



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Camilla Steine
[Uten tittel]

PPU – Teater
Teaterhøgskolen 2012

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

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

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

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

**Eksamensoppgave til praktisk-pedagogisk utdanning- teater av Camilla Steine
Kunsthøgskolen i Oslo 2011-12**

Kunstneren

*Ta kunstnerens blikk fra et barn, ta formgleden fra det,
og se, det vil trå på sitt spann og vil kaste sin spade,*

*og se, det vil glemme sin lyst og gå under i skygge,
og broer og byer og skib vil det ingegang bygge!*

*Driv kunstneren ut: all lek vil du dermed fordrive
og mister du evnen til lek, da mister du livet.*

*Mer nyttig enn alle de dødsens fornuftige «nytter»
er formen som føler, er bildet som ser, er tonen som lytter.*

Fra diktet «Kunstneren» av Andre Bjerke
- prolog til Kunstforeningens jubileum, trykt i Samlede dikt.

Innhold

1. Innledning s. 3-4

2. Begrepsavklaring s. 4

2.1 Kompetansebegrepet s.4-6

2.2 Drama og teater s. 6-8

3. Ulike syn på kunnskap s. 8

3.1 Den store splittelsen – det dualistiske kunnskaps- og menneskesyn s. 8-9

3.2 Antikke tanker – Aristoteles tre kunnskapsformer s.9-10

3.3 Følelsenes plass i erkjennelsen s.10-12

4. Det hele mennesket i skolen. s.12

4.1 Det integrerte mennesket og Gardeners multiple intelligenser s.12-14

4.2 Helhetlig kompetanse s. 15-16

5. Drama og teaterfagets muligheter s. 16-18

5.1 Hvorfor drama/teater i skolen? s.18-21

6. Avslutning s.21

Referanser s.22-23

1. Innledning

Jeg har valgt å skrive om drama og teaterfages muligheter i forhold til grunn- og videregående opplæring. Bakgrunnen for det er min egen erfaring fra det 12-årige opplæringsforløpet, hvor drama og teater manglet både som eget fag og didaktisk verktøy i andre fag. I de tilfellene hvor drama så ble brukt, var læreren ofte usikker, noe som resulterte i forvirrende og overfladiske prosesser. Hverken læreren, faget, eller elevene ble tatt på alvor. Etter skuespillerutdannelsen på GITIS Scandinavia og PPU-teater ved KhiO har mitt engasjement for drama og teater i skolen vokst. Jeg mener faget har i seg en helt unik mulighet for utvikling og læring fordi hele mennesket involveres og engasjeres. Etter Kunnskasløftet 06 har vi fått et målfokus i grunn- og videregående opplæring. I denne mål- og testskolen mener jeg det er viktig å ikke glemme hva som ligger i et helhetlige kunnskaps- og menneskesyn. I St.meld nr.33 fra Kunnskapsdepartementet 1991-92 står det at *det må legges vekt på både kunnskaper, ferdigheter og holdninger og utviklingen av andre personlige egenskaper hos eleven og lærlingen*¹. Det står eksplisitt at det er *det hele mennesket* som skal utvikles. Jeg vil i denne oppgaven forsøke å knytte drama- og teaterfagets egenverdi opp mot målet om en helhetlig kompetanse i skolen. Jeg vil undersøke, samt prøve å svare på problemstillingen: **Hvorfor er drama/teater viktig for utviklingen av en helhetlig kompetanse i grunn- og videregående opplæring?**

Utviklingen av en helhetlig kompetanse er et viktig fokus i utarbeidningen av læreplanverk og målsetting for grunn- og videregående opplæring. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger er i dag likestilte kunnskapsformer. Slik fungerer det ihvertfall i teorien. Sammen utgjør de det som kalles et bredt kompetansesyn og utdypes i den samme stortingsmeldingen: *Eksakte kunnskaper og forståelse av lover og prinsipper, etisk refleksjon, motoriske ferdigheter, syn for det estetiske og til sist, evne til å anvende kunnskaper og verdier i den praktiske virkeligheten (ibid.)* I den forbindelse er det svært overraskende at ikke drama/teater og dans har en større plass i skolen enn det har i dag. Jeg har valgt å plassere nettkildene i den løpende teksten under fotnoter for å gjøre teksten ryddigere, men vil ellers henvise etter «Harvardformatet». Det vil være sentrale teorier innenfor utviklingspsykologi og læringsteori som er utelatt, selv om de har relevans for problemstillingen. Dette på grunn av oppgavens omfang og fokus. Jeg vil kun trekke inn sosiokulturell læringsteori og Vygotsky under punkt 5.

Først vil jeg komme med en begrepsavklaring på noen sentrale begreper i problemstillingen min for å tydeliggjøre hva jeg legger i bruken av dem, deretter vil jeg se på kunnskapssynet utfra et historisk

¹ (NOU 2003: 16, www.regjeringen.no)(Lesedato: 12.04.2012)

filosofisk perspektiv, så vil jeg se nærmere på hva som ligger i kompetansebegrepet i dagens læreplanverk, for så og kort komme inn på det integrerte menneske, slik det er definert i den generelle delen av læreplanen. Videre vil jeg trekke frem drama og teaterfagets muligheter for læring, for til slutt å drøfte fagets relevans i forhold til den målsettingen skolen har i dag. I avslutningen vil jeg forsøke å komme med en konklusjon på min problemstilling.

2. Begrepsavklaring

2.1 Kompetansebegrepet

Jeg vil her avklare de sentrale begrepene i problemstillingen min. I forhold til begrepet *kompetanse* finnes det svært mange ulike definisjoner og jeg vil her særlig se på hva som ligger i ordet *helhetlig kompetanse* i den norske grunn- og videregående opplæring. Men først litt generelt om begrepet: Ordet "kompetanse" kommer fra fransk «sammentreff», og latin «skikkethet». *Begrepet betegner evne eller kvalifikasjoner, f.eks. til å uttale seg, inneha en stilling eller treffe en beslutning*². I NOU 2003: 16 pekes det på at kompetansebegrepet i hovedsak har vært brukt i forbindelse med voksne individers kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med arbeidsliv og etter- og videreutdanning, men at det er, og har vært den siste tiden, en internasjonal tendens å trekke begrepet inn i skolen. Dette for å fokusere på elevenes læringsutbytte og kvalitet på denne. Utvalget slår fast at det ikke per i dag finnes noen entydig universell enighet om begrepets meningsinnhold, men at det arbeides intensivt med betydningen av begrepet. Det påpekes at forståelsen av begrepet må stå i forhold til den sammenhengen det skal brukes innenfor, og at det også dermed vil, til enhver tid, variere hva som oppfattes som kompetanse³.

Kunnskapsdepartementet 2003 drøftet kompetansebegrepet i NOU 2003: 16 «I første rekke», basert på Nordhaug, Gooderham og Larsen, Longva, Pape og Reichborns vurderinger (*ibid.*). Her beskrives kompetansebegrepet som både en generell betegnelse på produktive og skapende evner hos individer og organisasjoner, og mer spesifikt kunnskaper, ferdigheter og evner hos individet, som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver. Det skisseres videre opp ulike sider ved begrepet: *Felleskompetanse* er det som utvikles når flere arbeider sammen i grupper, organisasjoner og bedrifter. Her er man avhengig av hvordan de individuelle kompetansene i gruppen står til hverandre, hvordan de jobber sammen, og hvordan man klarer å utnytte den individuelle kompetansen på best mulig måte i forhold til fellesskapets mål og prosess. Innenfor samlebegrepet *realkompetanse* skilles det mellom teoretisk og praktisk kompetanse, hvor

2 (www.snl.no)(Lesedato: 05.05.2012)

3 (NOU 2003: 16, www.regjeringen.no)(Lesedato: 12.04.2012)

den teoretiske ligger i hva et individ kan svare på skriftlig eller muntlig på et visst kunnskapsnivå, og den praktiske er hva individet faktisk kan gjøre/ utføre i praksis. *Formell kompetanse* brukes om den kompetansen som kommer til uttrykk gjennom eksamenspapirer, fagbrev osv. ⁴.

Realkompetansen kan være vanskelig å måle og dokumentere fordi det i den ligger *taus kunnskap* som ikke lar seg verbalisere. Den formelle kompetansen vil derfor ikke alltid gi et helhetlig bilde på et individs kompetanse.

I læreplanverket er kompetansebegrepet definert slik:

Den generelle delen av læreplanen for grunnskolen, videregående skole og voksenopplæringen legger vekt på et helhetlig kompetansesyn som innebærer at kunnskaper, ferdigheter og holdninger anses som likeverdige komponenter i kompetansen (ibid.). Videre finner vi begrepene *basiskompetanse* og *fagkompetanse*. Basiskompetansen er en kjerne av *grunnleggende ferdigheter* som, i følge utvalget, innbefatter muntlige-, skriftlige- og regneferdigheter, tallforståelse og ferdigheter i engelsk (fra 8.trinn). Etter Kunnskapsløftet 06 ble digital kompetanse trukket inn som basiskompetanse. De grunnleggende ferdighetene kom inn som spesifikke mål i alle fagplanene. Kompetansene testes i nasjonale og interasjonale undersøkelser. Sosial kompetanse, læringsstrategier og motivasjon, og kulturell kompetanse vi finner i læreplanens generelle del, og i Læreplakaten som utgjør opplæringens verdigrunnlag og dannelsingsdimensjon.

I St.meld. nr. 39 «Ei blot lyst» står det at kulturell kompetanse er blant de nøkkelkompetanser EU vurderer som sentrale i framtiden:

*Styrking av den kulturelle kompetansen hos barn og unge vil øke både livskvaliteten og være en framtidsinvestering for å møte et stadig økende behov i arbeidsliv og næringsliv. [...]Nye kulturelle fellesskap oppstår lokalt, nasjonalt, globalt og på Internett. Kulturell kompetanse er allerede og vil i økende grad bli nødvendig for den enkelte og en etterspurt kompetanse i arbeidsliv, i privat næringsliv, og offentlig forvaltning*⁵

Den *kulturelle kompetansen* blir etter Kunnskapsløftet 06 ikke regnet som en basiskompetanse. Dette på tross av internasjonale vurderinger av begrepets betydning for utviklingen fremover. Men den kulturelle kompetansen kom, etter debatter og diskusjoner, inn i Læringsplakaten (Sæbø, Aud Bergraf. *Kulturell kompetanse i skolens nye læreplaner 2005*) som skal gjelde for alle alle skoler og opplæringsteder, og blir formulert under punkt fire: *Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og*

4 (NOU 2003: 16, www.regjeringen.no)(Lesedato: 12.04.2012)

5 («Ei blot lyst». St.meld. nr.39 2002-03)(Lesedato:20.04.2012)

kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltagelse⁶. Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger Aud Bergraf Sæbø kommer med forslag til hva som bør inngå i en kulturell kompetanse på grunnlag av hva som har blitt gjort i land vi bør kunne sammenligne oss med. Hun kobler den kulturelle kompetansen til den *estetiske dimensjonen* slik den blir uttrykt i L97:

«Dep. vil framheve at de sansemessige, estetiske og opplevelsesmessige sider ved alle fag må løftes fram. Opplæringen må derfor sikte mot å gi elevene estetisk fostring og mulighet til å utfolde egne skapende krefter. Denne dimensjonen omfatter skapende virksomhet, refleksjon, opplevelse og uttrykk, og en bevisst holdning til kunst og estetikk» (Sæbø. *Kulturell kompetanse i skolens nye læreplaner 2004*).

Med dette som bakgrunn slutter Sæbø at den kulturelle basiskompetansen eller grunnleggende estetiske ferdigheter bør innbefatte: 1. Å kunne delta i skapende prosesser, 2. Å kunne bruke kunstfaglige kunnskaper og ferdigheter, 3. Å kunne oppleve, analysere og vurdere kunstuttrykk, 4. Å kunne forstå det estetiske og kunstens rolle i samfunnet (*ibid*). Den estetiske kompetansen bør altså innebære flere didaktiske/pedagogiske tilnærminger til faget, i dette tilfellet drama/teater. Jeg har med dette forsøkt å belyse kompetansebegrepet slik det opptrer i forhold til grunn- og videregående opplæring. Den helhelte kompetansen som elevene er ment å oppnå gjennom den 12-årige opplæringsperioden er, etter mitt skjønn, sammensatt av ulike kompetanser som skal virke utfyllende på hverandre. Basiskompetansene har likevel størst vektning og fokus i alle fag, gjennom hele opplæringsforløpet.

2.2 Drama og teater

Til slutt vil jeg kort avklare begrepene *drama/teater*. Den etymologiske betydningen av drama kommer av gresk «handling»⁷. Drama er et vidt begrep som blant annet betegner en av de tre poetiske hovedsjangerne: Drama, epikk og lyrikk. Den dramatiske diktningen har til hensikt å bli framført på en scene for et publikum ved hjelp av dramatiske virkemidler som deklamasjon, gestikulasjon, mimikk og eventuelt (men ikke nødvendigvis) musikk (*ibid.*). Til forskjell fra epikk og lyrikk, *drar dramaet fortiden inn i nuet og lar begivenhetene utfolde seg i en dialog eller tale hvor de dramatiske personers (latin dramatis personae) indre liv kommer til uttrykk*⁸ I dette begrepet ligger også menneskets drift til å leke, imitere og agere, og som er en menneskelig urdrift (Sæbø 2011, s.41). Gjennom fantasien og leken uttrykker og kommuniserer mennesket sitt indre, det lærer, erkjenner og skaper mening i livet. Drama er avledet av begrepet *dromena* som er et rituell begrepet

6 (UFD 2004, www.udir.no)(Lesedato: 20.04.2012)

7 (www.snl.no)(Lesedato: 10.05.2012)

8 (www.wikipedia.com)(Lesedato: 15.04.2012)

fra primitive stammesamfunns religiøse handlinger. Dromena dreide seg om særlig betydningsfulle handlinger som var forbundet med avgjørende hendelser i menneskelivet. *Det er en ikke-hverdagslig handling, en handling som symboliserer noe utover seg selv og som har en dypere mening* (Sæbø 2011, s.41).

I dag omfatter dramabegrepet både teaterkunst og didaktikk. Det kunstneriske uttrykkes gjennom teater og dramatisk spill. Den didaktiske siden av drama dreier seg om hvordan læring og erkjennelse skjer i mennesket og om hvordan undervisningen kan fungere meningsfullt i forhold til dette. *Dette synergiske forholdet mellom det kunstfaglige og den didaktiske siden ved i dramafaget er bakgrunnen for dagens dramafag* (Sæbø 2011, s.40). Sæbø beskriver faget som et komplekst fag som må stå på flere likeverdige ben hvor det kunstfaglige innholdet fra teateret, det pedagogisk metodiske innholdet fra kunstpedagogikken/kunstdidaktikken, det personlige og sosiale (relasjonelle) innholdet fra skolens generelle læreplan og det tematiske innholdet som kan være fra alle fag i skolen , må virke sammen.

Begrepet *teater* kommer fra det greske ordet theatron (av θ se, skue α), som referer til tilskueplassen i det antikke teater ⁹Teater er en kunstform med røtter i rituelle og religiøse uttryksformer fra Midtøsten og det gamle Egypt. Ut fra rituelle dramatiseringer og fruktbarhetsfestivaler i antikkens Hellas, *vokste den klassiske vestlige teatertradisjon med bruk av dialogiske spill mellom flere skuespillere (ibid.)*. De klassiske greske dramaene, skrevet av blant andre Aiskhylos og Evripides, ble fremført i dramatiske konkurranser. En annen utviklingslinje i teaterkunsten kommer fra den folkelige mimetradisjonen som gikk fra Hellas til Sør-Italia hvor den romerske mimen har blitt utgangspunktet for typekomedien og de første proffesjonelle skuespillerne ¹⁰. Videre fra dette antar man at gjøglertradisjonen og commedia del arte, har utviklet seg. Sett litt grovt kan det altså trekkes to linjer gjennom teaterkunstens fremvekst, den ene fra ene fra det klassiske antikke teater, den andre fra den folkelige gjøglertradisjonen. Innenfor det tekstbaserte teateret finner vi tre hovedsjangere: Tragedien, komedien og absurd teater. Spillestilene og uttrykkene varierer fra det ekspressive til det minimalistiske, fra det rent fysiske til det tekstbasert teater. Teateret rommer også en lang rekke disipliner som, bare for å nevne noen: Dramaturgi, regi, skuespillerkunst, scenografi og teatervitenskap.

9 (www.snl.no)(Lesedato 10.05.2012)

10 (www.snl.no)(Lesedato 10.05.2012)

Augusto Boal beskriver teateret i *Teateret som krigskunst* (2004):

«Hvorfor teateret? Fordi der eksisterer kunstarter som musikken der organiserer lyd og stillhed i tiden, billedkunsten der organiserer form og farve i rummet. Og så eksisterer der teateret der organiserer de menneskelige handlinger i rum og tid. Ved at organisere menneskelige handlinger som viser hvor vi var, hvor vi er, og hvor vi går hen: hvem vi er, hvilke følelser og ønsker vi har. Af den grund må vi lave teater-allesammen. For at vide hvem vi er, og opdage hvem vi vil kunne komme til at blive.» (Boal 2004, s.)

Her mener jeg at Boal sier noe om teaterfagets egenart og om mulighetene som ligger i det. Gjennom teateret kan mennesket forstå, eller oppdage seg selv og den verden den lever i. Det kan forandre eller skape nye verdner.

Teateret har sine røtter i antikkens kunstsyn som på denne tiden var klassisk og rettet seg mot å imitere det ideelle bildet av Guds skaperverk, naturen. Derav begrepet «mimesis» som betyr etterligning. I utdanningen av kunstnerne ble ferdighetstreningen det sentrale. Sluttproduktet sto i sentrum og ble bedømt utfra nærheten til Guds perfekte skaperverk. Aristoteles plasserte kunstnerisk aktivitet innenfor poiesis sammen med håndverk og annen instrumentalistisk praksis (Sæbø 2011). Historisk sett har drama og teater vært adskilte begreper som har representert ulike felt. Drama har grovt sett dreid seg om metode og prosess med fokus på det allmenndannende, på hvordan læring, personlig utvikling og erkjennelse skjer. Teateret betegner i større grad det vi kjenner som kunstfaget og den profesjonsrettede orienteringen. Teateret har blitt beskyldt for å mangle den pedagogiske dimensjonen, drama for å mangle kunstnerisk kvalitet. I dag er grensene mellom drama og teater mer utflytende. Drama og teater virker, etter min mening best sammen. De representerer ulike aspekter ved faget, som gjensidig utfyller og beriker hverandre. Jeg har derfor valgt å sette begrepene sammen til et *drama/teater* som jeg heretter vil benytte i oppgaven.

3. Ulike syn på kunnskap

3.1 Den store splittelsen – det dualistiske kunnskaps- og menneksesyn

Jeg vil gjøre en kort gjennomgang av bakgrunnen for det kunnskapssynet vi har i vesten i dag, og som er med å påvirke utformingen av læreplanene i skoleverket.

Det rådende kunnskapssyn i dag er grovt sett forankret i to filosofiske hovedstrømninger med røtter i antikken: *Realismen* og *idealismen*. Disse filosofiske retningene representerer to motpoler i den europeiske åndsvitenskapen. Realismen med Aristoteles i spissen som hevder at det eneste virkelige er materien (det sansbare/virkeligheten), mot Platon og idealismens ide om at alt i sitt innerste vesen er ånd. I filosofien ligger ideen om at mennesketanken kan finne svaret på verdens opprinnelse. Her ligger grunnlaget for *teoretisk kunnskap* hvor den rene fornuft er veien til den høyeste erkjennelse.

Dette medførte en nedrangering av, og splittelse fra de andre menneskelige egenskapene *følelse* og *handling* (Sæbø 2011).

Filosofen og matematikeren Descartes (1596- og 1650) fikk for alvor nedfelt dette skillet da han forklarte at ånd og materie, tanke og følelse er adskilt fordi de er basert på ulike prinsipper som fungerer uavhengig av hverandre. Menneskets bevissthet blir, for Descartes ,det samme som *logos* og fornuft: «Jeg tenker, altså er jeg.» Kroppen blir mekanisert, følelsene og viljen plasseres i en sjel uten sannhetsverdi. Grunnlaget for det dualistiske mennekse- og kunnskapssyn er lagt.

Descartes`syn blir grunnleggende for det moderne vitenskapsbegrep som skapes under framveksten av naturvitenskapens eksplosive utvikling på 1700-tallet, i takt med den industrielle utvikling (Sæbø 2011, s.361-362). Positivistene, og Comte (1798-1857) fikk lagt lokk på alt som hadde med følelser, fantasi og moral, og på den måten også kunsten, da de erklærte det som uvitenskapelig.

Åndsvitenskapen ble utviklet som en kritikk av det naturvitenskapelige materialistiske kunnskapssynet, men det dualistiske menneskesynet hadde fått så godt rotfeste at også idealismens filosofer opptok og videreførte denne ideen. Likevel har åndsvitenskapen bidratt til utviklingen av et mer helhetlig menneske- og kunnskapssyn. *Her har særlig estetisk filosofi, filosofisk pragmatisme, fenomenologi, eksistensiell filosofi og kritisk dialektisk filosofi, også kalt den tyske idealismen gitt viktige bidrag* (Sæbø 2011 s.365). Som en avslutning til dette vil jeg bare peke på at det dualistiske menneskesynet fra opplysningstiden fortsatt lever som en gjenganger i vår bevissthet, og påvirker hva som anses som verdifullt i opplæringen av barn og ungdom, og i samfunnet forøvrig.

3.2 Antikke tanker -et tredelt kunnskapssyn

Jeg gjøre et kort tilbakeblikk på antikkens syn på kunnskap med henblikk på å kunne trekke noen linjer til det vi finner i læreplanen i dag.

Aristoteles(384-322) var en av antikkens store realister og vitenskapsmenn. Han mente at sannheten var å finne i den sansbare virkelighet, i materien. Kunnskapen fordelte seg over tre kunnskapsformer: *Theoria* –kunnskap innen teoretisk virksomhet. I dette ligger dyden *episteme* som kjennetegnes ved at vi søker kunnskap for kunnskapens egen skyld. Kunnskapen er etterprøvbart og av universiell karakter. *Theoria* kan knyttes til det som, innenfor kognitiv læringsteori, kalles deklarativ kunnskap eller påstandskunnskap, og som handler om å vite *hva*. Den neste av Aristoteles kunnskapsformer er *praxis*- kunnskap innen praksis, og gjelder også for sosial virksomhet. Her ligger dyden *fronesis* som handler om å utøve skjønn og om praktisk klokskap. *Praxis* kan knyttes til kondisjonale kunnskap eller fortrolighetskunnsap som handler om å vite *når*

og *hvorfor*. Til slutt har vi *poiesis* – kunnskap innen arbeid, håndverk og kunst. I dette ligger dyden *techne* som fører fram *til noe* og handler om vite *hvordan*. Poiesis kan knyttes til det som i dag kalles for *prosedural kunnskap*.

De tre kunnskapsformene utfyller hverandre og utgjør til sammen et heheltig kunnskapssyn.

I dagens læreplanverk finner vi de igjen i kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I utviklingen av en helhetlig kompetanse vil alle tre kunnskapsformene være nødvendige, og avhengige av hverandre.

Vi trenger kunnskap og bevissthet for å forstå den verden vi lever i, og for å kunne ta bevisste valg som vi kan handle på grunnlag av. Vi trenger ferdigheter til å skape og handle, og vi trenger etikk og kultur i søken etter mening og verdier.

Kunnskapsdepartementet 1992-1992 melder at *det må legges vekt på både kunnskaper, ferdigheter og holdninger og utviklingen av andre personlige egenskaper hos eleven og lærlingen* (St.meld. nr.33 1991-92). Det står eksplisitt at det er *det hele mennesket* som skal utvikles. Med et så tydelig fokus, ville en kanskje vente et bredere basiskompetansebegrep enn det vi har i dag. Er det mulig at det «helhetlige kunnskapssynet» stadig henger igjen i det naturvitenskapelige positivistiske synet hvor kunnskap er lik fakta og teori. I såfall har vi fortsatt en vei å gå for å nå målene i læreplanverket.

3.3 Følelsenes plass i erkjennelsen

Som tidligere nevnt kom det en reaksjon og protest mot det naturvitenskapelige og empiriske syn på sannhet og fornuft. Åndsvitenskapen og den tyske idealismen utviklet seg med Kant (1724-1804), Schiller (1759-1805) og Hegel (1770-1831) som de kanskje betydningsfulle filosofene. Kant sto for en ny erkjennelsesteori hvor følelsenes rolle ble vektlagt. *Denne følelseerkjennelsen (estetiske erkjennelse) kan erfares på alle livets områder, men det er i kunsten og i kunstfilosofien den har sin forankring* (Haraldsen 2005 s.36). Kant mente at store deler av virkeligheten falt utenfor den instrumentelle fornuft og han argumenterte for en praktisk sanselig fornuft som kan veilede mennesket i sin praktiske, konkrete virkelighet. I sin praktiske virkelighet er mennesket både kognitivt rasjonelt og sanselig (Haraldsen 2005, s.37). Gjennom den estesiske erkjennelsen bindes teoretisk fornuft (intellektuell) sammen med praktisk fornuft (moralsk-religiøse) hvor fantasien og forstanden spiller fritt sammen. Fantasi og innbildningskraft beskrives, blant annet, som evnen til å skape bilder og forestillinger. I den estetiske erfaringen virker de sammen med det sanselige i en fri, spontan og produktiv dynamikk. Å bevege seg utover det forstanden kan gripe, det som er vår

fatteevne, er en forutsetning for å kunne stimulere evnen til skjønnhet. *Kant hevder at det sanselige er en nødvendig forutsetning for det skjønne og den estetiske opplevelsen* (Haraldsen 2005, s.37).

I dag forskes det på hvilke kognitive og psykologiske prosesser som ligger bak kreativitet. Professor i organisasjonspsykologi Geir Kaufman skiller tenkingen inn i tre ulike tankeprosesser: Rasjonell analytisk tenking, heuristisk- intuitiv tenking og kreativ-innovativ tenking. Den første kjennetegnes ved at den er logisk, systematisk og deduktiv (ovenfra og ned), og den andre av at den er pragmatisk og har til hensikt å forenkle, automatisere og finne snarveier. Den siste, kreativ-innovativ tenking, kjennetegnes av at den er «antilogisk», bisosiativ og induktiv (nedenfra og opp). *Kreativ tenking særpreger seg ofte ved at man fremmer nye ideer som går helt på tvers av det allment aksepterte og tradisjonelt vedtatte* (Kaufman 2006, s.30-31). Hvor den rasjonelle logikken forteller at noe er umulig, absurd eller galt, kan den kreative tenkingen bringe oss til ny viten og nye oppdagelser. Kaufman trekker også frem at det i kreativ tenking ofte inngår «ikke-rasjonelle» kognitive prosesser, for eksempel forestillingsbilder, gjerne av bisarr karakter (Kaufman 2006, s.31). Kreativ- innovativ tenking er utpreget induktiv som betyr at man ofte starter med et svar uten å vite hva som er problemet. Intuisjonen eller følelsen driver forskeren videre i sine søk på nye områder. Prosessen starter altså i den praktiske virkelighet, i en praktisk eller sanselig erfaring, og går derfra mot en teoretisk/intellektuell forståelse. Kaufman trekker frem at hovedkjennetegnet på kreativ tenking er det han kaller bisosiasjon. Bisosiasjon er, i motsetning til assosiasjon, hvor man knytter sammen kjente begrepsområder, evnen til å skape nye idekonstruksjoner av hittil urelaterte begrepsområder (2006). Den kreative tenkingen skjer «utenfor boksen», hvor intuisjon, fantasi og innbildningskraften spiller med sansene og fornuften slik at nye idekonstruksjoner kan fødes. For meg minner dette om det Kant sier om den estetiske erfaringen, hvor innbildningskraften spiller på lag med det sanselige og hvor man beveger seg utover forstandens fatteevne.

Kreativitet og innovasjon blir verdsatt høyt i dagens samfunn, og vi finner det også uttrykt i den generelle delen av læreplanen under kulturell kompetanse. Forskning rundt kreative tankeprosesser har hatt klart stignede kurs på forskningsagendaen. *Samtidig har man klart å utvikle pedagogiske treningsprogrammer i kreativ problemløsning som faktisk har vist seg å ha betydelig effekt på individers evne til kreativ problemløsning* (Kaufman 2006 s.35). I en globalisert verden med en voldsom befolkningsvekst, med store utfordringer som fattigdom, sult og klimaproblematikk, er

evnen til kreativitet og nytenking kanskje viktigere enn noen gang. Kreativ-innovativ tenking vil, etter mitt syn, også være relevant innenfor alle fagfelt. Jeg mener at dette er et godt argument for å trekke inn kulturell og innovativ kompetanse som basiskompetanse i alle fag. Her vil drama/teater som arbeidsmåte stimulerer til kreativ- innovativ tenking ved at det åpnes opp for å arbeide induktivt. Tanker, følelser og handlinger bringes sammen i et spill, i en lek. Fantasien og evnen til innlevelse brukes og, gjennom det, utvikles. Ikke minst kan drama/teater være rommet hvor elevene kan forske «utenfor boksen» uten fasit og gitte svar. Dette er, slik jeg ser det, en forutsetning for kreativitet.

4. Det hele mennesket i skolen

4.1 Det integrerte mennesket og de ni intelligensene

I læreplanens generelle del finner vi en beskrivelse av seks ulike mennesketyper som tilsammen utgjør det *integrerte* mennesket. Dette blir en slags definisjon på hva Kunnskapsdepartementet mener det hele mennesket er. Opplæringens målsetting beskrives da innenfor rammen av disse seks «mennesketyper» som skal utvikles:

- det meningssøkende menneske (grunnleggende verdier, kulturarv og identitet)
- det kreative menneske (skapende evner og kreativitet)
- det arbeidende mennesket (allsidig og praktisk dyktighet)
- det allmenndannede menneske (grunnleggende kunnskaper og allmenn danning)
- det samarbeidende menneske (evne til samarbeid og selvstendighet)
- det miljøbevisste menneske (kunnskap og bevissthet om natur, miljø og teknologi)¹¹

Det integrerte mennesket er sammensatt av ulike aspekter ved mennesket som individ og samfunnsborger. Innenfor hvert fag vil de ulike mennesketyperne kunne utvikles og arbeides med, men med ulik vektning og fokus. Man kan diskutere innholdet og valgene for utformingen av disse mennesketyperne. Jeg vil ikke gå nærmere inn i det enn at jeg, ut fra mitt faglige perspektiv, savner den estetiske dimensjonen uttrykt her. Det skapende mennesket rommer det estetiske mennesket, men er i større grad rettet mot det å produsere og skape, en sansing og opplevelse. Den estetiske dimensjonen som går på opplevelse, følelse og intuisjon har etter min mening for liten plass i forhold til hvor sentral den er for læring og utvikling. Hvis det integrerte mennesket skal være et

¹¹ (NOU 2003: 16. www.regjeringen.no) (Lesedato: 15.04.2012)

helt menneske, må det estetiske mennesket, etter min mening, være en del av det.

På veien mot et helhetlig kunnskaps- og menneskesyn finner vi professor i psykologi Howard Gardeners teori om «de multiple intelligenser». Han har utviklet en intelligensfilosofi som går ut på at *intelligens må ses på som flere grunnleggende ferdigheter som vi er født med, og som vi kan utvikle videre dersom rammene er gode* (Askland og Sataøen 2009 s. 201). Dette kommer som en kritikk mot intelligenstestene som i dag tester og måler IQ. Intelligenstestene bygger på en intelligensdefinisjon som Gardener mener blir *for snevert til å kunne fange opp alle sider ved menneskelig atferd* (2009, s.201). IQ er definert som et medfødt og relativt stabilt trekk over tid, med andre ord, som noe en person har eller ikke har. Vi kan plassere dette synet i behaviorisme som definerer mennesket ut fra naturvitenskaplige prinsipper. Gardener mener at det ikke finnes noen generell intelligensmuskel i hjernen vår, men at hjernen er sammensatt av en rekke ulike områder som kan operere uavhengig og som står for ulike funksjoner. Det er disse funksjonene som han kaller multiple intelligenser eller MI. Områdene samarbeider på komplekse måter, men kan likevel oppfattes som separate former for intelligens (Askland og Sataøen 2009, s.202). Gardener har påvist syv former for intelligens, men er åpen for at det finnes flere. I senere arbeider trekker han frem *naturintelligens* som en åttende intelligens. Et barn fødes med alle intelligensene, men utnytter og utvikler dem i ulik grad gjennom livet. Utviklingen av intelligensformene vil avhenge av miljø og kulturell stimulans.

De åtte intelligensene beskrives slik:

1. **Språklig eller verbal intelligens** – evne til muntlig og skriftlig språk, evne til å bruke språk hensiktsmessig.
2. **Logisk og matematisk intelligens**- evne til logisk analyse, anvende matematiske beregninger og gjøre vitenskapelig undersøkelser.
3. **Visuell eller spatial intelligens**- evne til å se romlige relasjoner, evne til å ta i bruk den visuelle sansekanalen.
4. **Musikalsk intelligens**- evne til å ta i bruk den auditive sansekanalen, evne til å høre skarpt og klart, evne til å skille lyder.
5. **Kroppslig eller kinestetisk intelligens**- evne til kroppskontroll, evne til å bruke kroppen, eller deler av den til å løse problemer eller skape produkter.
6. **Sosial intelligens (interpersonlig)** – evne til å omgås mennesker, evne til å legge merke til nyanser og oppfatte kommuniserende signal fra andre mennesker.
7. **Selvinnsikt eller intuitiv intelligens (intrapersonlig)**- evne til å ha innsikt i seg selv og å kjenne seg selv, evne til å ha tilgang til sin egen indre bane av følelser, motiv, verdier og intensjoner.
8. **Naturintelligens** – evne til innsikt i, og kunnskap om den levende verden, og som vi finner i ulike former i ulike kulturer, evne til å skille mellom artene i naturen.

(Askland og Sataøen 2009, og Imsen 2010)

En av Gardeners grunntanker er at mennesker har forskjellige kognitive forutsetninger og ulike intellektuell profiler, og utdanningssystemet fungerer best om det tilpasses individuelle evner og behov (Hagen 2007 s. 78). En person vil i de fleste tilfeller ha evner på flere av områdene, i ulike grader og de vil kunne variere med utvikling og livssituasjon. Vi er ulike, men har rett til like muligheter. I den generelle delen av læreplanen står det at *utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte*¹². Hvis vi ser nærmere på læreplanens basiskompetanser og knytter dem til de åtte intelligensene, vil vi se at de ulike intelligensene er representert i forskjellig grad. Forutsetningene for å utvikle den helhetlige kompetansen vil påvirkes av hvilken kognitive styrker og svakheter en har. Derfor er det viktig med et bredt kompetanse begrep, for å nå så mange elever som mulig.

Målet om å utvikle lese og skrive kompetanse, samt ferdigheter i et fremmedspråk, vil i størst grad treffe elever med språklig intelligens. Regneferdigheter og tallforståelse vil treffe elever med logisk og matematisk intelligens. Til sist har vi digital kompetanse hvor både de med språklige-, logiske-, visuelle-, musikalske- og sosiale intelligens, vil ha gode forutsetninger. Den digitale kompetansen åpner opp for en mer visuell og auditiv inngang til læring, og har også i seg et holdingsaspekt hvor sosial kompetanse vil inngå. Det kommer likevel tydelig frem at det ligger et fokus på språklig og logisk kompetanse, og dermed er det elever med styrke på disse områdene som vil få best utbytte av opplæringen. Noen intelligenser er underrepresentert i basiskompetansebegrepet. Jeg vil trekke frem de kroppslige kinestetiske elevene, de som lærer gjennom kroppen. Dette er elever som ikke vil få brukt sine styrker og evner på samme måte som elevene med språklig eller logisk intelligens. Rammene rundt disse elevene jobber snarere i mot dem enn med dem. Når skolehverdagen i hovedsak dreier seg om å sitte stille, lese og lytte, er det noen elever som ikke får brukt og utnyttet sine evner og styrker.

Det er ikke vanskelig å forstå at dette går utover motivasjon og lærelyst. Det blir for snevert å si at vi kun har en språklig/logisk skole. I fag som musikk, kunst og håndverk, kroppsøving og mat og helse vil elevene som lærer kinestetisk, auditivt eller visuelt ha gode muligheter. I tillegg er det et bredt spekter av ulike linjefag og valgfag i den videregående opplæringen. Det er kanskje spesielt for ungdomstrinnet at fokuset har blitt skjerpet mot basiskompetansene, og med det skjøvet de kreative og praktiske fagene ut. En alvorlig konsekvens av dette kan være at barn og ungdom i tidlig alder opplever seg selv som mislykkede, fordi opplæringen, slik den er bygd opp, ikke gir dem noen

12 (UDIR 2005, www.udir.no)(Lesedato: 20.04.2012)

mestringsarena.

4.2 Helhetlig kompetanse

Vi har nå sett at det som uttrykkes som helhetlig kompetanse etter Kunnskapsløftet 2006 utgjør basiskompetansene muntlige- og skriftlige evner, regne og tallforståelse, fremmedspråk (engelsk) og digital kompetanse. Sosial kompetanse, læringsstrategier og motivasjon, samt kulturell kompetanse anses som viktige, men ligger altså utenfor de grunnleggende ferdighetene.

Opplæringsstedene presses ovenfra til å få gjennomført basiskompetansene fordi disse skal måles og veies i nasjonale og internasjonale tester. De øvrige kompetansene kommer naturlig nok i skyggen på grunn av mangel på tid og ressurser. Kunnskapsdepartement har hatt internasjonal forskning og studier som grunnlag for sine vurderinger og valg i utformingen av basiskompetansebegrepet i Kunnskapsløftet 2006. Jeg vil her nevne ASEM (Asia-Europe Meeting) som er en uformell dialog og samarbeidsprosess mellom ti asiatiske land og 15 EU-land der det samarbeides om politiske, økonomiske og kulturelle temaer¹²

ASEM-rapporten deler basiskompetansebegrepet inn i åtte nøkkelkompetanser hvor blant annet kulturell- og etisk kompetanse inngår. I tillegg har denne rapporten med læringsstrategier, entreprenørskap og sosial kompetanse. Det utdypes at:

«[...] kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper. Kompetanse handler både om prosessen og om resultatet som oppnås når kunnskaper og ferdigheter anvendes i et sett med oppgaver, og den blir typisk ervervet gjennom erfaring[...]Slik peker kompetanse mot en integrert tilnærming som setter oss i stand til å reflektere over taus kunnskap som en verdifull egenskap hos individet, mens en orientering mot ferdigheter og kvalifikasjoner har en tendens til bare å speile uttalt kunnskap.» (ibid.)

Her er prosess, læring gjennom erfaring og taus kunnskap trukket frem som sentrale og viktige sider ved kompetansebegrepet. Dette er også elementer som er typiske for drama/teater. Dette vil jeg komme nærmere inn på under punkt 5.

NOU 2003: 16 har vurdert fordelene og ulempene ved å ha et smalt eller bredt basiskompetansebegrep. En av fordelene ved å velge et smalt basiskompetansebegrep er at de nåværende læreplanene ikke behøver store revisjoner¹³. Innføringen av kompetansebegrepet fører med seg endringer i læreplanenes utforming. Et smalt basiskompetansebegrep vil være lettere å føye inn i de allerede eksisterende læreplanene og endringene kan minimeres. Dette vil ikke bare være strukturelt og organisatorisk gunstig, men ha klare økonomiske fordeler. På den andre siden peker

12 (NOU 2003: 16, www.regjeringen.no)(Lesedato: 30.04.2012)

13 (NOU 2003: 16, www.regjeringen.no (Lesedato: 30.04.2012)

utvalget på at en ulempe ved et smalt basiskompetansebegrep vil være *en svært bundet forståelse av hva som er nødvendige kompetanser (ibid.)* Videre vurderer de fordelene ved et bredt kompetansebegrep, slik vi blant annet har sett det uttrykt i ASEM-rapporten:

«[...] Det vil være lettere å holde blikket rettet mot den kompetansen som det er bred enighet om nødvendigheten av i vårt nåværende samfunn, uten å skjele altfor sterkt til bindinger og tradisjoner[...] Denne fremgangsmåten vil gjøre det mulig å ta et nytt friskt grep om innholdet i den nye grunnopplæringen»¹⁴

Med andre ord, fordelene med et bredt kompetansebegrep vil være at det svarer til det internasjonale forskning viser er viktig og sentralt i forhold til livsvarig læring. Kultur, etikk, innovasjon og motivasjon er helt nødvendige komponenter i utformingen av fremtidens skole hvis den på noen måte skal ha relevans i vårt nåværende samfunn. Utvalget trekker frem at en ulempe med et bredt basiskompetansebegrep vil være, *at det ville innebære et kraftig brudd på nåværende læreplantradisjoner (ibid.)*.

Det kan virke som at frykten for store forandringer og økonomisk vegring har fått styre avgjørelsene i denne prosessen når vi ser hva utvalget kom frem til. Med de fem basiskompetansene skriftlige og muntlige ferdigheter, regne- og tallforståelse, fremmedspråk og digital kompetanse er det tydelig at vi har smalt basiskompetansebegrep som retter seg mot språklige og logiske ferdigheter. Årsakene til dette ligger i de politiske beslutningene som har blitt tatt i utformingen av hva begrepet skal innebære. Har kunnskapssynet egentlig endret seg så mye fra det vi positivistiske naturvitenskapelige kunnskapssyn fra opplysningstiden når vi ser en så tydelig vektning av språk og logikk? Hvordan kan målet om at hver elev skal ha tilpasset opplæring ut fra sine styrker og forutsetninger nås med et slikt fokus? Lærernes handlingsrom i forhold til dette ligger blant annet i metodefriheten. Hvordan elevene skal nå sine mål og kompetanser er lærernes frihet og ansvar til å avgjøre. Derfor er det viktig at lærerutdannelsen rommer et spekter av metoder og arbeidsmåter slik at alle elever kan få en opplæring som imøtekommer deres evner og styrker.

5. Drama og teaterfagets muligheter

«Dramafagets utgangspunkt er at det aldri har akseptert skille mellom ånd og materie eller mellom intellekt og følelse. Tvert i mot er det grunnleggende utgangspunkt knyttet til filosofi som understreker at det er samspillet mellom tanke, følelse og skapende handling som er det essensielle for menneskelig erkjennelse og utvikling.» (Sæbø 2011, s.374)

I kjernen av drama og teaterfaget ligger det helhetlige kunnskapssynet som inkluderer tanke,

¹⁴ (NOU 2003 :16, www.regjeringen.no)(Lesedato: 30.04.2012)

handling og følelse som likeverdige og gjensidig avhengige av hverandre. Erkjennelse og læring er begreper som beskriver dyp og ekte forståelse, og som er med å påvirke ens fremtidige handlinger og verdier. Drama som didaktisk verktøy har den unike muligheten til å legge til rette for en læringsprosess hvor elevene kan oppnå slik erkjennelse. Et utgangspunkt for læringen i drama og teaterfag er *at læring er en skapende prosess som skjer i et meningsfullt møte mellom lærer, elevene og lærestoffet* (Sæbø 2011 s.419)

For at læring skal kunne skje på et dypere plan enn overfladisk pugg av faktakunnskap som ofte glemmes etter kort tid, må læringen skje gjennom en prosess. Den må åpne opp for en personlig og aktiv deltagelse hvor møtet med lærestoffet involverer utforskning opplevelser, fakta, følelser, forståelse og erfaringer. For at dette skal kunne skje, må «undervisningsrommet» være et åpent rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd, hvor både lærer og elever kan skape og utforme kunnskapen sammen. Dette er i tråd med sosiokulturell læringsteori: «*Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar*» (Dysthe, Olga 2001, s.39). Vygotskys er en viktig teoretiker innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Et sentralt aspekt ved teorien er at kunnskapen er fordelt mellom menneskene i et fellesskap, og at alle ressursene er nødvendige for en helhetsforståelse (Dysthe 2001). Læring gjennom en skapende prosess, gjennom samspill og fellesskap er kjennetegn for læring i drama/teater.

I drama og teater er den skapende prosessen sentral og har sitt utgangspunkt i det lekende, fantaserende og utforskende mennesket. Det særtrekk som skiller oss mennesker fra andre vesener er fantasien som gjør det mulig for oss å forestille oss det som har vært og det som kan komme i . . . fremtiden. Fantasien kan oppheve naturens lover, og gjør det mulig for mennesket å «*leke*» med sine tanker, følelser og handlinger (Sæbø 2011 se.420). Schiller har i sin spillteori, beskrevet denne menneskelige bedrift som «lekdrift». Han mener at det kun er gjennom spill og estetisk praksis at syntesen mellom følelse og tanke, subjekt og objekt kan realiseres (Sæbø 2011). Gjennom å leke kan mennesket frigjøre sin fantasi innenfor rammer som ikke er det virkelige liv. Det åpner opp for muligheten til å utforske områder og sider ved livet og virkeligheten som man vanligvis ikke gjør. Gjennom det dramatiske spillet kan situasjoner og konflikter belyses og oppleves ut fra en rekke perspektiver, og konsekvensene for handlinger og valg kan testes innenfor spillets og lekens trygge rammer. Det dramatiske spillet og den skapende prosessen åpner altså opp for læring og erkjennelse på et dypere plan, da det trekker inn både tanke, følelse og handling. Dette forutsetter selvsagt at

leken tas på alvor og krever kunnskaper om spillets regler og evt. om lærestoffet/temaet som skal utforskes. I klasserommet krever det at læreren har faglig kompetanse til å veilede slike prosesser. I motsatt fall vil læringseffekten forsvinne og kan i verste fall virke ødeleggende for elevne. Anne Bamford, professor University of Arts in London, ledet et stort internasjonalt forskningsprosjekt regi av UNESCO. I en et intervju med NRK forteller Bamford om noen av et resultatene: «[...] *dårlig undervisning i kulturfag har en direkte negativ virkning på barnas kreativitet og selvtillit* ¹³.

Drama og teater handler om å «være i» en situasjon eller en omstendighet i et dramatisk «nå». Menneskene og verden utforskes fra innsiden og ut. Dette i motsetning til å snakke, lese og skrive *om* et lærestoff, som kjennetegner de tradisjonelle arbeidsmåtene i grunnopplæringen. Forskning viser at det fortsatt er de tradisjonelle arbeidsmåtene som er mest representert i opplæringen. Kjernen i det dramatiske spillet er det spontane, lekne og frie mellommenneskelige møtet hvor hele personen involveres og engasjeres. Gjennom dette møtet kan mennesket oppleve og erkjenne, skape mening og helhet i tilværelsen. Forskningen viser at det vi opplever som meningsfullt motiverer og engasjerer oss. Det er et rom for det individuelle og subjektive uttrykk, samtidig med at det er fellesskapets og ensembles samspill.

6. Hvorfor er drama/teater viktig for utviklingen av en helhetlig kompetanse i grunn- og videregående opplæring?

Jeg vil her drøfte hvorfor drama/teater er viktig for utviklingen av en helhetlig kompetanse i grunn- og videregående opplæring. Først vil jeg samle noen tråder: I Kunnskapsløftet 06 finner vi at elevenes utvikling av en helhetlig kompetanse er et viktig og sentralt fokus for utviklingen av målene i opplæringen. En helhetlig kompetanse fordrer et helhetlig kunnskapssyn som ser kunnskaper, ferdigheter og holdinger som likeverdige. Basiskompetansebegrepet, slik det er definert i dag, omfatter fem grunnleggende ferdigheter som det skal jobbes systematisk med, og som skal testes i samtlige fag. ASEM- rapporten peker på at blant annet kulturell-, sosial kompetanse og læringstrategier og motivasjon vil være sentral i fremtiden, og at kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter. Et annet viktig moment i opplæringens formål er at *utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte* (UDIR Læreplanens generelle del s.2). Hvor kommer så drama/teater inn i dette? Hvorfor er drama/teater viktig for utviklingen av en

13 (NRK *Musikk + drama =mattekunnskaper 2007*, www.nrk.no)(Lesedato: 01.05.2012)

helhetlig kompetanse?

Drama/teater har som utgangspunkt et helhetlig kunnskapssyn som inkluderer alle aspekter ved kunnskapen, og anerkjenner dem som like viktige. *Det å ha kunnskap om noe betyr at en er i stand til å handle og vurdere konsekvenser av sine handlinger på bakgrunn av fakta, teori og erfaringer* (Sæbø 2011 s.419) I drama/teater tas følelsene, fantasien, innlevelsen og det personlige uttrykk på alvor, og har med det i seg muligheten til å gi opplevelser og dyp erkjennelse. Dette vil igjen gi grobunn for engasjement, motivasjon og glede. En av skolens store utfordringer i dag er umotiverte elever som føler at de ikke får brukt seg selv på en stimulerende måte. *I følge PISA-undersøkelsen er Norge et av OECD-landene med størst problemer med umotiverte elever, lite arbeidsro i timene og stor spredning i ferdigheter* (Sæbø. *Kulturell kompetanse i skolens nye læreplaner* 2004). Norge kom også dårlig ut i forhold til å jevne ut sosiale forskjeller i skolen. Dette var bakgrunnen for «Clemet-skolen» og Kunnskapsløftet 06 hvor fokuset ble skjerpet mot de grunnleggende ferdighetene muntlige- og skriftlige ferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, fremmedspråk og digital kompetanse. PISA undersøkelsen ble argumentet for å skjerpe målstyringen og konsentrere fokuset mot det som er mål- og testbart. Det helhetlige kunnskapssynet står, etter min mening i fare for å bli redusert til påstandskunnskap, et kunnskapssyn vi kjenner igjen fra den vitenskapssentretre opplysningstiden.

Det er lett å være kritisk til en slik utvikling, og kanskje spesielt ut fra et drama/teaterfaglig perspektiv. I løpet av studieåret på PPU-teater ved KHiO, har jeg vært i praksis ved Den Mangfoldige Scenen og ved Ski vgs. I begge periodene var defineringen av presise og konkrete mål en viktig orientering for arbeidsprosessen. Det var utfordrende å skulle konkretisere og bryte ned hovedmålene i fagplanen, likevel opplevde jeg at det ga meg, som lærer, rom til å tolke og sette mitt eget preg på utformingen av dem. Det mest positive ved dette, opplevde jeg, var at fokuset ble rettet mot elevene og hva de skulle sitte igjen med etter at timen var slutt. Jeg tenker at dette er et konstruktivt utgangspunkt for det didaktiske arbeidet av undervisningen. Likevel er det en fare for å miste tilstedeværelsen i det som skjer «her og nå» hvis mål og vurdering blir hovedfokuset. Lærerens evne til tilstedeværelse, fleksibilitet og improvisasjon anser jeg som like viktige (hvis ikke viktigere) som evnen til å følge de nedskrevne målene. Som lærere må det være et mål å finne en balanse mellom disse aspektene ved undervisningen.

I tillegg til å være målfokusert og utdannende, har grunn- og videregående opplæring et

danningsprosjekt hvor elevene skal rustes til å kunne møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (UDIR Generell del av læreplanen s.2). Grunnopplæringen er i større grad allemenndannende enn videregående opplæring som er mer rettet mot ferdigheter og kvalifikasjon. Likevel er det først når vi kommer på universitet og høyskolenivå at den rene profesjonsrettede ferdighetstreningen begynner. I både grunn- og videregående opplæring er det allmenndannende sentralt og viktig. Barn og ungdom er i en fysisk, emosjonell og kognitiv utvikling hvor målet er å bli et integrert menneske med identitet og selvtillit, som har kraft og vilje til å skape, og med empati og etisk kompetanse i sin omgang med andre. Det betyr ikke at det faglige ikke skal tas på alvor. Tvert om mener jeg at det allmenndannende utvikles gjennom arbeidet med faget. Gjennom å delta aktivt «i» faget samt utvikle kunnskap «om» faget, vil vi få den allmenndannende effekten «av» faget. Jeg vil hevde at drama/teater har en klar allmenndannende verdi som vil kunne virke styrkende på elevnes hehetlige kompetanse, og vil også være relevant i alle fag forutsatt at fagets egenverdi tas på alvor.

I Bamfords forskningsprosjekt for UNESCO kom det frem at musikk, drama og kunst gjør elevene bedre i matte og språk. Dette blant annet fordi elevene får bedre selvtillit, blir mer kreative og utvikler positive holdninger til skolen¹³. Det fremheves at drama har en spesielt god effekt på elevenes evner til å lære fremmedspråk. En stor andel av elevene i den norske grunn- og videregående opplæring har begrensede eller ingen muligheter for å uttrykke seg verbalt. Årsakene til dette kan være at de har et annet morsmål enn norsk, eller være av fysisk eller psykisk art. I en artikkel fra NRK i 2007 trekkes Gamlebyen skole frem som et eksempel på en skole hvor 75 prosent av elevene har norsk som andrespråk. Her har de brukt de estetiske fagene bevisst for at elevene skal få mulighet til å uttrykke det de har inne i seg (*ibid.*). Drama/teater åpner opp for å legge til rette for induktive arbeidsmåter hvor elevenes erfaringer kan være utgangspunktet for læringsprosessen. Dette i motsetning til deduktiv metode hvor prosessen har en teoretisk inngang. Å gi disse elevene en mestringsarena er enormt viktig. Opplevelsen av mestring er nødvendig for utviklingen av selvtillit og selvverd. Det er selve grunnlaget for motivasjon som videre gir kraft til ønske om å lære å utvikle seg livet ut. For elever med verbale utfordringer eller spesielle problemer kan læreren i drama/teater tilrettelegge undervisningen slik at vedkommende deltar på like fot med resten av klassen, men ut i fra eget nivå¹⁴. Dette kan knyttes til Bruners spiralprinsipp for læring.

Drama/teater har blitt beskyldt for å være et følelse- og kropp- fag som bare handler om å sveve

13 (NRK Musikk+ drama=mattekunnskaper 2007, www.nrk.no)(Lesedato 08.05.2012)

14 (Sæbø Kunnskapsløftet og drama 2005, www.dramanett.no)(Lesedato: 09.05.2012)

rundt i rommet å kjenne på følelsen sine. I de tilfeller hvor opplæringen har manglet et godt faglig grunnlag med kompetente lærere, kan de disse stemmene ha hatt rett. Uten mål og mening kan drama/teater bli redusert til overfladisk pugg av tekst og føleri. Dette har forskningen vist at har direkte negativ virkning på elevens holdninger og lærelyst. Faget krever å bli tatt på alvor, det samme gjør elevene. I drama/teater er hodet og refleksjon helt nødvendig på lik linje med andre fag. Evnen til analyse og kritisk tenking, som igjen er med på å utvikle evnen til å ta bevisste valg, ligger i kjernen av drama/teaterfaget. Dette er helt i tråd med Læreplakatens punkt 5 som retter seg mot at elevene skal rustes til å ta bevisste verdivalg valg av utdanning samt fremtidig yrke. Sett ut fra Gardeners teori om multiple intelligenser har vi mennesker ulike kognitive forutsetninger for læring. For noen elever vil drama/teater som metode være den beste inngangen til et lærestoff. Å lære seg å lære forutsetter at elevene blir kjent med læringstrategiene og de mulighetene de har¹⁴ Å utelukke drama/teater fra grunnopplæringen vil frata elevene et viktig verktøy.

6. Avslutning

Hvorfor er drama/teater viktig for utviklingen av en heheltig kompetanse? Fordi en helhetlig kompetanse bygger på et heheltig kunnskapssyn kunnskaper, ferdigheter og holdinger anses som like viktige og gjensidig avhengige av hverandre. I dette ligger det et heheltig menneskesyn hvor tanke, følelse og handling virker sammen i en synergi, og dette samspillet er avgjørende for menneskets utvikling. I drama/teater utforskes menneskets handlinger i tid og rom (Boal 2004), og hele mennesket er aktivt og personlig med i en skapende prosess. Dette er unikt for drama/teaterfaget. Muligheten til å utforske den menneskelige bedrift gjennom å «være i» stoffet/temaet, vil gi muligheter for læring og erkjennelse en ikke vil få gjennom å snakke, lese og skrive «om» det. For noen elever vil drama/teater være den beste inngangen for læring, og ved å utelate faget fra grunnopplæringen vil disse elevene miste en læringsstrategi jeg mener de har rett til å få kjennskap til. Opplæringen av barn og ungdom kan ikke isoleres til kun å handle om språk, logikk og digitale ferdigheter. Den må ses utfra et heheltsperspektiv hvor det er det hele mennesket som skal utvikles. Drama/teater har en rekke muligheter i seg til å utvikle menneskets evner til innlevelse og empati ved å utforske temaer utfra ulike perspektiver. I det postmoderne samfunnet vi lever i nå, trenger vi mennesker evnen til å tenke selv og ta selvstendige valg. For å kunne gjøre det, må vi få muligheten til å utforske hvem vi er, hvem de andre er, og ikke minst få uttrykke det vi har inne i oss av tanker, følelser og vilje. Drama/teater er rommet for dette, og dette rommet er der for

14 (Sæbø Kunnskapsløftet og drama 2005, www.dramanett.no)(Lesedato: 08.05.2012)

alle. Det mener jeg at kunnskapsdepartementet til enhver tid har et ansvar med å legge til rette for.

Referanser:

Askland, Leif og Svein Ole Sataøen (2011) 2.utgave, 3.opplag

Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Boal, Augusto (2004) oversatt av N.Damkjær fra portugisisk etter «O Teatro como arte marcial»

Teateret som krigskunst. Gråsten: DRAMA

Dysthe, Olga (2001) *Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring.* I Dysthe, O (red) *Dialog, samspill og læring.* Abstrakt forlag

Hagen, Conrad (2007) *Gardeners multiple intelligenser- i praksis.* Artikkel i Arabesk, kunstpedagogisk tidsskrift 1/07. (Kompendium)

Haraldsen, Heidi M. (2005) *Det estetiske mennesket- betingelser for en mer estetisk pedagogikk.*

Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt

Imsen, Gunn (2010) 4.utgave, 4.opplag

Elevens verden- Innføring i pedagogisk psykologi. Oslo: Universitetsforlaget

Kaufman, Geir (2006) *Hva er kreativitet* Oslo: Universitetsforlaget

Sæbø, Aud Bergraf (2011) 2.opplag

Drama-et kunstoffag. Tano Ascheoug

Nettkilder:

«I første rekke» NOU 2003: 16 boks 8. Oslo: Kunnskapsdepartementet 2003

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16/9.html?id=147086> (Lesedato: 12.04.2012)

Læringsplakaten, Prinsipp for opplæringa. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006

<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/> (Lesedato: 20.04.2012)

Musikk+ drama= mattekunnskaper (2007) NRK. Kultur og underholdning <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.3491350> (Lesedato: 08.05.2012)

St.meld. nr.39 «Ei blot lyst» Utdannings- og forskningsdepartementet 2002-03

Oslo:<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/039/PDFS/STM200220030039000DDDPDFS.pdf>

(Lesedato:20.04.2012)

Store norske leksikon (2012) <http://snl.no/kompetanse>

<http://snl.no/.search?query=drama&search=>

<http://snl.no/teater> (Lesedato: 05.05.2012)

Sæbø, Aud Bergraf (2005) *Kunnskapsløftet og drama- Drama sitt potensial i forhold til Læringsplakaten og grunnleggende ferdigheter.*

<http://www.dramanett.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet%20og%20drama.pdf> (Lesedato: 08.05.2012)

Sæbø, Aud Bergraf (2005) *Kulturell kompetanse i skolens nye læreplaner.*

<http://www.dramaiskolen.no/dramaiskolen/media/Kulturell%20kompetanse%20art.pdf> (Lesedato: 09.05.2012)

Utdanningsdirektoratet (2005) *Generell del av læreplanen.* <http://www.udir.no/Lareplaner/Generell-del-av-lareplanen/> (Lesedato: 20.04.2012)

Wikipedia-Den frie encyklopedi <http://no.wikipedia.org/wiki/Drama>

