

Leseteater som metode i fremmedspråkundervisning

Leseteater går ut på at en gruppe leser høyt en tekst som er delt opp i mindre enheter. Metoden kan brukes i fremmedspråkundervisning med elever av ulik alder og på ulike nivå, og med ulike teksttyper. Artikkelen gjør greie for bakgrunnen for og utviklingen av metoden, setter leseteater i sammenheng med forskning omkring kognitive og affektive gevinster ved bruk av leseteater i skolen, og presenterer ulike modeller og framgangsmåter som kan anvendes i fremmedspråkundervisning.

Introduksjon

Denne artikkelen omhandler potensialet for leseteater som metode i fremmedspråkundervisning. Det grunnleggende konseptet for leseteater er at en gruppe leser høyt fra en fysisk tekst som er oppdelt i mindre enheter, som regel ikke mer enn en eller to setninger, og hvor selve lesehandlingen er synlig for publikum. Opplesingen veksler mellom deltakerne i gruppen. Målsettingen er å formidle den aktuelle teksten til et publikum, men kun etter at den er blitt innøvd. Det handler med andre ord ikke om spontan høytlesing. Publikum spiller en viktig rolle i leseteater, enten det er elever i klassen eller andre, siden hensikten er å framføre en innøvd tekst.

Aktiviteten skiller seg fra den tradisjonelle formen for høytlesing i fremmedspråkklassene der elever i tur og orden leser fra en tekst, som regel fra en lærebok, synlig og hørbar for de andre elevene i klassen. I denne formen for høytlesing er det som regel individuelle elever som blir bedt om å lese høyt et avsnitt fra en tekst som alle de andre elevene har foran seg. Leseteater derimot framhever gruppens dynamikk i høytlesing av en tekst som helst ikke er kjent for publikummet. Black og Stave (2007:4) påpeker: «This form of reading aloud goes beyond the traditional forum of round robin. It is an interpretative presentation of a text by a group of readers in a

nonthreatening, controlled, and prepared setting.» Leseteater byr på en eldgammel formidlingsmåte, med røtter tilbake til antikken, som kan anvendes med godt resultat i dagens fremmedspråkundervisning, på tvers av språk, alder, nivå og sjanger.

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene i fagplanene for engelsk og fremmedspråk i *LK06*. I planen for fremmedspråk heter det at å «kunne lese i fremmedspråk er en del av den praktiske språkkompetansen og innebærer å forstå, utforske og reflektere over stadig mer krevende tekster, og slik skaffe seg innsikt på tvers av kulturer og fagfeltet» (*LK06*, Læreplan i fremmedspråk). Et av kompetansemålene etter både nivå 1 og 2 er å «kommunisere med forståelig uttale», og etter nivå 2 å «forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster og i ulike sjangere». I læreplanen for engelsk er et av kompetansemålene etter trinn 7 og 10 at elevene skal kunne «lese og forstå tekster av ulik lengde i ulike sjangere» (*LK06*, Læreplan i engelsk). Leseteater bruker ofte lengre tekster med en forankring i litteratur og/eller kultur knyttet til målpråket. Det er samtidig en metode som fremmer bedre uttale, flyt i lesing og ordgjenkjennelse, fordi opplesere bruker mye tid på å øve på den samme teksten (Black & Stave 2007). Det er derfor en metode som kan hjelpe elevene til å møte kompetansemålene knyttet til leseferdigheten i fremmedspråk.

Lesing er også en ferdighet som har blitt viet mye oppmerksomhet blant forskere. Hellekjær (2005) retter et kritisk blikk mot lesing i engelskfaget i skolen. Hans funn, som ble gjort i *R94*-perioden, tydet på at lesenivået i engelsk blant flertallet av engelskstudenter i videregående skole, var for lavt til å komme inn på et britisk universitet, og at ca. en tredjedel av et utvalg på 600 studenter ved Universitetet i Oslo hadde alvorlige problemer med lesing av engelsktekster på pensumet. Hellekjær (2007) stiller seg positivt til hvordan lesing har endret sin status fra en 'glemt' til en grunnleggende ferdighet i *LK06*. Allikevel er han kritisk til engelskundervisningen i den norske skolen som, ifølge ham, i for stor grad er rettet mot intensiv lesing av læreboktekster, og for lite mot ekstensiv lesing av andre, lengre tekster. Den samme tendensen ble funnet av Drew (2004) i en spørreundersøkelse blant engelsklærere på barne- og mellomtrinnet. Leseteater er en måte å introdusere elever for lengre tekster, og også å stimulere til mer selvstendig, ekstensiv lesing (Millin & Rinehart 1999).

Denne artikkelen gjør rede for hvordan leseteater kan fremme leseferdighet i fremmedspråk, både fra et affektivt og et kognitivt perspektiv. Den forklarer leseteaterets opprinnelse, viser til en del forskning som er gjort om leseteater i skolen, presenterer ulike modeller og framgangsmåter for bruk av leseteater i språkundervisning, og peker på eventuelle utfordringer som metoden kan medføre.

Hva er leseteater, og hva er dets opprinnelse?

Coger og White (1967:8–9) påpeker at det er ulike definisjoner av hva leseteater er, men at det i utgangspunktet er et medium der to eller flere opplesere, gjennom sin høytlesing, gir et publikum en muntlig opplevelse av litteratur. Millin og Rinehart (1999:74) beskriver leseteater på følgende måte: «Reader's theatre activities essentially involve choosing

something to read to an audience, practicing so that one can read the selection with accuracy and expression, and then reading the text for an audience.»

Det fins utallige varianter av leseteater, men alle tar utgangspunkt i det grunnleggende prinsippet, høytlesing av en tekst, eventuelt kombinert med dramatisering. Antall opplesere av en tekst kan variere, og en kan på ulike måter dele teksten mellom fortellere og de som leser karakterroller. En fortelling med dialog kan også deles tilfeldig, slik at replikkene til en karakter ikke leses av én og samme oppleser, men fordeles blant flere. I noen tilfeller kan opplesere stå mer eller mindre statisk under fremføringen, mens de i andre tilfeller kan være bevegelige. I utgangspunktet trenger leseteater få eller ingen rekvisitter; det er selve teksten og dynamikken i måten skriftspråket blir formidlet på muntlig, som er det sentrale. Samtidig kan leseteater brukes med rekvisitter, kostymer, musikk, bilder og bevegelse – det som man forbinder med tradisjonelt teater. Leseteater er i essens en form for drama. Forskjellen er at de medvirkende leser, og dermed ikke trenger å huske replikker. Dette gjør at opplesere føler mindre press på seg enn skuespillere. Samtidig er de bundet av den synlige teksten som de skal lese, slik at aktiviteten kan virke mindre naturlig enn vanlig drama.

Bahn (1932:434–437) sporer opprinnelsen av leseteater tilbake til Hellas i det femte århundre før Kristus, der vandrende fortellere resiterte episke dikt, for eksempel *Iliaden*, eller poesi, blant annet av Hesiod. I noen tilfeller innledet to av fortellerne en dialog, der de leste hver sin karakterrolle. I moderne tid ble det satt opp både profesjonelle og amatørteaterproduksjoner av leseteater, særlig på 1950- og 1960-tallet. En av de første profesjonelle produksjonene var *John Brown's Body* i USA i 1952, med tre opplesere og et kor på 20 personer. Produksjoner fant sted også i Storbritannia, med blant annet *The Hollow Crown* av Royal Shakespeare Company. I tillegg ble mange amatørproduksjoner satt opp ved amerikanske høyskoler og universiteter, deriblant en oppsetting av Ray Bradburys roman *Dandelion Wine* ved Southwest Missouri State College i 1960. Denne produksjonen besto av seks opplesere som satt på krakker og leste fra manusstativ (Coger & White 1967:16). I de fleste tilfeller ble tekster adaptert for leseteater, mens i noen tilfeller ble tekster spesielt skrevet til leseteater, for eksempel Dylan Thomas' *Under Milk Wood*. Delvis som følge av at det ble holdt kurs i leseteater ved en del amerikanske høyskoler og universiteter fra 50-tallet, fikk leseteater også innpass i mange amerikanske skoler. Chambers Theatre i California fra 1975 betraktes som inspirasjon for hvordan mange bruker metoden i skolene i dag (Black & Stave 2007:3).

Et større leseteaterprosjekt ble introdusert i Norge gjennom den erfarne amerikanske dramaprofessoren Leighton Ballew, som ble invitert av Sogn og Fjordane Teater som gjesteinstruktør i 1983. Teateret samarbeidet med lokale skoler om et leseteaterprosjekt, *Sprit Aquavit Horse Macca Blås* (Losnegård 1983), der både teaterfolk, lærere (forfatteren inkludert), elever og profesjonelle skuespillere tok del.

Hensikten var å bruke leseteater til formidle en tekst om narkotika- og alkoholproblemer blant tenåringer i Sogn og Fjordane. Målspråket var norsk og prosjektet var ikke knyttet til et bestemt skolefag, men var tverrfaglig. Ballew hadde en sterk overbevisning om at leseteater hadde et stort potensial i skolen. De elever som var med fra de ulike skoler

blomstret etter å ha vært med på prosjektet; med øving ble de gradvis mye flinkere til å lese høyt, mye mer artikulert, og samtidig vokste de som personer og ble mer selvsikre. Inspirert av denne opplevelsen har forfatteren i ettertid formidlet metoden til praktiserende eller framtidige fremmedspråklærere, og forsket på effektene av metoden i engelskundervisning (Drew 2009a, 2009b, 2010, 2011; Drew & Pedersen 2010, 2012).

Forskning i leseteater

De fleste studier av leseteater har vært case-studier som har blitt gjennomført i klasser eller grupper som har prøvd ut metoden (Martinez mfl. 1999; Peebles 2007; Rinehart 1999). Noen studier, for eksempel Millin og Rinehart (1999), har kombinert kvalitative med kvantitative metoder. De fleste studier har vært i engelske morsmålsklasser i USA, men prinsippene kan overføres til et hvilket som helst språk.

En del morsmålstudier har vist at leseteater har stor appell blant skoleelever, og har bidratt til å øke deres motivasjon for å lese høyt og for lesing generelt (Chan & Chan 2009; Tyler & Chard 2000; Uthman 2002). Elever som i utgangspunktet var passive og hadde lite selvtillit, ble mye mer selvsikre og entusiastiske etter å ha opplevd leseteater (Chan & Chan 2009:43). Til og med de som hadde vært de mest tilbaketruke og nølende, øste av selvtillit og opplevde en enorm vekst (Peebles 2007:579).

Noe som gjør leseteater tiltrekkende for elever, er at det er en gruppeaktivitet der alle er nødt til å samarbeide (Black & Stave 2007:23). Konsekvensen av gruppedynamikken er at elevene ikke føler seg alene med ansvar for høytlesing av en tekst, men føler seg som en del av et større samhold (Tyler & Chard 2000:166). De får ikke all oppmerksomhet rettet kun mot seg, men opplever i stedet trygghet i gruppen. Uthman (2002:56) bemerket at elevene ble så opptatt av å hjelpe hverandre under arbeidet med en leseteatertekst, at de kvittet seg med mye av angsten de i utgangspunktet hadde hatt for høytlesing. Det er gruppens og ikke individets produkt som er i fokus. Samtidig kan det å arbeide i en gruppe virke positivt på den enkelte elevs motivasjon til å lese, akkurat som gruppeskriving kan ha en positiv virkning på den individuelle elevens skriving (Pilarcik 1986).

En av grunnene til at elevene opplever leseteater som en 'trygg' måte å lese høyt på, er at de får muligheten til å lese den samme teksten gang etter gang, slik at de kan formidle teksten på best mulig måte (Rasinsky 2006; Samuels 1997; Tyler & Chard 2000). Gjentatt lesing av den samme teksten hjelper særlig de som i utgangspunkt er de svakeste leserne (Rasinsky 2006). Ifølge Tyler og Chard (2000:165) får lesere som sliter med lesing en meningsfull grunn til å lese gjennom den samme teksten flere ganger. Det at de føler at de lykkes med noe, til og med føler stolthet av resultatene av sin innsats, gjør at mange utvikler en mye mer positiv holdning til høytlesing (Black & Stave 2007:14). Millin og Rinehart (1999:82) opplevde at alle i klassen ville delta i leseteater, at de ville ha nye leseteater-tekster, og at erfaringen gjorde dem mer motiverte til å lese generelt.

I tillegg til affektive gevinster høster elever ulike kognitive gevinster gjennom leseteater. I studien til Millin og Rinehart (1999) ble en forsøksgruppe som brukte leseteater sammenlignet med en kontrollgruppe. Det ble foretatt før- og etter-testing i variabler

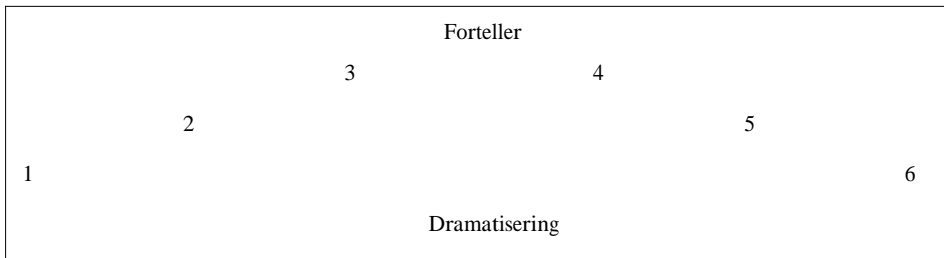
som muntlig leseforståelse, ordgjenkjennelse og lesehastighet. Resultatene viste at elevene i leseatergruppen gjorde større framgang enn de i kontrollgruppen. De som hadde de laveste resultatene på før-testene, var de som gjorde størst framgang. Tilegnede ferdigheter ble overført fra én tekst til en annen, slik at framgangen kunne betraktes som en kumulativ prosess – den viste seg i suksessive tekster. I en lignende undersøkelse (Martinez mfl. 1999) gjorde elevene i en leseatergruppe dobbelt så stor framgang i lesehastighet som dem i en kontrollgruppe, og resultatene i leseforståelse var også høyere. Andre studier som har funnet at leseater har bidratt til økt lesehastighet, er Bidwell (1990), Hoyt (1992), Rasinsky (2000), Rinehart (1999), Samuels (1997) og Tyler og Chard (2000).

Noen studier av leseater har vært i klasser med engelsk som fremmedspråk (Chan & Chan 2009; Drew & Pedersen 2010). Et kvalitativt studium av leseater i fordypningsgrupper i engelsk (8. og 9. trinn) i en norsk ungdomsskole, viste også positive affektive og kognitive gevinster (Drew & Pedersen 2010). Observasjoner, intervjuer, spørreskjema og logg ble brukt for å samle inn data. Elevene i disse gruppene slet i utgangspunktet med lesing. Siden gruppene besto av 7–11 elever, kunne læreren vie mye oppmerksomhet til de enkelte elevene mens de øvde med teksten, fortellingen *Rumpelstiltskin* (McIlvain 2000), som var blitt tilpasset metoden. Læreren oppdaget at elevene ble svært opptatt av riktig uttale av ord, og at det etter hvert ble bedre flyt i lesingen ettersom de gikk gjennom teksten flere ganger. De ble også svært opptatt av gruppen, av hvordan teksten tilhørte hele gruppen, og av at hvert enkeltmedlem av gruppen gjorde et viktig bidrag. Elevene framførte teksten for et invitert publikum, forfatteren inkludert. Flertallet av elevene uttrykte i et spørreskjema at det var både gøy og lærerikt å arbeide med leseater, og at de ønsket å oppleve metoden på nytt. En av elevene som generelt hadde slitt enormt med uttalen både på norsk og engelsk, blomstret under prosessen. Dette var en bekreftelse på at metoden kan inkludere alle, ikke bare de flinkeste opplesere.

I et annet studium ble leseater brukt i engelskundervisningen på en ungdomsskole i to vanlige åttendeklasser. Elevene arbeidet med tre ulike varianter av leseater i løpet av året: først med tekster som allerede var tilpasset for leseater, for eksempel *Mr Twit's Revenge* av Roald Dahl (Shepard 2007), deretter med tekster som de selv måtte tilpasse, for eksempel Hemingways novelle *A Day's Wait* (Hemingway 2004), og til slutt med tekster som de måtte både lage og tilpasse for leseater (Drew & Pedersen 2012). I den siste varianten ble hver av klassene delt opp i sju grupper. Gruppene fikk oppgaven å presentere som leseater hvert sitt kontinent til de andre elevene. De måtte finne informasjon selv, og bearbeide og presentere stoffet. Elevene taklet på en fin måte de stadig større utfordringene de ble stilt overfor og viste en høy grad av oppfinnsomhet, konsentrasjon og en enorm innsats, særlig under den siste varianten. I denne varianten kombinerte de fleste gruppene opplesing av teksten med PowerPoint-bilder for å illustrere temaet, for eksempel dyr og fisk i forbindelse med Antarktika. I noen tilfeller brukte de musikk, rekvisitter og kostymer. Elevene var tydeligvis begeistret for både å framføre sine tekster og høre på de andres framføringer. De hadde fått mye mer selvtilitt, og framgangen i leseferdighetene var tydelig merkbare under den siste varianten. Læreren uttrykte at han aldri hadde sett så mye engasjement i skoleklasser.

Modeller av lese-teater

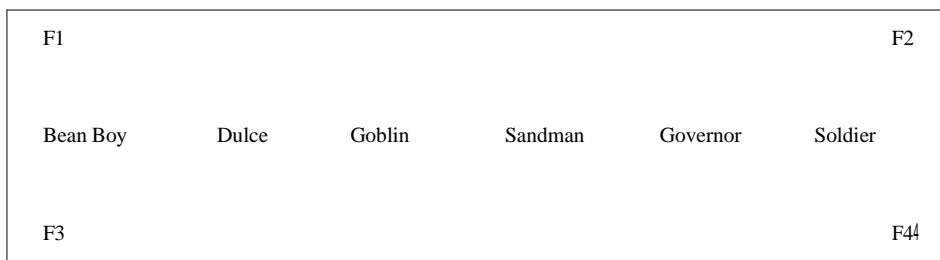
De to mest omtalte modeller av lese-teater er den 'tradisjonelle' modellen og den 'utviklede' modellen (Shepard 2004). Den tradisjonelle modellen innebærer generelt at et antall opplesere har faste plasser, vanligvis sittende, for eksempel i en halvsirkel. De leser fra et manus som er delt opp i små enheter, vanligvis i en bestemt rekkefølge. Samtidig kan opplesingen suppleres med dramatiserte scener utført av andre. Modellen som Leighton Ballew introduserte i Sogn og Fjordane i 1983 var av en slik karakter. Selv om modellen ble brukt til å formidle en tekst på morsmålet (norsk), egnert den seg like godt til et hvilket som helst språk. Det var sju opplesere og to dramatiserte scener, som vist i figur 1.



Figur 1: Leighton Ballews tradisjonelle lese-teatermodell (Drew & Pedersen 2010)

Figuren viser den faste plasseringen av de sju opplesere, sittende på krakker, og hvordan andre dramatiserer scener foran oppleserne for å utfylle selve lesingen. I *Sprit Aquavit Horse Macca Blås* ble lesing av fakta om narkotika- og alkoholrelaterte problemer blant ungdommer, utfylt med dramatiserte scener mellom en mor og en datter, og en far og en sønn. I denne tradisjonelle modellen leser oppleserne i en bestemt rekkefølge: forteller, 1, 6, 2, 5, 3, 4, forteller, osv. Fortelleren er den sentrale oppleseren. Han eller hun begynner og avslutter alltid lesesekvenser, for eksempel før eller etter en dramatisert scene. Oppleserne blir passive når de dramatiserte scenene foregår foran dem og blir aktive igjen når disse scenene er ferdige. Selv om Ballews modell ikke hadde noen forbindelse med fremmedspråkundervisning, er konseptet senere blitt brukt for å formidle tekster i et fremmedspråk, særlig engelsk (Drew & Pedersen 2010).

Den utviklede modellen skiller mellom dem som er fortellere og dem som leser karakterroller. Selv om alle leser fra et manus, er fortellerne i prinsippet statiske, mens de som leser karakterroller er bevegelige og i dialog med hverandre, akkurat som i det gamle Hellas. Shepard (2004, 2007) har skrevet mange tekster med utgangspunkt i dette prinsippet. I Shepards *The Bean Boy* (2007) er det fire fortellere, som for eksempel kan plasseres i hvert sitt hjørne av et rom, og seks karakterer. Figur 2 viser hvordan en framføring av *The Bean Boy* kan se ut med fire fortellere og seks karakterer.



Figur 2: Eksempel på en utviklet modell for lese-teater: The Bean Boy (Shepard 2007)

Figuren viser hvordan de fire fortellere (F1, F2, F3 og F4) har faste plasser, mens de seks karakterene (Bean Boy, Dulce, Goblin, Sandman, Governor og Soldier) er bevegelige i midten av rommet når de er i dialog og interaksjon med hverandre. Det veksles mellom dialogen mellom karakterene og fortellingen (gjennom fortellerne). Alle leser fra et manus.

Framgangsmåter

Grupper/klasser

Man kan bruke lese-teater med ulike aldersgrupper og med ulike gruppestørrelser. Utfordringen med større grupper/klasser er at de må deles i mindre grupper, helst med hver sin tekst. Når grupper arbeider med en tekst, bør de være atskilte fra hverandre, både for å få mer ro under øvingsperioden og for å gjøre framføringen mer spennende. Fordelen med at ulike grupper arbeider med ulike tekster, er at de blir hverandres naturlige publikum under framføring. Utfordringen er at læreren må dele sin tid og oppmerksomhet på mange (Drew & Pedersen 2012).

Når lese-teater brukes i en klasse med få elever, der alle kan arbeide med den samme teksten, kan læreren bruke all sin oppmerksomhet på å følge denne ene gruppen og fokusere på de enkelte elevene. De enkelte elevene blir opptatt av hvordan de kan forbedre sin uttale og flyt i lesingen. Ulempen er at det ikke finnes et naturlig publikum, siden alle arbeider med den samme teksten. I så fall kan for eksempel andre elever eller lærere inviteres til å være publikum, eller framføringen kan filmes og vises for aktuelle elevgrupper.

Teksttyper

I prinsippet kan omtrent alle teksttyper brukes til lese-teater. Det kan være fakta- eller prosatekster, fortellinger, sang, legender, lettlestbøker, noveller, skuespill, dikt, artikler, biografier, dagbøker, historiehendinger, utdrag av romaner og taler. Tekster som skal brukes til lese-teater har som regel ett av tre utgangspunkt:

- 1 De er hentet fra ferdiglagde samlinger av tekster, for eksempel engelsktekster for yngre barn i Dugan (2007), eller for eldre barn i bøkene av Aaron Shepard (2004, 2007), samt fra hans nettside.¹
- 2 Læreren eller elevene tilpasser tekster til leseater, for eksempel fra aviser, ukeblad, lærebøker eller lettlestbøker.
- 3 Læreren eller elever lager sine egne tekster til leseater, for eksempel om et bestemt tema, noe som Hoyt (1992:582) mener er mest effektivt.

Det er viktig at tekster som skal brukes ikke er for lange eller for vanskelige; de må tilpasses gruppens alder og nivå.

Oppdeling av en tekst til leseater

Følgende eksempel er begynnelsen av *Forty Fortunes*, en fortelling fra Iran med fire fortellere og sju karakterroller (Shepard 2004). Teksten er ferdiglaget for leseater i den utviklede modellen:

Narrator 1: Once, in the royal city of Isfahan, there lived a young man named Ahmed, who had a wife named Jamell. He knew no special craft or trade, but he had a shovel and a pick – and as he often told his wife,

Ahmed: (*cheerfully*) If you can dig a hole, you can always earn enough to stay alive.

Narrator 4: That was enough for Ahmed. But it was not enough for Jamell.

Ahmed: (sighs in resignation)

Narrator 1: Now, it happened that on that very night, at the palace of the King, the royal treasury was robbed.

Narrator 4: Forty pairs of hands carried away forty chests of gold and jewels.

Narrator 2: The theft was reported the next morning to the King. He commanded,

King: Bring me my Royal Diviner and all his assistants.

Narrator 3: But though the fortunetellers cast the dice and mumbled quite wisely, not one could locate the thieves or the treasure.

King: Frauds! Throw them all in prison! ...

Følgende eksempel, som viser hvordan en tekst kan tilpasses leseater i den utviklede modellen, er tatt fra et stykke i den tyske lettlestboken *Ein Fall auf Rügen* (Felix & Theo 2003).

Forteller 1: Am Abend sitzt Helmut Müller wieder an dem Holztisch und liest.

Forteller 2: Er kann sich nicht konzentrieren.

Forteller 3: Er beschließt, einen kleinen Abendspaziergang zum Jugendhotel zu machen.

Forteller 4: Vielleicht trifft er ja zufällig die Lehrerin.

Forteller 5: Er legt das Buch auf den Tisch und nimmt seine Jacke.

Frau Gleiwitz: Gehen Sie noch mal weg, Herr Müller?

Forteller 1: Frau Gleiwitz sieht alles und hört alles, denkt Müller. Aber er antwortet freundlich.

Herr Müller: Nur ein kleiner Abenspaziergang, Frau Gleiwitz. Bin bald zurück!

Forteller 2: Er geht zum Meer und spaziert am Strand entlang zum Jugendhotel ...

Dette siste eksemplet viser hvordan begynnelsen av lettlestboken *The Swan Knight* (Drew mfl. 2009) er tilpasset Leighton Ballews tradisjonelle modell (se figur 1), med sju opplesere (deriblant fortelleren) og noen dramatiserte scener.

Narrator (stand): It was in the days of a great King.

1 (stand): Anne was a young girl who lived with her father and mother in a little village.

6 (stand): Her father was a blacksmith and made horseshoes from metal.

2 (stand): He made weapons, too. Many knights came to their village to buy his armour.

5 (stand): Anne liked to watch her father making shiny things.

3 (stand): But her mother got angry.

4 (stand): She wanted Anne to help her in the dark kitchen.

Narrator: But Anne did not like to help in the house.

1: Instead, she liked to work outside.

6: She cut firewood, or she went down to the river to fetch water.

2: She even hunted rabbits in the forest.

5: When she had time, she played with the boys in the village.

3: They went fishing or climbed trees.

4: Anne had fun, and she also loved the beauty all around her. (All sit) ...

(dramatisert scene mellom Anne og faren)

Den strukturerte måten lesingen foregår på i denne modellen, skaper trygghet for elevene. De vet alltid hvem som leser før og etter dem. For å hjelpe publikum til å fokusere på de enkelte lesere, er det en fordel om oppleserne ser på hverandre under opplesingen, selv om det trengs øving for å få det til. I tillegg, for å skape variasjon, kan oppleserne reise seg før de leser bestemte linjer og sette seg etter å ha lest andre, som vist i eksempelet ovenfor.

Prosedyrer

Jeg anbefaler at elever bruker ferdigtilpassede tekster første gang de arbeider med leseteater. Da kan de konsentrere seg om selve lesingen og hvordan de kan formidle teksten på en effektiv og tydelig måte. Læreren spiller en viktig rolle i denne sammenhengen, siden vedkommende må velge og eventuelt tilpasse tekstene, alt etter nivå, alder og konteksten for undervisningen. Unge elever eller fremmedspråkelever som ikke har kommet så langt i sin utvikling, kan med fordel bruke relativt korte tekster. Med tekster på for eksempel 200–400 ord kan man legge vekt på uttale, tydelighet og flyt. Eldre elever, eller de som har kommet lenger i sin språkutvikling, kan arbeide med lengre og mer komplekse tekster.

Før arbeidet med en tekst tar til, bør læreren forklare prinsippene, detaljene og rammene rundt et lese-teaterprosjekt: hvor mange tekster/grupper, hvor mange i hver gruppe, hvor lang tid man skal arbeide med prosjektet, og hvem som skal høre på framføringen. Det neste steget er å dele ut teksten(e) til gruppen(e), la elevene bli kjent med innholdet, fordele rollene, framheve den enkeltes del av teksten, og la dem komme i gang med øvingen. Læreren må bestemme på forhånd hvor de enkelte gruppene kan øve uten å forstyrre eller avsløre for hverandre hva teksten går ut på. Tidsrammen kan variere fra ca. 2 til 8 undervisningstimer totalt for et lese-teaterprosjekt, alt avhengig av antall grupper, nivå og tekstlengde. Læreren må dele sin tid mellom gruppene.

Neste gang elever arbeider med lese-teater, kan de enten tilpasse tekster selv eller lage en tekst. Det siste kan for eksempel være tekster som de har skrevet individuelt, eller som de som gruppe setter sammen. Eksempelet i Drew og Pedersen (2012), der grupper arbeidet med kontinenter, kan betegnes som «Content and Language Integrated Learning» (CLIL) (Simensen 2007:103–4). Her blir språket brukt som et middel til å formidle informasjon og kunnskaper i ikke-språkfag, i dette tilfellet om verdensdelene. Et tilsvarende eksempel finner vi i Flynn (2004:361) om «Curriculum-Based Readers Theater», der hun beskriver hvordan elever på en barneskole i Georgia (USA) brukte lese-teater til å presentere tekster om den amerikanske revolusjonen.

Forfatteren kjenner til en engelsklærer som brukte lese-teater med en tiendeklasse som hadde arbeidet med temaet 'borgerrettigheter og urbefolkning (indianere) i USA'. Før de kom i gang med lese-teaterprosjektet, hadde klassen lest noen tekster og sett filmer om temaet. Læreren delte de 25 elevene i klassen i fem grupper og brukte taler, sanger og dikt om temaet, for eksempel Martin Luther Kings berømte tale. Elevene var meget begeistret for erfaringen med lese-teater, ville oppleve det på nytt og ville anbefale det for andre. Som en av dem kommenterte: «You know, I'm starting to look forward to English lessons.» Elevene elsket å være aktive og opplevde lese-teater som en utfordrende og meningsfull aktivitet. De rapporterte at aktiviteten hadde hjulpet dem til å forbedre sin muntlige engelsk og lære nye ord som de aldri hadde hørt om.

Læreren, som hadde vært skeptisk i utgangspunktet, var gledelig overrasket over hvor godt lese-teater hadde fungert i klassen: «The whole Reader's Theatre experience was one of motivation, activation, variation, concretization and, most importantly, cooperation.» Hun betraktet lese-teater som et ypperlig eksempel på 'task-based learning' (Willis & Willis 2007). Aktiviteten foregikk innenfor en tydelig ramme, alle visste hva de skulle gjøre og når, og den hadde et tydelig mål – en framføring. Opplevelsen var meget motiverende og aktiviserende. Elevene følte at de hadde oppnådd noe og hadde fått økt selvtillit.

Potensialet for denne type bruk av lese-teater er stort i fremmedspråkundervisning. For eksempel vil elever kunne arbeide med temaet 'Paris' i franskundervisningen. Grupper kan finne ut om, lage og presentere lese-teater tekster om bl.a. underholdning, idretter, Eiffeltårnet og historiske steder i Paris. I spanskundervisningen vil elever kunne lage og framføre tekster om tyrefekting, spanske byer, fotballklubber og turistattraksjoner i Spania.

Konklusjon

Erfaringene med lese-teater både i utlandet og i Norge har stort sett vært positive når det gjelder å skape samhold i en gruppe, øke motivasjon for lesing og for utvikling av leseferdigheten generelt. Selv om de fleste erfaringene er gjort i morsmålssammenhenger, kan prinsippene anvendes i et hvilket som helst språk. En del utprøving av lese-teater er gjort med gode resultater i engelsk i fremmedspråksammenheng, men dets potensial i andre fremmedspråk er mindre utprøvd. Når man tar i betraktning at det er relativt uproblematisk å tilpasse eller lage tekster til lese-teater, kan man lett bruke metoden med et hvilket som helst språk. Metoden kobler skriftlig og muntlig språk på en dynamisk og spennende måte, og kan utøves i mange ulike varianter. Den kan også anvendes tverrfaglig og i andre fag, for eksempel historie, samfunnskunnskap, geografi, musikk, naturfag og kunst og håndverk.

Noe av det viktigste med metoden er at den i prinsippet inkluderer alle elever uansett nivå. Faktisk viser det seg at de som kanskje har det svakeste utgangspunktet, er de som tjener aller mest på bruken av lese-teater.

Litteratur

- Bahn, Eugene (1932). Interpretive reading in ancient Greece. *Quarterly Journal of Speech* XVIII, 434–437.
- Bidwell, Sandra M. (1990). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading* 34, 38–41.
- Black, Alison & Anna M. Stave (2007). *A comprehensive guide to Readers Theatre. Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. Newark: International Reading Association.
- Chan, Anna & Shirley Chan (2009). Promoting assessment for learning through Readers' Theatre. *IATEFL Young Learner and Teenage Special Interest Group* 2, 40–50.
- Coger, Leslie I. & Melvin R. White (1967). *A dramatic approach to literature. Readers Theatre handbook*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company.
- Drew, Ion (2004). *Survey of English teaching in Norwegian primary schools*. Report for the Central Norwegian Education Authorities and Stavanger University College.
- Drew, Ion (2009a). Readers Theatre. How low-achieving 9th graders experienced English lessons in a novel way. I Berit Groven mfl. (red.). *FoU i Praksis 2008. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Drew, Ion (2009b). Using Readers Theatre in language teaching. Nedlastet 16. mai 2012 fra: http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/fremmedspraksenteret/laringsressurser/leseveiledning-i-engelsk/methodological-approaches/readers_theatre Halden: Fremmedspråksenteret.
- Drew, Ion (2010). Using Readers Theatre with academically-challenged teenage EFL learners. Paper ved 44th Annual International IATEFL Conference, Harrogate, 7–11. april, 2010.
- Drew, Ion (2011). Readers Theatre. Communicating through reading aloud in groups. Foredrag ved Nasjonalt Nettverk for Engelsk og Fremmedspråk sin konferanse *Lesing som grunnleggende ferdighet – i engelsk og fremmedspråk*, Trondheim, 11. oktober 2011.
- Drew, Ion & Roar R. Pedersen (2010). Readers Theatre. A different approach to English for struggling readers. *Acta Didactica Norge* 4, 1, 1–18.
- Drew, Ion & Roar R. Pedersen (2012). Readers Theatre. A group reading approach to texts in mainstream classes. I Hasselgreen, Angela, Ion Drew & Bjørn Sørheim (red.). *The young language learner. Research-based insights into teaching and learning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drew, Ion, Inger Helene Skjærpe & Brita Strand Rangnes (2009). *The swan knight*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Dugan, Christine (2007). *Reader's Theater scripts*. Huntington Beach, CA: Shell Educational Publishing.
- Felix & Theo (2003). *Ein fall auf Rügen*. Berlin: Langenscheidt.
- Flynn, Rosalyn M. (2004). Curriculum-based readers theatre. Setting the stage for reading and retention. *The Reading Teacher* 58, 4, 360–365.
- Hellekjær, Glenn Ole (2005). *The acid test. Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities?* Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hellekjær, Glenn Ole (2007). Reading. From a forgotten to a basic skill. *Språk og språkundervisning* 2, 23–29.
- Hemingway, Ernest (2004). *The snows of Kilimanjaro*. London: Vintage.
- Hoyt, Linda (1992). Many ways of knowing. Using drama, oral interactions, and the visual arts to enhance reading comprehension. *The Reading Teacher* 45, 580–584.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Læreplan for videregående opplæring*. (1994). *Reform 94 (R94)*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Losnegård, Rolf (1983). *Sprit Aquavit Horse Macca Blås*. Førde: Sogn og Fjordane Teater.
- Martinez, Miriam, Nancy L. Rosern & Susan Strecker (1999). «I never thought I could be a star». A Readers Theatre ticket to fluency. *The Reading Teacher* 52, 326–334.
- McIlvain, Audrey (2000). *Rumpelstiltskin*. Harlow: Penguin.
- Millin, Sandra K. & Steven D. Rinehart (1999). Some of the benefits of RT participation for second grade Title 1 students. *Reading Research and Instruction* 39, 71–88.
- Peebles, Jodi L. (2007). Incorporating movement with fluency instruction. A motivation for struggling readers. *The Reading Teacher* 60, 6, 578–581.
- Pilarcik, Marlene (1986). Tools for the classroom. Creative writing as a group effort. *Unterrichtspraxis* 19, 2, 220–224.
- Rasinsky, Timothy (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher* 54, 146–151.
- Rasinsky, Timothy (2006). Reading fluency instruction. Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher* 59, 704–706.
- Rinehart, Steven D. (1999). «Don't think for a minute that I'm getting up there». Opportunities for Readers' Theatre in a tutorial for children with reading problems. *Reading Psychology* 20, 71–89.
- Samuels, S. Jay (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher* 50, 376–381.
- Shepard, Aaron (2004). *Readers on stage*. Los Angeles: Shepard Publications.
- Shepard, Aaron (2007). *Stories on stage*. Los Angeles: Shepard Publications.
- Simensen, Aud Marit (2007). *Teaching a foreign language*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tyler, Brenda-Jean & David J. Chard (2000). Using Readers Theatre to foster fluency in struggling readers. A twist on the repeated reading strategy. *Reading and Writing Quarterly* 16, 2, 163–168.
- Uthman, Leila E. (2002). Readers' Theatre. An approach to reading with more than a touch of drama. *Teaching PreK-8* 32, 6, 56–57.
- Willis, Dave & Jane Willis (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: OUP.

Note

- 1 <http://www.aaronshep.com>