



Adresse Fossveien 24  
0551 Oslo  
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853  
St. Olavs plass  
N-0130

Faktura Postboks 386  
Alnabru  
0614 Oslo

Org.no. 977027233  
Giro 8276 0100265

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

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

### **Kristine Rui Slettebakken**

Hvorfor bør dramafaget være en viktig del av  
opplæringen i norsk skole?

PPU – Teater  
Teaterhøgskolen 2014

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

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

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

# **Innhold**

<b>1. Innledning</b>	<b>3</b>
<b>1.1 Problemstilling</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Oppgavens praksiseksempel</b>	<b>3</b>
<b>2. Et helhetlig kunnskapssyn</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Skolens funksjon</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Skolen i dag</b>	<b>6</b>
<b>2.3 Fag eller metode?</b>	<b>7</b>
<b>2.4 Hvorfor drama i skolen?</b>	<b>8</b>
<b>2.5 DICE forskningsprosjekt</b>	<b>11</b>
<b>2.6 Praksiserfaringer og estetisk kompetanse</b>	<b>13</b>
<b>3. Morgendagens skole</b>	<b>18</b>
<b>3.1 En statusrapport</b>	<b>19</b>
<b>3.2 Drama på gangen</b>	<b>21</b>
<b>4. Avslutning</b>	<b>21</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>23</b>

## **1. Innledning**

*Vi må få flere barn til å forstå de demokratiske verdiene, være oppmerksomme på sosiale problemer, bli i stand til å stille kritiske spørsmål og kunne besvare dem fra flere synsvinkler. [...] Hvis vi skal nå fram til unge mennesker, trenger vi verktøy som virkelig interesserer og engasjerer dem. Vi bør lære dem kunstformene teater og drama. (www.dramanetwork.eu 2010, DICE)*

I denne oppgaven vil jeg sette søkelys på hvorfor dramafaget bør bli en del av de estetiske fagene i norsk skole. Dette springer ut av mer overliggende tanker som handler om hva *funksjonen* til en skole skal være. Oppgaven skrives utfra et helhetlig syn på mennesket og dets opplæring og dannelsesprosess. Fokuset i oppgaven vil ligge på hvorfor kunsthøgskolen generelt, og dramafaget spesielt, bør få en større plass og status i dagens skole. I kjølvannet av dette vil jeg diskutere retorikken rundt – og holdningene til kunsthøgskolen i politisk og skolefaglig sammenheng.

### **1.1 Problemstilling**

I den første del av oppgaven vil jeg – i et pedagogisk og filosofisk perspektiv – ta for meg hvorfor dramafaget bør inn i skolen. I andre del av oppgaven vil jeg se dette i forhold til dagens utdanningspolitiske landskap. Dette leder meg fram til følgende problemstilling:

*Hvorfor bør dramafaget være en viktig del av opplæringen i norsk skole?*

### **1.2 Oppgavens praksiseksempler**

Ved siden av å vise til forskningsprosjektet DICE, vil jeg bruke eksempler fra praksissituasjoner jeg har vært i både som lærer og elev og som utøvende kunstner.

## **2. Et helhetlig kunnskapssyn**

Denne oppgaven vil i hovedsak støtte seg til teori som tilhører kunstpedagogikk, kunstdidaktikk og pedagogisk filosofi. Jeg vil benytte meg av teorier og tanker fra blant andre Aud Berggraff Sæbø, John Dewey og Howard Gardner.

Det er den åndsvitenskapelige og kritiske kunnskapstradisjonen som ligger til grunn for oppgavens kunnskapssyn. Dersom jeg skal følge den relativt grove

inndelingen av pedagogikk som enten tradisjonalistisk eller progressiv, vil alle teorier i denne oppgaven gå innunder sistnevnte. Denne blir for øvrig også omtalt som erfaringspedagogikk, og er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

I boka *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse* (1998) skriver Aud Bergraff Sæbø om hvordan dramafaget opponerer mot et tradisjonelt naturvitenskapelig kunnskapssyn med sitt dualistiske skille mellom tanke og følelse. Hun snakker ikke bare på dramafagets vegne: ”Det skolen trenger å gjennomføre i praksis, er det helhetlige kunnskapssyn som Stortinget har vedtatt (St.meld.nr 40, 1990-91) for hele vårt utdanningssystem” (Sæbø 1998, s. 360). Hva ligger så i et helhetlig kunnskapssyn, foruten at man ikke opererer med todeling av menneske og tilværelse? Den kritisk dialektiske filosofien (ibid) mener at tenkningen alene har fått for stor plass i filosofien. Praksis – altså handling – blir det grunnleggende for å forstå og utvikle teori. ”Det får den konsekvens at praksis, i form av konkrete handlinger, blir avgjørende for menneskets erkjennelse og ikke dets åndelige erkjennelsesevne” (ibid, s. 367). Ifølge kritisk filosofi må derfor et helhetlig kunnskapssyn inneha en *handlingsdimensjon*. Videre om dette skriver Sæbø:

Undervisningens hovedmål er læring og erkjennelse i vid forstand. Et helhetlig kunnskapssyn forutsetter en undervisning som bygger på et helhetlig erkjennelsesbegrep, dvs. et erkjennelsesbegrep som inkluderer både det intellektuelle, det følelsesmessige og handling i kunnskapsbegrepet (ibid, s. 372).

For å forstå et helhetlig kunnskapssyn, kan det være på sin plass å dvele litt ved det motsatte. Nemlig det dualistiske synet som har preget den vestlige verdens menneskesyn og tenkning i store deler av historien siden opplysningstiden (ibid). Dualisme betyr todeling, og representerer forhold av arten ”enten-eller”. I et dualistisk menneskesyn skiller man mellom kropp og sjel, eller materie og ånd. Gjennom filosofen og matematikeren Descartes ble det dualistiske menneskesynet etablert som sannhet i opplysningstiden. Han definerte kun det som kan sanses og observeres direkte, som vitenskapelig. ”Ifølge Descartes er følelser, innstillinger og holdninger ikke vitenskapelige begreper og kan derfor ikke gi sann kunnskap” (ibid, s. 364). I et dualistisk syn snevres dermed kunnskapsbegrepet inn, og tilsidesetter alt som ikke kan måles som fornuft. Dette er interessant å se i forhold til begrepet ”nytteverdi”. Kunnskap som ikke har en konkret og ”fornuftig” nytteverdi, har ofte blitt – og fortsetter å bli – vurdert som unyttig og dermed ikke viktig. Særlig interessant er det i denne oppgaven å se på dette i forbindelse med dannelse og hva som skal være

skolens funksjon, samt ikke minst med tanke på kunstfagene. I boka *Å løpe mot stjernene* peker Juell og Norskog på at en utdanning bør ha hensikter langt utover det å være til nytte med tanke på fremtidig arbeids – og næringsliv; den skal være allmenndannende på flere plan. Her understreker forfatterne at allmenndannelse gir innsikt i "[...] det komplekse ved å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn" (Juell og Norskog 2011, s. 15). Verdsetter man disse aspektene når det kommer til dannelse og kunnskap, kommer et dualistisk syn til kort.

Når man skal forklare et helhetlig kunnskapssyn er det nødvendig å se hva som ligger i betydningen av et helhetlig menneskesyn, nemlig et syn som ser mennesket som en helhet. "Det får den konsekvens at det vi kaller ulike sider ved mennesket er avhengig av og påvirker hverandre, og alle disse aspekter ved mennesket må tas på alvor" (Sæbø 1998, s. 364). Et helhetlig syn – både på menneske og kunnskap – handler nettopp om dette; bevisstheten om at deler påvirker og avhenger av hverandre for å fungere og utgjøre et hele.

Det helhetlige kunnskapssynet ligger til grunn når jeg videre i oppgaven vil forsøke å begrunne hvorfor dramafaget bør bli integrert i norsk skole. Et syn som jeg mener har god forbindelse til læreplanens overordnede mål.

## **2.1 Skolens funksjon**

Den generelle læreplanen tar for seg skolens overordnede målsetninger og kan sies å representere danningsidealet for norsk skole. Den generelle læreplanen er delt inn i seksjoner, for det henholdsvis "meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte mennesket" (Utdanningsdirektoratet 2011). I lys av oppgavens problemstilling vil jeg vise hva som sies om *opplæring* i læreplanens innledning: "Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt" (ibid, s. 2). Videre poengteres følgende: "Opplæringen må gi rom for elevenes skapende trang, og samtidig vekke deres glede ved andres ytelser. Gjennom bilde og form, tone og ord, må de stimuleres til å utfolde fantasi og oppleve kunst" (ibid). Innledningen avsluttes slik: "Kort sagt, opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse" (ibid). Dette henger nøye sammen med et av punktene som forklarer hva god allmenndanning betyr: "Kyndighet og modenhet for å

møte livet - praktisk, sosialt og personlig” (ibid, s. 14).

## 2.2 Skolen i dag

På hvilken måte forholder skolen seg til læreplanen på disse områdene? Jeg mener at utdragene over berører aspekt som bør etterfølges sterkere i dagens skole. Mitt inntrykk er at det som oppsummeres som de viktigste målene for opplæring, nemlig å utvide evner til erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse og deltakelse, ikke får det fokuset som det bør ha, men at disse målene blir nedprioritert til fordel for mer målbar kunnskap. Siden oppstarten av PISA (Programme for International Student Assessment) i 2000, kan det virke som at norske skoler har endret noe fokus på hva som skal sentreres i opplæringen, og at dette nettopp henger sammen med økt satsing på å teste og måle elever. En slik testing, representert både gjennom PISA og nasjonale prøver, er først og fremst resultatorientert og rekker kun over noen fag, og dermed også bare noen av de områdene en elev bør rustes i. Dette er et faktum som sier seg selv. Men ringvirkningene av denne testingen går etter min mening langt utover det at en slik testing kun sier noe om *noen* felt. En sentrering rundt visse fag går også ut over hva som prioriteres av ledelse og lærere, noe som i neste rekke innvirker på hva som anses som viktige fag med status. Som igjen virker inn på hvilke verdier samfunnet skal bygge opp under. Skal man ta læreplanen på alvor, og vektlegge kunnskap som klargjør elevene til å møte alle sider av livet – praktisk, sosialt og personlig – må fokuset ligge på fag som representerer hele denne bredden. Jeg er redd for at testing og resultatorientering motvirker dette arbeidet. For å utdanne elever til selvstendige mennesker som lærer noe som varer livet ut, trengs det en større sentrering også rundt den tause kunnskapen, representert gjennom blant annet holdninger. Pisa-testing og nasjonale prøver kan aldri si noe om eleven i et helhetlig perspektiv.

I et intervju i Morgenbladet 4. april i år, med tittelen ”Norsk skole er ute av kurs” uttaler Ole Briseid følgende:

I USA tar ledende skolefolk nå et generaloppgjør med testkulturen i skolen. Det samme skjer i andre land, og jeg ser til og med signaler om de samme tankene i OECD. Norge kan nå komme i en situasjon der vi går i en retning de andre forlater (Morgenbladet 2014).

I intervjuet snakker Briseid om at man må ha tre perspektiver på hva utdanning skal tjene til. Foruten utdanning som ”tjener arbeidsliv, økonomisk vekst og utvikling”, trekker han fram ”oppfostring” på den ene siden, som handler om skolens ansvar for å

”[...] trene sosiale ferdigheter, etikk og kreativitet, den skal dekke fagområder som kultur og estetiske fag” (ibid). Og på den andre siden, de store globale utfordringene, som fattigdomsproblematikk og den økologiske krisen. Han poengterer at det ikke handler om at fagene som måles i Pisa er uviktige, men at skolen har et mye bredere og større samfunnsmandat enn hva testingen fanger opp. Han understreker dessuten at fagene som ikke testes, lett blir nedprioritert. Et aspekt jeg tror er en helt naturlig konsekvens, all den tid de fleste skoleledelser er ute etter den status gode resultater faktisk gir. Jeg mener det er skummelt med testing, ikke bare fordi det snevrer inn omfanget av hvilke fag som ”betyr noe”, men også fordi det kan få alvorlige konsekvenser for noen elever. De som ikke gjør det bra på målinger og tester, kan trekke likhetstegn mellom resultatene av disse og verdien av seg selv som elev. Dårlig mestring på dette feltet, kan fort smitte over på andre områder, som for eksempel omhandler selvtillit og syn på egenverdi.

Jeg er enig med Briseid i at kursen er feil. Mest av alt er jeg redd for at skolesystemet lar elever passere gjennom uten at de får øye på potensialet sitt, og uten at de oppdager sine ulike kvaliteter og intelligenser.

### **2.3 Fag eller metode?**

Drama/teaterfaget har aldri etablert seg som et eget fag i norsk grunnskole. Tendensen har vært at drama først og fremst har blitt ansett og brukt som en metode innen andre fag. Det har riktignok vært perioder der det har sett ut til at faget skulle få sin ”selvstendighet”, som under utarbeidelsen av *Handlingsplan for styrking av de estetiske fag i skolen* (Braanaas, 2008), men siden den gang, kan det virke som det heller har gått i motsatt retning. Handlingsplan-arbeidet startet i 1990, og var et resultat av samarbeid mellom Grunnskolerådet og Norsk Kulturråd. Da planen var ferdig i 1992, var optimismen stor med tanke på at man endelig kunne få et grunnleggende dokument som stilte drama og dans på lik linje med de andre kunstfagene i skolen. Men departementet med utdanningsminister Hernes la denne til side da de påbegynte arbeidet med Reform 97. Etter dette kan man ikke si at det har gått mot lysere tider for kunstfagenes status. Kunnskapsløftet fra 2006 (ibid) innførte nye læreplaner for grunnskolen og videregående, med fokus på styrking av *basisfagene* norsk, matematikk og naturfag. I denne var utelukkelsen av drama åpenbar.

Nils Braanaas tar i sin artikkel ”En grunnskole uten teater?” (1995) for seg

problematikken rundt at drama kun har status av å være en metode eller arbeidsmåte, og sier: ”Tenk dere for et øyeblikk andre skolefag som utelukkende *arbeidsmåter innen andre fag*. [...] Selv om man nok kan forstå at fagene skal tjene hverandre, så vil det ikke gå bra i praksis. Den faglige identitet går til grunne” (Braanaas 1995, s. 70). Det er klart at et fag som ikke blir anerkjent for sin autonomitet, og hovedsakelig blir brukt som ”hjelper” for andre, mister identitet og ikke minst status. Dessuten fører dette til at drama som fag og drama som arbeidsmetode oppfattes som en og samme ”ting”.

Dramafaget har i mine øyne både egenverdi og nytteverdi. Jeg ser ikke den instrumentelle funksjonen som en motsetning til å betrakte faget som viktig i seg selv. Jeg tror derimot at dramafaget får mer nytteverdi av at det også har en egenverdi. Braanaas skriver: ”Den dramaturgiske kunnskap som *faget* forvalter, er nødvendig for å gi drama som arbeidsmåte retning og substans. Uten faget som basis vil drama som arbeidsform fort forfalle til forflatende metodikk [...]” (ibid, s. 69).

#### **2.4 Hvorfor drama i skolen?**

”Art is not life – but art is the nearest thing to life”. Dette sitatet av George Eliot (Øverås 2010) sier mye om hvorfor kunst er viktig. Nettopp fordi kunsten kan formidle en nærhet til livets ulike felt, gir den også mulighet for å lære noe om livet selv. Jeg mener at dette er mye av årsaken til at dramafaget står i en særstilling; fordi det konkret omhandler livet og det relasjonelle samspillet mellom mennesker. Dramafagets poengtering av interaksjonen mellom intellekt, følelser og handling er her essensielt, og skiller seg fra en tradisjonell, dualistisk inndeling. I livet ellers trenger mennesker alle ”instanser av seg selv” for å fungere helhetlig og optimalt. I skolen mener jeg det er likedan. Elever som får brukt flere sider av seg selv i en læringsprosess, og som ikke minst finner *mening* i læringen, kan ofte tilegne seg kunnskapen lettere og på en mer varig måte. Implisitt i dramafaget ligger dessuten arbeid med å utvide ”[...]evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Udir 2011, s. 2).

I boken sin understreker Sæbø et av fagets privilegier: ”Drama har spesielle muligheter for å hjelpe lærer og elever til å skape mening i lærestoffet fordi kunstfaget drama aktiverer og engasjerer hele personen i læreprosessen” (Sæbø 1998, s. 423). Hun vektlegger fellesskapet, og hvordan drama, på grunn av sine mange roller/instanser, mangedobler de ulike meningsfylte møtene som kan oppstå i en



læringsprosess. Sæbø framlegger dessuten et annet aspekt ved dramafaget, som etter min mening er et argument som burde veie tungt med tanke på hvorfor faget bør inn i skolen som et av de estetiske fagene:

[...] drama er det eneste kunstfaget som bevisst tar i bruk både det verbale og det ikke-verbale språket i læringsprosessen. Intellekt, følelse og handling framstår derfor i det dramatiske spill som en integrert helhet på samme måte som i det vanlige liv, samtidig som spillet står som et symbol for det det representerer (ibid, s. 432-433).

Sæbø skriver at moderne læringspsykologi ser på viktigheten av opplevelsenes og følelsenes betydning for utvikling av forståelse og erkjennelse. ”Hjerne- og intelligensforskningen er opptatt av at hjernen fungerer som et hele og at undervisningen derfor må inkludere og ta i bruk begge hjernehalvdeler og alle menneskets kompetanser i læringen” (ibid, s. 357-358). I denne sammenheng refererer hun til psykologen Howard Gardner og hans teori om de mange intelligenser (MI). I sin teori forsøkte han ”[...] å utvide rammene for det menneskelige potensialet [...]” (Juell og Norskog 2011, s. 40), og representerer med denne en motvekt til den tradisjonelle logisk-matematiske og språklige fokuseringen. Gardner vektlegger blant annet hvorvidt elever kan ”[...] bruke informasjon på en fleksibel og effektiv måte for å løse nye problemer” (Woolfolk 2010, s. 192).

I et helhetlig kunnskapssyn er som nevnt handlingsdimensjonen vesentlig. Likeledes er kunstpedagogikken opptatt av estetisk erfaring som praksis. I denne forbindelse er det på sin plass å trekke fram den mest sentrale innen erfaringspedagogikken; pragmatikeren og pedagogen John Dewey. For Dewey var tenkning et instrument for handling. Han er kjent for slagordet ”learning by doing” (Lyngsnes og Rismark 2011), men for at dette skal komme til sin rett, er det viktig å påpeke at det for han er relasjonen mellom kunnskap og handling som er det sentrale. ”[...] Deweys erfaringsbegrep inneholder derfor både handling og refleksjon” (ibid, s. 42). Han var opptatt av de praktiske og sosiale sidene ved læring, og mente at god undervisning forutsatte interaksjon mellom lærestoffet og eleven. Ifølge Dewey ”[...] forenes tenkning, handling og læring i den menneskelige erfaring, og god læring er erfaringslæring som innebærer en skapende prosess og glede for den som lærer” (Sæbø 1998, s. 389).

I argumentasjonen for legitimering av dramafaget, er det interessant å se på noen av de elementene som fremkommer i Deweys læreplantenkning, og da særlig

begrepene ”samspill” og ”kontinuitet”. I boka *Læreplanpraksis og læreplanteori* (1990) tar Bjørg Brandtzæg Gudem blant annet for seg hovedinnholdet i tre av forelesningene som Dewey holdt i 1899. Jeg vil referere til to av disse. I den første av forelesningene forsøkte han å ”[...] forbinde utviklingen i det amerikanske samfunn med skolens innhold og læreplan” (Gudem 1990, s. 67). Han ønsket at skolen skulle framstå som et miniatyr-samfunn. I den siste forelesningen tok han for seg det han kalte ”waste in education”. Her peker han på hvordan utviklingen har ført til at skole og utdanning er blitt isolert fra samfunnet og at dette medfører sløsing, både med samfunnets og elevenes ressurser:

From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school – its isolation from life (ibid).

Dewey vektla at elevene måtte erfare for å kunne forstå, og for å finne mening i undervisning og tilværelsen som sådan. Han var opptatt av kontinuitet og samspill i erfaringene når det gjaldt forholdet mellom skole og samfunn. I et samfunn som blir stadig mer fragmentert, er disse forholdene viktig å ta stilling til også i dag. Det er dessuten fristende å trekke linjer fra det Dewey karakteriserer som sløsing i utdanningen, til dagens skole. Hans ”isolation of the school – its isolation from life” er et aspekt jeg tror kan være gjenkjennelig for en del elever. Skolen bør ha i oppgave å skape sammenheng i elevenes liv og læring. Den bør motarbeide oppgaver og undervisning som virker fremmedgjørende og meningsløs. Det bør være en tydelig sammenheng mellom det som elevene lærer - og bruker dagen til på skolen, og til livet ellers. Dette berører også noe av det jeg ser som grunnleggende elementer i dramafaget, nemlig forbindelsen mellom innholdet i undervisningen og elevenes liv. Lærestoffet bør dessuten ikke bare ha en forbindelse i seg selv; det er sentralt at det er en forbindelse av *betydning*. For elevenes liv der og da, men ikke minst med tanke på framtida.

I forlengelse av dette er det interessant å igjen trekke inn skolens testing og måling av elever. Hvordan opplever lærere og elever tiden som går med til dette? Da tenker jeg både på forberedelse av og utføring av målingene. Representerer de en betydningsfull forbindelse til elevenes liv og langsiktige opplæring? Jeg stiller meg tvilende til dette. Hva om tiden som gikk med til PISA og nasjonale prøver kunne fylles av faktiske læreprosesser isteden?

Erfaring, deltakelse, kommunikasjon, problemløsning og kontinuitet er sentrale stikkord hos Dewey og Gardner. Dette er kjerneelementer i dramafaget som sådan, og som er noen av de grunnleggende byggesteinene i det følgende praksiseksempellet.

## **2.5 DICE forskningsprosjekt**

Videre i oppgaven vil jeg vise til forskningsprosjektet DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education). Før jeg går nærmere inn på hva dette omhandler, vil jeg starte med å presentere den pedagogiske overbygningen for DICE (Dramanetwork EU 2010). Dette fordi den også forklarer en filosofisk og pedagogisk plattform som denne oppgaven støtter seg på:

Åpenhet, empati og ansvar er fundamentalt for aktivt medborgerskap, mangfold, solidaritet og dialog mellom mennesker. Vi må begynne med barn og unge for å øke åpenhet, empati og ansvarlighet i samfunnet. Barna utgjør morgendagens samfunn [...] Vi må få flere barn til å forstå de demokratiske verdiene, være oppmerksomme på sosiale problemer, bli i stand til å stille kritiske spørsmål og kunne besvare dem fra flere synsvinkler. [...] Hvis vi skal nå fram til unge mennesker, trenger vi verktøy som virkelig interesserer og engasjerer dem. Vi bør lære dem kunstformene teater og drama. Gjennom dramatisk arbeid og historier hvor elevene blir aktivt engasjert i utforskende undersøkelse av moralsk, sosialt eller læreplanmessig innhold og hva det innebærer å være et menneske i dagens verden. På denne måten blir de utrustet og bemyndiget til å bli aktive og tenkende borgere i samfunnet (ibid, s. 7).

I DICE-prosjektet gikk flere titalls eksperter med bred teoretisk og yrkesmessig bakgrunn innen drama og teater i undervisningen sammen med forskere (psykologer og sosiologer) for å måle effekten av drama og teater i undervisningen. Forskingen pågikk i en periode på to år, i 12 land med cirka 5000 ungdommer. Et av formålene med prosjektet var ”Å synliggjøre med flerkulturell kvantitativ og kvalitativ forskning at drama og teater i undervisning er et kraftfullt virkemiddel for forbedring av Lisboa-nøkkelpetansene” (ibid, s. 7). Hypotesen til prosjektet var at drama og teater i undervisningen virket inn på fem av de åtte Lisboa-nøkkelpetansene. Følgende fem nøkkelpetanser ble undersøkt i forskningen: 1. Kommunikasjon i morsmål. 2. Lære å lære. 3. Mellommenneske-, flerkultur-, sosial- og medborgerkompetanse. 4. Entreprenørskap og 5. Kulturelt uttrykk. PISA og andre mer utbredte masseleveevalueringsprogram fokuserer “[...] nesten utelukkende på to av dem: Kommunikasjon i morsmålet og matematisk kompetanse og vitenskapelig og teknologisk basiskompetanse” (ibid, s. 12).

Generelt viste DICE-prosjektet at elever som fikk teater og drama i

undervisningen, scoret bedre på en rekke områder sammenlignet med medelever som ikke fikk denne undervisningen. Fokuset i forskningen var på hvilken *virkning* drama og teater i undervisningen har på de fem ulike nøkkelkompetansene. Dersom jeg skal oppsummere hovedpunktene, synes det som om elevene som jevnlig deltar i drama og teater-aktiviteter i undervisningen:

- føler seg tryggere i lesing, forståelse av oppgaver, kommunikasjon og humor
- har større tendens til å føle seg kreative, liker bedre å gå på skole enn sine medelever og liker skoleaktiviteter bedre
- utviser mer empati for andre, er flinkere til å løse problemer og takle stress.
- er mer tolerante mot både minoriteter og utlendinger
- er mer aktive borgere; de viser mer interesse for å stemme og delta i offentlige spørsmål
- er mer nyskapende og iverksettende og viser større engasjement for fremtiden sin og har mer planer
- viser større interesse og aktivitet innenfor andre kunst-og kultursjangre (ibid)

Disse resultatene er gode argumenter for hvorfor drama bør defineres som et eget fag i læreplanen. Resultatet fra forskningen viser at dramafaget har både egenverdi og nytteverdi. Elevene lærer ”i”, ”om” og ”av” faget. Elevene får, gjennom det konkrete møtet med drama, erfare fagets egenart og gjennom det kan de utvikle seg rent kunstnerisk. Dessuten legger faget til rette for utvikling av trygghet og sosial kompetanse, samt at det ofte innvirker positivt på motivasjon. For eksempel motivasjon til å bli bedre i andre fag. Drama kan skape gode ringvirkninger, for mennesket i seg selv, for kunnskapstilegnelse, og for dannelsesprosesser generelt. Resultatene fra forskningsprosjektet viser i det hele tatt viktigheten av å operere med et helhetlig kunnskapssyn i skolen.

For å oppgradere dramafagets status, og å gi det en plass som eget fag, må det endringer til på flere områder, særlig på politiske plan. I den forbindelse er det verdt å se på en av DICE-prosjektets anbefalinger, nemlig at nøkkelkompetansene må redefineres. Jeg vil trekke fram ett av punktene som nevnes i denne forbindelse: ”EU

bør utarbeide sitt eget evalueringssystem, uavhengig av OECDs. Verktøy for å evaluere alle **åtte** nøkkelkompetanser bør utvikles – ikke bare de få som PISA evaluerer” (ibid, s. 46). En redefinering handler om å skape endringer i synet på opplæring og kunnskap. Til syvende og sist handler det om hvilke verdier samfunnet skal støtte opp om, og definere som viktige. Dersom det gis fokus kun til noen felt, vil de som ikke havner inn under såkalte ”nøkkelkompetanser”, naturlig nok miste status og degraderes.

## 2.6 Praksiserfaringer & estetisk kompetanse

Det er kanskje ikke overraskende at jeg som skuespiller og teaterinstruktør tar til orde for legitimering av dramafaget. Fordi jeg har opplevd, og fortsetter å oppleve hvordan drama og teater, både som fag og arbeidsform, gir rom for utvikling på flere områder. Jeg vil derfor foreta et tilbakeblikk til den gang jeg gikk på barneskolen, og verken hadde forventninger eller (for)forståelser om feltet. Den generelle situasjonen for vår klasse på barneskolen var at vi fulgte tradisjonell klasseromsundervisning, særlig i de tre første årene. Læreren stod ved kateteret og underviste, elevene lyttet etter beste evne. (En evne som blant noen var særdeles dårlig utviklet, all den tid denne settingen liknet lite på noe annet vi hadde opplevd så langt i livet.) Jeg begynte på skolen da jeg var 6, og opplevde en veldig overgang fra barnehagen som jeg ikke var forberedt på. Leken uteble, og vi satt stort sett ved hver vår pult. Jeg var sjenert i store grupper, og tok aldri ordet i klassen dersom jeg ikke ble spurt. Den generelle opplevelsen fra de tre første skoleårene var *passivisering*. Jeg husker at det å komme hjem opplevdes som et stort frirom, for der var det mulig å leke. Fra og med fjerde klasse, og med skifte av lærer, ble det mer variasjon i timene. Dessuten hadde denne læreren evnen til å se alle elevene, og ikke bare gruppa.

Jeg vil trekke fram tre situasjoner fra denne perioden som jeg husker som svært positive. Tre anledninger der jeg gikk ut av den sjenerte rollen, og inntok en plass av ”betydning”. Det var de tre gangene i norsk-timene vi fikk oppgaver som omhandlet dramatisering. I to av tilfellene inkluderte det å vise for et publikum, i den tredje dreide det seg om å skrive manus med replikker. I alle tilfellene var det fokus på elevenes deltakelse. Vi fikk være med på den skapende prosessen. Det var ikke kun at vi fikk tildelt noen replikker hver som vi skulle pugge. Vi måtte ta stilling til – og forstå tematikken, samarbeide om fordeling av oppgaver og roller, og ikke minst samarbeide om et felles uttrykk. Elevene fikk medbestemmelse og måtte ta ansvar.

Jeg husker dette som helt avgjørende episoder med tanke på utviklingen av meg selv, og i tråd med det; mitt eget *syn* på meg selv. Jeg oppdaget plutselig nye sider, som ikke bare omhandlet det å trå ut av en ”satt” rolle eller en interesse for ”å spille skuespill”, men også evner til å ta valg, til å komme med ideer verbalt- og ikke-verbalt, og ikke minst til å forholde seg til en gruppe gjennom aktivt samarbeid.

På ungdomsskolen fikk vi velge dramaoppgave i norsktimen ved en anledning. Denne står også fram som en etterlengtet opplevelse der vi fikk være medskapende, og få muligheten til å oppøve evne til ”innlevelse, utfoldelse og deltakelse”. Jeg var fullstendig klar over at norskboka inneholdt oppgaver som nesten alltid hadde et drama-alternativ etter endt kapittel. Selv om jeg var glad i norskfaget i seg selv, ventet jeg likevel i tre år på at disse oppgavene skulle bli et faktisk alternativ som det var *lov* å velge. Hvorfor det ikke skjedde oftere enn en gang er vanskelig å si. Men at det henger sammen med lave læreplan-krav til drama i undervisningen kan være en av grunnene. Eller at læreren ikke hadde kompetanse på feltet.

I de snart to årene hvor jeg har vært instruktør for et barne – og ungdomsteater, har jeg sett en rekke eksempler på elever som har hatt stor utvikling personlig og sosialt. Det har vært givende å se hvordan noen, i takt med å mestre faget, også mestrer og ”blomstrer” på andre områder. I denne sammenheng vil jeg trekke fram noe jeg anser som særlig verdifullt i dramafaget, nemlig inkluderingsaspektet.

I teaterets ungdomsgruppe har det vært noenlunde jevnt nivå på alle deltakerne, bortsett fra en. En av guttene har vært langt bak de andre når det kommer til motoriske ferdigheter, samt i arbeid med tekst og uttale. Det har i ledelsen vært oppe til diskusjon om man på et tidspunkt må si at han kanskje bør gjøre noe annet. Dette har likevel ikke skjedd. Han har vært med på alt han har kunnet gjøre. Og utviklingen fra han startet for to år siden til i dag, vil jeg våge å kalle formidabel. I de første oppsetningene var han først og fremst opptatt av å ha på seg kostyme, hvilket for så vidt passet godt inn med tanke på at han nesten ikke torde å si noe. Han fikk oppgaver som passet til hans nivå og ønsker. På sommerens forestilling i fjor hadde han noen få replikker, og han husket både dem og ”koreografien” i forestillingen relativt bra. Nylig – altså ett år etter – spilte han sesongens avslutningsforestilling. Denne gangen med en mengde replikker, og i to forskjellige karakterer. Han gjorde det aldri så bra som på premieren, og var etter forestilling, utrolig stolt. Når moren sender tekstmelding etter endt prosess og takker, er fokuset på *tilliten* vi instruktører

har vist ham. Nettopp fordi vi – til tross for at han fortsatt snakker utydelig og noe lavt – har gitt ham nesten like mange replikker som de andre, har han tatt oppgaven på alvor og gått stolt til verks. Ingen i gruppa jobbet så mye med manus som han gjorde. Ingen var så presis og forberedt.

Hadde denne gutten spilt på et fotballag, kan det være han måtte ha slitt benken gjennom store deler av kampen. Og her kommer jeg inn på det jeg ser som et av feltets særs viktige egenskaper; nemlig muligheten for inkludering. Drama gir rom for ulike mennesker med forskjellige nivåer, og det innehar sjeldent en fasit på hvordan spillerne skal opptre for å ”score”. Det er klart at hensynet til ulike nivåer ikke alltid kan tas i drama og teater-sammenheng. I grupper som fokuserer på å utvikle skuespillere, kan det naturligvis utarte seg annerledes. Og liksom det er viktig å la de ”mindre flinke” blomstre, er det også vesentlig å legge til rette for den utviklingen talentene behøver. Men at dramafaget er av inkluderende art, og faktisk kan innlemme elever i hver sin ende av nivå-skalaen i en og samme gruppe – eller en og samme forestilling – er forhold som stadig bekreftes, blant annet i den nevnte teatergruppa. Det å arbeide sammen, tross ulikheter, har i denne gruppa vist seg å ha god innvirkning på samhold og gruppefølelse. Noe som understreker at dramafagets inkluderende aspekt er et av forholdene som gjør det godt egnet for å bli en del av fagene i skolen.

Videre vil jeg ta for meg et eksempel fra tiden da jeg jobbet som lærervikar ved Tøyen skole i Oslo. Dette er ikke bare fordi jeg i denne oppgaven argumenterer for å få dramafaget inn i skolen, men også fordi jeg på den måten viser et praksiseksempel fra en vanlig skole med elever som ikke frivillig velger seg drama/teater-undervisning. Jeg var vikar på nevnte skole i en såpass lang periode at jeg fikk innblikk i flere klasser og mange av de utfordringene elevene og lærerne stod overfor. I denne sammenheng er det verdt å nevne at det dreier seg om en flerkulturell skole, med store utfordringer knyttet til språk og kulturforskjeller.

Her vil jeg trekke fram en time der jeg var vikar for en av de uttalte ”problemklassene”. Jeg hadde – i likhet med de andre lærerne – heller dårlige erfaringer med å få arbeidsro i det rommet. Drama-opplegget jeg brukte i denne timen var ikke forberedt, (det var et helt annet fag som stod på timeplanen) men snarere et resultat av ulike strategier for å fange oppmerksomhet. Jeg valgte det som i et dramapedagogisk språk omtales som lærer-i-rolle. Jeg gikk rett og slett inn i en av karakterene i et barnestykke jeg hadde vært med i, og begynte å prate med elevene ”gjennom” denne.

Videre i timen, etter at jeg hadde fått elevene med meg, skiftet vi om på plasseringen i rommet; fra pultene til en sirkel på gulvet. Her lagde vi en historie sammen, basert på improvisasjon rundt et tema. På slutten av timen gjorde vi en kort dramatisering av historien i ulike varianter, slik at elevene både fikk være skuespillere og publikum. Underveis i timen foretok jeg naturligvis stadige vurderinger med tanke på neste skritt. Det som begynte som et verktøy for å fange elevenes oppmerksomhet, gikk over til å bli en fullstendig drama-time, selv om det ikke var meningen i utgangspunktet. Men når jeg først hadde fått dem med, virket det fruktbart å fortsette arbeidet. Og hvorfor lot det seg gjøre å fortsette uten at det ble uro slik som det ofte ble ellers? Fordi elevene viste en helt ny side, som innbefattet interesse, konsentrasjon og tilstedeværelse. Og hvorfor gjorde de så det? Dette tror jeg først og fremst handler om at elevene ble delaktige og viktige i arbeidsprosessen. Det kom klart fram at hver og en var helt nødvendige for at historien og dramatiseringen skulle bli hel. Oppgavene var dessuten konkrete, og måtte arbeides med der og da. Prosess og resultat hang sammen. Et annet aspekt som er viktig å nevne i denne forbindelse var at elevene ble inkludert både verbalt og ikke-verbalt. Den tause kunnskapen kom til syne, gjennom blant annet holdninger, fantasi, og kroppsspråk. Og fordi hver elev hentet materiale fra seg selv og sitt eget liv, ble forbindelsen mellom skole og samfunn tydelig. Et aspekt jeg tror – i tråd med Dewey – kan være ensbetydende med meningsfullt. Særlig vellykket var det for klassens mest utfordrende og urolige elev. Ikke bare var han deltakende uten å lage vanskeligheter for omgivelsene, han trivdes åpenbart, og kom med stadige forslag og ideer til prosessen. Dessuten ble han sett i en annen rolle, noe som i seg selv ga ham drahjelp til å komme seg ut av den allerede etablerte ”bråkmaker-rollen”.

Hvor ofte denne gutten – og de andre i klassen – har fått drama siden den gang, vet jeg ikke. Dersom man tar for seg statistikken, er det i alle fall lite sannsynlig at de har fått utforske eller arbeide innenfor feltet utenfor skolen. I rapporten som professor Anne Bamford utformet for Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen, ”Kunst og kulturoplæring i Norge 2010/2011” (Bamford 2013), kommer det fram at bare 2,6 prosent av elevene i kulturskolen har fremmedspråklig bakgrunn. Kulturskole-tilbudet mange steder i landet foregår utenfor skoletida. På den måten blir det gjerne en prioriteringssak for foreldrene, både økonomisk og på andre måter. At elever med flerkulturell bakgrunn er så lavt representert her, betyr at mange, dersom de ikke har en lærer som velger å bruke drama som arbeidsmåte i andre fag,



kanskje aldri får erfare dette. Med tanke på hvilke utviklingsmuligheter jeg oppdaget hos flere av elevene etter kun én time, er det skremmende å tenke seg at disse elevene kanskje skal fortsette skoleløpet uten å få utløp for disse.

Dramafaget tilrettelegger for skapende prosesser og deltakende elever. Det kan fremme selvtillit, og forløse potensial som ikke får rom i andre sammenhenger. Det har dessuten det privilegium at det kan skape ”miniatyr-samfunn” nesten når og hvor som helst, slik at elevene på en og samme tid kan forestille seg, men samtidig lære noe om det faktiske livet. Dramafaget er viktig i opplæringen, og bør bli et av kunstfagene i norsk skole.

I forlengelse av dette vil jeg vise til begrepet *estetisk kompetanse*. I artikkelen ”Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag” (2007) deler Heidi M. Haraldsen den estetiske kompetansen inn i fire kompetanseområder: skape, utøve, oppleve og vurdere. Hun understreker hvordan disse områdene bidrar til en mer helhetlig erfaring av verden, fordi de ”[...] forener både analytiske og språklige kunnskapsaspekter med de mer tause, kroppslige, intuitive og emosjonelle kunnskapsaspektene [...]” (Haraldsen 2007, s. 190). Sett i forhold til eksempelet fra den spontane dramatimen, blir dette relevant, særlig med tanke på at det var en klasse med store språklige utfordringer. Elevene ble sett på andre premisser enn hva de ble i andre fag. Språkproblemer eller ikke; jeg tror ikke det var tilfeldig at dette ble en vellykket time. Jeg mener at timen ble bra, ikke bare fordi elevene var aktivt deltakende i alle ledd, men også fordi deres skapende trang og uttrykksbehov ble imøtekommet. De fikk både oppleve, skape og utøve i samme time. Dessuten måtte vi ved timens slutt, sette ord på opplevelsen og dermed også vurdere. Alle disse elementene henger sammen med mye av det som fremkommer i erfaringspedagogikken, nemlig både handling og refleksjon. En annen grunn til at denne timen fungerte, kan naturligvis være det at jeg hadde kompetanse på feltet, hvilket er helt nødvendig når det kommer til opplæring innen det estetiske feltet, og som igjen burde være en prioritert kompetanse hos lærere i grunnskolen. Når jeg tar til ordet for at dramafaget skal inn i norsk grunnskole, ligger det implisitt at det krever god fagkompetanse. Dette er et stort emne som jeg ikke kommer til å vektlegge plass i denne oppgaven, men jeg vil poengtere at utelatelsen ikke handler om at det ikke er et viktig tema. Det er det. Jeg lar følgende sitat fra professor Anne Bamford tale for seg: ”God undervisning i estetiske fag skaper et bedre klima for læring i skolen. Samtidig

har dårlig undervisning i disse fagene aller størst sjanse av alle typer undervisning for å gjøre skade på barna” (Braanaas 2008, s. 9).

### **3. Morgendagens skole**

Høsten 2013 ble en ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen oppnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Mandatet deres var å komme med forslag som kan gi bedre koordinering og samlet innsats fra kunst- og kulturfaglige miljøer som har aktiviteter rettet mot skolen. Gruppen fremla rapporten ”Det muliges kunst” i april 2014. I denne rapporten fremgår 10 råd til kulturministeren og kunnskapsministeren. Da jeg overvar debatten ”Kunstfagene i morgendagens skole” på Litteraturhuset i Oslo 28. april, ble denne rapporten diskutert. På agendaen stod blant annet spørsmålet: ”Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger trenger elevene i hverdagen og i framtida?”. Jeg vil i denne sammenheng presentere et par av rådene som ekspertgruppa kommer med, da jeg anser disse som de mest relevante i lys av oppgavens tematikk. Det første rådet er vesentlig, og sikkert ikke tilfeldig plassert: ”I: Aerkjenn verdien av kunst, kulturmøter og kulturell kompetanse – formuler politikk for et mangfoldig og inkluderende samfunn” (Ekspertgruppa 2014, s. 2). Ekspertgruppa skriver blant annet at grunnopplæringen spiller en viktig rolle i å legge til rette for befolkningens bruk av og holdning til kunst. Den trekker inn utviklingen i dagens samfunn, og understreker i den forbindelse evnen til å tilpasse seg. ”Videreutvikling av barns evne til innovativ tenkning bør være en viktig del av framtidens skole, og kan blant annet ivaretas ved økt satsing på estetiske fag i opplæringen” (ibid, s. 20). Under dette rådet står dessuten en beskrivelse som jeg synes det er verdt å trekke fram:

Matematikken er vårt mest presise språk, kunsten er vårt mest fleksible. Matematikken gir oss det riktige svaret, kunsten gir oss tusen riktige svar. Matematikkens strukturer gjør verden begripelig. Kunsten kan være uhåndgripelig og lære oss å gi slipp på strukturer. I krysspeilingen mellom disse anskuelsene kan utvikling og innovasjon oppstå (ibid, s. 19).

Fordi kunstfag står som et ytterpunkt til realfagene, kan sistnevnte i noen kunst- og kulturmiljøer nærmest bli omtalt som ”fienden”. Dette utdraget viser derimot at skolen trenger begge deler, hvilket er et element som jeg synes det er viktig å poengtere. Jeg tror denne vekselvirkningen mellom ulike områder kan tilføre noe

”tredje”, og nettopp fordi man i et slikt lys tar hensyn til menneskets mange intelligenser, er det større mulighet for at flere av disse utvikles.

Det er mange av rådene i rapporten som kunne vært diskutert i denne forbindelse, for eksempel de som omhandler kulturskole, Den kulturelle skolesekken og fagkompetanse hos lærerne. I denne omgang vil jeg likevel kun fokusere på ytterligere ett råd: ”II: Sørg for politisk oppmerksomhet og engasjement for kunst- og kulturfag på alle ledernivå – bruk styringslinjene” (ibid, s. 2). Videre står det: ”Dedikerte lærere, kunstnere og kulturarbeidere trenger tydelige statsråder og et embetsverk som understreker betydningen av at vedtatte planer for kunst og kultur i opplæringen blir realisert” (ibid, s. 23). Dette tror jeg er helt avgjørende, også for å kunne følge opp det som omhandler holdningsarbeid i råd I. For at kunst og kultur skal bli anerkjent og få status som et viktig og verdifullt felt, er det nødvendig at dette starter på ledernivå, både blant politikere og skoleledere. I forlengelse av dette er det interessant å se på et av punktene under ”alarm-lista” i rapporten, nemlig det som tar for seg at ”politikere og embetsverk ikke må bruke begrep som *basisfag*” (ibid, s. 15). Lederen for ekspertgruppa, Eirik Birkeland, understreket dette ytterligere under debatten på Litteraturhuset: ”Basisfag-retorikk på toppen av PISA blir heavy” (Birkeland 2014). Kunnskapsløftet fra 2006 innførte som tidligere nevnt fokus på ”basisfagene” norsk, matematikk og engelsk. Med en slik bestemmelse tydeliggjør myndighetene hva som skal stå i sentrum for læringen. Et sentrum fordrer naturlig nok en periferi. Retorikken gjør andre fag sekundære og dermed mindre viktige.

Jeg har valgt å trekke fram akkurat disse punktene, nettopp fordi de retter seg mot myndighetene med konkrete råd for anerkjennelse av feltet, samt for å sørge for politisk oppmerksomhet på alle ledernivå. Det er på dette nivået det må skje noe dersom forandring skal bli en realitet. Anerkjennelsen av behovet for estetisk kompetanse må gjøre seg gjeldende, slik at kunstoffagene kan få fornyet status.

### **3.1 En statusrapport**

Jeg har ikke oversikten over hvor mange ganger jeg har fått spørsmål om jeg tjener penger på jobben min. Det har blitt stilt i relasjon til både ulike oppdrag som skuespiller og som instruktør og teaterlærer. Og når det ikke har vært direkte spørsmål om jeg faktisk får lønn for oppdragene, har jeg flere ganger fått *oppmuntrende* bemerkninger om at ”det må være morsomt å drive med på fritida” eller at ”det er bra å leke seg litt også”. Dette tror jeg er utsagn som sammenfaller med manges syn på

kunst- og kulturfag, og berører kanskje også et generelt syn på hva som faktisk er arbeid. Likeledes har jeg møtt på liknende holdninger til utdannelsene jeg har tatt.

Solberg-regjeringen har ved flere anledninger uttalt at den vil satse på utdanning, hvilket i seg selv er bra. Men så langt synes jeg å spore en svært ensidig satsing. Jeg kan i hvert fall ikke si at det *helhetlige kunnskapssynet* skinner gjennom. ”Satsing på realfag” og ”videreutdanning for lærere med vekt på naturfag og matte” har vært overskrifter i media jeg har merket meg som dominerende. I nyttårstalen snakket statsministeren om at kravet til kunnskap øker, at det er en utfordring at norske elever ikke lærer nok, og at dette særlig gjelder for matematikk og naturfag. I etterfølgelsen av dette la hun til: ”Det er dyrt å produsere i Norge. Vi kan aldri bli billigst. Da må vi være smarte. Derfor er regjeringen så opptatt av å skape det norske kunnskapssamfunnet. Det er kunnskap som er fremtidens olje for Norge” (Solberg 2014). Regjeringen er tydelig; når landet vårt må løfte seg, og når oljen tar slutt, er det kunnskap som gjelder. Men ikke en hvilken som helst kunnskap. Det kan se ut til at statsministeren og det dominerende politiske landskapet er blottet for at det *også* finnes andre fag og felt som det kan være smart å satse på. I et samfunnsperspektiv med fokus på innovasjon og kreativitet i arbeidslivet, mener jeg at politikere må tenke nytt. Jeg tror en ensidig tro på at det er den logisk-matematiske kunnskapen som er ”den nye oljen”, er et feilskjær. Innovasjon kan defineres på en rekke ulike måter, her er en av dem: ”å skape noe nytt (til det bedre)” (Wikipedia 2014). For å kunne skape noe nytt, er det etter min mening, nødvendig å ha kjennskap til hva det betyr å arbeide med skapende prosesser. Elever som kun blir trent opp i å finne de riktige svarene og resultatene, får heller ikke den treningen og det grunnlaget som trengs for å skape prosesser, bli problemløserne eller komme fram til *mange ulike* svar.

Et utdanningsforløp må etterlate seg kreative elever, også i det praktisk-estetiske feltet. Men ikke bare fordi morgendagen og samfunnet trenger elevenes kompetanse. Elevene trenger læringsinnhold som gir dem utviklings-potensiale, mening og en forbindelse med livet de lever. Og ikke minst må utdanningsløpet ta ansvar for at elevene som ”slippes løs” har pågangsmot og er motiverte for å gå ut og ta del i det nye kunnskapssamfunnet. Dersom de etter endt skolegang har mistet ”gløden”, hjelper det lite med *bare* kunnskap. Det etter hvert så velkjente foredraget til Sir Ken Robinson; ”How schools kill creativity” (Youtube.com 2014), er talende i denne sammenheng, og kan sees i relasjon til blant annet Gardners MI-teori. Robinson mener at skolesystemet forsømmer andre intelligenser enn de typisk

akademiske. Dessuten understreker han at ”Subject hierarchies of English, maths and science over drama, dance and art, are damaging” (Robinson 2014). Når samfunn og arbeidsliv i dag og i framtida etterspør kreativitet og innovasjon, er det viktig å ta inn over seg disse forholdene. Er det faktisk slik at skolen ikke tilrettelegger for utvikling av kreativitet, men snarere dreper den? Hva slags funksjon ønsker vi at skolen skal være? Hvilke type mennesker vil vi utdanne? Og hva skal disse sitte igjen med av dannelse når det de har lært er glemt?

### **3.2 Drama på gangen**

Før jeg avslutter denne oppgaven vil jeg påpeke det merkelige faktum at kun noen av de estetiske fagene har obligatorisk status i skolen. Hvorfor står drama, dans, og mediefag på gangen? Hvorfor blir musikk og kunst og håndverk anerkjent som viktige nok, men ikke disse andre? Handler det om at musikk og kunst og håndverk har en større synlighet av nytte? Historisk sett er det vel nettopp derfor disse to fagene fikk innpass, som følge av protestantismens syn på at salmesang og håndarbeid var nyttig og verdsatt kunnskap. Drama og dans derimot, ble ”[...] direkte definert som synd og forbudt av pietistene” (Sæbø 1998, s. 385). Men kan det være dette synet på nytte eller ”vel ansette sysler” som henger igjen fortsatt? Jeg tror ikke det.

Den norske skolens *egentlige* dannelsesideal har vært referert til gjennom hele denne oppgaven, og jeg velger å henviser til det en siste gang. For når det er et mål for opplæringen at man skal opparbeide evne til *erkjennelse, opplevelse, innlevelse, utfoldelse* og *deltakelse*, er det på tide at man ser til *flere* av fagene som faktisk er tufta på dette innholdet. Jeg mener det er på høy tid å redefinere hvilke fag som skal inngå i betegnelsen obligatoriske estetiske fag i skolen. Kunstfagene bør likestilles.

## **4 Avslutning**

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvorfor dramafaget bør være en viktig del av opplæringen i norsk skole. Jeg har vist sider ved faget som jeg mener skolen, elevene og samfunnet trenger. Dramafaget representerer et helhetlig perspektiv i seg selv, ved at det ikke skiller mellom intellekt, følelse og handling, men har i seg alle elementene – *samtidig*.

Vi lever i en fragmentert verden, og må forholde oss til denne hele tiden. Derfor trenger vi, i enda større grad enn tidligere, å tenke- og forholde oss helhetlig, både når det kommer til mennesker og kunnskap. Skolen må gi kompetanse til å møte

en mangesidig virkelighet, og ikke minst gi verktøy som kan forbinde kunnskapen fra skolen til kunnskapen om – og i – livet. Skolen må derfor tilrettelegge for fag som kan gi disse verktøyene. Kunstfagene generelt – og dramafaget spesielt – er avhengig at av skoleledere og politikere tør å være modige. De må etterspørre et mer helhetlig kunnskapsfokus og dermed også kunstfag og estetisk kompetanse. På den måten kan skolen bedre ivareta hele mennesket med alle dets intelligenser, og bli et sted som utdanner skapende, selvstendige unge, som er motiverte for å ta aktivt og kreativt del i samfunnet.

## Litteraturliste

- Bamford, Anne (2013): "Kunst- og kulturoppl ring i Norge 2010/2011". Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Braanaas, Nils (2008): *Dramapedagogisk historie og teori*. Tapir akademiske forlag. Fra kunsthøgskolens kompendium
- Braanaas, Nils (1995): "En grunnskole uten teater?". Artikkel i *Kunstfagene til besv r eller begjær?* Utgitt av Fellesrådet for kunstfagene i skolen (FKS). Tell forlag.
- Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen – oppnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2014): "Det muliges kunst. R d til kulturministeren og kunnskapsministeren". Departementets sikkerhets – og serviceorganisasjon. Oslo
- Gundem, Bj rg Brandtzæg (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori – En innføring* Oslo: Universitetsforlaget
- Haraldsen, Heidi M. (2007): "Estetisk kompetanse – en del av skolens sentrale verdigrunnlag". Artikkel i *Bedre skole* 3:2007. Pedagogisk tidsskrift. Fra kunsthøgskolens kompendium
- Juell, Elisabeth og Trygve-Johan Norskog (2011): *  løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Litteraturhuset (2014): "Kunstfag i morgendagens skole", en debatt. Deltakelse 28. april 2014
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2011): *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk

Morgenbladet (4. april 2014): ”Norsk skole er ute av kurs”

[http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk skole er ute av kurs#.U2EqgMaDji0](http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk_skole_er_ute_av_kurs#.U2EqgMaDji0)

(sett 30. april 2014)

Solberg, Erna (2014): ”Statsministerens nyttårstale”

[http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler\\_og\\_artikler/statsministeren/talero\\_gartikler/2014/statsministerens-nyttarstale.html?regj\\_oss=1&id=748426](http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/talero_gartikler/2014/statsministerens-nyttarstale.html?regj_oss=1&id=748426)

Sæbø, Aud Berggraff (1998): *Drama– et kunstfag. Den kunstfaglige*

*dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse.* Tano Aschehoug AS.

Fra kunsthøgskolens kompendium

Universitetet i Oslo, det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (2014): ”Pisa”

<http://www.pisa.no/index.html>

Utdanningsdirektoratet (2011): ”Den generelle del av læreplanen”

[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no) (sett 30. april 2014)

Wikipedia (2014): <http://no.wikipedia.org/wiki/Innovasjon> (sett 10. mai 2014)

Woolfolk, Anita (2010): *Pedagogisk psykologi.* Tapir akademisk forlag

[www.dramanetwork.eu](http://www.dramanetwork.eu) (2010): *DICE-terningen er kastet. En DICE-ressurs.*

*Forskningsresultater og anbefalinger for teater i undervisning og drama (kort versjon)*

[http://www.fellesradet-fks.no/resources/ck/files/fks/DICE-Norsk\\_versjon\\_Greenpaper\\_short.pdf](http://www.fellesradet-fks.no/resources/ck/files/fks/DICE-Norsk_versjon_Greenpaper_short.pdf) (sett 6. mai 2014)

Øverås, Tor Eystein (2010): *Livet! Litteraturen! 56 forsøk og forslag. Kritikk 2006–2009.* Oslo: Gyldendal