



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

### **Cecilie Fangel**

Hvordan kan bruk av teater og drama i norskundervisning  
for minoritetsspråklige barn fremme læring

PPU – Teater  
Teaterhøgskolen 2014

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

[www.khioda.no](http://www.khioda.no)  
[khioda@khio.no](mailto: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.

Oppgave PPU, KHiO, våren 2014

Cecilie Fangel

Hvordan kan bruk av teater og drama i norskundervisning  
for minoritetsspråklige barn  
fremme læring



## Innholdsfortegnelse

Innledning.....	s.3
Tidlig språkutvikling, å lære med hele seg.....	s.4
Et holistisk syn, pedagogiske konsekvenser.....	s.9
Sett og akseptert, identitet og tilhørighet.....	s.14
Teater og drama, levende ord.....	s.17
Rammer og muligheter.....	s.20
Konklusjon.....	s.22
Kilder.....	s.23

## **Innledning**

Høsten 2013 begynte 6831 barn i 1. klasse i Oslo. Av disse må 25 % (1689 barn) ha ekstra norsk opplæring. På landsbasis startet 61 853 barn i 1.klasse og av disse får 5548 særskilt norsk opplæring.

I 2014 skal det brukes 16,5 millioner kroner på norskkurs for barnehageansatte, opplæring i språkarbeid, språktiltak og lederutdanning innenfor disse områdene. Frem til 2017 er det satt av 61 millioner kroner til dette arbeidet.

(Aftenposten 24.01.14.)

Det satses store ressurser, både menneskelige og økonomiske, på norskopplæring for minoritetsspråklig barn. Alle har god norskopplæring, og god integrering, som mål.

I denne oppgaven vil jeg skrive om hvordan jeg mener teater og drama kan brukes i språkundervisningen for barn generelt og minoritetsspråklige barn spesielt, og hvorfor det kan styrke barns identitet og selvfølelse, lære dem språk og utvikle evnen til kommunikasjon og samspill. Jeg vil skrive om språkutvikling og om motivasjon, og se på om hvordan et læringsmiljø som tar hensyn til hele eleven, både elevenes ulike egenskaper og elevens bakgrunn og identitet, kan øke hvert barns motivasjon for læring.

Til slutt vil jeg se litt på hvordan lærerplanen gir rom for, og oppmuntrer til, varierende undervisningsformer.

Begrepsavklaring; hvordan noen begreper er brukt i denne oppgaven:

Minoritetsspråklig: Der morsmålet er et minoritetsspråk i det norske samfunnet

Innvandrere: Hvis du har innvandret fra et annet land

Innvandrerbarn: Barn som har innvandret sammen med nær familie eller andre omsorgspersoner

Barn med minoritetsbakgrunn: Barn av innvandrere, etterkommere av innvandrere

Morsmål: Det språket du lærer hjemme, det språket du snakker med dine nærmeste.

## Tidlig språkutvikling

### Å lære med hele seg

Alle levende vesener i dyreriket kommuniserer med hverandre, mange med lyder og ulike typer språk.

Delfiner og andre hvaler kommuniserer med hverandre med lyd over lange avstander, delfinene kan til og med identifisere hverandre med lyd. Det er mange likheter mellom hvalens sang og fuglesang. Hver dyreart har sine kommunikasjonsformer. Menneskenes språk er avansert og mangfoldig, både i uttrykk, omfang og variasjon.

Under ”Språk” i Norsk synonymordbok står det: *”Dialekt, idiom, (et uttrykk som er særegent for et språk) meddelelsesmiddel, morsmål, mål, nomenklatur, (regelverk for bruk av et navn eller et fagord) tale, terminologi, tungemål, uttrykksmiddel, sjargong, slang, lingua franca - tale samme språk -være på bølgelengde, se harmonere.”* (Kunnskapsforlaget 1984) Dette lille utvalget sier noe om hva vi tenker og har tenkt om språkets plass og funksjon i vår kultur.

*”Kultur er den komplekse helheten som er sammensatt av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, juss og skikker, og i tillegg alle de andre ferdighetene og vanene et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn”*(Askeland og Sataøen, 2013).

Målet med god integrering er at alle kan være en aktiv og fullverdig deltager i alt det en kultur er sammensatt av. Abdirahman Mohammed, som kom til Norge fra Somalia i år 2000 sier: *”Språk er viktig. Hvis du kommer uten nøkkel, kan du ikke gå inn i huset. Hvis du vil leve her, må du kunne norsk.”* Konen og de to sønnene hans kom til Norge fra Kenya i 2012, og nå går begge guttene i barnehage. De lærer nå både somali, swahili og norsk. *”Hvis de ikke lærer morsmålet ordentlig først, klarer de ikke å lære norsk heller”* sier Abdirahman Mohammed. *”Og da klarer de jo ikke å forklare meg hva de ikke forstår.”* Mohammed får støtte av barnehagestyreren: *”Flerspråklighet er en ressurs, men ikke hvis man kan flere språk dårlig”*(Aftenposten 24.01.14).

Språk, det verbale, men også kroppsspråket, er grunnlaget for vår kommunikasjon med omverden, og for barns læring. Språkutvikling hos barn kan ikke sees isolert, men som en del, og et resultat, av den kulturen barnet vokser opp i. Både kulturen i barnets nære relasjoner, det lille samfunnet, og den større kulturen utenfor, storsamfunnet.

Den første måten barn kommuniserer på er som oftest basert på lyd, og som regel skriket. I de

fleste tilfeller klarer foreldrene, gjennom det daglige samspillet med barnet, å tolke de forskjellige lydene og skrikene; det kan være sult, utrygghet, mageknip eller andre ting foreldrene lærer seg å kjenne igjen og respondere på. Denne tidlige samspillerfaringen, eller for noen barn mangelen på samspill, er grunnleggende erfaringer for barnet. Etter omtrent fire uke begynner de fleste barn å lage andre lyder, de pludrer og babler. Pludringen er universell, barn pludrer likt over hele verden. Ganske fort kan man høre at barnet lager mange ulike pludrelyder i varierende tempo og styrke. Lydene når de koser seg er andre enn lydene når de for eksempel er sultne, men i begge tilfelle kan lydene variere i både volum og rytmegjentagelser.

Etter hvert lærer barnet å sette sammen bablelydene til tostavellesord, som mamma og pappa. Det kommer sjelden ut som ”mamma” eller ”pappa” i begynnelsen, men som ma-ma-ma-ma.. eller pa-pa-pa...

Et barn på to og et halvt år lærer i snitt ti nye ord hver dag. Disse første ordene, og alle senere ord, representerer noe for den kulturen barnet vokser opp i, og etter hvert for barnet. Det er en representasjon, noe vi kan fremkalle i bevisstheten. Det er et bilde, en forklaring, på noe som ikke nødvendigvis er her og nå. Språket bygger på at vi er enige om hva ordene står for, hva de representerer (Askeland og Sataøen 2013).

Barnet lærer ikke ord og uttrykk hvis ingen formidler det til dem først. Det er vi som først setter ord på det barnet ser, på det som skjer og skal skje. Da jeg var ung hørte jeg en liten historie av tanten min, kanskje det er en vandre historie: Det kom en ung fortvilet mor til helsestasjonen med den lille datteren sin. -Det er noe som er feil, sa hun, datteren min snakker ikke, hun sier ingenting, hun lager bare lyder. -Men prater du til henne, spurte helsesøsteren, bruker du ordentlige ord. -Nei, sa den unge moren, det er jo ikke noen vits i, hun kan jo ikke språket, hun kan ikke forstå hva jeg sier. Da fortalte helsesøsteren moren litt om hvordan jenta ville lære språket.

I et kommuniserende miljø vil barnet lære seg å sette ord og tanker på alt det som omgir henne, de fysiske tingene rundt henne, som melken, katten og stolen, og hun lærer å kjenne igjen hva hver enkelt ting betyr, både praktisk og følelsesmessig. -Melken er den hvite drikken jeg kan bli mett av, katten kan smyge seg inntil meg, den er myk, når jeg drar den i halen freser den, stolen er den jeg kan sitte på, mamma kan også sitte på den. Det er godt å sitte der når jeg er sliten. Når jeg roper mamma kommer hun, hun kan løfte meg opp, det lukter mamma. Dette er min hånd, det er ditt kinn. Med hånden min kan jeg stryke kinnets ditt.

Med språket kan barn også sette ord på og formidle følelser og tanker, håp og tro. De kan utykke sin egen vilje og sine egne meninger. Barnet modnes i samhandling med omgivelsene sine, gjennom både sosiale og miljømessige forandringer og gjennom naturlige og biologiske forandringer.

De store menneskelige evnene, som evnen til problemløsning og språkevnen, ligger i hjernebarken. Ulike deler av hjernebarken utvikler seg i ulikt tempo. Først utvikles den delen av hjernebarken som kontrollerer de fysiske, motoriske bevegelsene. Hjernebarken er den delen av hjernen som utvikler seg sist, og lappene i hjernebarken som er sentrale for følelser og språk blir ikke fullt utviklet før på videregående skole, eller kanskje enda senere. Språk krever at vi tar i bruk flere deler av hjernebarken, de forskjellige delene av hjernebarken må samarbeide når vi skal snakke eller lese (Woolfolk 2010).

I tillegg til at venstre hjernehalvdel styrer høyre side av kroppen og omvendt, mente man tradisjonelt sett at høyre og venstre hjernehalvdel representerte ulike egenskaper: Den venstre hjernehalvdelen representerte det verbale, det logisk, matematikk og vitenskap, kunnskap, orden og mønster. Der satt virkelighetsorienteringen og søken etter trygghet. Denne siden ble ofte kalt “den maskuline siden”. Den høyre hjernehalvdelen representerte det nonverbale, det følelsesorientert, fantasien, tro og mystikk, intuisjon, impulsivitet og risiko. Denne siden ble ofte kalt “den feminine siden”. Dette er et dualistisk, et delt og splittet, syn på hvordan hjernehalvdelen “delte oppgavene mellom seg”, og man snakket om hjernehalvdeler i sammenheng med ulike mennesketyper og kjønn.

Synet på kunnskap og læring i vår Vestlige kultur stammer fra filosofiens vitenskapssyn. Dette synet skjøt fart på 1600-1700-tallet med filosof og matematiker Descarte som talsmann:” Jeg tenker, altså er jeg”. Det som ikke var harde fakta skulle man ikke bruke tid på. Ånd og tanke ble sett på som mere høyverdig enn kropp og følelser. “Ånden kontra skjødet.” Den teoretiske kunnskapen, den rene fornuften, skulle skilles fra andre sider ved det å være menneske; følelser og handling. Dette synet utviklet det dualistiske kunnskapssyn og har preget og formet vårt skolesystem. Det fornuftige mennesket, det kritiske og opplyste mennesket, er egenskaper som er nødvendig for den menneskelige utvikling på mange felt, men dualismen har vært et hinder for et helhetlig læringssyn og et sammenflettet syn på menneskets forskjellige sider og egenskaper (Øzerk 2006).

Fornuften og tankens status har preget synet på de estetiske fagene i skolen, og troen på at “boklig” lærdom og teoretisk kunnskap var den beste måten å lære på i et akademisk system. Rasjonell tenkeevne og kognitiv intelligens har blitt satt opp mot handling og den “intuitive

kropp”, som ofte ble sett på som uforutsigbar og følelsesbetonet. Det har vært mange historiske forsøk på å tenke helhetlig og bygge bro over dualismen. Holismen bygger på et helhetlig menneske og kunnskaps syn, der gjensidig avhengighet og samspill mellom tanke, følelse, kropp og handling skaper en helhet; holisme (Øzerk 2006).

Nyere hjerneforskning støtter et holistisk syn på læring, med mangesidig kunnskap og et helhetlig syn på hjernens funksjoner, der alt henger sammen med alt.

De fleste oppgavene vi gjør, som når vi snakker eller leser, krever at de ulike delene av hjernen er i konstant kommunikasjon med hverandre (Woolfolk 2004).

Jean Piaget deler barnets utvikling inn i fire stadier. Det første stadiet, fra 0-2 år, kaller han ”det sensomotoriske stadiet”. I dette stadiet er barnets tenkning knyttet til motorisk aktivitet, og til sansene; å se, høre, lukte, smake og føle. Barnet begynner å imitere, huske og tenke. Barnets handlinger går fra å være reflekshandlinger til målrettet aktivitet. Piagets andre stadiet kaller han ”det preoperasjonelle stadiet.” Her skjer det en rask utvikling av et viktig symbolsystem: Språket . I alderen 2-4 år utvider de fleste barn ordforrådet sitt fra omtrent 200-2000 ord. Det er vanskelig å få denne aldersgruppen til å tenke baklengs. Hvis vi skal undervise disse barna er det en stor hjelp å bruke konkrete, det vil si konkrete gjenstander eller bevegelser, det fysiske. Ord som følger opplevelser knyttet til sansene er også ord de lettere forbinder med noe enn abstrakte begreper eller symboler. Barn utvikler språk på samme måte som andre kognitive ferdigheter. De leter etter mønster, løser språkbilder og bygger skjemaer.

Hvis barna lærer to språk parallelt, som kan være virkeligheten for tospråklige elever, skjer utviklingen saktere. Det kan likevel ha en positiv effekt på barnets kognitive evner, på kreativiteten og evnen til å se og finne løsninger, og på kognitiv fleksibilitet.

Piagets stadier er like mye knyttet til utvikling som til alder (Askeland og Sataøen 2013).

Gjennom å se på måten barn først tilegner seg språk på, kan vi lære mye om hvordan språk kan læres, og læres bort. Dette fordi et mennesket alltid er et menneske med en kropp, de samme grunnleggende behovene og de samme sansene, på tross av at noen kanskje svekkes og andre styrkes, behovene kan forandre seg og sosiale vaner og normer former oss.

Piagets viktigste mål med all læring var ”å lære barn å lære” (Woolfolk 2004) .

Piagets innsikt var at menneskene ”konstruerer” sin egen forståelse og at læring er en konstruktiv og aktiv prosess. Han mente at små barn tar i bruk alle sansene sine når de lærer noe nytt. Han kalte teoriene sine ”konstruktivistiske teorier” og snakker om at menneskelig tenkning er bygget opp som mentale strukturer, skjemaer. Vi prøver hele tiden å finne mening i våre erfaringer, og



søker likevekt, ekvilibrasjon: Vi søker mental balanse mellom de kognitive skjemaene og informasjonen fra omgivelsene. Barn konstruerer sitt bilde av virkeligheten på bakgrunn av det de oppfatter, det de har erfart fra før, og de biologiske forandringen i hjernen som henger sammen med alder (Askeland og Sataøen 2013).

Når en liten halvt år gammel jente ligger på stellebordet og er fornøyd kan hun bable i vei når du stiller henne. Rommet er varmt og hun har ingen grunnleggende dårlige erfaringer med en sånn situasjon. Hun er trygg på deg og omgivelsene sine.

Hun kan gjenta de lydene du sier til henne, utvide og utvikle dem, alt mens hun ser på deg, vifter og sparker, drar seg i føttene, sikler og smiler og suger litt på tærne sine.

Hun gjør mange ting på en gang, og bruker mange sanser. Denne stellesituasjonen er også en pratesituasjon der jenta og omsorgspersonen kommuniserer på flere måter: Gjennom blikk, berøring og lyder. Hele barnet er i aktivitet, hun lytter, gjentar og skaper.

Gjennom alle sansene erfarer hun noe gjennom denne situasjonen. Hun øver på språk og utvikler det, hun beveger seg og trener muskler, også stemmebåndet, hun erfarer og opplever hva tærne smaker når hun er nybadet, hva du lukter, hvordan du tar på henne og hvordan det er å bli tatt på.

Vi lærer og erfarer gjennom kroppslige opplevelser.

Hun opplever ikke noe truende i omgivelsene eller noe hun må beskytte seg mot, utover mindre ting som at du kanskje er kald på hendene i begynnelsen eller at håndkle stikker litt. Omgivelsene, rommet og situasjonen gir henne gode erfaringer. Uforutsigbare og skremmende hendelser vil prege en stellesituasjon på en helt annen måte enn det denne jenta erfarer. Barn vi ikke kjenner godt kan ha med seg ulike erfaringer inn i en situasjon. Det gjelder både barn født og oppvokst i Norge og innvandrerbarn eller barn med minoritetsbakgrunn. For innvandrerbarn kan det både være erfaringer i nære relasjoner som preger dem, på lik linje med barn født og oppvokst her, men det kan også være ytre faktorer som krig og konflikt, sult eller sykdom, og ofte en kombinasjon av flere forhold. De vil også, på lik linje med alle barn, bli preget og påvirket av opplevelser foreldrene eller omsorgspersonene deres har hatt.

Det har de med seg inn i nye situasjoner, også når de skal lære noe nytt, som språk.

Howard Gardner er en amerikansk kognitiv psykolog som på 80-tallet kritiserte det tradisjonelle intelligensbegrepet og den dualistiske måte intelligens ble definert og oppfattet på. Han er skeptisk til de tradisjonelle intelligensstestene og mener de er snevre og at de gir et mangelfullt og endimensjonalt bilde av et menneskes ressurser.

Gardner mener at intelligensen ikke sitter i begrensede områder i hjernen, men at hjernen består av flere områder som spiller sammen i større eller mindre grad og som tar seg av ulike funksjoner.

Disse forskjellige funksjonene betegner han som multiple intelligens. Han mener at intelligensbegrepet må innbefatte både hjernen og de biologiske faktorene, både kunnskap, og den mangfoldige menneskelige kultur. Først må vi sanse og erfare ute i verden, så vi kan strukturere og plassere det vi har erfart, og alt må læres og trenes. ” Use it or loose it ”

(Askeland og Sataøen 2013).

Gardner deler multiple intelligens inn i åtte komponenter; de åtte intelligensene:

Verbal-lingvistisk, logisk-matematisk, spaltial(romorientering), musikalsk, kinestetisk (kroppslig), naturalistisk (se sammenhenger i naturen), interpersonlig (den sosiale intelligens), intrapersonli (selvinnsikt) (Berggraf Sæbø 1998).

## **Et holistisk syn**

### Pedagogiske konsekvenser

Et holistisk syn på læring, som blandt annet Gardner er en talsmann for, bør ha pedagogiske konsekvenser fordi det betyr at vi lærer på mange måter og med flere deler av oss selv samtidig, uansett hva vi skal lære. Vi tilegner oss ny kunnskap og nye ferdigheter ved sammensatt stimulering og ulike impulser. Gardner mener at tidlige erfaringer og opplevelser preger livet vårt og at det er viktig å begynne tidlig med mangfoldig stimulering for å sette i sving, aktivisere og utvikle de åtte intelligensene som danner det hele mennesket. Han mener at hvert barn innehar de åtte intelligensformene, i varierende styrke (Berggraf Sæbø 1998).

Med teater og drama som eget fag og som læringsaktiviteter i andre fag har vi en unik mulighet til å sette i sving hele eleven: Vi aktiviserer ved å gi oppgaver og øvelser som aktiverer og utvikler elevens ulike egenskaper og ulike intelligenser, vi kan legge til rette for lek og samspill og spesialsy øvelser som utvikler hele mennesket.

Det er forskjell på den kunnskapen barn tilegner seg gjennom hele dagen, og den kunnskapen noen bestemmer at de skal få overført i barnehagen, på skolen eller i en annen institusjon. Særlig barn påvirkes, og kan lære, av alle situasjoner. Ved frokostbordet og på skoleveien, foran TV eller i lek med andre barn. Her velger, plukker og skaper barna i større grad kunnskapen sin selv, enn de gjør i mange læringssituasjoner der det er vi voksne som definerer målet og veien til målet.

Det er flere faktorer som påvirker en læringssituasjon, der ”noen skal lære noe av noe eller noen”.

En viktig faktor er motivasjon. Vi lærer lite hvis vi ikke vil.

Motivasjon kan defineres som en ”indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd” (Woolfolk 2010). Vi kan dele motivasjon i inder og ytre motivasjon.

Deci og Ryan selvbestemmelsesteori er en kognitiv motivasjonsteori. De snakker om kontrollert (ytre) og autonom (indre) motivasjon og skiller mellom “Brikker” og “Aktører”.

Brikker er “*ansvarsfrie, ytre kontrollerte, med manglende inflytelse over egne egenskaper*”.

Aktører er “*aktive, handlende, med kontroll over egne evner og resultater*” (Woolfolk 2010, kap. 8:295). De mener at vi har behov for å oppleve at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det: vi ønsker å være aktører.

I teater og dramaaktiviteter er barn i stor grad aktører fordi de skaper, samhandler og reagerer i situasjonen og i forhold til hverandre. De må være aktivt handlende, medskapende og deltagende. Hvis de har en lærer som forteller dem i detalj hva de skal gjøre, hvordan de skal gjøre det og hvor de skal gå og stå, kan de bli brikker i lærerens regi, men ikke nødvendigvis. Hvis elevene skal lære en bestemt dans og må følge et fastlagt mønster, men kan fylle dansen med egne følelser, impulser og innlevelse kan dansen bli deres, til tross for at de følger en oppskrift som ikke var deres egen.

Hvis man alltid definerer et barns behov og gjerne vil tilfredsstille barnet før barnet selv har kommet på ideen, hvordan vet barnet da hvilke behov hun har, eller hva hun skal gjøre for å møte dem når de dukker opp?

Aktør/ brikke problematikken handler om å gi elever oppgaver der de må spørre seg selv: Hva vil jeg gjøre nå, hva har jeg lyst til? Hva gjør jeg for å løse denne oppgaven? I teater og drama er blant annet improvisasjonsoppgaver læringsaktiviteter der barna må være medskapende for å løse en gitt oppgave eller en oppgave de finner på selv.

Vi er ofte styrt av både indre og ytre motivasjon, og hver elev har sin egen ”motivasjonspakke” med seg. Ved indre motivasjon er det selve aktiviteten som motiverer, eller det aktiviteten skaper. Barns glede og iver ved lek er indre motivert. Leken er her og nå, men setter i gang prosesser som varer utover leken, som evnen til samspill, løsningsorientering, nye kombinasjoner av handlinger og ord, men også konkrete resultater som en sølekake, et byggverk eller en liten forestilling de gjerne vil vise frem. ”Se her nå, mamma se her”.

Ved ytre motivasjon gir aktiviteten en konsekvens som ikke er naturlig knyttet til aktiviteten, du oppnår noe, en belønning, som ikke er direkte knyttet til det du driver med, eller du unngår ubehag. Når vi sier til et barn: Hvis du bygger et fint tårn nå skal du få en premie, vil fokus ofte flytte seg fra barnets glede over aktiviteten, til målet: Det ferdige tårnet. Når tårner er ferdig vil barnet ofte spørre: Hva skal jeg gjøre nå? Uten dette målet vil barnet ofte bygge i vei til aktiviteten naturlig går over i en annen aktivitet, eller til et annet behov dukker opp. Hvem vi lærer av, hva vi skal lære og hvordan det vi skal lære formidles, læringsaktivitetene, er med på å forme

læringssituasjonen. Hvem vi er sammen med og i hvilke omgivelser virker også inn. Til sammen øker eller minsker det motivasjon vår.

Ane hadde en norsklærer i 5.klasse. Både læringsaktivitetene og måten læreren kommuniserte på sto som et hinder mellom Ane og læring:

Frøken Bjørk, læreren, var kunnskapsrik og hadde mye hun ville lære elevene. Hun var opptatt av struktur og grammatikk i språket. Bjørk sto ved tavlen og byttet på å skrive på den, fortelle fra pensum og forklare dagens oppgave for elevene. Noen ganger gikk hun rundt og så på det elevene gjorde når de jobbet selvstendig, da hjalp hun dem hvis de satt fast. Ane så på krittstøvet som la seg på Bjørks jakkeerme når hun skrev på tavla og hatet måten Bjørk snakket til dem på. ”Nå skal dere gjøre dette og nå skal dere gjøre det”. Bla-bla.bla, tenkte Ane, hun snakker til meg som pappaen min gjør, jeg hater norsk. Hun så ut av vinduet og tegnet kruseduller i boka si. Ane fikk lavt skår på prøvene og enda lavere motivasjon i forhold til norskfaget enn hun hadde ved skolestart den høsten.

Flere faktorer påvirket hverandre. Bjørk var en urolig og ganske utålmodig lærer. Hun syns elevene jobbet tregt og uinspirert og hun kom nesten aldri dit hun ville i løpet av en time. Hun lengtet ut til en røyk i friminuttet. Selv om elevene var unge hadde Bjørk store ambisjoner på deres vegne og hun prøvde å hjelpe dem som trengte det. Ane falt av lasset etter noen uker og klarte aldri å hekte seg på igjen. Fordi Bjørk ikke så det ble hun heller ikke hjulpet på. Ane syns det var flaut å be om hjelp. Hun visste lite om det Bjørk snakket om. Bjørk var ikke fornøyd med innsatsen hennes. Ane lengtet ut av klasserommet. Kroppen og hodet falt inn i en stillestående dvaletilstand, hun kjedet seg. Hun sa til de andre, og seg selv, at hun ikke likte norsk og at hun syns det var teit å lese bøker.

Frøken Bjørk hadde rutete skjørt, rutete bluser og melerte jakker, alt i brune nyanser. Ane satt og så på klærne hennes og tenkte på livet til frøken Bjørk. Hadde hun en katt?

Røkte hun i stuen eller bare på verandaen? Hvordan hadde de det hjemme? Frøken Bjørk kler seg som frøken Bjørk gjør, men det er ingen grunn til at Ane ikke kunne blitt interessert i norskfaget, følt større mestring og konsentrert seg bedre om sitt eget arbeid.

Bjørk kunne åpnet for kommunikasjon med Ane ved at hun i større grad flyttet fokus fra målene og over på prosessen: -”Hvordan har Ane det nå, tegner hun bare kruseduller? Kan jeg gi henne en annen oppgave? Kan jeg dele opp dagens oppgave og gi henne enklere delmål? Hvorfor melder hun seg ut? Hva leser hun hvis hun leser noe hjemme?” På denne måten kunne hun også legge grunnlaget for et bånd, en relasjon, mellom seg selv og Ane. Og Ane kunne opplevd å bli sett. Dette påvirker de fleste elevers motivasjon og tilhørighetsfølelse på en positiv måte. Fordi det er

mange elever i en klasse kan det være en stor utfordring å treffe alle der de er, men med varierte læringsaktiviteter treffes flere, og flere får en oppgave de mestrer og har glede av å løse.

Det er vanskelig å tilrettelegge undervisning som treffer alle elever hele tiden, de fleste må ”svelge noen karameller” underveis, jobbe gjennom stoff de ikke i utgangpunktet er interessert i, som ikke appellerer til dem. Men dette klarer de fleste bra hvis den grunnleggende motivasjonen er tilstede og de opplever den samlede situasjonen som meningsfull. Hvis motivasjonen mangler kan en god mestringsopplevelse i et fag smitte over på arbeidet med andre fag og oppgaver. Mestring har en positiv smitteeffekt.

Hvordan kunne Bjørk variert læringsaktivitetene sine?

Elevene kunne fullført en historie muntlig, skrevet den om til nåtid eller skrevet sin egen historie inspirert av noe de hadde lest. Da hadde de brukt seg selv i forhold til stoffet og fått et større eierskap til det. Hun kunne delt elevene i par eller små grupper. Hun kunne brutt opp tavleundervisningen og gitt elevene en praktisk oppgave på gulvet. Hun kunne fått elevene til å øve inn et dikt eller en sang fra en bestemt epoke og fremført det for hverandre. Hun kunne brukt dramafaget i undervisningen: Elevene kunne fått roller inspirert av personene i en tekst, improvisert en situasjon eller dramatisert og levendegjort en handling fra en bok. Det er mange muligheter og metoder, det største hinderet her er kanskje at frøken Bjørk ikke kjenner til dem eller er fortrolig med dem. Hun syns heller ikke at hun har tid til å prøve om de virker, det vil si hva elevene kan lære og oppleve gjennom dem.

Ordet ”Drama” kan gi mange mennesker en blandet følelse eller en negativ assosiasjon. De tenker på dramatisk som hysterisk, overdrevent, kunstig eller veldig følelsesladet. Mange har opplevd, til sin store skrekk, å bli trukket fram mot sin vilje for å være med på en dramaøvelse eller fremføre noe sammen med andre. Og de har kanskje gjort det, men følt seg ille til mote. Mange mennesker i vår kultur, det har iallefall vært sånn, foretrekker ”privatlivets fred” og ”det ekte og ukunstlige” fremfor ”drama og støy”. De ser kanskje for seg den ”gale dramantanten” som hoppet opp og ned med lilla gevanter og ville få dem til å utrykke en masse sterke følelser, og de hadde bare lyst til å synke gjennom gulvet. Selv om denne ”dramantanten” er en klisje, tror jeg ”klisjeen” preger manges forhold til drama. I ordet ”Teater” legger mange også begrensninger. Det er enten julespillet på skolen, med plastjesus innpakket i et gammelt babyteppe, eller Nationalteatret, der de ikke føler seg særlig hjemme. Et av argumentene mot bruk av drama i undervisningen er at det er vanskelig å bruke fordi ikke alle liker det, men det er mange som ikke liker matematikk eller døball heller. Hvorfor er det verre å måtte bruke drama i norsk eller historietimen enn det er å bruke konkrete, som klosser eller annen visualisering, i matematikken?

Både dramaassosiasjoner, dårlig erfaring og mangel på kunnskap kan være grunnen til at mange lærere vegrer seg for å prøve drama som læringsaktivitet. Drama og teater er egne fag, og det er ikke bare bare for en lærer uten kunnskap og erfaring å bruke dette inn i undervisningen sin. Resultatet kan lett bli ustrukturert og vilkårlig undervisning preget av mye uro. Jeg mener dette kommer av den enkelte skoles prioriteringer og manglende kunnskap hos lærerne, som også peker tilbake på lærerutdanningen.

Å treffe elever med oppgaver, nivå og type, kaller Hunt "the problem of the match", tildelingsproblemet. Elevene må hverken kjede seg så mye med en oppgave at de melder seg ut: "Dette er altfor lett", eller ramle av lasset fordi: "Dette er altfor vanskelig." Hunt sier at dette må balanseres riktig for å legge til rette for vekst (Woolfolk 2004).

Dette er en utfordring i alle fag og med alle elever, uansett alder og bakgrunn.

Tildelingsproblemet gjelder ikke bare det faglige stoffet. Fordi en lærer må være i kommunikasjon med elevene gjelder "the problem of the match" også måten du når, eller ikke når, eleven din på. Måten du kommuniserer på er viktig, enten det er bevisst og valgt, eller ubevisst. Mange små og større faktorer er med på å bygge relasjonen vår til andre mennesker. Vi kommuniserer blant annet med kroppsspråk, forventninger, ord, stemmebruk, oppmerksomhet, klærne vi har på oss, måten vi bærer dem på og den fysiske avstanden eller nærheten vi har til et annet menneske.

Du kan ikke skifte personlighet eller bytte hele gardroben, men du kan formidle faget på måter som treffer forskjellige elever, i større eller mindre grad. Relasjonen mellom fag, elev, læringsaktiviteter, lærer, elevforutsetninger og målene er viktig her. I tillegg kommer evalueringen underveis i forhold til elevene, og i etterkant av en prosess. Dette er den didaktiske relasjonsmodell, utviklet av Bjørndal og Lieberg. De snakker om undervisningen som en levende dialog mellom lærer og elev. Et skapende og dynamisk samspill, som også må være planlagt og systematisk (Lyngsnes og Rismark 2011).

Noe, gjerne både faglige og menneskelige faktorer, må gjøre at eleven går inn i undervisningsrommet og har lyst til å bli der. Hvis du treffer de elevene du underviser med måten du velger å legge frem og formidle stoffet på, hvis det setter i sving noe hos dem, både sosialt og i forhold til undervisningsstoffet, er sjansen større for at du opprettholder og øker motivasjonen deres, eller tenner ny motivasjon.

Gardners åtte intelligenser kan være veiledende når jeg velger læringsaktiviteter. Ulike aktiviteter snakker til og stimulerer ulike deler av oss, i mange aktiviteter bruker vi flere intelligenser samtidig. Og hva er et hovedmål? Å aktivisere og engasjere elevene og være med på å utvikle hele

eleven, mennesker som får brukt alle sansene og alle intelligensene sine. Hvis du har åtte fargeblyanter i en pennal, hvorfor skal du bare velge et par av dem?

I frøken Bjørks norsktimer er det norskfaget og det norske språket som står i sentrum, men språk og kropp henger tett sammen, språket er helt avhengi av kroppen, ikke bare hjernen. Kroppen er alltid i aktivitet når vi snakker. Vi puster, vi beveger tungen, munnen og ansiktet, rynker pannen eller sperrer opp øynene. Alt sammen aktiviteter i kroppen. Hvis du slår av lyden på TV skjønner du likevel en del av handlingen og hva de du ser på vil uttrykke.

Vi bruker kroppene våre i varierende grad når vi snakker, noen bruker mye kroppsspråk, de gestikulerer og flytter på seg, kroppen understøtter det de mener. Hos andre er kroppen roligere, men alle beveger seg. Alle puster ut og inn og bare det alene skaper reaksjoner i kroppen. Pusten beveger oss. Av og til forteller vi noe med ordene våre og noe annet med kroppen, hos de fleste er kroppen dårlig til å holde på hemmeligheter, selv om det ikke alltid gir seg store utslag. Det kan være forandringer i hudfargen, vi rødmer eller svetter, vi skifter blikkretning eller begynner å pille på noe. Eller det kan gi store fysiske utslag, som at vi blir veldig urolige eller stive i kroppen, vi reiser oss hvis vi sitter og begynner å gå, kanskje vi bare går rett ut av rommet. Det vi egentlig føler er det vanskelig for kroppen å skjule. Det kan være lettere for oss å sende ut ord som ikke egentlig representerer meningene eller følelsene våre, enn det er for kroppen å skjule en følelse.

Kroppen er en resonansbunn for følelser, erfaring og handling, bevisst eller ubevisst.

Filosofene har sett på mesterlæren, der kunnskap og ferdigheter i første rekke ble overført gjennom observasjon, etterligning, gjentakelse og handling, som en måte å lære taus og kroppslig kompetanse på. Ikke all kompetanse kan overføres verbalt, noe kan bare overføres, og læres, gjennom praktisk handling (Nilsen og Kvale 1999, Mesterlære, læring som sosial praksis. Komp.1, PPU 2014).

Filosofen Merleau-Ponty snakker også om at vi lærer gjennom kroppen. Vi er i kroppen, den er ikke bare noe vi har. Han avviser dualismen og sier det har vært et filosofisk problem som ikke forteller oss om virkeligheten. Barn lever og lærer i første omgang gjennom kroppen og er i kroppslig samhandling med verden og andre mennesker. Han mener at barn gjennom lek responderer på kroppslige henvendelser. Merleau-Pontys kroppsfilosofi har relevans for vår forståelse av den kroppslige måten barn lærer på (Nielsen 2000, Kompendium 2, PPU, 2014).

## **Sett og akseptert**

Identitet og tilhørighet

Å føle seg sett og akseptert er motiverende i en lærings situasjon. ”Læreren ser meg, det hun sier gjelder meg også, jeg føler meg inkludert”. Det er vanskelig å lære noe nytt hvis jeg føler meg oversett eller i veien eller hvis det jeg representerer eller står for ikke blir møtt med respekt. Hvis jeg er til stede i et klasserom og noen stirrer på meg mens andre overser meg, hvis ingen tar kontakt med meg og jeg nesten ikke skjønner det som blir sagt eller de sosiale kodene de andre bruker i forhold til hverandre, er det vanskelig å lære noe nytt. Det er i alle fall vanskelig å lære noe av det læreren har som mål å lære bort, selv om jeg kan få annen, mer utilsiktet, kunnskap. Jeg kan lære mye om hvordan det er å ikke føle seg velkommen eller inkludert, og hvordan det oppleves å prøve og lære noe jeg ikke skjønner.

Identitet er viktig i en situasjon der vi skal lære noe nytt. Forenklet sagt er identitet svaret på spørsmålet: ”Hvem er jeg?” Hva har jeg med meg av språk, tradisjoner og vaner, kunnskap, tankegodt og tro. Hvor føler jeg at jeg hører til, hvor ønsker jeg å høre til. Hvordan reagerer jeg i ulike situasjoner, fysisk og følelsesmessig.

Identitetsutvikling skjer i forhold til det kulturelle fellesskapet vi vokser opp i. Det jeg har med meg møter, tolker og plasserer det jeg møter (Aasen og Haugaløkken (red.)1994).

G.H. Mead sier at selvet blir dannet i møtet med *den* og *de* andre, og at vi ikke kan erfare oss selv direkte. De menneskene som i barnets øyne er spesielt viktige kaller Mead ”den signifikante andre”. Reaksjonene og forventningene fra de signifikante andre spiller en stor rolle for hver og en av oss. Når vi er små er ofte mennesker i den nær familien ”signifikante andre”. Etter som vi blir eldre kommer flere mennesker inn i livene våre, en barnehageansatt, en nabo, en lærer, venner, kjæreste og arbeidskamerater. Mead sier at vi speiler oss i vår egen tolkning av de reaksjonene og forventningene andre viser i forhold til oss (Askeland og Sataøen 2013).

Måten jeg tolker andres reaksjoner på springer ut fra den selvfølelsen og det selvbildet jeg har bygget opp i møtet med reaksjoner fra menneskene nær meg. Forholdet jeg har til nære signifikante andre vil prege måten jeg møter mennesker på senere.

Forenklet sett går jeg inn i en ny situasjon med forventninger om at jeg skal bli møtt med åpenhet og vennlighet, hvis det er dette jeg har sett og erfart tidligere. Da vil jeg lettere tolke reaksjonene på meg selv positivt og ta ting i beste mening.

Dette forutsetter at jeg klarer å tolke det som skjer rundt meg, det som kommer i min retning, at det ikke er så fremmed at jeg ikke klarer å tolke eller plasserer det. Hvis jeg ikke skjønner språket, verken det verbale eller menneskenes handlingsmønstre og reaksjoner, er det mye vanskeligere for meg å avlese det som skjer rundt meg og knekke kodene.

Piaget sier at menneskene har en medfødte tendens til å tilpasse seg omgivelsene sine. Han kaller det adaptasjonsprosessen. To prosesser er involvert i denne tilpasningen: Assimilasjon og



akkommodasjon. Ved assimilasjon prøver vi å forstå noe nytt ved å få det til å passe inn i det vi allerede vet og kan, de skjemaene vi allerede har konstruert. Ved akkomodasjon må vi forandre de eksisterende skjemaene våre, eller konstruere nye. Han mener at vi hele tiden søker balanse og likevekt mellom det vi kan og det vi møter. Dette kaller han ekvilibrasjon, likevektsprinsippet (Woolfolk 2004).

En liten gutt var på besøk hos en familie og skulle spise middag der. De var mange som skulle spise sammen og gutten skulle hjelpe faren sin med å dekke bordet. Familien de skulle spise hos hadde mange ulike tallerkener, ”en fant fra hver bygd”. De likte loppemarkeder og kjøpte tallerkener de synes passet sammen. Gutten så betenkt på det dekkete bordet. -”Hvorfor er alle tallerkenene forskjellige, sånn er det ikke hjemme hos oss.” Han la hodet på skakke: -” Men se, de passer til hverandre, alle har forskjellige blåfarger.”

Her tilpasser han det nye til det han har erfart; ” Hos oss er tallerkenene like, tallerkenene på et middagsbord er like”. De er like her også, bare på en annen måte.

Barn er ofte mer fleksible enn voksne i møtet med innvandrerbarn eller foreldrene deres, men som regel bare hvis omgivelsene deres legger opp til fleksibilitet og inkludering.

Hvis mamma og pappa uttrykker stor skepsis og missnøye med den nye naboen, som er fra Somalia, vil dette ofte påvirke barnet.

I møtet med en fremmed kultur vil de fleste av oss gjøre alt vi kan for å prøve å tolke og plassere det som skjer rundt oss, i større grad hvis vi ønsker å bli en del av denne kulturen enn hvis vi bare vil observere den fra utsiden, slik vi ofte gjør som turister.

Minoritetsspråkelige og innvandrere i Norge kan ha forskjellige opplevelse av hvor de hører til. Selv de som er født og oppvokst her har ulik opplevelse; noen føler seg norske, andre ikke. Noen føler seg som seg selv mellom to kulturer, de kombinerer de rollene de har i ulike settinger og håndterer de ulike forventningene som stilles til dem. Andre føler seg dratt mellom to kulturer og mellom de forventningene som stilles, og deres egne ønsker og behov. Vi er en del av det som omgir oss, og av det som har omgitt oss. Trærne utenfor vinduet vårt, veien vi går på, luktene vi lukter når vi kommer inn i et rom, alt blir en del av oss. Integrering er ikke et minste felles multiplum, men å la det du møter treffe det du har, og kunne beholde deg selv i et mangfold.

Innvandrere og minoritetsspråklige i Norge er ikke en homogen gruppe. De kommer fra veldig ulike økonomiske kår og utdanningsnivå, fra universitet og høgskoleutdanning til forhold der de ikke fikk skolegang og er analfabeter. Foreldrenes utdanningsnivå påvirker og preger barna, men barn kan lære og beherske norsk, både muntlig og skriftlig, og bli godt integrert i samfunnet, selv om foreldrene deres ikke er det (Fra samtale med Olga Stokke, journalist i Aftenposten. Mai-14).

Her har barnas møte med norsk språk og kultur mye å si. I hvor stor grad de behersker og kjenner sin opprinnelige kultur og sitt eget morsmål er viktige faktorer. Det er mye lettere å tilegne seg et nytt språk hvis man kan et annet språk godt. Barnet har lært å lære et språk, hun kjenner språket som kulturbærer og kan utrykke seg ved hjelp av ord.

*«Språket er personlig og identitetsdannende og nært knytte til følelser. Morsmålet er viktig for opplevelse av egen identitet og mestring på mange områder.»*

(Kunnskapsdepartementet 2006 a:29)

Opprinnelseskulturen kan bli mer fremtredende i møtet med en annen kultur. Hva vil jeg beholde, hva vil jeg trekke frem, hva vil jeg forsterke? Har din etniske identitet status eller mangel på status i det landet du bor i? Er du Somalier eller Amerikaner i Norge? To land som ofte har ulik status. Integrering innebærer tilpasning til et majoritetssamfunn, uten at en derved mister viktige aspekter ved sin egen kulturelle identitet (Aasen og Haugaløkken 1994).

I arbeidet med å integrere minoritetsspråklige elever og undervise dem i norsk er det en stor hjelp å kommunisere med, og dermed inkludere, hele det mennesket vi skal undervise. Vi skal hjelpe dem til god integrering og gi dem verktøy de selv kan bruke. I norskundervisningen har språket hovedfokus. Målet er at elevene vi underviser skal skjønne og beherske norsk, og at undervisningen skal skape en grunnleggende forståelse for det de forskjellige ordene og uttrykkene i språket vårt symboliserer og er et bilde på. Her mener jeg bruk av drama og teater i undervisningen er et unikt hjelpemiddel.

## **Teater og drama**

Levende ord

*”Drama er et kommunikasjonsfag der det muntlige har en stor og sentral plass. Muntlig utforskning og trening er en selvsagt del av innholdet i dramaarbeidet fordi det er kroppen og stemmen som er dramafagets primære uttrykksmidler.”*

(Berggraf Sæbø, Drama –et kunstfag 1998: 226)

Hvordan kan drama og teater brukes i norskundervisningen for minoritetsspråklige barn?

I dramafaget skapes opplevelsene og erfaringene i stor grad gjennom bruk av kroppen. Du kan ha drama og teaterlek med barn uten å bruke ord. Du kan skape et fellesskap på tross av språkbarrierer. Du kan koble sammen bevegelser og lek med stemmen og du kan bruke musikk. Musikk er et universalt språk og en stor inspirasjonskilde. Det barn opplever gjennom musikk kan knyttes til den kognitive bevissthet via ord og refleksjon, men erfaringene sitter også i kroppen.

Merleau-Ponty snakker om vårt kroppsminne, kroppens hukommelse. Det vi har opplevd fysisk sitter igjen i oss, selv om det ikke er bevisst.

Jeg ønsker å bruke drama og teater med fokus på språket i egne timer eller bolker, ikke putte det inn litt her og der. Jeg vil kalle undervisningen *Språk og teaterlek*. Hovedfokus vil ligge på språkformidling og språkforståelse, men tilnærmingen vil i stor grad gå gjennom bruk av kroppen. I *Språk og teaterlek* vil jeg bruke dikt, sanger og vers og sette det sammen med bevegelser og klappe- eller tramperytmer. Det fins allerede mange vers der dette er gjort, som "Lille Petter Edderkopp".

Hvordan kan jeg bruke "Lille Petter Edderkopp" og stimulere barnets "åtte intelligenser"?

Verbal- lingvistisk: Vi kan si verset høyt i kor. Logisk-matematisk: Vi kan bevege oss på hvert annet ord, så hvert tredje og så videre, opp til ti. Spatial (romorientering): Vi kan bevege oss i rommet og bruke forskjellige nivå og retninger. Musikalsk, kinestetisk (kroppslig): Vi kan synge verset mens vi beveger ulike deler av kroppen.

Naturalistisk (se sammenhenger i naturen): Vi kan bevege alle kroppsdelene separat og oppdage og snakke om hvordan bevegelsene påvirker hverandre. Interpersonlig (den sosiale intelligens): Vi kan bevege oss i forhold til hverandre og ta impulser fra hverandre.

Intrapersonlig (selvinnsikt): Vi kan jobbe alene, ha fokus på vår egen opplevelse og prøve å formidle denne.

Ved bruk av dramafaget i språkundervisningen vil jeg legge vekt på å lære bort ord og begreper gjennom fysiske bevegelser og gjentakelser av disse. Jeg vil snakke og handle samtidig, sammen med elevene: "Nå skal vi dra i dette tauet. Dra forsiktig. Dra hardt. Dra sakte. Dra fort." "Nå skal du dytte meg, nå må du dytte. Kom, så dytter vi mot veggen sammen." På denne måten blir ordene levendegjort. På samme måte vil jeg knytte fysiske følelsesuttrykk til ord.

Ved å lære språk gjennom handling fester det seg ikke bare i den kognitive bevisstheten vår, i hodet, men også i kroppen. Dette er det samme som et lite barn erfarer når vi sier:

" Gap opp, sånn ja, nå må du drikke melken din, sånn ja, det er fint. Var det godt? " Barnet opplever noe, får hjelp til å feste ord på handlingen og får hjelp til å reflektere og trekke erfaringen av det som har skjedd opp i den kognitive bevisstheten. John Dewey mente at det eneste sikre tegn på viten er det vi kan i praksis. Han sier at tenkning, handling og læring forenes i den menneskelige erfaring, og at god læring er erfaringslæring som innebærer en skapende prosess og glede for dem som lærer. Dewey snakker om "learning by doing", men også om viktigheten av refleksjon som en måte å bevisstgjøre og lære av våre erfaringer på (Berggraf Sæbø 1998).

I *Språk og teaterlek* vil jeg også bruke improvisasjon og gi elevene oppgaver de skal løse sammen der og da. Dette gir elevene anledning til å være skapende og styrker deres evne til samarbeid. De

får også en mulighet til å hente opp erfaringer og taus kunnskap, kompetanse de har, men ikke har satt ord på. Gjennom lek og improvisasjon kan de påvirke og forme det som skjer, og være aktører, ikke brikker. Dette kan vi gjøre selv om eleven kan lite norsk. Noen kan mer enn andre og elevene lærer av hverandre. Gjennom de praktiske øvelsene vil det dukke opp norske ord og begreper elevene ikke skjønner. Dette kan jeg som lærer ta tak i med en gang, utdype og forklare. Gleden og iveren barn ofte viser i skapende lek vil være en drivkraft for både elevene og læreren i en ”praktisk og handlende” språkundervisning som dette. Engasjementet de har i en klappelek eller en sanglek er en resurs i undervisningen og noe det er et mål å beholde. Språket er fullt av rytme, i alle land. Barns evne til å lære gjennom rytme er stor. Når vi ser på et barns iver i en klappelek eller hvor fort et barn lærer et rim og bruker det, ser vi hvordan de henger ordene på rytmen og husker denne helheten. Barn som hopper hoppetau kan si en regle mens de hopper. De sier frem verset i takt med hoppene sine, og hopper ordene inn i kroppen. Det tar ikke lang tid før et nytt barn i leken kan dette verset:

*Bamse, Bamse - ta i bakken! Bamse, Bamse - vend deg om! Bamse, Bamse - så tilbake samme veien som du kom! Bamse, Bamse - gjør et hopp! Bamse, Bamse - se nå opp! Bamse, Bamse - skynd deg ut: en, to, tre!*

Dette er et eksempel på et vers der barna kombinerer ord med bevegelser og koordinasjon. Ved å bruke et vers som dette øver elevene på flere ferdigheter samtidig, fysiske og kognitive.

Jeg vil også bruke *Språk og teaterlek* som en arena for utveksling av ulike kulturer. Når vi har jobbet med ”Lille Petter Edderkopp” kan barna kanskje en liknende sang på morsmålet sitt. På den måten møtes også to kulturer. Kanskje barna allerede kan noe utenat, på morsmålet sitt eller på norsk, som de kan fremføre for hverandre. De kan forklare innholdet på norsk ved hjelp av ord de kan, få hjelp til å forklare det av andre elever, eller vise det frem fysisk, ved hjelp av bevegelser og handling. Dette gjør dem mer synlige, både i forhold til andre og i forhold til seg selv som individ. ”Hvem er jeg, hva står jeg for, hva har jeg med meg.” Jeg vil bruke fortellinger, eventyr, vers og sanger fra deres eller foreldrenes opprinnelige kultur og fra Norge og Norden.

Det fins mange norske folkeeventyr som likner på folkeeventyr i andre kulturer. Disse eventyrene kan man knytte sammen. Norske eventyr, fortellinger og vers er også et utgangspunkt for å bli bedre kjent med ord og begreper: ”Det var en gang tre bukkene Bruse som skulle til seteren å gjøre seg fete... hva er en seter? Hva er en bukk? På veien måtte de over en bro...Hva er en bro? Kan dere lage en bro med kroppene deres? Se her! Under brua lå det et troll...hva er et troll? Vi kan bevege oss over gulvet som troll, hvordan kan et troll se ut? Vet dere det? Se her...”

Gjennom dette blir elevene også bedre kjent med norske tradisjoner og deler av norsk litteratur.

Det vil være en stor fordel å ha flere barn med samme morsmål i denne undervisningen, og også barn som snakker litt norsk og forstår norsk på ulike nivåer.

Med *Språk og teaterlek* har jeg en unik mulighet til å sette i sving hele eleven: Vi aktiviserer ved å gi oppgaver og øvelser som igangsetter og utvikler elevens forskjellige egenskaper og de ulike intelligensene Gardner snakker om. Vi kan også treffe en elev vi kanskje ikke når med tradisjonell språkundervisning, der eleven først og fremst sitter stille og bruker sine kognitive evner. Elevene får brukt den fysiske energien sin, og vi kan legge til rette for skapende prosesser og for samspill. Vi kan finne og spesialsy oppgavene.

Drama og teater er relasjonsbyggende. Deltagerne må samarbeide og gi hverandre plass for å oppnå en god prosess eller et ønsket resultat. Det er umulig å samarbeide uten å inkludere hverandre. På denne måten har drama og teater mange gode ringvirkninger. Gjennom *Språk og teaterlek* vil elevene lære om kommunikasjon gjennom å kommunisere, og om samhandling gjennom å samhandle. Dette synes jeg er en av de viktigste ringvirkningene ved å bruke drama og teater som aktiviteter og metode.

Lev Vygotsky var opptatt av læring i den sosiale sammenhengen, i det samfunnet og den kulturen barnet er en del av. Han mente at språket er avgjørende for den kognitive utvikling. Språket er vårt verktøy for tanken, følelser og sammenhengen mellom fortid og nåtid. Det er vårt verktøy for å løse problemer. Han var også opptatt av refleksjon og bevisstgjøring av taus kunnskap (mediering), av hvordan vi gjennom refleksjon og ord blir bevisst den kunnskapen og erfaringen vi sitter inne med (Askeland og Sataøen 2013).

*”Dramafagets kjerne og identitet er knyttet til teaterkunsten, til det dramatiske spill, men det er den progressive humanistiske pedagogikken som har skapt det moderne faget drama. Dette gjør drama til et komplekst fag som i sin praksis må stå på flere likeverdige ben. -Det kunstfaglige innholdet fra teatret. -Det pedagogisk metodiske innholdet fra kunstpedagogikken/kunstdidaktikken. -Det personlige og sosiale(relasjonelle) innholdet fra skolens generelle læreplan. -Det tematiske innholdet som kan være fra alle fag i skolen.(L97)”*

(Berggraf Sæbø, Drama- et kunstfag,1998:43)

## **Rammer og muligheter**

I tradisjonell språkundervisning velger mange lærere ”kateter undervisning ” der undervisningen i stor grad henvender seg til den verbal-lingvistisk og den logisk-matematisk intelligensen. Ved å bruke teater og drama i norskundervisningen for minoritetsspråklige barn mener jeg at man kan

aktivisere, engasjere og motivere elevene i mye større grad enn tilfellet ofte er i dag. Det vil ta i bruk hele eleven og fremme læring.

Finnes det begrunnelser og belegg for en alternativ språkundervisning for barn i lærerplanen eller opplæringsloven? I lærerplanen står det:

*”Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira eigne vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner.”* Videre står det:

*”Skapande evner vil seie å oppnå nye løysingar på praktiske problem ved uprøvde grep og framgangsmåtar, ved å spore opp nye samanhengar gjennom tenking og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å få fram nye estetiske uttrykk. Skapande evner kjem til utrykk både i forbetra maskinar, reiskapar og rutinar, i resultat frå arbeid og forskning, i kriterie for vurdering og avveging, i bygningar, målarkunst, musikk, rørsle og ord.”*

[www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/.../Det-skapande-mennesket/](http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/.../Det-skapande-mennesket/) Besøkt 01.05.14

Fordi språk er en nøkkel i alle kulturer, og noe vi bruker i alle sammenhenger og i alle fag, er det vesentlig at vi gjennom språket utvikler evnen til å sette ord på og formidle det vi skaper og ønsker å skape. For å utvikle skapende evner må vi ha noe å uttrykke dem med. Skapende evner kan, som nevnt overfor, komme til nytte og gi seg uttrykk på mange områder, men på alle felt trenger vi å formulere det vi ønsker og vil gjøre for oss selv og andre.

I lærerplanen står det også at *”.. Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira eigne vilkår...”* Dette betyr at man skal møte den eleven man har, det eleven har med seg av både evner og muligheter og hjelpe og inspirere eleven til vekst og utvikling. Dette gjelder alle barn, uansett bakgrunn, og om de er født i Norge eller ikke.

Dette klarer du ikke hvis eleven ikke vil eller ikke har lyst, eleven må være motivert. Du må fange elevens interesse og hjelpe eleven til å hjelpe seg selv, det vil si *”å lære eleven å lære”*.

Under ”Prinsipp for opplæring” i ”Læringsplakaten” står det:

- fremme tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/> besøkt 15.05.14

Det står *”varierte arbeidsmåtar”*, men ikke hvilke arbeidsmåter.

I L06, dagens gjeldende lærerplan, er det metodefrihet.

Det vil si at skoler og lærere kan velge læringsaktiviteter og på hvilken måte, med hvilken metode, kunnskapen, det vil si lærestoffet, skal fremlegges og arbeides med. Elevene skal gis pedagogisk og forsvarlig undervisning, men innenfor dette har skolen stor frihet. Dette kan være en fordel,

men gir også få retningslinjer eller tips. Metodene en lærer bruker kan sees på som de verktøyene læreren har i verktøykassen sin. Med verktøykasse mener jeg de arbeidsredskapene en lærer bruker; måter å gå frem på. Jeg tror mange lærere er kjent med få verktøy, deriblant hvordan man kan bruke drama og teater i undervisningen.

## Konklusjon

Metodefriheten i L06 og Læringplakatens ord om ”tilpassa opplæring” gjør det mulig for en lærer å bruke drama og teater i språkundervisningen. I tillegg står det i grunnskolebestemmelsene:

Udir-1-2013: Vedlegg 1

### 2.1 Bestemmelser for alle elever i grunnskolen

#### 2.1.1 Inntil 5 prosent fleksibilitet for 1.-10.trinn

*Fra og med skoleåret 2013-2014 kan skoleeier omdisponere inntil 5 prosent av timene i fagene til andre fag.* (www.udir.no)

Dette betyr at en skole som ønsker det kan sette av tid til alternativ språkundervisning, som *Språk og teaterlek*.

Språkundervisning for minoritetsspråklige elever er en veldig viktig del av de oppgavene barnehager og skoler har i dag.

I timer med *Språk og teaterlek* vil elevene jobbe i et inkluderende fellesskap som kan skape tilhørighetsfølelse. De vil kunne bruke seg selv med den kulturen de har med seg, være sammen med barn fra andre kulturer og få kjennskap til den norske kulturen.

De vil ha en arena der de kan markere seg og øve seg på å snakke og stå frem i en gruppe.

De vil øve seg på å tolke kroppsspråk og spille ut ulike situasjoner og et stort spekter av følelser.

De vil øve på å snakke og forstå språket.

De vil kunne møte og få et forhold til en ny voksen, en ”signifikant annen”.

Ved å benytte seg av barns naturlige evne til lek og rollespill i språkundervisningen tar vi samtidig i bruk de egenskapene barna selv har med seg. I lek kan barn bearbeide og formidle inntrykk, de er ofte kreative og nytenkende. De viser glede og iver og bruker hele seg. Det er smart, både menneskelig og økonomisk sett, å bruke de ressursene barnet selv har når de skal lære noe nytt. Jeg mener at det for barn som skal lære et nytt språk er en stor fordel at undervisningen bygger videre på det de har med seg, og i seg, fra før. Både av kulturell og språklig ballast, men også i egenskap av at de er lekende barn, hele mennesker.

## Kilder

- Berggraf Sæbø, A. (1998): Drama- et kunstfag. Tano Aschehoug
- Askeland L., Sataøen S.O. (2013): Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst. Gyldendal Norsk Forlag
- Woolfolk, A.(2004): Pedagogisk psykologi. Tapir akademiske forlag
- Øzerk, K. (2006): Opplæringsteori og lærerplanforståelse. Oplandske Bokforlag
- Wormnes B., Manger T.(2005):Motivasjon og mestring. Fagbokforlaget
- Lyngsnes K., Rismark M.(2011): Didaktisk arbeid. Gyldendal akademiske
- Aasen P., Haugaløkken O. K.(red.)(1994): Bærekraftig pedagogikk. Ad Notam Gyldendal
- Nilsen K. og Kvale S.(1999): Mesterlære, læring som sosial praksis. Kompendium1, PPU 2013-14
- Haraldsen, H. M. (red.) (2010): Dans, estetikk og samfunn. Kompendium 2, PPU 2013-14
- Nielsen K.(2000): Kropp, musikk og læring. Kompendium 2, PPU 2013-14
- (Illustrasjonen under er hentet fra Internett, ukjent opphav)

