NATURFAG PÅ 3. TRINN: FORDØYELSESFABRIKKEN.

*Fordøyelsesfabrikken* ble laget for å eksperimentere med dramaturgiske modeller på 3. trinn i naturfag. Tema var Kroppen, og det ble gjort forsøk med 3 dramaturgiske modeller:

- *Klassisk dramaturgi i form av ren formidling på tema "Kroppens oppbygging - med Skjelettet"*
- *Dialogorientert dramaturgi i stor grad basert på samtaler med klassen på tema "Fødsel og aldring" og:*
- *Sideordna dramaturgi med vekt på sanselege erfaringer og parallell organisering av elevenes aktivitet, og på tema "Fordøyelse".*

En av forskerne, Anne Meeck, lagde en *Fordøyelsesfabrikk* sammen med en av lærerne.

Den bestod av ulike stasjoner: a) munnen, b) svelget, c) magen, d) tynntarmen, e) tykktarmen og f) endetarmen. Elevene fikk utdelt arbeidsforklær, hansker og luer i plast. De ble oppstilt på rekke i garderoben, kom inn gruppevis i klasserommet, og løste oppgavene på stasjonene.

På første stasjon ble kroppen tilført mat og drikke: et pølsebrød og litt melk ble tatt opp i en plastpose og knadd sammen. I brødet var det lagt inn legoklosser av forskjellig farge, som skulle symbolisere de tre næringsstoffene: karbohydrat, protein og fett. På neste stasjon – svelget - ble maten ført til en større pose – magen - via ei trakt, på den tredje stasjonen ble maten tilført magesyre - eplejuice – og på den fjerde ble næringsstoffene trukket ut og ført over i blodbanen (ei rød plastbøtte). Så ble væsken presset ut via nyrene, og til slutt ble det forma ekskrementer, som ble spylt ned i do. På dette stadiet fikk en elev brekning, de andre tok det med frydefull skrekk.

Det var linearitet i vår komposisjon med en begynnelse, midte og slutt. Men sideordningen av gruppene skapte likevel sirkularitet, og slutten markerte også en ny begynnelse som læreprosess. Den ble ikke avslutta, men åpna for nye og flere spørsmål. Dessuten var deltakerne både aktører og elever i en lære-



IVRIGE FABRIKKARBEIDERE: I full sving med å "fordøye maten".

prosess der de agerte og opplevde på samme tid. De skapte en fortelling om en "Fordøysesfabrikk", og hadde muligheten til å trekke inn egne historier og erfaring inn i den nye fortellingen. Deres nye erfaring var framfor alt ingen skrevet eller primært verbal fortelling, men merket av alle deres sanser. For noen av elevene var det å kna den bløte maten med hendene en sterk opplevelse.

Det var ingen tydelig fiksjon i dette forsøket, som var preget av å prøve ut den sideordna dramaturgien i vanlig undervisning uten preg av spill eller drama. Forsøket var preget av en funksjonell tilnærming, der elevene gjorde noe som ligna på det som skjer i fordøyelsen. Men det hadde muligheten for det fiksjonelle i seg. Dette ble spontant utvikla da vi gjorde forsøket med en ny 3. klasse, og nå var begge forskerne med. Selv om stasjonene var ordna på samme måte, ble de nå oppfatta som et produksjonslokale. Det oppstod et magisk øyeblikk da elevene stilte seg opp på to rekker i garderoben, og henvendte seg til oss med tydelig vilje til arbeidsdisiplin. Vi grep sjansen, den ene forskeren ble arbeidsleder, den andre produksjonssjef og elevene arbeidere.

I samtalen og oppsummeringa etterpå var elevene svært aktive, ikke minst gutter som ellers var passive eller forstyrtra undervis-

ningen. Dette gjaldt både den mer funksjonelle og den fiksjonelle varianten av forsøket. Forsøket med de tre dramaturgiske modellene viste at for å nå hele klassen må læreprosessene varieres, og at dramaturgi derfor ikke bare bør vurderes i forhold til den enkelte time eller økt, men i forhold til dagen, uka og gjerne året som helhet.

### SAMFUNNSFAG OG RLE PÅ 7. TRINN: GALILEI OG INKVISISJONEN.

I dette forsøket ble dramaturgi anvendt i en konkret situasjon uavhengig av modeller, og med formålet å skape mer motiverende undervisning for faglig sterke, men skoleleie elever.

Dramaforløpet inneholdt rollespill, læreri-rolle og visuelt prega spill uten tekst. Det inneholdt også fysiske eksperimenter Galilei gjorde da han oppdaga at svingetid for pendel er uavhengig av massen, og at fallhastighet for objekter av samme størrelse er uavhengig av deres vekt. Det hadde også konvensjonelle undervisningsmetoder, som gruppearbeid og elevpresentasjon med power point. Det ble tatt en før- og ettertest for å undersøke den faglige utviklingen i forhold til tema, og det ble gjennomført gruppeintervjuer med eleven og et intervju med lærer. Jeg stod selv som ansvarlig for

gjennomføringen av dramaforløpet, mens klassens lærer observerte, og hjalp til med teknisk støtte (filming, lydeffekter, osv.). Klassens lærer kommenterte på et tidlig stadium i denne fasen at selv om elevene så ut til å ha en fin tid, og likte timene, var forløpet enda ikke så lærerrikt som ønskelig for noen av de faglig sterke jentene. På dette tidspunktet hadde jeg presentert Galilei, hans samtid og viktige vitenskapelige funn gjennom elevenes intervju av Galilei gjennom metoden 'Møte med figur'; elevene hadde utført egne fysiske forsøk og begynt sitt gruppearbeid.

Jeg bestemte meg derfor for å styrke den faglige delen av forsøket ved å formidle mer informasjon i et rollespill der elevene hadde roller som a) hans assistenter og nære kolleger, b) astronomer og andre lærde og c) kirkelige ledere og inkvisisjon. Elevene hadde enkle kostymer.

Vi gjennomførte et rollespill der Galilei (lærer-i-rolle) presenterte sine funn mer detaljert, og der jeg la vekt på noen sentrale funn, som oppdagelsen av Jupiters 4 måner. Dette funnet beviste at jorda ikke kunne være sentrum av vårt univers. Rollespillet hadde en klassisk dramaturgi, elevene var mer tilhørere enn aktører, og formålet var at de skulle tilegne seg bestemte fagkunnskaper.

FOR NOEN ELEVER ER DET GJENNOM  
RIKERE SANSEMESSIGE OPPLEVELSER AT DE  
FÅR DE AHA-OPPLEVELSER SOM ER NØDVENDIG  
FOR AT LÆRING SKAL KUNNE FOREGÅ.

Alle virkemidler var underordna denne formidlingssituasjonen, og jeg la opp til en sterk identifisering med hovedpersonen. Men dette var neppe nok. Jeg forberedte derfor et en sterk sanselig opplevelse - et "framtidsblikk" om hva som kunne komme til å skje. Jeg laget en scene der sjefsinkvisitoren, fader Maculano (lærer-i-rolle) passerte elevene i en trang, mørk korridor, med en fakkel, fulgt av Stravinskys *Vårofferet*. Da fader Maculano var ute av syne, hørtes lydeffekter (skritt, dør åpnes, dør lukkes, skritt, piskeslag, skrik, slag, skrik, skritt, dør åpnes, dør lukkes, en mann gråter, skritt). Når fader Maculano kom til syne igjen og passerte dem på nytt, var det til Jerry Goldsmiths *Ave Satani*.

Denne hendelsen fant sted i en kjeller under skolen, som var knapt 3 m bred og 150 m lang. Elevene satt i en utvidet del midt på. Scenen hadde preg av sideordna dramaturgi, fordi det var arrangert som en visuell og auditiv opplevelse. Det var ingen tekst som ble formidlet, men det ble åpna for sterke sansemessige inntrykk. Det var likevel et aspekt ved klassisk dramaturgi i det at scenen la opp til en kobling til Galilei og det som kunne komme til å skje med ham. Selv om scenen ikke utelukket andre koblinger, var det i denne sammenhengen lett å oppfatte at den hadde et (retorisk) formål.

Med referanse til disse to spillene ble elevene spurt hva de var spesielt interessert i å undersøke videre. Det var torturen og rettsaken mot Galilei. Vi fortsatte derfor med et rollespill der elevene forberedte rettsaken mot Galilei (i de samme rollene som er nevnt over). Rollespillet ble avsluttet med en seremoni der Galilei måtte sverge en ed til den katolske kirke. Etter rollespillet skrev elevene et brev fra en person som støttet Galilei, men som ikke våget å uttrykke dette

offentlig. Vi fulgte dette opp med et spill der fader Maculano skulle undersøke hvem som hadde skrevet brevet.

Dette rollespillet hadde lenge et episk preg, bl.a. fordi vi vandret en del inn og ut av fiksjon. Selv om elevene forberedte seg på å spille roller som a) forsvarte Galilei, b) kunne forklare hans vitenskapelige funn (og etter hvert gå i mot ham), og c) kritisere ham, ble disse ikke tydelige nok i spillet. Det ble 'elevene - mot læreren', dvs. alle mot lærer-i-rolle (fader Maculano). Jeg tok for mye av ansvaret for å kritisere ham. Når dette ble oppklart, ble diskusjonen om Galilei, hans funn og kirkens grunnlag for kritikk, overtatt av elevene, og jeg fikk mer den møtelederfunksjonen jeg ønsket. Denne forhandlingsdelen styrket både fiksjonen og det faglige innholdet.

Da rollespillet ble avsluttet med Galileis edsavleggelse, var det igjen preget av sterk identifikasjon med hovedpersonen, og få tegn få fiksjonsbrudd, f.eks. ved at elevene på ulike måter signaliserte at de ikke var i rolle. Denne delen hadde både preg av klassisk og dialogorientert dramaturgi. En av de jentene som ikke syntes hun lærte så mye i den første delen av forløpet, la vekt på at nettopp denne situasjonen var gunstig som læreprosess. Hun hadde rollen som Galileis kritiker, og sier dette i et intervju:

*For eksempel under rettsaken, når noen skulle forsvare han og vi skulle snakke mot ham. Og når de snakket for ham, så husket jeg mer av det jeg skulle svare.*

Kombinasjonen av disse dramaturgiske tilnærmingene var virkningsfulle, og stimulerte læreprosessen også for de faglig sterke elevene. Ulike aspekt ved de dramaturgiske modellene ble valgt for å få til en mer tydelig formidling av fagstoff, sterke sanselige opp-

levelser og større medvirkning fra elevene i å utvikle forløpet. Bruken av lærer-i-rolle var vesentlig for den dynamiske kvaliteten til denne læreprosessen, fordi det med denne dramaformen var mulig å få utfordret elevene på en skapende måte. Jeg endra også statusen til Galileikarakteren, og trakk noen av læringsmålene inn i improvisasjonene.

For enkelte av elevene var bruken av kostymer spesielt motiverende, for andre elever var bruken av lydeffekter inspirerende ('kan jeg få en kopi av lydeffektene, lærer?'), og for noen var det selve historien. Elevene nevnte også at det var motiverende å skifte rom, og det at læreren spilte ulike roller. På denne måten ble ulike læringsstiler stimulert, og denne variasjonen er ett av de viktigste potensial ved å anvende drama i skolen. Dette ble påpekt av elevene i intervjuene etter prosjektet. Følgende utsagn var typiske for deres reaksjoner:

- *Når vi sitter og leser bøker glemmer jeg det så snart jeg har gått ut av klasserommet.*
- *Vi lærer mer på denne måten enn ved å sitte og lese bøker.*
- *Vi har aldri gjort noe slikt før på skolen tidligere.*

Lærer-i-rolle er ennå ukjent for mange elever og lærere i norsk skole. Det gjelder også skolen der dette forsøket ble gjennomført. Denne skolen har lenge satset på kreative og estetiske læringsformer, og er velvillige til bruk av drama. Men den type drama skolen anvender følger det tradisjonelle mønsteret med elevenes dramatisering og scenisk opptrøden. Dette er problematisk med tanke på elevenes læringsresultat, siden elevenes eget arbeid med dramatisering i følge Aud Sæbø (2009) gir vesentlig svakere faglige læringsprosesser enn mer improviserte dramaformer, inkludert lærer-i-rolle.