

# Drama som estetisk læringsform for å utvikle leseforståelse

Aud Berggraf Sæbø

*Aksjonsforskningsprosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser» tar utgangspunkt i klasserommets didaktiske utfordringer og dramafagets mulighet til å skape engasjement og motivere til innsats i det faglige arbeidet. I denne artikkelen skisserer jeg kort prosjektets bakgrunn og forskningsspørsmål, samt metoden for det miniprojektet som presenteres her. Ved bruk av metoden prosessdrama tilrettelegger jeg en intervensjon på 6. klassetrinn i forhold til et av delmålene i prosjektet: å konkretisere og utforske hvordan drama kan integreres i undervisnings- og læringsprosessen for å stimulere og berike elevenes læringsprosess; her det å stimulere til lesing og utvikle leseforståelse. Videre forteller jeg om, kommenterer og analyserer selve læringsforløpet for å peke på noen av de didaktiske utfordringene drama som estetisk læringsform kan ivareta når elevenes leseforståelse skal stimuleres og utvikles. Jeg avslutter med en diskusjon relatert til elevenes og lærernes erfaringer i prosjektet som viser at lærerstrukturert prosessdrama skaper engasjement og kan motivere alle til innsats i den faglige læringsprosessen. Utfordringen er å styrke lærernes kompetanse i å integrere drama som en utforskende estetisk læringsform i leseopplæringen.*

Aud Berggraf Sæbø,  
Universitetet  
i Stavanger  
aud.b.sabo@uis.no

Nøkkelord: drama som læringsform, prosessdrama, leseforståelse, elevmedvirkning, klasseromsforskning

De tre viktigste grunnene til at læreren bør bruke drama som læringsform, er ifølge elever som svarte på spørreskjema: 1) for å variere arbeidsmetodene, 2) for at elevene skal bli engasjert i det de skal lære, og 3) for at elevene skal få bruke fantasi og skaperglede i læringsprosessen (Lyngstad & Sæbø, 2005; Sæbø, 2003). Elevene sier videre at de lærer mer når drama integreres i undervisningen enn ved vanlig tradisjonell individuell oppgaveløsning, og ikke minst at drama gjør det morsomt å lære (Lyngstad & Sæbø, 2005, s. 123).

## Skolen og lærerutdanningens utfordring – å motivere elevene til faglig arbeid

Elevundersøkelsen 2009 viser at hver femte elev på mellomtrinnet og hver fjerde elev på ungdomstrinnet gir uttrykk for at de ikke eller i liten grad blir motivert til innsats i det faglige arbeidet på skolen (Danielsen, Skaalvik, Garmannslund, & Viblemo, 2009, s. 85), noe som kan komme av at de får lite tilbakemeldinger i form av veiledning om hva de kan gjøre for å forbedre det faglige arbeidet. Dette er ikke noe nytt, men det forsterker elevenes svar fra tidligere år. I Elevundersøkelsen 2005<sup>1</sup> svarte en stor del av elevene at skolens undervisning og arbeidsmåter er for lite varierte og stimulerende (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006). Forskningprogrammet *Evaluering av Reform 97* undersøkte blant annet skolens læringsmiljø og læringsprosesser. I oppsummering av evalueringen stilles det spørsmål ved en rekke av prosesskvalitetene i skolen (Haug, 2003, s. 85). Haug hevder problemet er at undervisningen blir mindre variert og mindre elevaktiv dess eldre elevene blir. Småskoletrinnet er kommet lengst i realiseringen av en elevaktiv skole, mens det i teorifagene på de høyere klassetrinn er lærerstyrt fellesundervisning som dominerer, med elevene som mer passive mottakere som svarer på lærerens spørsmål. Det elevaktive består her av mye individuelt arbeid (Haug, 2003, s. 88). Haug hevder videre at utfordringer i skolen blant annet kan møtes ved å utvikle og forbedre prosessene i klasserommet gjennom å skape ny kunnskap om undervisnings- og læringsprosessen. Problemet er at lærerutdanningen sliter med de samme problemene som grunnskolen. Sæbø (2005b) finner at de to oftest brukte læringsformer både i lærerstudentenes fagstudier og ute i praksis er å lytte til læreren og selvstendig arbeid. Totalt sett får studentene mest erfaring med de mer tradisjonelle, stillesittende, individuelle og rent kognitive arbeidsformene. De får minst erfaring med de mer progressive, praktiske og estetiske læringsformene, som inkluderer både det kognitive, fysiske og affektive i læringsprosessen. Tradisjonelle læringsformer dominerer i teorifagene og progressive læringsformer dominerer i de praktiske og estetiske fagene (Haug, 2003, 2004). Kritiske røster mener det må skapes en syntese av de to tradisjonene, og at dette kun kan skje gjennom elevenes erfaring (Fjord Jensen, 1987; Østerud & Johnsen, 2003). Teoretiske, praktiske og estetiske fag må stå i et dialektisk forhold til hverandre, slik at teori og estetisk praksis integreres i en utdanning hvor elevenes erfaringsdannelse står i sentrum (Fjord Jensen, 1987, s. 40). Ziehe (2004) hevder at læreren må tilby elevene erfaringer som kan bygge bro mellom lærestoffet og deres hverdagserfaringer, med det mål å overskride disse. Han hevder derfor at læreren må sørge for at elevene får gjøre erfaringer i en tett og strukturert setting, møte det som er annerledes og fremmed i forhold til hverdagskulturen, øke elevenes symbo-

---

1 Det varierer noe fra år til år hvilke spørsmål som inngår i Elevundersøkelsen.

liserings- og kommunikasjonsevne, og selv ta i bruk den estetisk-performative siden i sin profesjonelle opptreden for å lykkes i dette brobyggingsarbeidet, dvs. i undervisnings- og læringsprosessen.

I PraksisFoU-prosjektet «Drama, kreativitet og estetiske læringsformer» bygger vi<sup>2</sup> videre på tidligere forskning om drama som læringsform (Sæbø, 2003, 2005a, 2005b, 2009a) og undersøker blant annet mer i dybden hvordan dramafagets estetiske læringsformer kan skape engasjement, bidra til å motivere elevene til faglig innsats og følgelig forbedre læringsprosessen og elevenes kunnskapsproduksjon.

## Motivasjon for lesing og leseferdigheter

Forskning har vist at engasjement er vesentlig for læringsutbytte og for elevenes prestasjoner i lesing (Anmarkrud & Bråten, 2008; Guthrie & Wigfield, 2000), og at det er en positiv sammenheng mellom engasjement og prestasjon – for eksempel at engasjerte 13-åringer leser bedre enn mindre engasjerte 17-åringer. I Norge gjør elever med relativt høy sosial bakgrunn og liten interesse for lesing det langt dårlige på leseprøven enn elever med lav sosial bakgrunn og høy lesemotivasjon (Mattis, 2009).

Selv om interessen for elevenes engasjement innen leseforskningen oftest er koblet til prestasjoner og måloppnåelse, vektlegger noen forskere måten elevenes individuelle erfaring settes i forbindelse med den situerte konteksten hvor ferdigheten utfolder seg (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Dette samsvarer med kunstfaglig forskning, som viser at dramafagets kreative og situerte læringsstrategier kan skape engasjement og motivere elevene til innsats i læringsprosessen (Catteral, 2002; Deasy, 2002; Stevenson & Deasy, 2005; Sæbø, 2009a). I dette miniprojektet om å stimulere og utvikle elevenes lesekompetanse står det å motivere til lesing og utvikle lesekompetanse sentralt. Lesing er avgjørende for læring gjennom hele livet, og det er derfor en stor utfordring for skolen at resultatene fra PISA 2006 (Mattis, 2009) viser at de norske elevene er blant dem som har vært minst motivert for lesing.

## Om utforskende og reflekterende lesing

Det utforskende og reflekterende aspektet i elevenes leseopplæring understrekes i Kunnskapsløftet. Læreplanen i norsk vektlegger spesielt betydningen av at elevene gjennom lesing kan utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger (Kunnskapsdepartementet,

---

2 Førsteamanuensis Tor-Helge Allern ved Høgskolen i Nesna er forskningsmedarbeider i prosjektet.

2006, s. 7). For at læreren skal lykkes i dette arbeidet, peker forskningen blant annet på betydningen av at det i leseundervisningen skapes et gjensidig samspill mellom teksten og leseren (Rosenblatt, 2002), og et dialogisk reflekterende samspill mellom teksten, læreren og elevene (Molloy, 2008). Rosenblatt (2002) kaller det gjensidige samspillet for *transaksjon*, og understreker dermed at forståelsen og tolkningen av en tekst er avhengig både av leseren og teksten og av leserens mer eller mindre følelsesmessige, skapende og tolkende innstilling i leseprosessen. Hun hevder dessuten at både kognitive og affektive elementer inngår i all lesing, men at disse vil vektlegges forskjellig ut fra om målet med lesingen er mer praktisk eller litterært (Rosenblatt, 2002, s. 41). I arbeid med litterære tekster blir det derfor en utfordring for læreren å ivareta en følelsesmessig og skapende innstilling til teksten som grunnlag for elevenes innlevelse, forståelse, tolkning og refleksjon. Molloy (2008) er også opptatt av det didaktisk metodiske; hvordan læreren kan stimulere elevenes lesing og utvikle deres evne til å diskutere og reflektere ut fra ulike tekster. Hun vektlegger at for at en tekst skal skape mening for elevene, må lesingen være *aktiv*, det vil si at de må ha forstått tekstens ord og språk. I aktiv lesing inkluderer hun mange ulike redskaper, deriblant det å dramatisere utvalgte avsnitt i en tekst for å utvikle en fordypet forståelse av teksten (Molloy, s. 200, 263). Molloy synes å bruke det Sæbø (2009a) kaller «elevstyrt rollespill og dramatiseringer», hvor elevene helt på egen hånd skal velge fokus, forstå og tolke teksten og for eksempel finne høydepunktene i teksten. Molloy erfarer da at elevene alltid får med seg de konkrete og dramatiske handlingene i teksten, men at sentrale ord for å forstå selve hovedtemaet i teksten ofte ikke fanges opp av elevene. Dette bruker Molloy mer diagnostisk, slik at elevene i rollespill forteller henne hva hun må vektlegge i den videre diskusjonen og i arbeidet med teksten (Molloy, 2008, s. 206). For lærere med mangelfull dramakompetanse kan selvsagt elevstyrt rollespill og dramatisering være greie redskaper, men i dette prosjektet er det av interesse å se hvordan en bredere og mer lærerstrukturert dramafaglig tilnærming gir elevene mulighet til å utforske og skape forståelse for flere aspekter ved en tekst.

## Drama som estetisk læreprosess

Det estetiske ved dramafaget er knyttet til det særegne ved kunstfaget drama som uttrykks- og erkjennelsesform, enten faget praktiseres som drama eller teater. Begrepet estetikk er knyttet til en pragmatisk estetikk, hvor det kroppslige og det å erkjenne og forstå gjennom sans- og følelseserfaringer er sentralt (Shusterman, 2000). Det betyr at det sanselige, det følelsesmessige og det kroppslige i dramafagets kunstneriske praksis integreres med det kognitive i lærings- og erkjennelsesprosessen. Det er dette vi

i dag kaller en *dramafaglig estetisk læreprosess* (Sæbø, 2009b). Når drama-faglige estetiske læreprosesser integreres i andre fag, kan vi med støtte i forskning anta at kvaliteten i elevenes læringsprosess påvirkes både av kvaliteten på den faglige undervisningen og av den dramaundervisningen som inngår (Bamford, 2006; Sæbø, 2009a).

I dette prosjektet er det prosessdrama som er hovedlæringsformen. Prosessdrama er en lærerstrukturert, skapende, elevaktiv og gruppebasert læringsform, hvor elevene gjennom ulike dramateknikker og arbeid i rolle utforsker og utvikler kunnskap i det faget som drama integreres i (Bolton, 1984, 1992; Howell & Heap, 2001; O'Toole, 1992; Sæbø, 1998). Prosessdrama handler ikke om å lage dramatiseringer eller forestillinger, men om hvordan læreren kan engasjere elevene i en skapende og elevaktiv læringsprosess i et hvilket som helst fag i vanlig klasseundervisning. Det særegne er at både læreren og elevene arbeider i rolle, og at dette rollearbeidet integreres med andre kreative læringsstrategier og med skolens mer vanlige læringsaktiviteter – det være seg lesing, skriving, måling, regning, diskusjon, tegning, bevegelse osv. I prosessdrama er det lærerens ansvar å strukturere et utforskende dramafaglig undervisnings- og læringsforløp, slik at alle elever blir inkludert og motiveres til innsats i det faglige arbeidet, og slik at man kan differensiere kravene til den enkelte elev (Howell & Heap, 2001).

## Den didaktiske utfordringen – prosjektets forskningsspørsmål

I dette miniprojektet samarbeider jeg med tre lærere på 6. trinn ved en prosjektskolene. Denne skolen satser på variasjon i læringsformene og er kjent som en MI-skole som arbeider etter prinsippene til Howard Gardner (1983, 1999). Lærerne har ingen formell dramafaglig kompetanse. De har tidligere deltatt i kortere dramakurs, også som del av dette PraksisFoU-projektet, men har liten erfaring med prosessdrama. De er spesielt interessert i et samarbeid om å integrere prosessdrama i leseopplæringen med henblikk på det å arbeide med og videreutvikle elevenes leseforståelse. Grunnen er både kompetansemålene relatert til lesing og drama i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2006), og det at denne skolen har (for) mange elever med middels score på de årlige nasjonale leseprøvene.

Vi blir enige om følgende problemstilling for prosjektet: Hvordan kan drama og estetiske læreprosesser stimulere lesing og bidra til å utvikle elevenes leseforståelse? Utgangspunktet er fiksjonslitteratur og en tekst om forelskelse fra leseboka (Holm & Løkken, 2007). Jeg har lest og analysert teksten med tanke på de tre aspektene i leseforståelsen som blir målt gjennom de nasjonale prøvene: 1) å finne informasjon, 2) å forstå og tolke denne informasjon, og 3) å reflektere over og vurdere tekstens innhold og

form (Utdanningsdirektoratet, 2008). Med utgangspunkt i denne analysen har jeg strukturert et tretimers undervisnings- og læringsforløp, valgt ut de delene av teksten som elevene skal nærlese og arbeide spesielt med, og de dramafaglige læringsformene som skal inngå. Lærerne ønsket først og fremst å observere min undervisning og å delta som praktisk «assistent» når det trengtes. Dette var greit fordi jeg dermed også kunne vise at opplegget kan gjennomføres av én lærer. Elevene har lest teksten, som er et utdrag fra ei bok, på forhånd. Jeg kjente ikke disse elevene fra før, men noen av dem visste kanskje hvem jeg var, siden jeg hadde samarbeidet med andre lærere ved denne skolen tidligere. I hver av klassene ble dramaforløpet gjennomført i løpet av to undervisningsøkter i den samme uken. Elevenes engasjement i og reaksjoner på de ulike læringsaktivitetene forløp i hovedsak svært likt i de tre klassene. De små forskjellene handlet i hovedsak om hvordan elevene tolket teksten og følgelig presenterte sine kreative ideer i spillet og diskusjonen. Forskningsmetodene som ble brukt, var observasjon og kvalitativt spørreskjema.

Selv om jeg gjennom årenes løp har utviklet mange dramaforløp for å stimulere til lesing (Sæbø, 1998), ble det en ny utfordring å tenke igjennom hvordan undervisningen og læringsaktivitetene kunne struktureres når det å ivareta og stimulere elevenes lesekompetanse skulle være fokus for opplæringen og forskningsspørsmålet. Den gitte teksten må da være utgangspunktet for elevenes spill, og spillets fokus må engasjere elevene og inspirere til nærlesing av teksten. Denne nærlesingen er nødvendig fordi elevene må arbeide med det å finne informasjon, forstå og tolke teksten og reflektere over dens innhold dersom de skal utvikle sin leseforståelse (Molloy, 2008). Ett av de første og viktigste spørsmålene jeg stilte meg selv i denne prosessen, var hvilken «lærer i rolle»-type jeg kunne spille som naturlig ville være opptatt av disse gitte ferdighetene i lesekompetansen i forhold til den valgte teksten. Svaret ble en detektiv, og rollefiguren detektiv Audrey ble dermed «født»!

## **«Innramming» – fiksjonens ramme og spillets utgangspunkt**

«Hvilket skjerv vil dere at detektiv Audrey skal bruke?», spør jeg elevene på 6. trinn og holder fram et gult ullskjerv i denne ene hånden og et svart- og gullfarget skjerv i den andre. Denne første elevaktiviteten er enkel, men viktig for å skape interesse for å delta i timens kommende læringsaktiviteter. Valget blir derfor avgjort ved elevavstemming. «Er dere klar for besøk av lærer i rolle som detektiv?», spør jeg. Elevene ser forventningsfullt på meg, smiler og nikker, og mange sier et tydelig og høyt «ja».

Jeg har allerede fortalt elevene at jeg vil være i rolle som detektiv Audrey, og at hun har et detektivbyrå som trenger elevenes hjelp til en sak hun arbeider med. Jeg har dermed pirret elevenes interesse for å møte meg i rolle som detektiv, og ivaretar samtidig gjennom rollen Audrey ett av Ziehes (2004) krav til læreren; å selv ta i bruk den estetisk-performative siden i opplæringen. I tillegg har alle elevene allerede investert noe interesse gjennom å delta i avstemningen – et første steg på veien for å videre utvikle deres engasjement i læringsprosessen.

«OK! Da går jeg ut på gangen, tar på meg dette skjernet, banker på døra og kommer inn i rolle som detektiv Audrey, som om jeg aldri har vært i denne klassen før, og så er spillet i gang», sier jeg. Elevene ser på meg med forventningsfulle og spente øyne, de nikker og smiler og vil tydelig at spillet skal begynne. Jeg går ut på gangen og lukker døra. Detektiv Audrey banker på og kommer inn: «God morgen. Er jeg kommet til 6a?» Elevene nikker. «Det var bra! Jeg ble litt sein, fordi jeg fikk problemer med parkeringen.» Jeg puster og peser litt, for å være troverdig i rollen, hilser på læreren og takker for at han og elevene vil hjelpe meg å løse denne spesielle saken. «Jeg har fått et brev. Se her!», sier jeg og finner fram en konvolutt. «Til Detektivbyrået Kjærestier, Vipeveien 28, 4323 Ganddal», leser jeg høyt fra konvolutten, og tar deretter ut brevet. Brevet er en kopi av teksten «Jørgen + Anne = sant» fra leseboka. «Men før vi kan begynne, er det et par ting jeg må avklare», sier jeg i rolle som detektiv Audrey, og fortsetter: «Det er tre krav hver av dere bør kunne tilfredstille for å kunne hjelpe meg. Disse er: Kan du lese? Har du vært forelsket? Er du interessert i mysterier?» Alle elevene rekker opp hånden og svarer høyt og tydelig «ja» på det første og siste, mens noen smiler, andre ser sjenerte og flau ut når jeg stiller spørsmålet i midten. Men de aller, aller fleste rekker opp eller nikker, og sier at de har vært forelsket. «Flott! Da er dere godt kvalifisert for å være mine detektivassistenter», sier jeg. Denne «kvalifikasjonstesten» fungerer som en avtale mellom Audrey og elevene. Gjennom sine positive svar viser de at de er klar for å ta på seg en rolle og gå inn i fiksjonen. Fiksjonens ramme er dermed klar: Detektiv Audrey trenger hjelp av elevene fordi hun har for mye å gjøre. Elevene blir hennes detektivassistenter, og all samtale mellom Audrey og elevene som detektivassistenter er i fortsettelsen troverdig ut fra den etablerte fiksjonen. Denne fiksjonsrammen er bevisst valgt i forhold til spilllets utgangspunkt, som skal være nærlesing av teksten fra leseboka, noe dramafaglig forskning sier er grunnleggende for å lykkes med drama i undervisningen (Heggstad, 2008).

## Spillet fokus må motivere til nærlesing

«Mysteriet vi skal løse, står i dette brevet. Jeg skal lese og forklare for dere.» Detektiv Audrey leser høyt første avsnitt i teksten. Den starter med å fortelle at Anne aldri har vært så forelsket som da hun gikk i fjerde klasse, og slutter med at hun er så lei seg fordi hun ikke skal være kjæreste med Jørgen mer. «Dette er et mysterium. Her står det at 'Anne + Jørgen = sant'. Det står her at Anne er forelsket i Jørgen. Hvorfor skal de så plutselig ikke være kjærester mer? Dette er et mysterium, som jeg håper dere kan være med meg å løse», sier jeg videre i rollen som Audrey. Elevene nikker: De vil gjerne hjelpe til. «Ja, la oss komme i gang. Vi har jo ikke mange timer på oss til å løse dette», fortsetter Audrey. Elevenes roller som detektivassistenter er valgt for å gi elevene en ekte og virkelig grunn til å utforske teksten gjennom nærlesing, samtidig som det at de har rollen som assistenter åpner for å trene på aktuelle og nødvendige ferdigheter underveis. Dette handler om å sette lesingen inn i en situert fiktiv kontekst hvor elevenes rolle kan gi mening til det å lese teksten på ny og på ny, slik at deres leseferdigheter og forståelse for og refleksjon over teksten utvikles.

Elevene arbeider videre i grupper. Gruppene får utdelt hvert sitt røde ark (kjærlighetens farge!) med kopi av hvert sitt avsnitt fra første del av teksten. Denne gir en mengde faktaopplysninger om Anne, hennes venner og familie og klassen hun går i. Elevene skal gruppevis finne alle faktaopplysningene i teksten. Deretter skal de lage et kort improvisert spill som får fram flest mulig av disse faktaopplysningene. Denne læringsaktiviteten krever gjentakende nærlesing og diskusjon om de fakta elevene finner i teksten, dersom de skal lykkes i å skape spillsituasjonene. Spillene vises i rett rekkefølge til resten av klassen, under ledelse av Audrey, etter følgende mønster: Elevene stiller seg opp i frysposisjon og sier etter tur hvilken rolle de spiller. Spillet startes og avsluttes i et frysbilde. Resten av klassen er detektivassistenter som ser på og lytter og blir bedt om å tolke og forklare hvilke faktaopplysninger de har sett og hørt i gruppens improviserte spill. Detektiv Audrey introduserer og begrunner visningene med at en detektiv må kunne både se og lytte for å tolke det som skjer i en sak. Det vil si at læringsaktiviteten *visning* settes inn i spillets kontekst for å gi en helhetlig læringsprosess. Samtidig får elevene, fordi de arbeider med forskjellige avsnitt fra teksten, kjennskap til faktainnholdet fra de avsnittene resten av klassen arbeider med. Det er særlig til hjelp for de elevene som strever med lesingen og aldri ville klare å lese hele lærebokas tekst selv, samtidig som det er en annerledes og spennende utfordring for alle elevene å finne og tolke «fakta» i hverandres spill. Det å formidle teksten gjennom roller og spill og å forstå og tolke spillenes innhold, handler både om å stimulere til utforskende lesing (Molloy, 2008) og om å ivareta Ziehes (2004) krav til læreren om å stimulere og øke elevenes symboliserings- og kommunikasjonssevne.



## Å finne all informasjon i en tekst

Når alle gruppene har vist sine spill, ber Audrey sine detektivassistenter om å lage tegninger med de *gitte* faktaopplysninger fra teksten. Elevene må lese gjennom teksten på ny, og Audrey understreker at de må lese grundig, og kun bruke de fakta som står i teksten om hvordan personene ser ut, hva de gjør, og hvilke farger det er på klær og gjenstander. Elevene går i gang, men Audrey oppdager at noen elever farger mer enn det teksten forteller om. Hun forteller da sine assistenter at dersom de fargelegger noe som ikke er angitt i teksten, må de skrive et spørsmålstegn inni fargen, for dette vet vi jo ikke. Hun begrunner med at dersom de skal klare å løse saken, trengs det korrekt informasjon. Det fører til at flere elever leser teksten på ny og oppdager at de må justere sine tegninger i forhold til teksten, noe som gir dem konkrete læringserfaringer om hva det vil si finne faktaopplysninger i en tekst. På en indirekte måte korrigerer Audrey elevene gjennom rollen og spillets kontekst, noe dramalitteraturen også understreker er en stor pedagogisk fordel ved det å integrere «lærer i rolle» i et læringsforløp (O'Toole & Dunn, 2002). Tegningene, det vil si de faktaopplysningene vi har i saken, limes etter hvert som de blir ferdige, opp på en stor detektivplakat som henges på veggen.

Det er tid til en mindre ekstraoppgave før den første dobbeltimen er slutt, og jeg har planlagt en oppgave som handler om å forstå og tolke gitt informasjon. «Detektiver må kunne stille spørsmål, og ofte mange rare spørsmål», sier jeg i rolle som Audrey og fortsetter: «Når vi har et bevismateriale i form av en tekst eller noe som har hendt, er det viktig å stille så mange spørsmål som mulig til dette, for å finne ut hvordan vi skal forstå de opplysningene vi har. Det er helt nødvendig dersom vi skal klare å løse mysteriet. Jeg er meget interessert i å vite om dere virkelig er gode til å finne på spørsmål.» Elevene setter seg sammen to og to og får utdelt én setning hver fra teksten, limt på et ark. «Klarer dere å lage minst tre spørsmål til denne setningen, kvalifiserer dere til å kalles superassistenter», sier Audrey. Elevene går ivrig i gang, og de aller, aller fleste gruppene lager mange flere enn tre spørsmål! Elevene leser opp spørsmålene de har laget, og vi teller opp hva hver av gruppene har klart, og hva klassen har klart til sammen. Audrey er selvsagt mektig imponert og mener de er supre detektivassistenter, og elevene har fått en læringserfaring om all den informasjon som kan skjule seg bak ordene i én enkel setning.

Denne første dobbeltimen avsluttes med at Audrey og elevene studerer detektivplakaten for å oppsummere hva de har funnet av faktaopplysninger om denne saken, det vil si i teksten fra leseboka. «Ja, men dette var da høyst merkelig. Her er det jo ingen fakta verken om forelskelse eller kjærlighet», sier Audrey og spør: «Har vi gjort alt dette helt forgjeves?» I den ene klassen har en av elevene et virkelig reflektert svar: «Det kan vi jo ikke vite nå. Det er jo ikke godt å vite hva vi får bruk for senere.» «Du har helt rett! Vi får

antakelig en hard tårn neste gang, hvis vi i det hele tatt klarer å løse dette mysteriet», sier Audrey idet den første dobbelttimen i dette undervisningsforløpet avsluttes i denne klassen. Elevene gir uttrykk for at dette er gøy, og at de gleder seg til neste gang. De har tydelig hatt en engasjerende time, med læringsaktiviteter hvor det gjensidige samspillet mellom elevene og teksten har stått i fokus for deres gjentakende nærlesing av teksten (Rosenblatt, 2002).

## Å forstå og tolke informasjon

I den siste timen i dette opplegget har Audrey med seg nye utfordringer til elevene. Hun har selvsagt lest videre i brevet og funnet nytt bevismateriale, det vil si tekst, som skal utforskes. Elevene får gruppevis utdelt nye røde ark med kopi av avsnitt fra teksten, og denne gangen skal de gå på jakt etter tekst som handler om eller kan forstås som et uttrykk for forelskelse. De skal lage et improvisert spill av den utdelte teksten, og ha som mål å få fram det som de mener handler om forelskelse i teksten. Spillene vises til resten av klassen, og etter hvert spill ber Audrey en fra gruppen om å lese den setningen eller delen i teksten som de mener handler om kjærlighet. Audrey tegner til slutt et stort rødt hjerte på detektivplakaten og skriver stikkordene fra elevenes begrunnelse som viser at teksten handler om forelskelse, inn i hjertet. Gjennom spillene og diskusjonen viser elevene at de forstår, tolker og trekker slutninger om temaet forelskelse på bakgrunn av informasjon som ikke er tydelig uttrykt i teksten. Den klare lærerstrukturering av læringsaktiviteten og det at Audrey gir dem et klart fokus for lesingen ved å si *hva* de skal lete etter i teksten, er antakelig grunnen til at elevene lykkes. Alle gruppene finner både direkte og indirekte uttrykk for forelskelse i teksten. Dersom læreren bare hadde gitt elevene teksten og bedt dem finne ut hva den handlet om, for deretter å vise dette i et rollespill, er sannsynligheten stor for at resultatet ville blitt en overfladisk dramatisering av tekstens konkrete handlinger (Molloy, 2008; Sæbø, 2009a). Skal elevene utvikle forståelse for hvordan de kan forstå og tolke informasjonen i en tekst, det andre nivået i leseforståelsestestene, må dette integreres i selve læringsaktiviteten. Det er ikke minst viktig fordi elevene blir testet og målt etter dette aspektet i leseforståelsen ved de nasjonale leseprøvene.

## Å reflektere over tekstens innhold

Timen nærmer seg slutten. «Dette kommer aldri til å gå! Vi har godt og vel femten minutter igjen, men vi har jo ikke løst mysteriet ennå! Vi har funnet ut at Anne er blitt forelsket i Jørgen, men vi skulle jo finne ut hvordan det

kunne ha seg at de ikke skal være kjæresten mer!», sier Audrey og spiller både oppgitt og forundret. «Ok, femten minutter. Hvem vil ikke være kjæreste med hvem lenger?», spør Audrey og leser første del av teksten på ny. Elevene finner fort ut at det må være Jørgen, siden det er Anne som er lei seg. «Ok, her må vi lete etter mulige løsninger. Jeg har ikke mer bevismateriale [det vil si tekst] som kan forklare oss dette. Men hva kan være grunnen til at Jørgen ikke vil være kjæreste med Anne lenger?», spør Audrey. Elevene diskuterer dette i gruppene og kommer med forslag som skrives opp på detektivplakaten. Disse diskuteres kort, og gruppene får i oppgave å lage et improvisert spill som viser hva de tror er grunnen. Her må gruppene reflektere over og diskutere mulige valg ut fra tekstens innhold og klassesdiskusjonen. I en av klassene hadde noen av elevene lest hele boka, men i klassesdiskusjonen formulerte disse elevene sin begrunnelse på et generelt nivå ved å foreslå at kanskje Anne hadde gjort noe Jørgen ikke likte. De valgte å spille den konkrete situasjonen fra boka, og protesterte ikke i det hele tatt på de andre gruppens helt forskjellige begrunnelser. Kanskje syntes de det var kjekt at de *visste* bokas svar, men samtidig viste disse elevene at de forsto og var tro mot spillets kontekst, hvor de som detektivassistenter ikke visste hva som hadde skjedd. Disse elevene viser at det ikke bare er informasjonen i teksten de vurderer og reflekterer over, men like mye den fiktive situasjonen teksten settes inn i. Det betyr at disse elevene har en meget høy refleksjonskompetanse. Spillene vises, og Audrey oppsummerer med at hun nå kan svare på brevet og si at hun antakelig har løst mysteriet. Gruppene og klassene hadde mange forskjellige og kreative forslag til løsninger og tolkninger av teksten. Audrey vil si at hun tror den grunnen som flertallet av gruppene valgte, er den mest sannsynlige. Men hun vil også nevne de andre forslagene elevene hadde. Hun takker for seg med ordene: «Hvis jeg trenger hjelp til å løse et annet mysterium, kan jeg da komme igjen?» «Ja!!!!», svarer elevene i kor og smiler, et tydelig uttrykk for at de har hatt noen engasjerende timer.

En meget anvendelig «lærer i rolle»-figur er nå etablert i disse klassene. Detektiv Audrey kan brukes med jevne mellomrom for å gi elevene mulighet til å utforske et lærestoff kreativt gjennom drama og estetiske læreprosesser, og ikke minst hjelpe dem i å utvikle sin lesekompetanse og leseforståelse.

## Hvilke erfaringer gjorde elevene?

Elevene viser gjennom hele dette undervisningsforløpet både kroppslig og verbalt at de er interessert og engasjert i læringsprosessen. De viser forventning og interesse til det som skal skje gjennom å være positivt aktive; de smiler og ler, leser ivrig den utdelte teksten, rekker ivrig opp hendene for å svare eller spørre om hjelp, kommer fort i gang med gruppeoppgavene og

viser i de improviserte spillene at de forstår, tolker og vurderer tekstens innhold. Forskning viser at muligheten til å få arbeide dramafaglig skaper forventning og engasjement i utgangspunktet, men dette engasjementet kan synke eller variere sterkt avhengig av hvordan det dramafaglige integreres i læringsprosessen (Sæbø, 2009a). I dette miniprojektet er *alle* elevenes engasjement jevnt økende fra start til avslutning. Det kan forklares med deres mulighet til å være både kognitivt og affektivt aktive i leseprosessen (Molloy, 2008) og i den lærerstrukturerte dramafaglige undervisnings- og læringsprosessen (Sæbø, 2009a). Elevenes *individuelle* leseprosess stimuleres her ved at den settes inn i en *felles og fiktiv kontekst* som gjør det mulig for alle elevene å være aktive i det utforskende og gjensidige samspillet mellom tekst og leser, og som kan utvikle deres leseforståelse. Den nødvendige og gjentakende transaksjonen mellom tekst og leser (Rosenblatt, 2002) ivaretas gjennom et lærerstrukturert prosessdrama hvor en følelsesmessig, skapende og tolkende innstilling til det å utforske tekstens innhold dominerer. Det lærerstrukturerte prosessdramaet gir alle elevene mulighet til å være aktive i en felles læreprosess, selv om elevenes forutsetninger i lesing er forskjellige. Det fiktive spillet hvor elevene diskuterer og utfordrer hverandre, og det at «lærer i rolle» inngår i denne prosessen, åpner for transaksjoner på flere nivå; mellom den enkelte elev og teksten, mellom elevenes ulike forståelser og mellom den enkelte elev og lærerens forståelse. Det at elevenes individuelle læreprosess er en del av en felles utforskningsprosess, og at lærerens tilbakemeldinger inngår som en integrert del av læringsprosessen, forsterker tydelig engasjementet og læreprosessen for alle elevene. Elevene viser gjennom sine spill og refleksjoner at de utvikler forståelse for teksten, det vil si at de lærer noe. Mange gir i tillegg spontant uttrykk for at de har det gøy i denne læringsprosessen. Når elevene opplever at drama som læringsform er både lærerikt og gøy på samme tid, kan det tolkes slik at de erfarer det morsomme som en kvalitativ opplevelse ved selve læringen, i tråd med Aristoteles' (1989) gledesfylte erkjennelse – en erkjennelse som skaper mening i elevenes skolehverdag.

## Hvilke erfaringer gjorde lærerne?

Lærerne ble, uten at det var avtalt på forhånd, bedt om å svare skriftlig på noen spørsmål uka etter at prosjektet var ferdig. «Det jeg husker best, er engasjementet du klarte å skape i klassen. Alle elevene var helt med», sier en av dem og forsterker dermed det inntrykket som observasjonene ga. Lærerne mener at opplegget fungerte meget bra i elevenes læringsprosess og begrunner dette både tematisk og knyttet til det å utvikle leseforståelse. En påpeker at: «De fikk erfare at det med forelesning ikke er så farlig å jobbe med», og en annen sier:

*Jeg tror dette er med å bedre leseforståelsen. Elevene får arbeidet med teksten og gjort seg kjent med den. De får i større grad (enn i vanlig undervisning) et «jeg»-forhold til teksten. Det gir dem utfordringer i forhold til teksten og tvinger dem til å tenke over innholdet.*

Lærerne gir her uttrykk for at den situerte spillsituasjonen som lesebokas tekst blir satt inn i, både engasjerer elevene og påvirker deres innsats i det å lese, forstå og tolke teksten, nettopp slik leseforskningen finner er nødvendig (Molloy, 2008; Rosenblatt, 2002). Lærerens mulighet til å observere meg i aksjon med elevene gir dem også mulighet til å reflektere over sammenhengen mellom de læringsaktivitetene jeg setter i gang og elevenes læringsprosess. En uttrykker dette slik: «Jeg tror absolutt at dette er med å utvikler leseforståelse. De får en helt ny, dypere og grundigere tilnærming til stoffet.» Disse lærerne erfarer at dramafagets estetiske undervisnings- og læringsprosesser har mye å tilføre undervisningen, men de setter også ord på utfordringene: «Det er veldig interessant å jobbe med en tekst på denne måten. Kjekt med nye impulser til hvordan vi kan jobbe med en tekst [...]. Dette virker krevende (å planlegge) og krever mye av læreren (i gjennomføringen). I en hektisk hverdag kan det virke tungt å sette i gang med prosjekter som krever mye av deg som lærer.» Grunnen til at dette blir krevende, er lærerutdanningens mangelfulle opplæring i drama som læringsform i faglig arbeid (Sæbo, 2005b). Likevel er det lærere som blir inspirert og ønsker å utforske mulighetene videre, slik de to andre lærerne i dette miniprojektet gir klart uttrykk for. De håper de kan få til å bruke drama og estetiske læreprosesser som tilnærming til lesing, nettopp fordi de erfarte at det bidro så positivt i elevenes læringsprosess ved at: «Alle elevene ble engasjert, og ingen fikk mulighet til å trekke seg ut.» Disse lærerne er tydelig vant med elever som ikke er engasjert i læringsaktivitetene, og «de enkelte få» som derfor trekker seg fra undervisningen, noe også forskningen er blitt mer opptatt av som et problem (Danielsen, Skaar, & Skaalvik, 2007). Det engasjementet som skapes når estetiske læreprosesser integreres i læringsaktivitetene, kan forklares med fenomenologiens vektlegging av den skapende erkjennelsesprosessen (Zahavi, 2004) og det sosiokulturelle læringsynet, som understreker betydningen av den dialogiske, skapende og situerte læringsprosessen (Dysthe, 2001).

## Oppsummering

Hva er så den grunnleggende forskjellen på tradisjonell undervisning og det å bruke drama og estetiske læreprosesser i undervisningen? Disse elevene har ikke gjort noe annet enn de ellers pleier å gjøre i timene: De har lyttet til læreren, lest tekst, svart på spørsmål, diskutert med hverandre og tegnet til

tekst. Vi vet at det estetiske aspektet som elevaktivitet står svakt i tradisjonell undervisning (Haug, 2003, 2004). Selvsagt har litteratur en estetisk side, som kan og bør oppleves, men dersom det estetiske reduseres til å *snakke og skrive om* estetikk som innhold og form i en tekst, blir det kun en teoretisk forståelse av det estetiske ved teksten. Drama som estetisk læringsform inkluderer en pragmatisk estetisk elevaktivitet (Shusterman, 2000). Vi ser i dette miniprojektet at det *nye* som dramafaget tilfører, er at utforskningen av teksten skjer gjennom arbeid i rolle i en fiksjonsramme som gir teksten en situert mening, det vil si at teksten får mening i klasserommets hverdag. Elevene får være skapende ut fra teksten, det vil si at de får skape mening i den situerte konteksten som teksten settes inn i. Den er ikke lenger kun en tekst i leseboka som skal leses, diskuteres og forstås – den blir «levende» og får mening i Audreys møte med elevene. Den er blitt bevismaterialet i en mystisk sak, og Audrey trenger elevenes hjelp for å løse dette mysteriet. Selv om elevene vet at det hele er en oppdiktet fiksjon, er det nettopp det å være skapende og bruke sin fantasi i forhold til lærestoffet som elevene mener er en av de to viktigste grunnene til at lærere bør bruke drama ofterer i undervisningen (Lyngstad & Sæbø, 2005). Vi ser også at når lærerstrukturert prosessdrama integreres i leseopplæringen, er det mulig å ivareta en pedagogikk som skaper engasjement og læringstrykk ved å bygge den broen mellom skolens lærestoff og elevenes erfaringer som Ziehe (2004) sier er nødvendig for å lykkes: Elevene gjør erfaringer med teksten i en tett og strukturert setting, de møter det som er annerledes i form av «lærer i rolle»-spillet, de arbeider med å utvikle sin symboliserings- og kommunikasjonskompetanse gjennom spill, og læreren tar selv i bruk det estetisk-performative i sin undervisning. Det finnes massiv internasjonal forskning som forteller at når kunstfaglige læringsformer integreres i undervisningen, forbedres elevenes læringsresultat (Sæbø, 2009b), men likevel har det tradisjonelle og teoretiske kunnskaps- og læringssynet en dominerende plass i elevenes skolehverdag. Vi er i ferd med å få en ny lærerutdanning som skal imøtekomme lærerens utfordringer i møte med dagens elever, og det er viktig at disse lærerstudentene får tilstrekkelig dramafaglig og estetiske kompetanse, slik at de vil våge å ta i bruk drama i undervisningen. Dette prosjektet med detektiv Audrey viser at drama som læringsform kan skape interesse og stimulere elevene til innsats og videre utvikling i lese- og læringsprosessen. Elevenes engasjement og leseforståelse er først og fremst et resultat av at de har vært aktive i sin egen læringsprosess gjennom det dialogiske, utforskende og reflekterende samspillet som ble skapt mellom teksten, elevene og læreren i det lærerstrukturerte prosessdramaet.

## Litteratur

- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252–256.
- Aristoteles. (1989). *Om diktekunsten/Poetica*. Oslo: Grøndahl og Dreyer Forlag.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama in the center of the curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Bowell, P., & Heap, B. (2001). *Planning process drama*. London: David Fulton Publishers.
- Catteral, J.S. (2002). Research on drama and theatre in education. I R.J. Deasy (red.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (s. 151–157). Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Danielsen, I.J., Skaalvik, E.M., Garmannslund, P.E., & Viblemo, T.E. (2009). *Elevene svarer. Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Oxford Research.
- Danielsen, I.J., Skaar, K., & Skaalvik, E.M. (2007). *De viktige få. Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- Deasy, R.J. (red.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Fjord Jensen, J. (1987). *Det tredje: Den postmoderne utfordring*. Valby: Amadeus.
- Furre, H., Danielsen, I.J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E.M. (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen «Elevinspektørene» i 2005. Revidert utgave*. Kristiansand: Oxford Research.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of reading research* (vol. 3, s. 403–424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av L97: Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Heggstad, K.M. (2008). Prosperos nyve og den sokratiske orden. En undersøkelse av en TIU-praksis via begrepet «framing». I A. Nytnes (red.), *Ut fra det konkrete* (s. 89–116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holm, D., & Løkken, B. (2007). *Zeppelin 6 Lesebok*. Oslo: Aschehoug.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: Læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Lyngstad, M.B., & Sæbø, A.B. (2005). Drama – en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. I A.B. Sæbø (red.), *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (s. 119–141). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Mattis, T. (red.). (2009). *Nordic lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries* (Vol. TemaNord: 547). København: Nordic Council of Ministers.
- Molloy, G. (2008). *Reflekerande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Toole, J. (1992). *The process of drama. Negotiating art and meaning*. London & New York: Routledge.
- O'Toole, J., & Dunn, J. (2002). *Pretending to learn. Helping children learn through DRAMA*. French Forest, NSW: Longman.
- Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics. Living beauty, rethinking art* (2. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Stevenson, L.M., & Deasy, R.J. (2005). *Third space. When learning matters*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Sæbø, A.B. (1998). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, A.B. (2003). *Drama i L97: I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, A.B. (2005a). Drama – en elevaktiv læringsform med spesielle didaktiske utfordringer til læreren. I A.B. Sæbø (red.), *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama Rapport A* (s. 7–118). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A.B. (2005b). *Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktiv læring og drama Rapport A*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, A.B. (2009a). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. Upublisert doktorgradsavhandling, Det humanistiske fakultet, NTNU, Trondheim.
- Sæbø, A.B. (2009b). *Kunst og kultur i opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Hva måler de nasjonale prøver?* Lastet ned 22. juli 2008 fra [www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=3546&cutskrift=1](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3546&cutskrift=1)
- Zahavi, D. (2004). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskildes Universitetsforlag.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine [Islands of intensity in an ocean of routine]*. København: Forlaget politisk revy.
- Østerud, P., & Johnsen, J. (red.). (2003). *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Vallset: Oplandske Bokforlag.



## English summary

### Drama as aesthetic learning form to develop reading comprehension

*The action research project 'Drama, creativity and aesthetic learning processes' focuses on the pedagogical challenges in the classroom and drama's potential to encourage interest and motivate pupils to contribute in the classroom. In this article, I briefly outline the project's background and research questions, as well as the methodology of the mini project presented here. Using process drama in a class of 11–12 year olds, I applied an intervention related to one of the project's objectives: to concretize and explore how drama can be integrated into the teaching and learning process in order to stimulate and enrich pupils' learning experiences – in this case, to encourage reading and develop reading comprehension. In addition, I describe, comment on, and analyse the progress in learning to read in order to highlight some of the pedagogical challenges that drama as an aesthetic learning form can be used to resolve, as well as to stimulate and develop pupil's reading comprehension. I close with a discussion on the pupils' and teachers' experiences of the project, which reveals that teacher-structured process drama can motivate participation by all to contribute to the academic learning process. However, strengthening teachers' expertise in integrating drama as an exploratory aesthetic learning form in reading education remains a challenge.*

Keywords: drama as learning form, process drama, reading comprehension, student active learning, classroom research