

Performative innganger til undervisning – iscenesatt språkdidaktikk

Av **Stine Nielsen Ellinggard**, universitetslektor, OsloMet, og **Gunhild Brønne Bjørnstad**, førstelektor i drama/teater, Høgskolen i Østfold, Halden

Deltakerne står forventningsfulle utenfor rommet vi snart skal entre. Vi lærere deler deres spenning, for vi vet ikke hvilke historier som snart vil utfolde seg på den andre siden av døren. Det er deltakerne som skal skape denne utforskende kunnskapsreisen.

Med dempet stemme forteller vi dem at vi nå skal tre inn i et rom hvor vi sammen skal utforske det ukjente. Hver deltaker får et ark og en penn, med instruks om å bruke sansene og fantasien til å ta inn rommet. De skal ikke snakke sammen, men skrive ned de assosiasjonene som dukker opp underveis. Døren

går opp, og ut strømmer mystisk musikk. Et iscenesatt rom åpner seg for oss.

Hvem har vært her, og hvem har forlatt rommet? Hva har skjedd?

(Dette er starten på et undervisningsforløp).

Med inspirasjon fra metoden «Fra assosiasjon til spill» (Szatkowski, 1985) ønsker vi i denne teksten å beskrive hvordan dramadidaktikken kan danne grunnlag for utforskende og helhetlig dybdelæring i språkfagene. Vi vil presentere utdrag fra et undervisningsforløp med drama og teater som læringsform, hvor lærere kan legge til rette for kreative utforskende læringsprosesser i språkopplæringen.

Performativitetsbegrepet i undervisningssammenheng

Performativitet er et annet ord for å gjøre, iscenesette eller ta form. Vi ser på det som en spennende inngang til å utforske språkundervisningens didaktiske muligheter. Det performative perspektivet åpner for undervisningsformer hvor det dialogiske samspillet mellom læreren, elevene og lærestoffet står sentralt. I drama faget forstår vi undervisning som en skapende kollektiv prosess hvor hjertet, følelsene og intellektet spiller sammen for å skape mening for elevene. Det performative rommer også at kunnskap og kompetanse kan uttrykkes på ulike måter og i ulike formspråk (jf. Haseman, 2019).

Når vi bruker begrepet *iscenesatt didaktikk*, betyr det å gi undervisningen en estetisk form eller å jobbe med fiksjon som ramme. Gjennom fiksjon og rollearbeid kan læringen gjøres både intellektuell, kroppslig, sanselig og emosjonell, som seg selv eller i rollen som noen andre. Elevene får erfaringer og opplevelser som trigger deres nysgjerrighet og ønske om å skape og utforske. Læringen foregår både



Illustrasjon laget med OpenART

individuelt og i grupper av ulike størrelser. Den er praktisk og knytter dermed det kognitive sammen med det fysiske og emosjonelle i læringsarbeidet (Bjørnstad & Ellinggard, 2023).

Når vi iscenesetter rommet slik vi beskrev innledningsvis, bryter vi med den vanlige dramaturgien i undervisningen. Vi starter et annet sted og lar hver enkelt elev koble

seg på en felles estetisk impuls. Det iscenesatte rommet kan bestå av elementer som innbyr til at noe har skjedd – som et veltet glass, en koffert som ikke er ferdig pakket, en veltet stol, sammenkrøllede ark, et uferdig brev osv.

Deltakerne får et par minutter til å tenke ut hva som kan ha skjedd i rommet, og hvem som kan ha vært der. I grupper deler

de ideer og assosiasjoner og begynner å utvikle en felles fabel og karakterer.

I et dramaforløp som dette kan hver deltaker bidra ut fra sine forutsetninger, noe som tillater at læringen tar nye former. For å utvikle fabelen og karakterene videre kan man ta i bruk mange av de andre metodene som er beskrevet nedenfor. Man kan jobbe både skriftlig og muntlig med å utvikle historien med replikker og handlinger.

Dramadidaktikken som utforskning

Menneskets iboende trang til å leke, etterligne (mimesis) og identifisere seg med andre vitner om en evne til å forestille seg en annen virkelighet – en fiktiv verden hvor alt kan skje. Ved hjelp av denne forestillingsevnen kan vi gjennom dramaforløp etablere og bygge fiksjon, fra store forløp som varer over flere dager, til små korte forløp som varer bare fem minutter. I språkopplæringen kan dette bidra til engasjement blant elevene ved at de får bruke målspråket aktivt gjennom å internalisere ord og uttrykk i en meningsfylt kontekst. På denne måten utvides også ordforråd, og språkbruken kan bli mer spontan.

Dramaforløp har røtter i lek, pedagogikk og teater. Sentralt står nettopp fiksjon, som gir elevene muligheten til å leve seg inn i «som om»-områder (Sæbø, 2016). Barn har en naturlig spill- og regikompetanse og går inn og ut av fiksjon hele tiden. For ungdommer, spesielt med tanke på spill og sosiale medier, er fiksjons- og rolle-

kompetanse svært viktig. Vi iscenesetter oss selv hele tiden. Slike iscenesettelser åpner for stor grad av utforskning, hvor man som lærer kan trigge elevenes nysgjerrighet og skape spenning. Når elevene får leke seg til språklæring, kan det ukjente virke mindre farlig, slik at elevene slipper seg mer løs. Deres affektive filter mot språklæring svekkes, og de blir mer mottakelige for å ta i bruk nye ord og begreper.

I et dramaforløp kan vi bruke ulike metoder for å bli bedre kjent med hovedkarakterene. En slik metode kan være *den varme stolen*. I dramaforløp omtales ofte metodene som konvensjoner. Konvensjonen *den varme stolen*, eller også kalt *hot seat*, går enkelt forklart ut på at én person som er sentral i den fiktive eller reelle fortellingen, settes i en stol, markert som *den varme stolen*, for å intervjues/utspørres av de andre, som ikke er i rolle (Neelands, 2015, s. 43). Her kan elevene jobbe med språklig spontanitet for å beskrive hverdagshandlinger eller fortelle om dagligliv. De elevene som stiller spørsmål, må øve på spørsmålsformuleringer og sentrale ord på det aktuelle språket.

Personen på *den varme stolen* kan velge hvilken status og holdning vedkommende skal ha. Hun/han kan velge å ikke ville svare på alt, tydelig holde tilbake informasjon, fortelle mye eller provosere deltakerne. Hvilken status hun/han inntar, vil også påvirke responsen og stemningen i gruppen. Spontaniteten gjør at elevene øver seg på å uttrykke meninger både

i og utenfor rolle, slik det står beskrevet i LK20. I noen tilfeller vil det være naturlig at læreren sitter i den varme stolen, mens man i andre forløp vil bruke en elev i rolle. Det er da viktig at gruppen er fortrolig med teknikken og respekterer fiksjonskontrakten.

I *den varme stolen* er det viktig at det ikke finnes fasitsvar. Det hele handler om innlevelse og opplevelse. Gjennom den fiktive situasjonen blir elevene bedre kjent med en persons tanker og følelser og ikke minst motiv bak handlinger. Etter en varm stol-sekvens er det tid for refleksjon utenfor fiksjon. Hvorfor svarte personen slik hun/han gjorde? Hva var bakgrunnen for handlingene? Hva synes du om valgene hun/han gjorde? Hvordan kunne hun/han valgt annerledes? Hvilken relasjon tror du hun/han hadde til de andre personene i denne fortellingen? Gjennom en slik refleksjon oppfordres elevene til å kombinere den konkrete kunnskapen de sitter med, med de følelsene og erfaringene de fikk gjennom den fiktive varm stol-sekvensen. Dette kan ytterligere knyttes til språkopplæringen ved å skrive rollekort, brev eller dagbok i rolle. Avhengig av elevenes språklige nivå kan det være en idé å lage en ordbank med sentrale uttrykk eller å øve på uttale av spesifikke ord i forkant av *den varme stolen*.

Ved å ta i bruk estetiske uttrykksformer, teatral grunnleggende, dramaturgi og dramatiske virkemidler kan læreren anvende drama som metodikk, og dette kan være til hjelp i klasseledelse (Sæbø, 2016).

Teater skaper spenning og gir rom for improvisasjon, noe som kan berike undervisningen og gjøre læringsprosessen mer engasjerende for elevene.

Å utforske som en ferdighet i seg selv

Utforskning betyr mange ting på mange nivå, og det er komplekst. Som drama-didaktikere ser vi på det å utforske som en ferdighet – som en egen kunnskapsform. En utforskende prosess har derfor ikke et gitt svar, men heller mange ulike mulige svar. Gjennom iscenesettelser kan vi utforske hvordan de ulike prosessene gir ulike svar. Kanskje er dette litt nytt og en ny måte å gjøre læring på og være sammen på. Da kan også relasjonen mellom elevene, så vel som mellom elev og lærer, utvikles og utfordres. Kanskje må læreren gi fra seg noe kontroll og la elevene lede an i læreprosessen.

Utforskende læring med drama som læringsform handler om å, innenfor gitte rammer, la elevene få lov til å navigere innenfor ulike temaer. Lærerens jobb blir å veilede dem til å bli nysgjerrige innenfor temaene vi jobber med. Når læreren gir elevene ulike verktøy og metoder som de kan bruke nysgjerrigheten på, opprettholdes også engasjementet i læringsprosessen.

For å bygge selve fabelen kan vi for eksempel bruke konvensjonen *frysbilder/ tablåer* fra fortellingen som gruppene blir bedt om å utforme som små *bildeteater*. Frysbilder er kroppslige uttrykk som viser sentrale situasjoner i historien. Frysbilder

kan lages i gruppe eller individuelt, og de kan gi utgangspunkt for en refleksjonsoppgave i rolle hvor man skal kjenne på følelsene og tankene til den rollen man spiller. Man har mange ulike måter å *dynamisere* slike frysbilder på. For eksempel kan deltakerne få i oppgave å lage to eller flere frysbilder som skal gli over i hverandre for å vise utviklingen av en situasjon. Dette kan lett gjøres med en historie, gjerne i hel klasse, hvor mindre grupper lager hver sine bilder til en del av teksten, og hvert bilde skrider frem etter hvert som deres spesifikke del av teksten leses høyt. Alle deltakerne får dermed både være i et bilde og observere andre i deres bilder. Man kan også la deltakerne ytre en *følelsestanke*, altså en replikk som deltakeren selv formulerer mens han/hun står i sitt frysbilde i rolle. Det er rollens følelsestanke som ytres, enten som en liten refleksjon, et spørsmål, eller en indre monolog (Sæbø, 2016). På denne måten tar elevene i bruk egen kreativitet og tilpasser følelsestanken til sitt eget språklige nivå. Eleven får også mulighet til å uttrykke dypere forståelse for situasjonen eller målspråkets kultur og kontekst. Ved å jobbe kroppslig og emosjonelt forsterkes elevenes evne til å koble språk og kroppslig erfaring i egen hukommelse.

I arbeidet med bildeteater er det viktig at læreren skaper et godt og konsentrert læringsmiljø. De refleksjonene man kan få i rolle gjennom slike frysbilder, kan være med på å forsterke inntrykket de som ser på, får, i tillegg til at den deltakeren som står i bildet, kommer i dypere kontakt



Illustrasjon laget med OpenART

med sin rolle og situasjonen hun/han befinner seg i. Slike visualiseringer kan ofte kommunisere svært godt, og bli fine utgangspunkt for refleksjoner og diskusjoner i etterkant (Engelstad, 2001). For språkopplæringen vil dette være effektive måter å jobbe for å visualisere begreper eller kanskje abstrakte konsepter gjennom kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon. Gjennom refleksjon i etterkant kan elevene styrke sine analytiske evner og forståelse av egen og andres kroppslige kommunikasjon.

Lærer-i-rolle/Leder-i-rolle

Leder-i-rolle (L-i-R) går ut på at en leder, oftest læreren, leder spillet gjennom en fiktiv rolle. Læreren markerer at hun/han er i rolle ved å bruke en enkel kostymering, for eksempel et halstørkle, og presiserer at hun/han er ute av rolle når hun/han tar tørkleet av. Ved hjelp av den enkle kostymeringen er det lett for lederen å knytte erfaringer gjort i fiksjonen direkte til reflek-

sjoner i virkeligheten. Dette er viktig for å få til en fiksjonsdel og en refleksjonsdel i øvelsen, noe som er en forutsetning for maksimalt utbytte.

For å videreutvikle dramaforløpet kunne klassen fått besøk av en «kjent» fiktiv regissør fra den prestisjetunge filmskolen Filmix. Gjennom L-i-R kan læreren etablere at hver gruppe har søkt opptak til Filmix med hver sin filmpilot, og fortelle at de måtte produsere noen gode filmer for at skolen skal overleve. Alle gruppene må da vise sine bildeteatre for regissøren før han takker for seg, lettet over at fremtiden til filmskolen nå ser lysere ut.

Det finnes mange måter å bruke L-i-R på. Når lederen skisserer en fiktiv situasjon, oppfordres deltakerne til å tenke ut hvem de er i situasjonen, og fiksjonen er satt i gang. Deltakerne velger selv i hvilken grad de gir uttrykk for meninger og holdninger verbalt. Dette er et viktig premiss, siden det kan hende at elevene rent mentalt er inne i fiksjonen og opplever verdifulle tankeprosesser uten at det kommer til uttrykk verbalt. Deltakerne kan delta i situasjonen som seg selv, eller i rolle, og balanserer da i grenselandet mellom fiksjon og virkelighet. L-i-R kan på denne måten tilpasses til elevenes språknivå.

Sæbø (2016) deler inn i tre ulike bruksområder for L-i-R, basert på lederens rolle: den som gir informasjon om fagstoff, den som provoserer til debatt, og den som søker råd i et etisk dilemma. Leder-i-rolle kan også ha ulike holdninger for å forsterke rollen sin. En slik leken tilnærming kan skape en god ramme der elevene kan utforske et fremmedspråk i en konkret kontekst. Gjennom fiksjonen blir elevene utfordret til å bruke målspråket aktivt i en avslappet atmosfære som kan redusere stress og språkangst. Den lekne situasjonen knytter også språklæringen til kroppslige erfaringer som gjør at elevene også husker ord og begreper bedre.

Oppsummerende oppfordring

Gjennom fiksjon og dramadidaktiske metoder i undervisningen kan vi inspirere til utvikling av skriftlige og muntlige ferdigheter i språkfagene tilpasset elevenes eget nivå. Den fiksjonelle rammen kan åpne for kreativitet, ved at både elevene og læreren kan innta ulike roller. Læringen blir utforskende og uforutsigbar, men også engasjerende for alle som deltar.

LITTERATUR

- Bjørnstad, G.B. og Ellinggard, S.N. (2023). *Performative innganger til undervisning – skapende, estetisk arbeid med tverrfaglige tema*. Universitetsforlaget.
- Engelstad, A. (2001). *De undertryktes teater – når tilskueren blir deltaker – Augusto Boals metoder og praksis*. Cappellen Akademisk.
- Haseman, B. (2019). Foreword: «Scandinavian awesomeness» in teaching, learning and research. I A.-L. Østern & K. N. Knudsen (red.), *Performative approaches in Arts Education — Artful teaching, learning and research*. Routledge.
- Neelands, J. (2015). *Structuring drama work – 100 Key Conventions for Theatre and Drama (3rd Edition)*. Cambridge University Press.
- Sæbø, A.B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget
- Szatkowski, J. (1985). *Når kunst kan brukes... om dramapædagogik og æstetik*. Dramapedagogikk 2. Gråstein: Drama.