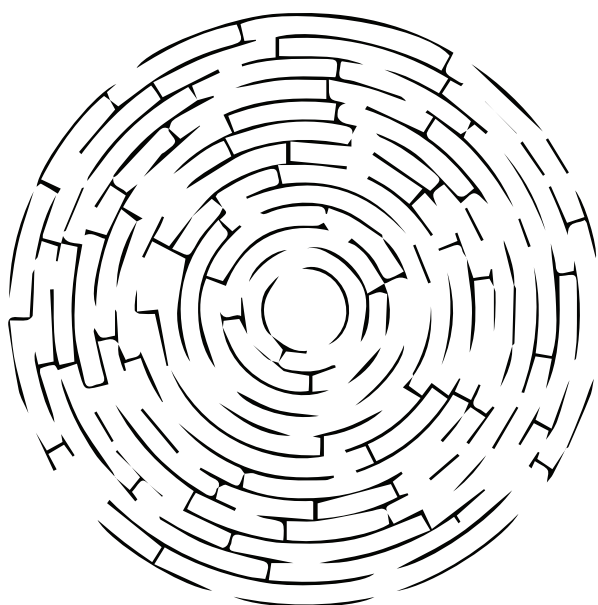


# *Hvorfor er ikke drama og teater et fag i skolen?*

EN STUDIE AV DRAMA OG TEATER SIN POSISJON I DEN NORSKE SKOLE GJENNOM 40 ÅR.



MASTEROPPGAVE I DRAMA- OG TEATERKOMMUNIKASJON

INSTITUTT FOR ESTETISKE FAG

FAKULTETET FOR TEKNOLOGI, KUNST OG DESIGN

HØGSKOLEN I OSLO OG AKERSHUS - 2014



# Hvorfor er ikke drama og teater et fag i skolen?

En studie av drama og teater sin posisjon i den norske skole gjennom 40 år.

Steinar Olberg – Kandidatnummer 701

Masteroppgave i drama- og teaterkommunikasjon

Institutt for estetiske fag

Fakultetet for teknologi, kunst og design

Høgskolen i Oslo og Akershus – 2014



## **Sammendrag**

I denne masteroppgaven har jeg sett nærmere på årsakene til hvorfor drama og teater ikke er et eget fag i norsk grunnskole. I undersøkelsen min har jeg gått igjennom læreplanene fra 1974 frem til i *Kunnskapsløftet*, som er gjeldende for dagens grunnskole. Aktuelle rapporter, utredninger, handlingsplaner og en rekke andre offentlige dokumenter har vært en del av denne undersøkelsen. Jeg har i tillegg intervjuet fem informanter, som har bidratt i prosessen med prøve å få innført drama og teater som et eget fag siden 1974. Analysen av dokumentmaterialet og intervjuene har dannet et grunnlag for en rekke diskurser. Disse diskursene har vært og er gjeldende i prosessen med å innføre drama og teater som fag i skolen. Videre i undersøkelsen drøfter jeg innvirkningen av de ulike diskursene på et ideologisk, formelt, tolket, gjennomført og erfart nivå av læreplanen. Dette er for å kartlegge diskursenes påvirkning på fagets posisjon i norsk grunnskole. Undersøkelsen gir en oversikt over drama og teater sin situasjon i dagens skole sett fra en masterstudent i drama- og teaterkommunikasjon sitt perspektiv.

## **Summary**

In this thesis, I have looked closely at the reasons why drama and theater is not a separate subject in Norwegian elementary school. In my survey, I have gone through the curriculum from 1974 until *Kunnskapsløftet*, which are applicable in today's elementary school. Recent reports, studies, action plans and a variety of other public documents has been a part of this survey. I have also interviewed five informants who have contributed in the process of trying to get drama and theater introduced as a separate subject since 1974. The analysis of the document material and interviews formed the basis for a variety of discourses. These discourses have been and are applicable in the process of introducing drama and theater as a subject in school. Furthermore, the study discusses the impact of the various discourses on an ideological, formally, interpreted, implemented and experienced level of curriculum. This is to identify discourse 'influence on the subject's position in Norwegian elementary school. The survey provides an overview of drama and theaters situation in today's school as seen from a master student in drama and theaters perspective.



Dedikert til min mors minne

Takk for alt.





## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess. Denne oppgaven ville ikke vært mulig uten støtten og hjelpen fra en rekke mennesker.

Takk til alle informantene for at dere ville dele deres kunnskap og innsikt i drama- og teaterfeltets historie. Det har vært til stor inspirasjon og stryket min motivasjon og tro på viktigheten av drama og teater.

En stor takk til hovedveileder Karin Brunvathne Bjerkestrand. Du har gitt meg grundig veiledning, gitt meg mye inspirasjon og glede i arbeidet. Takk for gode tilbakemeldinger, spennende samtaler, tid, motivasjon, tålmodighet og støtte.

Takk til veileder Stig A. Eriksson for grundige tilbakemeldinger, gode råd, faglig dybde, nye refleksjoner og god veiledning.

Takk til Ingvild Digranes for viktige innspill på struktur og oppbygning i arbeidet med oppgaven.

Takk til Kaja Nordang for hjelp med språk og struktur i innspurten.

Takk til min søster Silje for design av forsiden og min far Bjørn for hjelp med språkvask.

Takk til alle medstudenter på Master og PPU for gode samtaler, spennende diskusjoner, inspirasjon og motivasjon i arbeidet med denne oppgaven.

Takk til familie og venner for all støtte og oppmuntring i et krevende arbeid.



# Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	EN INNGANGSHISTORIE 1562 .....	1
1.2	ET HISTORISK RISS .....	1
1.3	MIN BAKGRUNN .....	4
1.4	BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	5
1.5	HVA VET VI? .....	5
1.6	HVA VET VI IKKE? .....	6
<b>2</b>	<b>PROBLEMSTILLINGEN</b> .....	<b>7</b>
2.1	BEGREPSBRUK .....	7
<b>3</b>	<b>STRATEGI OG METODE</b> .....	<b>8</b>
3.1	HERMENEUTIKK .....	8
3.2	DISKURSANALYSE .....	9
3.3	INTERVJU .....	11
3.4	DOKUMENTANALYSE .....	13
3.5	ULIKE NIVÅER .....	15
<b>4</b>	<b>UTVALG</b> .....	<b>18</b>
4.1	UTVALGTE TEKSTER .....	18
4.2	UTVALGTE INTERVJUPERSONER .....	19
4.2.1	<i>Tor Helge Allern</i> .....	20
4.2.2	<i>Kari Mjaaland Heggstad</i> .....	20
4.2.3	<i>Bjørn Konrad Rasmussen</i> .....	21
4.2.4	<i>Aud Berggraf Sæbø</i> .....	21
4.2.5	<i>Åshild Vethal</i> .....	22
<b>5</b>	<b>UNDERSØKELSE</b> .....	<b>23</b>
5.1	«DEN MEST RADIKALE PLANEN SOM HAR VÆRT» (ABS).....	23
5.1.1	<i>Arbeidsmåter</i> .....	24
5.1.2	<i>Drama i M74</i> .....	25
5.2	«VI VAR JO BARE EN SNUBLETRÅD FRA Å BLI ET SKOLEFAG» (THA).....	26
5.2.1	<i>Drama – innstilling fra en arbeidsgruppe</i> .....	26
5.2.2	<i>Mønsterplan 87</i> .....	27
5.2.3	<i>Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen</i> .....	28
5.2.4	<i>Basisfag</i> .....	29
5.2.5	<i>Broen og den blå hesten</i> .....	32
5.3	«BLIR IKKE UTFORDRET TIL Å GÅ I DYBDEN» (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2012) .....	33

5.3.1	<i>Den generelle delen av læreplanen L97 og Kunnskapsløftet</i> .....	33
5.4	ANDRE SENTRALE DOKUMENTER .....	36
5.4.1	<i>St.meld. nr. 30 – Kultur for læring 2003-2004</i> .....	36
5.4.2	<i>St. Meld. nr. 20 – På rett vei – 2012-2013</i> .....	37
<b>6</b>	<b>ANALYSE AV INTERVJU OG DOKUMENTMATERIALET</b> .....	<b>39</b>
6.1	ANALYSEREDSKAP .....	39
6.2	GJENNOMGANG AV INTERVJUENE .....	39
6.2.1	<i>Intervju med Åshild Vethal</i> .....	40
6.2.2	<i>Intervju med Kari Mjaaland Heggstad</i> .....	41
6.2.3	<i>Intervju med Bjørn Konrad Rasmussen</i> .....	42
6.2.4	<i>Intervju med Aud Berggraf Sæbø</i> .....	43
6.2.5	<i>Intervju med Tor-Helge Allern</i> .....	44
6.2.6	<i>Oppsummering og strukturering</i> .....	46
6.3	INTERN PROBLEMATIKK .....	48
6.3.1	<i>«Aktivitet for aktivitetenes skyld» (ABS)</i> .....	48
6.3.2	<i>«Fordi det ikke gir noe status.» (BR)</i> .....	48
6.3.3	<i>«Man har utdannet lærere som ikke mestrer faget» (BR)</i> .....	50
6.3.4	<i>Utfordringene innad i faget</i> .....	52
6.4	EKSTERN PROBLEMATIKK .....	54
6.4.1	<i>«Der kunnskap blir forstått som noe som allerede finnes, som skal formidles og huskes» (THA)</i> ... 54	
6.4.2	<i>«Det er kun drama som bruker og utvikler fiksjonskompetansen» (ABS)</i> .....	56
6.4.3	<i>Utdanningssystemet og hierarkiet av fag i grunnskolen</i> .....	58
6.5	GJENNOMGANG OG OPPSUMMERING AV ANALYSEN.....	59
<b>7</b>	<b>DISKURSENE OG DRØFTING</b> .....	<b>63</b>
7.1	KUNNSKAPSSYNDISKURS.....	63
7.2	KUNST/PEDAGOGISK DISKURS .....	68
7.3	FAGSTATUSDISKURS .....	70
7.4	FAG/METODE DISKURS.....	73
7.5	KOMPETANSEDISKURSEN .....	76
7.6	FREMTIDENS SKOLE .....	79
<b>8</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>83</b>
8.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	83
8.2	ANBEFALINGER OG VIDERE FORSKNING .....	85
<b>9</b>	<b>EN UTGANGSHISTORIE 2014</b> .....	<b>88</b>
<b>10</b>	<b>DEN OFFENTLIGE PRESENTASJONEN</b> .....	<b>89</b>

<b>LITTERATUR.....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>98</b>
- INTERVJUGUIDE FOR INFORMANTENE.....	98



# 1 Innledning

## 1.1 En inngangshistorie 1562

Året var 1562. I domkirkegården i Bergen satt Absalon Pederssøn Beyer opp *Spillet om Adams fall* med elever og lærere fra Bergen Katedralskole. Dette var starten på historien om drama og teater i norsk skole. 452 år senere skulle man tro at teaterfaget ville hatt en plass blant de andre fagene i norsk grunnskole. Det er dessverre ikke tilfelle. Drama anses kun som en metode i den norske grunnskole i dag. Våren 2014 kom *Birkelandutvalget* med *Det muliges kunst*, en rapport og sett med råd til kultur- og kunnskapsministrene om kunst og kultur i opplæringen. De påpeker at innen lærerutdanning fører økt spesialisering til at det tilbys færre fag for lærerstudentene. «Dette går i sterk grad utover kunstfagene. Det pekes også på at kategoriseringen av noen kunstfag som lærerutdanningsfag og noen som relevante skolefag, har fått negative følger for sistnevnte. Blant annet gjelder dette for dans og drama» (Birkeland, et al., 2014, s. 52). Utvalget kommer med en rekke advarsler om dramafaget sin dårlige situasjon i skolen i vår tid. De argumenterer med at det er stort tidspress i skolen, og derfor foreslår de ikke endring av fag- og timefordelingen i grunnskolen (Birkeland, et al., 2014, s. 72). Man kan undre seg over hva som har skjedd med drama og teater i norsk skole i årene fra teaterhendelsen i Bergen i 1562 og fram til 2014.

## 1.2 Et historisk riss

Det historiske grunnlaget for denne masteravhandlingen starter med *Mønsterplanen* som kom i 1974 (*M74*). Det var den første omfattende læreplanen for den norske grunnskole siden *Normalplanen* i 1939. I *M74* innføres drama som et valgfag i ungdomsskolen, samt som et ikke-obligatorisk emne. I den generelle delen av planen viser man til viktigheten av å utdanne hele personligheten til elevene: «Skolen har som oppgave å utvikle hele personligheten» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11). Man viser til ved flere anledninger i *M74* at fokuset på teori ikke må ta for mye plass i skolehverdagen, samt viktigheten av å sette av tid til de estetiske fagene: «Skolen må være på vakt mot en ensidig utvikling i denne retning. Prøver og eksamener må ikke få en slik plass og utforming at det fører til overdreven vekt på teoretiske disipliner» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11).

*M74* framhever at kravet om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter lett ville kunne føles som et press både for elever og lærere. Med den begrensede tid som stod til rådighet, kunne det være nærliggende å prioritere aktiviteter som gav forholdvis målbare resultater. Dermed var det fare for at verdifulle sider ved skolens oppgave kunne bli forsømt (Kirke- og undervisningsdepartementet, s. 35).

Det skrives altså frem en forståelse for at det er viktig å prioritere flere aktiviteter som ikke bare er teoretiske og målbare, men også fag som styrker flere sider av elevene. Dette skapte store forventninger i drama- og teatermiljøet til at man ville få muligheten til å implementere drama som et eget fag i neste mønsterplan, som skulle komme i 1987. En arbeidsgruppe ble satt ned av det daværende Grunnskolerådet for å utarbeide forslag til hvordan en skulle bedre utforme faget slik at man kunne implementere dramafaget som et obligatorisk fag (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1984). Grunnskolerådet kom med positiv anbefaling, men departementet valgte å ikke implementere drama som fag i *M87*. Drama ble likevel definert veldig konkret som en egen metode i undervisningen:

Drama som uttrykksform og arbeidsmåte gir næring til følelser, fantasi og vilje, og oppmuntrer til skapende aktivitet. Drama egner seg godt til å fremme samarbeid mellom elevene, det kan skape trygghet og selvtillit hos elever med hemninger og kan virke engasjerende og frigjørende på alle elever (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 55).

Dette resulterte i at et stort antall lærere ble kurset i drama og man utviklet et eget veiledningshefte som skulle inspirere og være til hjelp for lærerne i grunnskolen (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1988).

I 1991 opprettet Grunnskolerådet og Norsk kulturråd en arbeidsgruppe som skulle se på de estetiske fagene sin situasjon i den norske grunnskole. Arbeidet resulterte i *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen. Inntrykk, avtrykk uttrykk*. (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991). I handlingsplanen kom det frem en bekymring knyttet til kvaliteten på undervisningen, samt kompetansen til lærerne:

Skolens faglige kompetanse innenfor de estetiske fagene er verken sikret av læreplanens emner eller av faglige krav. Undervisning i de estetiske fag kan foregå uten spesielle faglige kvalifikasjoner. Dette er både prinsipielt og praktisk uheldig [...] Det er et faktum at skolene generelt sett i liten grad prioriterer materiell og utstyr til de estetiske fagene (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 8)



Allerede i 1991 viste man altså bekymring over utviklingen til de estetiske fagene og den manglende kompetansen blant lærerne. I handlingsplanen definerte arbeidsgruppen de estetiske fagene som basisfag i grunnskolen (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 9).

I 1995 kom Kulturdepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet med sin egen handlingsplan for de estetiske fagene, *Broen og den blå hesten*. De konklusjonene som kom frem i handlingsplanen fra 1991 er ikke synlige i *Broen og den blå hesten*. Den har derimot et større fokus på å få kulturlivet og kunsten inn i skolen. Det var denne handlingsplanen som la grunnlaget for den kulturelle skolesekken. «Skolen og kultursektoren skal etablere eit forpliktande samarbeid om kulturformidlinga» (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995, s. 14). Handlingsplanen sier lite om å øke kvaliteten i de estetiske fagene og kompetansen til lærerne.

I 1997 kom en ny læreplan for grunnskolen: *L97*. I *M74* og i *M87* hadde man egne kapitler i den generelle delen av læreplanen som het *Estetisk opplæring og Uttrykksformer*, som tok for seg viktigheten av de estetiske fagene og den generelle bruken av estetiske virkemidler i undervisningen i grunnskolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, ss. 35-38; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 55). I *M74* bruker man fire sider på disse kapitlene, i *M87* bruker man mindre enn en side. I *L97* har man derimot kapittelet Det skapende menneske (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, ss. 5-8). Dette kapittelet tar for seg kreativitet generelt i utdanningen, og viser til skapende arbeid innenfor flere fagområder. Man viser for eksempel til at både kunstnerisk virksomhet og naturvitenskapelig forskning er skapende handlinger, men man velger altså ikke å fremme de estetiske fagene og den estetiske kunnskapen som noe eget faglig kompetanseområde i den generelle delen av *L97* (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 6). Man valgte å videreføre den generelle delen av *L97* til *Kunnskapsløftet* som kom i 2006 uten noen endringer (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I 2014 kom *Det muliges kunst*, en rapport til kulturministeren og kunnskapsministeren, fra en ekspertgruppe som var oppnevnt av Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet.

Ekspertgruppen skulle se på situasjonen for de estetiske fagene i grunnskolen. Rapporten gir uttrykk for at man er på vei til å få en skole hvor kunst og kultur ikke blir prioritert (Birkeland, et al., 2014, s. 15). Det blir også vist bekymring om manglende kompetanse blant lærerne og at drama i liten grad blir prioritert (Birkeland, et al., 2014, ss. 15,52).

Ekspertgruppen velger ikke å komme med en anbefaling om å innføre drama og teater som et eget fag i grunnskolen gjennom endringer i skolens fag eller fag- og timefordeling (2014, ss. 7,72).

### **1.3 Min bakgrunn**

Jeg har utdannet meg innen drama og teater i snar ti år. Det startet på videregående skole, fortsatte på folkehøgskole, videre til en bachelor i drama- og teaterkommunikasjon og nå er jeg på masternivå. I løpet av disse årene har jeg opplevd en stor personlig utvikling, både som formidler, leder og menneske. Jeg har følt og opplevd hvordan drama og teater har beriket mitt liv på mange måter. Dette er noe kanskje mange som arbeider med drama og teater kan si seg enig i. Jeg har alltid ment at flere mennesker burde få arbeide med og oppleve drama og teater i løpet av sitt liv. Jeg har derfor funnet det merkelig at drama og teater ikke er et fag i skolen, på lik linje med kunst og håndverk og musikk.

Jeg arbeider med en teatergruppe for ungdom, og jeg har sett at drama og teater har en positiv virkning på dem og beriker deres hverdag. I løpet av bachelorutdanningen min ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) ble jeg involvert i studentpolitikk og etter hvert engasjert i flere verv på ulike nivåer i systemet, fra studentråd til høgskolestyret. Mine fire år i studentpolitikken har gitt meg innsikt i hvordan politikken fungerer; hvor stor makt enkeltpersoner har og det maktspeillet som man kan finne i ulike råd og utvalg. Det å sitte i verv på flere nivåer ved høgskolen, har også gitt meg en innsikt i det offentlige byråkratiet og prosessen fra vedtak i et sentralt utvalg til handling og konsekvens lokalt blant lærere og studenter. Som ung og nyutdannet har jeg latt meg fascinere av dette. Dette kombinert med det faktum at drama og teater ikke er et fag i grunnskolen og at bruken av drama og teater er begrenset, har fått meg til stille en del spørsmål. Min egen erfaring med bruk av drama og teater viser at det har en stor verdi for barn og unge i skolen, og gjennom denne bruken kan man innhente mye kunnskap. Det har derfor virket rart at faget ikke er blitt mer inkludert i grunnskolen enn det er i vår tid. Dette har motivert meg til å undersøke nærmere prosessen

som har foregått de siste 40 årene for å søke å finne ut noe om hva som kan ha skjedd politisk og fagpolitisk.

#### **1.4 Bakgrunn for oppgaven**

For litt over et år siden tok jeg valget om å gå dypere inn i drama og teater sin stilling i den norske grunnskolen. Drama defineres som metode som kan brukes i de ulike fagene i grunnskolen, men mangler det faglige ståstedet som metoden skal støtte seg på eller springe ut av. Dessverre er det slik at etter den nye reformen til lærerutdanningen kom, har flere av lærerutdanningsinstitusjonene kuttet i dramaundervisningen (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011, ss. 103-106). Med den gamle reformen fikk de fleste lærerstudentene 30 timer med undervisning i drama og man kunne i tillegg ta 60 studiepoeng som det fjerde året av lærerutdanningen. Med den nye lærerutdanningsreformen får studentene ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) 9 timer dramaundervisning i 1-7 utdanningen og 12 timer i 5-7 utdanningen og ved Høgskolen i Bergen (HiB) er antallet redusert til 24 timer ved begge årstrinnene (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011, s. 103). Man kan heller ikke ta mer enn 30 studiepoeng, ett fulltidssemester, som en del av de nåværende lærerutdanningene. Hvordan er fagområdet drama havnet i denne situasjonen? Med bakgrunn i dette vil jeg undersøke det fagpolitiske arbeidet for drama, innen fagmiljøet og i lærerplanene. Ved å gå tilbake til 1970-tallet, vil jeg undersøke om jeg kan finne noen svar på hva som har skjedd-

#### **1.5 Hva vet vi?**

Det er visse ting vi kan si med sikkerhet når det kommer til drama og teater sin situasjon i grunnskolen. Som nevnt i det historiske risset, har drama og teater tidligere vært inne i grunnskolen som et eget valgfag. Det er nå definert som en metode som kan brukes i andre fag i grunnskolen. Lærerstudenter får undervisning i drama og teater, men det er stor variasjon i antall timer de får, alt etter hvilken lærerutdanning de tar og hvor i landet de studerer (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011). Det har vært flere undersøkelser og forskningsprosjekter som argumenterer for å ha drama og teater i grunnskolen, som for eksempel Anne Bamfords kartlegging (Bamford, 2012) og DICE-prosjektet (DICE Consortium, 2010). Det siste året har det kommet en rekke rapporter og kartlegginger om

situasjonen til de estetiske fagene i grunnskolen og hvordan fremtidens skole skal se ut (Birkeland, et al., 2014). Vi vet også at det er flere fagfolk som har arbeidet for å fremme fagfeltet og for å få drama og teater inn som et eget fag i grunnskolen i flere tiår. En større utredning om alt dette og mer vil komme senere i denne masteroppgaven.

## 1.6 Hva vet vi ikke?

Til tross for flere forskningsrapporter, handlingsplaner og utredninger som alle taler for at drama og teater må mer omfattende inn og helst få status som eget fag i grunnskolen, er det ennå ikke innført. Man knyttet stor forventning til at dette skulle skje i M87, men det skjedde ikke og man vet ikke hvorfor. Fagfolk har arbeidet i flere tiår med å fremme drama og teater som et eget fag i grunnskolen, men også hos dem er det stor usikkerhet om hva grunnen er til at de ikke blir hørt. Dette er noe som skaper frustrasjon og spekulasjon i fagmiljøet. Det er også en markant forskjell blant lærerutdanningene i Norge knyttet til hvor mye drama- og teaterundervisning lærerstudentene får, og noen utdanninger har det betydelig verre enn andre (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011). Det kan være individuelle grunner til disse forskjellene, men det er ingen oversikt over hva disse grunnene er. Selv om de nyeste utredningene har anerkjent problemet knyttet til drama- og teaterfag, velger man allikevel ikke å anbefale en endring av fagsammensetningen i grunnskolen (Birkeland, et al., 2014). Alt dette er noen av de utfordringene som fagfeltet står overfor. I min undersøkelse vil jeg gå gjennom bakgrunnen for den situasjonen vi har i dag og gjennom analyse og drøfting prøve å finne noen svar på det vi ikke vet.

## 2 Problemstillingen

Med bakgrunn i min utdanning, mitt studentpolitiske engasjement, min kjennskap til drama- og teaterfagets posisjon i læreplaner for grunnskolen fra 1970 og fram til i dag, stiller jeg meg spørsmålet:

- Hvorfor er ikke drama og teater et fag i norsk grunnskole?

Dette er et for stort og omfattende spørsmål til å kunne besvares i en masteroppgave alene. Derfor har jeg valgt å spisse en problemstilling inn mot et bestemt fokus innen problemområdet:

*Hvilke diskurser har vært dominerende i arbeidet med å innføre drama og teater som et eget fag i skolen, og på hvilken måte kan disse forklare fagets posisjon i dag?*

### 2.1 Begrepsbruk

Hva skal faget hete? Drama? Teater? Navn er vanskelig, og dette er en diskusjon som har preget fagmiljøet i lang tid. Det fins sterke krefter som kjemper for at faget skal hete drama. Dette begrepet har lang fartstid og en omfattende bakgrunn. Det ligger gode argumenter til grunn for at faget burde hete drama, og en grunn kan for eksempel være at drama er en paraplybetegnelse (Eriksson, 2006, ss. 46-48) for et fagområde som omfatter studier av et spekter av menneskers dramatiske spill: «The developmental study of human enactment» (Courtney, 1974, s. ix). Samtidig fins det grupperinger i fagmiljøet som ønsker at navnet skal være teater. Noen ønsker med dette å knytte det mer opp til kunstformen teater, for andre handler det om fordommer forbundet med 1970-tallets vektlegging av det personlighetsutviklende i faget drama (Vethal, 2014, s. 5). Vethal argumenterer også med at drama er teaterfaget i skolen og det vil bli bråk hvis dette fjernes (Vethal, 2014). Personlig har jeg ikke tatt et standpunkt i denne debatten. For å unngå den, vil jeg i denne avhandlingen omtale faget som drama og teater. Unntaket for denne begrepsbruken er når intervjuperson eller tekstmateriale som bearbeides omtaler faget enten som drama eller som teater.

### 3 Strategi og metode

For å undersøke hvilke diskurser som har vært dominerende i arbeidet med å innføre drama og teater som eget fag i grunnskolen, har jeg foretatt fem kvalitative forskningsintervju og analysert et utvalg aktuelle offentlige dokumenter, høringer og læreplaner. Denne masteroppgaven vil derfor ha et teoretisk fokus. I dette kapittelet går jeg inn på hvilket kunnskapssyn jeg arbeider ut fra i undersøkelsen. Jeg tar også for meg hvilke metoder jeg bruker som verktøy for å produsere datamateriale, samt hvordan jeg bruker metodene for å analysere datamaterialet for å kunne gi svar til problemstillingen.

#### 3.1 Hermeneutikk

Jeg går inn med et hermeneutisk blikk på de tekster og intervjuer jeg skal analysere og tolke. Gadamer skriver i *Sannhet og Metode* (Gadamer, 2010) om møte med teksten og hvordan en med et hermeneutisk blikk kan forholde seg til en tekst. En av de grunnleggende forhold han tar opp, er hvordan foroppfatninger og fordommer påvirker ens måte å lese teksten på (2010, ss. 304-305). I møte med en tekst vil en persons forutsetninger og bakgrunn påvirke hvordan han/hun tolker teksten. I møte med for eksempel siste stortingsmelding om grunnskolen og norsk utdanning, *På rett vei* (Kunnskapsdepartementet, 2012), vil jeg som masterstudent, med fem års høyere utdanning innen drama og teater, ha en annen oppfatning av innholdet enn for eksempel en av intervjupersonene mine, som har 25 til 40 års fartstid i dette fagområdet. En professor ved en av lærerutdanningene i Norge vil se på meldinger, læreplaner og høringer med andre øyne enn en politiker, uten noen pedagogisk utdanning eller erfaring. Gadamer oppfordrer ikke til en form for nøytralitet ovenfor teksten, men poengterer viktigheten i å avklare sin egen forutinntatthet. Hvilke fordommer sitter jeg med som kan påvirke min tolkning og analyse av tekstene og intervjuene jeg arbeider med i denne masteravhandlingen? Gadamer trekker også fram at en fordom ikke bare må tolkes i en negativ retning, som det i daglig tale ofte kan gjøres. En forforståelse kan være både positiv og negativ. Et eksempel kan være en fordom i møte med lærerplanen for grunnskolen og at det sitter noen i direktoratet eller departementet og arbeider imot drama- og teaterfaget. Gadamer trekker frem viktigheten av å prøve og forstå teksten sett ut ifra forfatterens tid og språk, og ikke ens eget, da dette vil nok være ganske forskjellig. Han trekker frem at man kan skape en fordom mot fordommer. I frykten for å være fordomsfull ønsker man nøytralitet og objektivitet, og da kan man samtidig avskrive en akseptabel tolkning av en tekst. Videre viser Gadamer til den hermeneutiske

erfaringen (Gadamer, 2010, s. 398) og fokuset på overleveringen av erfaring mellom mennesker og dets språk. I en intervjusammenheng vil intervjupersonen fortelle om sine erfaringer knyttet til spørsmålet som er stilt. I arbeidet med analysen av intervjumaterialet må man ta høyde for den historiteten som ligger til grunn for den erfaringen som personen fortalte, men også historiteten i den erfaringen som begge partene fikk i intervjusituasjonen. Det vil ligge mye uforklart i det datamaterialet som skal bearbeides i analysen.

### 3.2 Diskursanalyse

I studien tar jeg i bruk diskursanalyse som et verktøy for å finne svar på problemstillingen. Jeg tar utgangspunkt i Norman Faircloughs «sosiale teori om diskurs» (Fairclough, 1992). Faircloughs teori bygger på en rekke tidligere teorier om diskurs av blant annet Foucault, Sinclair, Coulthard og Pêcheux (Fairclough, 1992, ss. 12-61). Fairclough definerer språket og bruken av språket som en sosial praksis, og ikke bare som en individuell aktivitet eller refleks. Språket er altså en del av en større helhet, og dermed en del av en sosial struktur. Fairclough skriver at diskurs blir formet av den sosiale strukturen i sin videste form, som klasser og sosiale relasjoner (Fairclough, 1992, s. 64). Diskurser er også sosialt grunnleggende gjennom diskursiv formasjon av objekter, subjekter og konsepter. Fairclough deler de konstruktive effektene av diskurs i tre aspekter. Diskurs bidrar først av alt til å konstruere det man vil referere til som «sosiale identiteter» og «subjektposisjoner» for sosiale subjekter og andre typer «selv». For det andre hjelper diskurs å konstruere sosiale relasjoner mellom mennesker. For det tredje bidrar diskurs til konstruksjonen av systemer for kunnskap og tro/meninger (Fairclough, 1992, s. 64). Disse tre effektene kommer som en respons til de tre funksjoner av språket og dimensjoner av mening som sameksisterer og interagerer i all diskurs (Fairclough, 1992, s. 64). Disse definerer Fairclough som identitet-, relasjon- og tankefunksjoner til språk.

The identity function relates to the ways in which social identities are set up in discourse, the relational function to how social relationships between discourse participants are enacted and negotiated, the ideational function to ways in which texts signify the world and its processes, entities and relations (Fairclough, 1992, s. 64).

Fairclough velger også hente inn en fjerde funksjon, den tekstlige. Den tekstlige funksjonen bygger på hvordan deler av informasjon kan bli framhevet, satt i bakgrunnen eller bli for generelt behandlet (Fairclough, 1992, s. 65). Dette har vært viktig for meg å være oppmerksom på i analysen av dokumenter og intervjuer, ved blant annet å utforske hvilken informasjon, temaer og fokuser som blir eller ikke blir trukket frem i de ulike settinger. Det er selvsagt viktig å se på forholdet mellom diskurs og sosial struktur og setting som dialektisk (Fairclough, 1992, s. 65). I en analyse av en tekst kan man fort definere diskurser ved for eksempel å legge for stor vekt på tilstedeværelsen av eller mangelen på temaer eller informasjon, uten å ta hensyn til den settingen som teksten er skrevet ut fra. Det er for eksempel stor forskjell på en stortingsmelding og en handlingsplan for kunstfagene. Dette gjør at begrepene og fokuset i teksten vil være veldig forskjellig. Det betyr nødvendigvis ikke at diskursene i tekstene er ulike.

Fairclough påpeker at framgangsmåten for diskursanalysen ikke er hugd i sten. Metoden kan varieres etter behov alt ettersom hva man skal undersøke (Fairclough, 1992, s. 225). Det første vil være å definere prosjektet som jeg skal arbeide med. Dette vil da ta utgangspunkt i problemstillingen. Når prosjektet er definert, er neste steg å ta for seg hvilke tekster jeg skal arbeide med. I dette tilfelle innebærer dette stortingsmeldinger, læreplaner, forskningsrapporter og intervjutranskripsjoner. Ved hjelp av intervjuene vil jeg få et styrket innblikk i hvilke diskurser som er aktuelle å hente ut av det samlede materialet (s. 227). Fairclough legger vekt på at man skal tenke nøye igjennom metoden man bruker for å transkribere intervjuene man har gjort (s. 229). Noe man kanskje ikke tenker nøye igjennom, er at transkripsjon også kan være tolkning av talemåter, stemmebruk og kroppsspråk. I transkripsjonen må en tenke på hvor vidt man velger å trekke inn alle pauser, nøling, tempo, forstyrrelser eller lignende. Dette er ting som kan påvirke en analyse og resultatet av den. Jeg har valgt å «renskrive» transkripsjonene av intervjuene, og legger ikke fokus på tenkepauser eller eventuell nøling fra intervjupersonene. Bakgrunnen for dette er at intervjuene ble gjort under ulike settinger, hvor intervjupersonen hadde hatt ulik grad av mulighet til å forberede seg. En person som ikke har fått lest spørsmålene nøye på forhånd vil som regel trenge mer tid til å tenke ut et svar enn en som allerede har lest og forberedt et svar til intervjuet. Derfor har jeg forsøkt å legge fokuset på selve innholdet i hva informantene sier.



Prosessen med analysen vil etter Faircloughs teorier kunne deles inn i flere steg fra tolkning til beskrivelse og tilbake til tolkning (Fairclough, 1992, s. 231) Etter hvert vil jeg få ny kunnskap fra teksten gjennom analysen. Ved å bruke den nye kunnskapen kan jeg analysere intervjuene og dokumentene i nytt lys og oppdage ny kunnskap. Dette er i tråd med en hermeneutisk tenkning om en utvidelse av sin kunnskapshorisont, som igjen kan skape et nytt syn på materialet (Alvesson & Sköldbberg, 2009, ss. 100-104). Dette kan skape en stadig større dybde og innsikt i teksten, og jeg vil etter hvert kunne se mønstre av diskurser som befinner seg i teksten, språket og i de sosiale gruppene som står for datamaterialet. Jeg vil kunne se om det befinner seg diskurser i konflikt med hverandre blant informantene fra fagmiljøet, men også om det er samsvarende diskurser mellom politikere og drama- og teatermiljøet. Ved en slik fremgangsmåte har jeg muligheter for å få frem noen diskurser som har vært med på å prege arbeidet med å innføre drama og teater som eget fag i skolen.

### 3.3 Intervju

En sentral del av denne oppgaven er fem kvalitative forskningsintervju med fagpersoner som har vært viktige bidragsyttere i arbeidet med å få innført drama og teater som et eget fag i grunnskolen. Disse fem personene kan regnes som pionerer for sitt arbeid og bidrag, og har vært en del av fagmiljøet siden 1970- og 1980-tallet. De fem informantene representerer fagmiljøer ved fem ulike utdanningsinstitusjoner i Norge: Høgskolen i Nesna (HiNesna), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskolen i Bergen (HiB), Universitetet i Stavanger (UiS) og Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU). Tre av fagmiljøene, HiNesna, HiB og UiS, er underlagt institutter eller fakulteter for lærerutdanning. Fagmiljøene ved HiOA og NTNU er derimot ikke underlagt et institutt eller fakultet for lærerutdanning. Ved å ha informanter fra flere fagmiljøer med ulike forutsetninger for sitt forsknings- og undervisningsarbeid, får jeg en større bredde i intervjumaterialet. Tre av informantene er professorer i drama- og teater, én er dosent og én er instituttleder ved institutt for estetiske fag. Samtlige av informantene har vært aktive i debatten i en årrekke. De har skrevet fagbøker og artikler. Flere av dem har deltatt i større forskningsprosjekt, både nasjonale og internasjonale, innen drama og teater i utdanningen. Flere av dem har vært aktive deltakere i Landslaget drama i skolen (nå med nytt navn: Drama- og teaterpedagogene) og hatt andre sentrale fagpolitiske verv. De har vært og er aktive samfunnsdebattanter for drama og teater knyttet til utdanning. Jeg vil gå nærmere inn på hver enkelt informant i kapittelet *Utvalgte intervjupersoner*.

Arbeidet med intervjuene tok utgangspunkt i Steinar Kvale og Svend Brinkmanns syv faser i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 115). Jeg tok utgangspunkt i problemstillingen for å formulere spørsmålene til intervjuguiden (vedlegg). Guiden tok utgangspunkt i at dette skulle være semi-strukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Intervjustrukturen var et sett med faste spørsmål til alle intervjupersonene og en bestemt rekkefølge på dem, men det var åpent for oppfølgingsspørsmål og for at intervjupersonen kunne « snakke fritt » rundt spørsmålene. Intervjuguiden ble på forhånd sendt til intervjupersonen, men ikke alle hadde hatt like god tid til å lese den på forhånd. Intervjuet startet med to introduksjonsspørsmål hvor intervjupersonen fikk fortelle om sin bakgrunn og interesse for fagområdet, samt fortelle om sin egen rolle i prosessen med å innføre drama og teater som eget fag i grunnskolen. Fokuset i intervjuet gikk etter dette over til mer direkte spørsmål om intervjupersonens meninger om spesifikke temaer fra problemstillingen. I svarene på disse spørsmålene, henter jeg mye av materialet som blir brukt videre i min undersøkelse. Intervjuet ble avsluttet med et oppsummerende spørsmål hvor informanten kunne legge til det han eller hun mente var viktig eller relevant for problemstillingen, og som kanskje ikke hadde blitt tatt opp av de tidligere spørsmålene.

Tre av intervjuene ble gjort ansikt til ansikt og to over Skype, da vi ikke hadde muligheten til å treffes personlig. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuer, og disse ble transkribert over til tekstform. Kvale og Brinkmann trekker frem problematikken rundt transkripsjon av et muntlig materiale til et skriftlig (2009, ss. 186-187). Mye av det som høres bra ut muntlig kan virke usammenhengende og rotete når det kommer i skriftlig form. På samme måte kan noe skriftlig høres kjedelig ut når det leses opp. Derfor har jeg sett det som nødvendig å reformulere noen av sitatene slik at mye av muntligheten i dem fjernes, og de blir mer lesbare. Jeg vil også gjengi deler av intervjuene med egne ord for å skape en mer sammenheng i enkelte av svarene som informantene gir. For å sikre at informantene ikke har blitt misforstått, ble de tilbudt å lese gjennom det transkriberte materialet fra intervjuene som jeg vil bruke i undersøkelsen. På den måten har jeg søkt å sikre at jeg forstår dem riktig, samtidig som de ikke opplever seg som feilsitert eller feiltolket. Samtlige av informantene valgte å ta sitatsjekk av det de har blitt gjengitt på i min avhandling. Noen av informantene valgte å reformulere enkelte av sitatene og sammendragene slik at deres meninger og holdninger kom bedre frem.

Valget av intervjupersoner påvirket mye hvordan intervjuene var lagt opp, resultatene av dem og hvordan materialet tolkes videre. Respondentene er ansett som pionerer i fagfeltet og i henhold til Kvale og Brinkmann, kan de bli definert som elitepersoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159). Det er altså personer som er eksperter på feltet og har arbeidet med dette lenge. I en intervjusituasjon med en eliteperson kan maktforholdet i møtet påvirkes av intervjupersonens ekspertise på tematikken. Dette kan være utfordrende for den som intervjuer, som bør ha god kunnskap om tematikken, slik at han/hun kan følge elitepersonens refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 158-159). Elitepersoner som er eksperter, slik som i dette tilfellet, kan være vant med å utale seg om tematikken. Man bør da være bevisst på at de allerede kan ha visse synspunkt de ønsker å fremme gjennom intervjuet som ikke nødvendigvis er en del av den opprinnelige tematikken (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159). Gjennom at de fikk spørsmålene på forhånd, fikk de muligheten til å forberede seg, og kunne derfor komme med innspill som var mer gjennomtenkte og politisk funderte enn hva en fagperson med mindre erfaring og mindre forberedelsestid ville kunne ha gjort. Et annet aspekt er at jeg selv er en del av dette fagmiljøet. Elitepersonene er mennesker som tilhører de fremste ekspertene på feltet i Norge, og som student har man gjerne særlig respekt for dem. Jeg ønsker også i fremtiden å arbeide i dette fagmiljøet. Slike faktorer kan spille inn på hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan transkriberingen av samtale ble tolket. Det er viktig å ta innover seg at uttalelser i intervjuene kan være påvirket av personlige syn og politiske meninger, og kan til en viss grad føre til feil eller misforståelser, i transkripsjonen og i analysen. Informantene sitter også med sin egen forforståelse av hvordan situasjonen har blitt og er basert på sine egne erfaringer. Dette kan komme i konflikt med uttalelser fra andre informanter eller med dokumentene. Det er derfor viktig å være bevisst på forforståelsesbegrepet til Gadamer hele tiden, og at det ikke kun sees på noe som gjelder bare en selv, men også de man har intervjuet. Slik jeg ser det, ble en viktig kvalitetssikring i denne sammenhengen at jeg sammen med informantene gikk gjennom mine transkripsjoner, formuleringer og tolkninger av deres utsagn.

### **3.4 Dokumentanalyse**

Dokumentanalysen i denne studien tar utgangspunkt i en kvalitativ innholdsanalyse (Grønmo, 2004, s. 187). Dette er en metode som bygger på at man systematisk går gjennom en rekke

utvalgte dokumenter med intensjonen om å kategorisere innhold og registrere data som er relevant til problemstillingen. Sigmund Grønmo skriver at dette er en metode som kan brukes på alle type dokumenter, fra vitenskapelige artikler og offentlige dokumenter til transkripsjonen av intervjuer og bilder. Kvalitativ innholdsanalyse vil derfor være i bruk under arbeidet med intervjuene og de offentlige dokumentene. Første steget i denne prosessen er å avklare fokuset for datainnsamlingen, som er problemstillingen til masteroppgaven. Når det gjelder utvalget av tekster, har jeg valgt å fokusere på offentlige dokumenter som lærerplaner for grunnskolen, stortingsmeldinger, handlingsplaner og forskningsrapporter. Dette er tekster som er generert av andre. Den kvalitative innholdsanalysen vil også bli brukt på transkripsjonene av intervjuene med informantene. Da intervjuene har vært utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen, kan sannsynligheten øke for at det datamaterialet som har blitt generert i intervjuene og gjengitt i transkripsjonene er relevant. Det har også vært relevant å trekke inn enkelte uttalelser fra avisartikler og debattinnlegg for å vise til hvordan man vinkler utdanningsdebatten knyttet til de estetiske fagene i Norge i dag.

Grønmo viser til at det er viktig å ta en kildekritisk og kontekstuell vurdering av de tekstene man velger ut som materiale (Grønmo, 2004, s. 190). Er tekstmaterialet og dets kilde troverdig? Her ligger det mange utfordringer når det kommer til analysen og tolkningen av tekstene. Vurderingene vil være forskjellige utfra hvilken opprinnelse teksten måtte ha. Når en står ovenfor en avisartikkel, kan man ta utgangspunkt i at det er en eller et fåtall personer som har skrevet teksten. Det er noen som har valgt vinklingen på teksten og den representerer en eller et fåtall journalister eller debattanter. Læreplanene og stortingsmeldingene rettet mot skoleverk og utdanning er retningsgivende offentlige dokumenter som har blitt skrevet på vegne av en offentlig instans, ofte av en rekke ulike forfattere. Dette vil være dokumenter som har i seg politiske og filosofiske føringer. De gir et helhetlig inntrykk av hvordan myndighetene betrakter skolen i dag og hvordan den skal videreutvikles. Samtidig er dette tekster som kan virke ganske generelle og oppleves fjerne fra realitetene i skolehverdagen. Store ord i en stortingsmelding kan lett forsvinne når de skal gjennom de ulike leddene før de blir realisert i møtet med elevene i grunnskolen. Derfor må man være kildekritisk til alle typer tekster og se dem i sin kontekstuelle situasjon for å kunne få et helhetlig blick på hvordan situasjonen faktisk er.

En sentral del i kvalitativ innholdsanalyse er datainnsamlingen. Man tar en utvelgelse av relevant innhold i de forskjellige dokumenter (Grønmo, 2004, s. 191). De førende offentlige dokumentene for min kontekst, som for eksempel stortingsmeldingene og læreplanene, er omfattende, og det er langt ifra alt som er relevant for oppgaven. Det samme kan gjelde transkripsjonene av intervjuene. Det er derfor en stor og viktig arbeid i seg selv å gjennomgå tekstene og finne frem til avsnitt og kapitler som er relevant for problemstillingen og fokuset i analysen, som dermed kan gi en mer fokusert og dyptgående analyse. Under datainnsamlingen foretar jeg en kategorisering av det som er relevant i teksten. Grønmo viser til at kategoriseringen av det relevante innholdet er tolkningen av tekstene og plasseringen i de gitte kategoriene som blir definert ut ifra problemstillingen (2004, s. 190). På den måten får en inntrykk av hva teksten fokuserer på og hvilken betydning det har for problemstillingen. Det gir også en pekepinn på hvilke tekster som er mest relevante og viktige for videre analyse (s. 192). En av de større utfordringene ved en slik datainnsamling, er at mitt perspektiv, med grunnlag i min bakgrunn og forforståelse, vil påvirke utvelgingen og tolkningen av tekstene. Det er knyttet en viss risiko til at innhold i ulike dokumenter og rapporter kan bli oversett på grunn av at det ikke passer inn i mitt eget perspektiv. For å motvirke en slik problematikk, har det vært viktig for meg å vurdere tekstenes innhold ut fra flere perspektiver knyttet til problemstillingen (Grønmo, 2004, s. 192). I kapittelet *Utvalgte tekster* går jeg nærmere inn på de dokumentene jeg har anvendt i mitt forskningsprosjekt.

### 3.5 Ulike nivåer

På 1970-tallet utviklet John I. Goodlad en systematisk oversikt over hvordan læreplaner kan ha sitt utspring i ideologi på politisk nivå for så å formaliseres, tolkes, gjennomføres og erfares i skolehverdagen. Denne måten å forholde seg til læreplaner på, har han delt inn i fem nivåer. Professor Liv Merete Nielsen (HiOA), som blant annet forsker på læreplanutvikling og fagdidaktikk i kunst og håndverk, har oversatt Goodlads teorier og satt disse inn i en norsk skolekontekst i boken *Fagdidaktikk for Kunst og Håndverk* (Nielsen, 2009). Jeg har valgt å anvende dette som redskap i drøftingsdelen av oppgaven, for å undersøke diskursene i drama og teater i forhold til disse fem nivåene:

- Ideologisk nivå
- Formelt nivå
- Tolkningsnivå
- Gjennomført nivå
- Erfart nivå

(Nielsen, 2009, s. 27)

Det ideologiske nivået omhandler det overbyggende idegrunnlaget den norske grunnskolen hviler på. Dette påvirkes av vår kulturarv og kunnskapssynet som dominerer i samfunnet og hos den politiske ledelsen. En endring på dette nivået kan ofte innebære en endring i paradigmer innen norsk grunnskole, som kan føre til et paradigmeskift (Nielsen, 2009, s. 28). I *L97* og *Kunnskapsløftet* sin generelle del beskrives hva man ønsker at elevene skal oppnå gjennom norsk grunnskole. Dette er tekster som faller inn under både det ideologiske og det formelle nivået. Det blir en mer omfattende gjennomgang av dette i kapittelet *Undersøkelsen*. Det formelle nivået omhandler mer konkrete læreplanene og de styrende dokumentene som er nedsatt av for eksempel Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet. På det formelle nivået, som læreplanene og fagplanene utgjør, settes det blant annet kompetansemål som elevene skal nå. (2009). «En læreplan beskriver ikke skolepraksis, men er et formelt dokument som har *innvirkning* på praksis, og som først skal tolkes av den enkelte lærer» (Nielsen, 2009, s. 29). Tolkningsnivået handler om hvordan skolelederne og lærere tolker læreplanene. Alle læreplaner og fagplaner blir tolket i utarbeidelse av fagbøker og gjennom måten man legger opp undervisningen på. Det avhenger altså av disse menneskenes erfaringer, bakgrunn og tolkning hva som faktisk kommer på undervisningsplanen til elevene (Nielsen, 2009). Det gjennomførte nivået er selve undervisningspraksisen. Dette er interaksjonen mellom lærer, lærestoff og eleven (Nielsen, 2009, s. 30). Det er her læreplanen og tankene fra det ideologiske og formelle nivået settes ut i livet. Hva som skjer på dette nivået vil være preget av mange faktorer, som for eksempel klassemiljøet, rom, lærerkompetansen og metode.

I overgangen fra teori til praksis kan mye skje, og til syvende og sist er det elevene som erfarer konsekvensene fra ideologisk nivå til det erfarte nivå i skolehverdagen. Hva elevene faktisk møter, erfarer og får ut av undervisningen kalles det erfarte nivået. Her er elevenes erfaring og læring i fokus, og man kan spørre seg om elevene har lært det læreren tror at de har lært (Nielsen, 2009, s. 31). For å kunne se nærmere på resultatet i det siste nivået, kan man gjøre undersøkelser gjennom samtaler, intervjuer, spørreundersøkelser og tester (Nielsen,

2009). De nasjonale prøvene og OECD undersøkelsene er slike tester som kontrollerer det erfarte nivået til elevene og om elevene har lært det som var intensjonen som er definert på det ideologiske og formelle nivået. Å dele læreplanen inn i ulike nivåer passer også overens med en hermeneutisk tenkning, da man dette gir en innsikt i de ulike synsvinklene som kan arbeide med en læreplan på. Man vil ha en forutsetning og forforståelse i møte med læreplanen på et ideologisk nivå, som en politiker som regel gjør. Man vil derimot ha en annen forutsetning og forståelse på det gjennomførte nivået, som omfatter først og fremst lærere. I min undersøkelse vil materialet fra de fleste offentlige dokumentene, læreplanene, handlingsplaner omhandle det ideologiske og formelle nivået, mens de offentlige rapportene og forskningsartiklene og rapportene vil omhandle det tolkede, gjennomførte og erfarte nivået. Grunnen til dette skillet ligger i det at forskningen er gjort på de tre nedre nivåene for å se hvorvidt det er samsvar med de to øvre, og hva resultatet er av de to øvre nivåene. Intervjuene omfatter alle fem nivå, da informantene har kompetanse, erfaring og kunnskaper om alt fra kunnskapssyn til konkrete praksis og erfaring blant elever og lærere.

## 4 Utvalg

I dette kapittelet går jeg igjennom de utvalgte tekstene jeg bruker i undersøkelsen som jeg skal analysere og drøfte. Jeg presenterer også utvalget med informanter som jeg har intervjuet. Jeg kommer med en kort presentasjon av hver informant slik at man får en oversikt over deres faglige bakgrunn.

### 4.1 Utvalgte tekster

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i offentlige dokumenter, rapporter og læreplaner fra 1970-tallet og frem til i dag. Den tar utgangspunkt i den generelle delen av de fire siste læreplanene: *Mønsterplan for grunnskolen 1974* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974), *Mønsterplan for grunnskolen 1987* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), *Læreplanen for grunnskolen 1997* (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996) og *Kunnskapsløftet 2006* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det hentes også ut enkelte relevante deler fra noen av fagplanene, men dette kommer jeg inn på når jeg går igjennom de ulike dokumentene. I tillegg anvendes materiale fra flere andre offentlige dokumenter relatert til drama og teater i skolen eller de estetiske fagene i skolen. Slike tekster er: *Drama – innstilling fra en arbeidsgruppe* (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1984), *Inntrykk, uttrykk, avtrykk. Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen* (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991) og *Broen og den blå hesten. Handlingsplan for dei estetiske faga og kulturdimensjonen i grunnskolen* (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995). Jeg anvender også to stortingsmeldinger knyttet til utvikling av grunnskolen: St.meld. nr. 30 – *Kultur for læring 2003-2004* (Kunnskapsdepartementet, 2003) og St. Meld. nr. 20 – *På rett vei 2012-2013* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Disse dokumentene, sammen med intervjuene, utgjør materialet til analysen og drøftingen for å svare på problemformuleringen.

Grunnen til at jeg velger å ta utgangspunkt i den generelle delen av læreplanene, er fordi de kan vise en trend eller endring knyttet til det ideologiske og formelle nivået. Jeg velger å gå så langt tilbake som til *Mønsterplanen* fra 1974 fordi dette er første gang drama er inne i skolen som et eget fagområde: Valgfag og ikke-obligatorisk emne. De generelle delene av læreplanene omtaler også den estetiske læringen, som ikke bare skal være en del av de



estetiske fagene, men også en del av de andre fagene i grunnskolen sitt ansvar. Hvordan man velger å omtale dette i læreplanene endrer seg fra plan til plan. Det er derfor relevant å undersøke hvilke endringer som har skjedd siden 1974 til i dag, og hvilken konsekvens disse endringene kan ha hatt for statusen til drama og teater som eget fag.

Handlingsplanene og arbeidsgruppeinnstillingen er dokumenter som er spesifikt rettet mot drama og teater som fagområde og de estetiske fagene generelt i grunnskolen. Det er strategidokumenter som fordrer endring på det formelle nivået i utdanningspolitikken og som kommer med anbefalinger for utbedringer eller endringer av læreplanene. Mens læreplanene representerer myndighetenes ideologiske og formelle intensjoner for skolen på et utdanningspolitisk nivå, representerer de andre dokumentene fagmiljøets ønsker om hvordan læreplanene skal utformes, med utgangspunkt i deres fagideologiske ståsted og tanker om fagets betydning og funksjon. Dette gjør at det kan oppstå motsetninger og konflikter mellom innholdet i de ulike dokumentene og læreplanene.

I undersøkelsen vil jeg også ta inn materiale fra en rekke ulike forskningsartikler, rapporter og faglitteratur tilknyttet problemstillingen. Dette vil omfatte blant annet DICE rapporten: *The DICE has been cast* (DICE Consortium, 2010), Aud Berggraf Sæbøs evaluering av L97: *Drama i L97* (Sæbø, 2003), Anne Bamfords rapport: *Kunst- og kulturoppfølgingen i Norge 2010/2011* (Bamford, Kunst- og Kulturoppfølging i Norge 2010/2011, 2012) og Birkeland utvalgets rapport: *Det muliges kunst* (Birkeland, et al., 2014). Disse kildene og flere vil ha en supplerende rolle til undersøkelsesmaterialet og vil bli brukt i analysen og drøftingen av undersøkelsesmaterialet.

## 4.2 Utvalgte intervjupersoner

Personene jeg har intervjuet er å anse som sentrale personer i miljøet som arbeider med dramapedagogikk og drama og teater i skolen. De er blant pionerene som har vært med på å lede og utvikle fagfeltet til det det er i Norge i dag. De har vært sentrale i arbeidet med å få drama og teater inn i skolen og har hatt sentrale verv og oppgaver knyttet til dette. Disse informantene er et utvalg av de pionerene som har bidratt i prosessen for drama og teater i skolen. Det er også noen andre skal nevnes som kilder for denne studien: Nils Braanaas,

tidligere professor ved NTNU og sentral person i LDS, Roger Avenstrup, tidligere førsteamanuensis ved Høgskolen i Elverum og sentral person i Landslaget drama i skolen (LDS), og Stig A. Eriksson, professor ved Høgskolen i Bergen og mangeårig medlem av redaksjonen for Drama – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift. Disse personene har vært med på å utarbeide en rekke av dokumentene som analyseres og refereres til i denne oppgaven og bidrar derfor med viktig materiale og synspunkter selv om de ikke er med i utvalget av informanter.

#### 4.2.1 Tor Helge Allern

Tor-Helge Allern (THA) er i dag professor i drama og teater ved Høgskolen i Nesna og professor II ved Universitetet i Agder. I 2003 leverte han sin doktoravhandling *Drama og erkjennelse*, om forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk (Allern, 2003). Han har arbeidet for å fremme dramafaget gjennom sitt arbeid i Nasjonalt fagråd for drama- og teaterfag, og har også vært med på et kartleggingsarbeid av situasjonen til de praktiske og estetiske fagene etter *Kunnskapsløftet* og den nye reformen for lærerutdanningen. I 2011 var han med på å evaluere den praktiske og estetiske faglærerutdanningen. Arbeidsgruppen kom med utredningen Praktiske og estetiske fag og lærerutdanningen (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011). Han har i tillegg skrevet flere artikler knyttet til drama og teater i utdanningen, samt vært med på å utvikle og gjennomføre en rekke dramaprojekt i grunnskolen.

#### 4.2.2 Kari Mjaaland Heggstad

Kari Mjaaland Heggstad (KMH) er dosent ved dramautdanningene på avdelingen for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen. Hun var med på, sammen med Avenstrup og Eriksson, å lage «det gule heftet» (*Drama – innstilling fra en arbeidsgruppe*), en evaluering av bruken av drama og teater etter *M74*, og et forarbeide til ny mønsterplan. Der var hun også med på å lage «veiledningsheftet» (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1988) som skulle brukes som inspirasjon og veiledning for det dramafaget man forventet skulle bli innført i forbindelse med *M87*. Heggstad ble ansatt ved Høgskolen i Bergen 1987 og har arbeidet der siden. Hun ledet den norske forskergruppen i DICE-prosjektet og utviklet et av dramaprojektene som ble brukt i forskningen (DICE Consortium, 2010, ss. 61-72). Mye av hennes arbeid er knyttet til sjangeren Teater-i-undervisningen, prosessdrama, danning

gjennom drama og teater og kunstnerisk forskning i utdanning. Hun har skrevet flere artikler, kapitler i antologier og en egen lærebok for lærere i barnehage og grunnskole (Heggstad, 2012).

#### 4.2.3 Bjørn Konrad Rasmussen

Bjørn Konrad Rasmussen (BR) er ansatt som professor ved instituttet for kunst- og medievitenskap (IKM) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Rasmussen ble ansatt ved NTNU i 1984. I 1991 leverte han sin doktoravhandling *Å være eller å late som*, som var et dramapedagogisk utredningsarbeid (Rasmussen, 1991). Han har gitt ut en rekke artikler og fagbøker innen dramapedagogikk, anvendt teater og kunstpedagogikk, og har vært involvert i arbeidet med rammeplanene for lærerutdanningene. Han har sittet som instituttleder ved Institutt for drama, film og teater, som var det tidligere navnet til IKM, i 1991 til 1992 og 2005 til 2009. Han har også vært veileder for en rekke doktorgradsstudenter siden 1992 (Rasmussen, CV, 2014).

#### 4.2.4 Aud Berggraf Sæbø

Aud Berggraf Sæbø (ABS) professor emerita i dramapedagogikk gikk av med pensjon ved nyttår 2014 ved Universitetet i Stavanger. Hun har vært leder for Landslaget Drama i Skolen (LDS) i 10 år (1992 – 2002) og arbeidet mye opp mot politikere og offentlige instanser for å styrke drama sin posisjon i barnehagene, grunnskolen og videregående. Hun forsker på drama i utdanningssystemet og har gjennomført en rekke undersøkelser knyttet til drama sin posisjon i det norske skoleverket og lærerplanene, og deltatt i internasjonal forskningssamarbeid. I 2003 utgav hun resultatet fra NFR prosjektet *Evaluering av R97: Drama i L97: I hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* (Sæbø, 2003). Hun har også utgitt forskningsrapportene: *Læringsformer i allmennlærerutdanningen* (Sæbø, 2005) og *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (Sæbø, 2005). I 2009 leverte hun sin doktoravhandling *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* (Sæbø, 2009). Hun har i tillegg til dette publisert studie bøker for feltet og en rekke nasjonale og internasjonale fagfelleverderte artikler om drama, læring og utdanning.

#### 4.2.5 Åshild Vethal

Åshild Vethal (ÅV) arbeider i dag som leder for Institutt for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har vært styreleder for LDS, som skiftet navn til Drama- og teaterpedagogene (DTP) våren 2014, fra 1987 til 1990, fram til Sæbø tok over, og ble igjen styreleder i 2011 fram til i dag. Hun har siden hun ble ansatt i 1991 vært en pådriver for utviklingen av drama og teater som metode og fag ved HiO/HiOA og fått mye gjennomslag for arbeidet sitt på høgskolen. Hun har gitt ut 9 norskbøker for ungdomstrinnet der prosessorientert skriving samt drama som fag og metode har en sentral plass. I 1997 var hun hovedforfatter og initiativtaker til læreboka *Lære Skape Leve* som er rettet mot studieretningen i drama på videregående, som ble en realitet under Reform 94 (Vethal, Linge, Paulsen, & Øverbye, 1997). Hun var dessuten med på skrive rammeplanen for 3-årig faglærerutdanning i musikk, dans og drama samt dramadelen av Rammeplan for faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag i 1999.

## 5 Undersøkelse

I dette kapitlet presenterer jeg en historisk oversikt over hva som har skjedd fra 1974 frem til i dag basert på de offentlige dokumentene. Dette er for å gi en oversikt over utviklingen i grunnskolen og situasjonen til drama- og teaterfaget.

### 5.1 «Den mest radikale planen som har vært» (ABS).

Kapitlet *Grunnskolens oppgave* i den generelle delen av *M74* tok utgangspunkt i de lover som omfattet skoleverket og undervisningen. Dette omhandlet overordnede mål og krav til den norske grunnskolen. Det ble lagt vekt på den helhetlige utdanning som elevene skulle få. I *M74* hadde man lagt mye vekt på elevenes individualitet. «Alle har rett på å vente av grunnskolen at den hjelper dem til den personlighetsutviklingen de har forutsetninger for. Skolen kan ikke løse denne oppgaven uten å bygge på kjennskap til den enkelte elevs egenart og på respekt for den enkelte elevs menneskeverd» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 10). Planen la vekt på at mennesker er forskjellige og at man måtte legge opp undervisningen etter det. Skolen skulle ikke bare være et sted hvor man fylte hodet til elevene med kunnskap, men man skulle utdanne hele mennesket. «Skolen har som oppgave å utvikle hele personligheten» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11). Dette tilsa at det ikke bare skulle være et fokus på den intellektuelle utviklingen til elevene. Beherskelse av logikk, språk og tall var like viktig da som nå, men det kom en klar advarsel i forbindelse med dette fokusområdet: «Skolen må være på vakt mot en ensidig utvikling i denne retning. Prøver og eksamener må ikke få en slik plass og utforming at det fører til overdreven vekt på teoretiske disipliner» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11). I denne sammenhengen kan det være interessant å trekke en linje til dagens skolepolitikk, hvor PISA-undersøkelser og nasjonale prøver fokuserer på norsk, matematikk og naturfag. Skapende aktivitet i alle fag var viktig i *M74*. De estetiske fagene var spesielt nevnt som en arena for utvikling av følsomhet og skapende virksomhet. Det var viktig at inntrykk som elevene mottok i neste omgang kunne resultere i kreativitet og utfoldelse, og det var essensielt å få nyanserte og allsidige inntrykk fra natur, kunst og sosialt samkvem. Gjennom skolens arbeid med å utvikle det intellektuelle, følelsesmessige og det skapende, ville det være gode muligheter for å legge til rette for samarbeid mellom elever. Respekt for alle mennesker uansett alder, kjønn, rase, materielle og åndelige verdier var sentralt i *M74*.

### 5.1.1 Arbeidsmåter

Under kapittelet *Arbeidsmåter* i *M74* finner vi følgende underkapitler: Estetisk opplæring, uttrykksformer og gruppearbeid. Disse tar for seg sentrale områder som kan knyttes til estetisk arbeid, drama og teater. Det første som ble trukket fram var spørsmålet om bruken av drama som metode eller implementering av estetiske uttrykksformer i andre fag:

Kravet om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter vil lett komme til å føles som et press både for elever og lærere. Med den begrensede tid som står til rådighet, kan det være nærliggende å prioritere aktiviteter som gir forholdvis målbare resultater. Dermed er det fare for at verdifulle sider ved skolens oppgave kan bli forsømt (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 35).

*M74* la vekt på viktigheten av den estetiske opplæringen, gjennom kunst og elevenes egne uttrykk. «I løpet av skoledagen, og etter hvert mer og mer i fritiden, blir elevene utsatt for intens påvirkning. Det oppstår lett et misforhold mellom den sum av inntrykk som elevene får, og den mulighet de har for selv å uttrykke seg» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 36). Det ble advart mot at elevene kunne risikere å innta en passiv innstilling til inntrykkene, og dette var noe som kunne resultere i negative utslag når elevene utfoldet seg. Skolen skulle hindre dette gjennom å stimulere til positiv utvikling og personlig utfoldelse gjennom de uttrykksmidlene som stimulerte den enkelte elev. Dette var en sentral del i personlighetsutviklingen som skolen skulle være en del av. «Elevene bør få mulighet til å lære å uttrykke seg ved hjelp av flere uttrykksmidler: dramatikk, rytmikk, musikk, forming, muntlig eller skriftlig framstilling på morsmål og fremmedspråk» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 37). Det var visse fag som satt med et særskilt ansvar for den estetiske læringen, men dette skulle ikke betraktes som at fagene var isolerte. Man kunne arbeide med dette på tvers av fagene, og benytte ulike uttrykksformer og arbeidsmåter om samme tema i et fag. For eksempel kunne man ha en gruppe som arbeidet med dramatisering, en med forming og en med musikk rundt det samme temaet i norskundervisningen.

Gruppearbeid er noe som vies mye plass i kapittelet om arbeidsmåter. Her blir det trukket fram viktigheten av gruppearbeid som en demokratisk arbeidsform. Gjennom lek skulle elevene lære seg å samarbeid. Dette skulle overføres fra førskolen og inn i skolen, og være en

naturlig del av gruppearbeidet. På den måten skulle elevene lære seg: «Å være våkne og reagere i samspill med andre, innordne seg i grupper og respektere vedtatte regler, erfare avhengighet og oppleve glede ved å gjøre en innsats i fellesskap» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 39). Å arbeide med dramatikk i grupper skulle gi gode muligheter for å utvikle samarbeidsevner, siden man var avhengig av hverandre i arbeidet og improvisasjonen. Resultatet av dette ville være vanskelig å måle, men verdien ville ligge i utviklingen av fellesskapet og individet.

### 5.1.2 Drama i *M74*

I *Mønsterplanen 1974* har drama fått to egne kapitler: Det ikke-obligatoriske emnet drama og valgfaget drama. Drama er oppført som et ikke-obligatorisk emne, på lik linje med skolehage og plantestell. Et ikke-obligatorisk emne er ment som et tilbud der det ligger til rette for å tilby det. Hvis man hadde undervisningspersonell med dramafaglig kompetanse, kunne man ta inn drama som et eget emne. Emnet tok sikte på: «å fremme personlig utvikling gjennom skapende virksomhet, og øke elevenes kjennskap til seg selv, samt styrke følelsen av fellesskap, medansvar, og skape sunn og naturlig selvtillit hos elevene» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 304). Emneplanen kom med en rekke forslag til hvordan man kunne legge opp undervisningen i emnet og hvordan man kunne arbeide. *M74* inneholder også en oversikt over en rekke valgfag som elevene kunne velge mellom på 8. og 9. trinnet. Blant valgfagene finner vi drama. Fokuset i valgfaget drama var å «aktivisere elevenes fantasi og vekke deres lyst til å skape selv. Faget bør gi elevene høve til å lære seg selv nærmere å kjenne, sine uttrykksmidler og sansenes muligheter, og det bør utvikle og oppøve konsentrasjonsevnen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 364). Elevene skulle få en innføring i det historiske aspektet knyttet til drama og teater, men hovedfokuset i faget var på det praktiske området. Man skulle arbeide med improvisasjon, mime, rytme og dramatisering. Med innføring av det ikke-obligatoriske emnet og valgfaget i *M74* var grunnlaget lagt for en innføring av drama som et eget fag på den ordinære timeplanen i grunnskolen til neste mønsterplan. Fagmiljøet til dramapedagogene ved høgskolene og universitetene la ned et omfattende arbeid for å forberede seg til neste mønsterplan og innføringen av drama som et eget fag.

## 5.2 «Vi var jo bare en snubletråd fra å bli et skolefag» (THA).

Årene før og etter *M74* var preget av mye optimisme og forventning til den nye mønsterplanen som skulle komme. Utviklingen som skjedde i grunnskolen og i høyere utdanning gav klare tegn til at drama ville bli implementert som et fag. I 1971 hadde Bergen Lærerhøgskole fått en egen årsenhet i Drama. I 1974 ble instituttet for Drama-Film-Teater opprettet ved Universitetet i Trondheim. I 1975 var drama blitt en obligatorisk del av førskolelærerutdanningen. Siden drama ennå ikke var et eget fag i grunnskolen, hadde det ikke fått en fast plass ved lærerhøgskolene, men optimismen for en endring var til stede. Dette finner vi igjen i blant annet forordet i den norske oversettelsen av Gavin M. Boltons *Innsikt gjennom Drama*, skrevet av Stig A. Eriksson, som på den tiden var lektor i drama ved Bergen Lærerhøgskole, i 1981:

Sammenligningen med Brian Ways bok er ganske interessant, ikke bare med henblikk på faglig tyngde, men også sett på bakgrunn av dramafagets utviklingsstadier i Norge. Brian Ways bok kom på et tidspunkt hvor nye lover var i ferd med å bli vedtatt for grunnskolen, og der drama gjennom Mønsterplanen for første gang ble anbefalt som undervisningsmetode og tilbudt som valgfag eller ikke-obligatorisk emne (Eriksson S., 1981, s. 7).

Videre trekker Eriksson inn flere eksempler på hvordan situasjonen og fagmiljøet i drama og teater styrkes. Denne optimismen skulle styrkes ytterligere i 1983-84.

### 5.2.1 Drama – innstilling fra en arbeidsgruppe

I slutten av 1983 oppnevnte Grunnskolerådet en rekke arbeidsgrupper som skulle se på fagene kroppsøving, heimkunnskap, forming og drama. Arbeidsgruppen for drama bestod av Kari Mjaaland Heggstad, Stig A. Eriksson og Roger Avenstrup. De skulle se på fagets utforming i *M74* og komme med anbefalinger til hvordan faget burde endres og forbedres med tanke på implementering av drama som eget obligatorisk og selvstendig fag i mønsterplanen som skulle komme i 1987. Det ble utarbeidet en innstilling etter tre måneders arbeid.

Dramapedagogikken var fremdeles forholdsvis nytt ved universitetene og høgskolene i Norge, og det var ikke gjort spesielt mye forskning ennå på effekten av drama i skolen i Norge.

«Gruppen har, av mangel på bredt empirisk materiale og fordi tiden har vært knapp, i hovedsak brukt egen erfaring som grunnlag for vurdering og debatt om planen for drama» (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1984, ss. 3-4). Arbeidsgruppen kritiserer den manglende



oppfølging av mønsterplanen fra 1974 og kommer med klare anbefalinger om hva som må styrkes i grunnskolen og lærerutdanningen for å kunne implementere drama som fag. Det argumenteres for å se vekk fra definisjonen praktisk-estetiske fag og heller omtale drama under definisjonen kunsthøgskole, da de legger vekt på viktigheten av dramafagets base i kunsthøgskole teater (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1984, ss. 131-132). Til tross for optimismen og alt arbeidet som ble lagt ned av denne arbeidsgruppen og fagmiljøet generelt, skulle det vise seg at mønsterplanen som kom i 1987 ikke inkluderte et eget dramafag.

### 5.2.2 Mønsterplan 87

Grunnskolenes oppgave i *Mønsterplan 1987* tok utgangspunkt i lovgrunnlaget og de formålsparagrafer som omfattet grunnskolenes arbeid og oppgave. Planen hadde også sitt utgangspunkt i mønsterplanen fra 1974, men det hadde blitt gjort en rekke endringer siden *M74*. Da fokuset i denne undersøkelsen er på drama og teater, vil jeg forholde meg først og fremst til de endringene som omfatter dette fagområdet, men også det som omfatter det estetiske og det kunstneriske i grunnskolen mer generelt. I *M87* var fokuset rettet på hva elevene skal lære om vår kultur og vårt samfunn. Elevene skulle lære om og videreføre de verdier og syn som vårt samfunn bygger på. «Den sum av erfaring og innsikt som i vårt folk er nedlagt i tro, sed og skikk, kunst og diktning, vitenskap og teknikk, og i samfunnsinstitusjonene, står sentralt i den kulturarv skolen skal føre videre» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 14). Fantasi og ideen om det søkende menneske knyttes til vitenskapen. «Skolen skal fremme verdier som er grunnleggende for vitenskapelig arbeid og engasjement. Gjennom eksempler, veiledning og et stimulerende miljø skal skolen utfordre elevenes fantasi og utholdenhet når det gjelder å stille spørsmål og søke etter svar.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 15). Nå er vitenskap et veldig vidt begrep, men i dagligtale knyttes dette først og fremst til naturvitenskapen. Man viste til at estetiske verdier skal være til stede gjennom ulike opplevelser av kunst og at eleven skal utfordres til å bruke sine egne skapende krefter. «Dette er viktig for trivsel og læring i skolemiljøet. Det gir den enkelte elev utfordringer til å utvikle sine skapende anlegg, følsomhet og opplevelsesevne. Dette er med på å bygge opp elevenes identitet» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, ss. 15-16). Bruken av kunstnerisk arbeid for å styrke trivselen i skolen var ikke framhevet i *M74*, men derimot var det et fokus på betydningen av å utvikle elevenes personlighet og evner.

Under kapittelet *Læringsmiljø og arbeidsmåter* i *M87* finner vi underkapittelet *Estetiske uttrykksformer og skapende virksomhet*. I likhet med kapittelet *Estetisk opplæring* fra *M74*, ble det lagt vekt på at det estetiske inntrykk og opplevelser, samt ulike former for skapende virksomhet skulle være en del av undervisningen. Elevene skulle komme i kontakt med kunstneriske kulturverdier og arbeider gjennom ulike arrangementer eller besøk enten av kunstnere eller besøkt til kulturinstitusjoner. I kapittelet i *M87* hadde man valgt spesifikt å nevne drama.

Drama som uttrykksform og arbeidsmåte gir næring til følelser, fantasi og vilje, og oppmuntrer til skapende aktivitet. Drama egner seg godt til å fremme samarbeid mellom elevene, det kan skape trygghet og selvtillit hos elever med hemninger og kan virke engasjerende og frigjørende på alle elever (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 55).

I *M87* velger man altså å definere drama som en metode. Som en oppfølging til dette utgav man også et veiledningshefte i drama for å styrke lærernes kompetanse i drama (Heggstad, Eriksson, & Avenstrup, 1988). Drama stod ikke lenger oppført som et eget valgfag. Under kapittelet *Valgfag* stod det at det var den enkelte skole som skulle stille med et utvalg valgfag etter den kapasiteten de hadde. Det er også verdt å nevne at underkapittelet *Estetiske opplæring og Uttrykksformer* i *M74* var fire sider langt, mens underkapittelet *Estetiske uttrykksformer og skapende virksomhet* i den nye planen var mindre enn en side lang. *M87* inneholdt mindre om estetikk, kunst, drama og teater enn det *M74* gjorde.

### 5.2.3 Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen

I 1991 kom *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen*. *Inntrykk, uttrykk, avtrykk* ut. Dette var en plan som var utarbeidet av en arbeidsgruppe som Grunnskolerådet og Norsk kulturråd hadde oppnevnt. Tanken bak denne handlingsplanen var å arbeide ut en strategi og prosess for å styrke de estetiske fagenes plass i opplæringen av barn og unge i norsk grunnskole. Planen tok utgangspunkt i mønsterplanen fra 1987. Det trekkes frem i handlingsplanen at de estetiske verdiene blir mye omtalt og viet stor plass i læreplanen. På tross av dette står de estetiske fagene svakere. «Grunnskolerådet og Norsk kulturråd vil peke på at en savner et omfattende og konkret undersøkelsesmateriale om de estetiske fagenes

stilling i skolen. De undersøkelsene som finnes, viser dog at de estetiske fagene står svakt» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 7). Arbeidsgruppen ønsker blant annet å se nærmere på årsaken til hvorfor dette er tilfellet. Handlingsplanen velger å definere de estetiske fagene til å være norsk (litteratur), musikk, forming, drama og dans. Planen understreker også at alle disse fagene har sine røtter i ulike kunstarter. Man kan påpeke at mediefaget også kunne vært nevnt blant de estetiske fagene, men her må vi ta høyde for at denne planen er fra 1991 og den teknologiske utviklingen har endret mediefaget drastisk. Den gang var det kanskje ikke unaturlig at mediefaget ikke blir nevnt spesifikt som kunstoffag i denne planen, selv om media likevel nevnes (s. 8, s. 21). Handlingsplanen legger vekt på de estetiske fagenes viktighet i identitetsdannelse, kreativ læring og kulturell kompetanse.

Det trekkes frem i arbeidet at drama, i likhet med dans og mediefaget, befinner seg under andre fagområder i mønsterplanen. Dette er noe man finner igjen også i dagens læreplan. Det er opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å prioritere hvor mye tid man bruker. «Dels oppstår det konflikter mellom de ulike områdene, og dels hersker det stor usikkerhet om bruk av tidsressurser. Det oppfattes som uavklart hvorvidt media, dans og drama kun har en instrumentell og metodisk funksjon, eller om de har helt spesifikke funksjoner som berettiger en bredere plass i undervisningen» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 8).

I *Kunnskapsløftet* stilles det heller ingen konkrete krav til timefordelingen på drama og teater innenfor de fagene de ligger under. Det er heller ikke definert hvordan drama og teater skal brukes. I handlingsplanen kommer arbeidsgruppen med en rekke argumenter for hvorfor man bør styrke de estetiske fagene og hvilken verdi disse fagene har. Man argumenterer også for en styrking av kompetansen til lærerne som arbeider i grunnskolen. Dette er noe jeg vil gå mer omfattende igjennom i kapittelet: *Hvorfor innføre drama og teater i grunnskolen*.

#### 5.2.4 Basisfag

I *Handlingsplanen for styrking av de estetiske fagene i skolen* trekker man fram de estetiske fagenes kunnskapsverdi. Det legges vekt på at fagene har sitt eget kunnskapsinnhold, men også at de har egne metoder og teknikker for å fortolke eller formidle kunnskap både saklig og ekspressivt. Grunnskolerådet og Norsk kulturråd understreker at dette ikke er et særegent synspunkt for arbeidsgruppen som har arbeidet med dette dokumentet, heller ikke noe særegent syn i Norge ellers. Man ser på skolen som den viktigste formidleren og forvalteren

av de estetiske fagene, estetisk forståelse og praksis. Den estetiske erkjennelsesdimensjonen er grunnleggende for all læring. Grunnskolerådet og Norsk Kulturråd mener, og behandler derfor, de estetiske fagene i handlingsplanen som basisfag, og er av den oppfatning at det er den statusen de bør ha. Man velger i handlingsplanen å likestille behovet for å lære å tale, lese, skrive og regne på lik linje med redskaper som gir barn evne til å formidle seg skapende, med en bevissthet om formspråk og gjennom kritiske valg. De estetiske fagene gir en rekke redskaper som barn har bruk for i sin utvikling av egne uttrykk. «De gir et godt utgangspunkt for abstrakt og analytisk tenkning gjennom tegn og metaforer og øker evnen til å materialisere forestillinger og følelser. De utvikler evnen til å konkretisere ideer og utnytte gammel kunnskap» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 9).

Arbeidsgruppen definerer de estetiske fagenes oppgave inn i åtte kategorier hvor de har en særskilt bruksverdi:

- Kulturarven
- Vi og verden
- Praktisk handling, kritisk tenkning og kreativitet
- Kommunikasjon
- Valg
- Selvutfoldelse og opplevelse
- Individuell utvikling
- Helhetsforståelse og sammenheng

(Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, ss. 10-12)

Kulturarven handler om den historiske arven som vi sitter med og lever etter. Ved å forstå vår fortid har vi muligheten til å forstå vår samtid og hvordan vi kan videreutvikle den. De estetiske fagene kan gjennom sin rolle gi et eget syn på kulturarven vår og skape helhet og erkjennelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. I 1991 var Norge allerede i en internasjonaliseringsprosess og i dagens skole fins et mangfold av etnisiteter og kulturer. De estetiske fagene kan gi innsikt og trygghet i ens egen kultur og også gi innsikt i andres kultur. De estetiske fagene bidrar til erfaring i en skapende prosess både gjennom teori og praksis. De skal bidra til at barna lærer selvstendig handling. «De skal utvikle evnen til abstrakt, analytisk

og kritisk tenkning og utvikle ferdigheter i å finne nye løsninger på kjente problemstillinger og vurdere kjente løsninger på nye problemer» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 10). Kunstfagene vil altså kunne styrke folkets evne til å utnytte tidligere erfaringer og opplevelser og sette disse inn i nye sammenhenger og videreutvikling. Arbeidsgruppen fremholder at de estetiske fagene skal «utvikle elevenes evner og lyst til å se, lytte, organisere og formulere innlært kunnskap så vel som egne budskap, samt å kunne uttrykke egne tanker gjennom ulike formspråk» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 11). Det skrives i handlingsplanen at medietilbudet øker i stor hastighet. 23 år senere er dette fremdeles situasjonen. Den teknologiske utviklingen skjer i et høyt tempo og det er vanskelig å kunne forutsi hvordan verden vil se ut om seks måneder. Denne utviklingen har også en sentral plass i barns skolehverdag. Det er derfor en viktig oppgave for de estetiske fagene å gi innsikt i formidlingsmåtene til massemediekulturen, samt gi en forståelse av samspillet og tilknytningen til de gamle kunstene. Det er også viktig at elevene har verktøy og forståelse til å kritisk bedømme det de leser, hører og ser. Planen viser til at gjennom de estetiske fagene kan elevene lære elevene å bedømme og ta vurderte valg. Gjennom undervisningen blir man bevisst på kunstens følelsesmessige kraft og dens evne til å røre, inspirere eller manipulere publikum.

Det individuelle behovet for selvutfoldelse og opplevelse er argumentene som blir først og fremst brukt, enten de estetiske fagene står for seg selv eller er integrert i et annet fag. Gjennom lek og læring skal barnets grunnleggende behov for å uttrykke seg utløses. «Gjennom leken utvikles barns selvforståelse og identitet, både fysisk, emosjonelt og intellektuelt» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 11). Med grunnlag i den enkelte elevs forutsetninger gir de estetiske fagene gode muligheter for å styrke den individuelle utviklingen. Fokuset på en helhetsforståelse vil bli stadig viktigere, da fag og kunnskapsområder blir mer oppdelt og spesialisert. Et fokus på samarbeid mellom fag og kunnskapsområder er derfor viktig. «Grunnlaget for samarbeid skapes gjennom tillit til egne og andres meninger og verdier, og fortrolighet med egne og andres uttrykk» (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 12). Ifølge handlingsplanen har de estetiske fagene en evne og en unik mulighet til å utvikle elevenes sosiale og kulturelle side ved sin personlighet sammenlignet med de andre fagene.

Grunnskolerådet og Norsk Kulturråd tar også til ordet i handlingsplanen for å skifte terminologien for de estetiske fagene. Begrepene i de estetiske fagene er for upresise og udefinerte. Ordet estetikk er fremmed for folk flest og blir brukt på en annen måte av folk flest enn de som arbeider med fagområdet. Planen ønsker å endre terminologien fra estetiske fag til kunstfag. Kunstfag er et mer presist begrep, er mer brukt og lettere å forstå. Kunstfag, arts, er også et internasjonalt anerkjent begrep (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991). I planen kommer det en klar anbefaling om å innføre drama og dans som egne fag i grunnskolen:

Ved en eventuell revisjon av mønsterplanen og/eller utvidelse av skoledagen foreslår Grunnskolerådet og Norsk kulturråd at hovedpunktene i denne handlingsplanen blir tatt hensyn til blant annet ved at dans og drama får fagstatus med angitt minstetimetall. Mediafagets status må vurderes med sikte på det samme (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991, s. 21).

Da drama ikke ble innført i *M87*, var det knyttet forventninger til om hvorvidt den nye læreplanen og handlingsplanen ville løfte fram drama og teater og dermed få en påvirkning. Det blir også gitt en klar anbefaling om at dans og drama skulle få studieretningsstatus på videregående skole, noe som ble innført noen år senere.

### **5.2.5 Broen og den blå hesten**

*Broen og den blå hesten* ble lansert som en handlingsplan for de estetiske fagene og kulturdimensjonen i grunnskolen. Denne handlingsplanen var utarbeidet av Kulturdepartementet og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Handlingsplanen ble offentliggjort i 1995 og tar for seg planene for de estetiske fagenes posisjon i læreplanen som skulle komme i 1997. Planen fungerte også som et politisk svar til fagmiljøene for de estetiske fagene og det de hadde arbeidet for i flere år. For denne handlingsplanen ble det opprettet en referansegruppe med aktører både fra kultur- og skolesektoren. Ved en gjennomgang av listen kan vi se at kun Knut Jevnaker, gjennom sitt verv i Fellesrådet for kunstfagene i skolen, representerer de estetiske fagene. De resterende av medlemmene i referansegruppen var enten ansatt i utdanningssektoren på et fylkesadministrativt nivå eller i en kulturorganisasjon, som for eksempel Knut Skoe fra Riksteateret.

I *Broen og den blå hesten* kom det fram at et av fokusområdene fremover ville være på tverrfaglige prosjekter og samarbeid mellom fag. På den måten kunne man inkludere de uttrykksformene som ikke er egne skolefag deriblant drama og teater. Det legges vekt på at de estetiske fagene har særlig ansvar for «å utvikle kunnskap om estetikk, om kreative prosessar og om korleis estetiske opplevingar blir skapte og stimulerte» (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995, s. 20). Man legger ikke vekt på mange av de andre fordelene ved de estetiske fagene som utvalget fra Grunnskolerådet og Norsk Kulturråd viste til i sin handlingsplan fra 1991. Fokuset i handlingsplanen bærer et klart preg av ønsket om å fokusere på involvering av kunstnere og kulturinstitusjoner i skolen. «Skolen og kultursektoren skal etablere eit forpliktande samarbeid om kulturformidlinga» (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995, s. 14). Denne handlingsplanen var med på å legge grunnlaget for Den kulturelle skolesekken, et unikt tilbud til norske skoler hvor de får besøk av profesjonelle kunstnere og utøvere. Samtidig er dette tilbudet med på å skape en kursendring som kan bidra til å svekke lærerutdanningene sin rolle i og ansvar for den estetiske opplæringen i skolen.

### **5.3 «Blir ikke utfordret til å gå i dybden» (Utdanningsdirektoratet, 2012)**

#### **5.3.1 Den generelle delen av læreplanen L97 og Kunnskapsløftet**

Læreplanen for *Kunnskapsløftet* er delt inn i to hoveddeler. Den første delen er den generelle delen av læreplanen som tar for seg det overordnede av planen og det som er grunnleggende for den helhetlige utdannelsen. Den andre delen tar for seg de ulike fagene som er i den norske grunnskolen og hvordan de er bygd opp. Etersom drama og teater ikke er et fag i grunnskolen, kommer jeg hovedsakelig å fokusere på innholdet i den generelle delen av læreplanen og delen som omhandler norskfaget. Drama og teater blir omtalt i enkelte av fagene, som for eksempel norsk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2014). Utbredelsen av bruken av drama og teater er svært liten i den mer faglige delen av læreplanen og er redusert til nærmest bare en historisk skisse eller som metode. Fokuset for min gjennomgang her må følgelig heller ligge på kunnskapssynet som denne læreplanen formidler. Den generelle delen består av sju deler, med unntak av innledningen.

De sju delene omfatter:

- Det meningssøkende menneske.
- Det skapende menneske.
- Det arbeidende menneske.
- Det allmenndannende menneske.
- Det samarbeidende menneske.
- Det miljøbevisste menneske.
- Det integrerte menneske.

I kapittelet om det meningssøkende menneske legges det mye vekt på identitet og kulturarv. I dagens skole hvor møte med andre kulturer og språk er normalen, er dette et sentralt kapittel. Dagens utdanning må kunne formidle en forståelse for andre kulturer og motvirke fordommer og diskriminering. Man skal lære seg evnen til å samarbeide på forskjellige måter med forskjellige mennesker og grupper. Man skal også lære å respektere og tolerere andre synspunkt og verdier, samtidig som man får sine egne satt på prøve. På den måten skal man kunne ta et eget og reflektert standpunkt (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996).

I kapittelet om det skapende menneske ligger fokuset på utviklingen av kreative evner, samt de tradisjoner og den historie som ligger som grunnlag for dette. Skolebarna skal få bruke sin lærelyst og sin nysgjerrighet. Det er et fokus på at man bør bruke den læreevnen og fantasien som barn har, som en del av læringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Man omtaler ikke kreativitet her eksplisitt som noe som bare brukes i de estetiske fagene, som musikk og kunst og håndverk, men som noe som kan brukes i alle fag og i flere sammenhenger enn bare til kunstnerisk arbeid. Man velger å dele det skapende arbeidet inn i tre tradisjoner. Den første tradisjonen er knyttet til praktiske erfaringer og læring gjennom dette. Her legges det vekt på den historiske utviklingen vi har hatt i vårt samfunn og hvordan skapende mennesker har utviklet det samfunnet vi lever i, fra helt konkrete ting som maskiner til det mer abstrakte som styreformer og lovverk. Den andre tradisjonen legger vekt på utviklingen av ny viten og kunnskap. Den tredje tradisjonen er vår kulturelle tradisjon. Her legges det vekt på det kunstneriske i det skapende mennesket. Her blir også teater nevnt spesifikt som en av formidlingsformene. Det står videre i teksten at elevene skal kunne utvikle gleden i møte med de kunstneriske uttrykkene og egne skapende krefter. «Alle bør få sjansen til å erfare både det slit det kan koste og den fryd det kan vekke å gi følelser form, tanker uttrykk og kroppen anstrengelse». Videre står det: «I møtet med skapende kunst kan en rykkes ut av vaneforestillinger, utfordres i anskuelser og få opplevelser som sporer til kritisk gjennomgang



av gjengse oppfatninger til brudd med gamle former» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartement, 1996, ss. 6-7; Utdanningsdirektoratet, Kunnskapsløftet, 2006). Her legges det altså vekt på at kunsten kan stå i kontrast til de oppfatningene som elevene sitter med. For eksempel ved å bruke rollespill kan elevene oppleve gjennom fiksjonen og beskyttelsen av rollen hvordan det er å være i settinger som man vanligvis ikke står ovenfor. Dette kan være alt fra å stå i offerrollen i arbeid med undertrykkelse, til å være i ekspertrollen i arbeid med temaer innen andre fag. Det er klart at delen om det skapende menneske er det mest treffende for drama- og teaterfaget.

I delen om det arbeidende menneske legges det vekt på at elevene skal lære seg evner og kompetanser som er viktig for å bli et menneske som kan bidra i samfunnet gjennom arbeid. Elevene skal få innsikt i teknologi og kultur og se utviklingen til det teknologiske samfunnet som vi lever i dag. Denne delen omfatter også fokuset på tilpasset opplæring og at det skal være en allsidig utvikling av alle elevene. Dette fokusområdet legger mye vekt på egne erfaringer og praktisk arbeid. «Øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11). Dette går ut på at tilpasse undervisningen slik at den favner en større del av klassen, og at elevene blir vant med å arbeide praktisk og blir forberedt på arbeidslivet. «Skolen skal gi en bred forberedelse for livet – for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 11). En viktig erfaring og kunnskap som elevene er avhengig av for å fungere i familien, arbeidslivet og samfunnet er å kunne interagere og kommuniserer med andre mennesker. Det legges også vekt på evnen til å samarbeide og arbeide sammen for å oppnå kunnskap. Dette er noe som tas videre i delen om det allmenndannende menneske. Denne delen legger vekt på at elevene skal ha innsikt i mennesket og samfunn, og at det er kyndig og modent til å møte livet på et praktisk, sosialt og personlig plan (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Det legges også vekt på en felles forståelse av de tradisjoner og referanserammer som folket har for å motarbeide udemokratisk manipulasjon og sosiale ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). I et samfunn som blir stadig mer spesialisert er det derfor viktig å skape disse felles referanserammene, samtidig som man deler de forståelser man har med hverandre. Ved å få forståelse for hverandres synspunkter, blir man formet av de omgivelsene man er en del av. Dette tas opp videre i delen om det samarbeidende menneske. I denne delen viser man også til at utdanning og danning i dag er annerledes enn før.

I tidligere tider skjedde en større del av oppfostringen ved at barn og unge direkte tok del i de voksnes praktiske virksomhet for å løse felles oppgaver. Nå skjer storparten av opplæringen i skoler – i spesialiserte institusjoner med undervisning som oppgave. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 17)

Dette innebærer at elever i dagens skole er mer isolert fra det livet som møter dem etter endt skolegang. Derfor er det viktig å gi elevene erfaringer som forbereder dem på livet etter skolen. Gjennom fellesarbeid kan man utvikle de sosiale ferdighetene. Man lærer disiplin, organisering, og ansvar. Man kan se konsekvensene av ens valg i fellesskapet og man kan se at de utfordringene man har, kan være delt av andre. Fokuset på fellesskapet og det ansvaret som man har som samfunn kommer inn i delen om det miljøbevisste menneske. Her trekker man fram viktigheten av at elevene i dagens skole skal få økt bevissthet i forhold til konsekvensene dagens velferdssamfunn kan få for naturen og naturressursene. Elevene skal være bevisst de motsetninger som finnes i dagens samfunn. De må bearbeide og kjenne de interessekonfliktene som kan oppstå i møte med ny teknologi og konsekvensen av dette i samfunn og natur. Evnen til å bearbeide og forstå motsetningene er noe som tas opp i delen om det integrerte menneske. Denne delen tar for seg de mange motstridene formål som skolen har. Noen av disse motsetningene er for eksempel: «Å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter – og evne til å virke og arbeide i lag» og «å gi sterke opplevelser ved de fremste menneskelige ytelser slik vi kjenner dem fra litteratur og kunst, fra arbeid, handling og forskning – og gi hver enkelt sjansen til å oppdage og utvikle de kimer som ligger i egne anlegg» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 22). Denne delen fungerer som en oppsummering av den generelle delen av læreplanen. Den kan bidra til å bevisstgjøre de motsetningene man finner i utdanning og danning. «En tydelig hovedlinje i oppfostringen må være å forene økt viten, kyndighet og ferdighet med sosiale krav, etisk orienteringsevne og estetisk sans» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 22). Sammen skal dette skape en skole som kommer fellesskapet til gode og sørge for menneskelighet i et samfunn som er i stadig utvikling (2006, s. 22).

## 5.4 Andre sentrale dokumenter

### 5.4.1 St.meld. nr. 30 – Kultur for læring 2003-2004

*Kultur for læring* kom i 2004 som en pekepinn på hva *Kunnskapsløftet* skulle føre med seg. Meldingen tok for seg hele skolegangen fra grunnskolenivå opp til videregående.

I kapittelet om estetiske fag finner vi den politiske beskrivelsen av de estetiske fagene og deres betydning og plassering i norsk skole. Departementet viser til fagenes egenverdi og at de har en sentral plassering i skolehverdagen. Det vises også til at kunst og håndverk er et av de fagene med høyest timetall. Det trekkes frem eksempler på hvor hovedtyngden skal være i estetiske fagene som: «form og farge, i musikalsk utforskning, formidling og spontanitet og i dans» (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 44). Det vises til at de estetiske fagene skal sørge for at barn får kontakt med en rekke former for kunstuttrykk. Her er blant annet dramatikk og teater nevnt. Musikk, dans og drama utdanningen på videregående vises også til som et viktig bidrag til de estetiske fagene i skolen. Satsingen på den kulturelle skolesekken bidrar også til barnas estetiske erfaringer og opplevelser. Det kommer også fram i stortingsmeldingen at Kvalitetsutvalget ønsket å legge ned Musikk, dans, og drama utdanningen, men at departementet valgte ikke å følge denne anbefalingen (Kunnskapsdepartementet, 2003, ss. 43-44).

#### 5.4.2 St. Meld. nr. 20 – På rett vei – 2012-2013

*På rett vei* kom i 2013 og en vurdering av *Kunnskapsløftet*, hvilke resultater man kan se foreløpig og hvilket arbeid og satsinger som man skal ha i tiden fremover. I kapittelet *Praktiske og estetiske fag* presenteres en definisjon på hva man mener er de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2012, ss. 70-71). Det framheves at de estetiske fagene skal ha høy status i skolen. De skal utvikle skaperglede, kreativitet og mestring hos elevene. De estetiske fagene skal også bidra til forståelse og toleranse av egen og andres kulturer. Det skal være en videre satsning på den kulturelle skolesekken, slik at barn skal kunne møte profesjonell kunst i skolehverdagen sin. Meldingen inneholder videre en anbefaling fra *Rokkan-senteret* om at de kunstneriske fagene bør styrkes i lærerutdanningen og i skolen, og at det bør være et tettere samarbeid mellom *Den kulturelle skolesekken* og disse utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 71). Det står derimot ikke noe i oppsummeringen av kapittelet om at departementet ønsker eller vil styrke de kunstneriske fagene eller øke samarbeidet mellom dem og den kulturelle skolesekken. Denne stortingsmeldingen lanserte også et nytt kulturelt tilbud for barn i 1. til 4. klasse: Alle barn i Norge i denne aldersgruppen skulle få en gratis kulturskoletime som en del av det kulturelle tilbudet deres (Halvorsen, 2012). Dette var en ny satsning fra Stoltenbergregjeringen og departementet ønsket på sikt å innføre dette som en plikt ovenfor kommunene i landet å tilby dette. Forslaget ble sendt inn på høring i Stortinget. I mellomtiden har det vært valg i Norge

og vi har fått en ny regjering. 15. november 2013 ble det sendt ut en ny stortingsmelding, St. Meld. 5. 2013-2014, fra Kunnskapsdepartementet. Denne meldingen trakk tilbake forslaget om å innføre gratis kulturskoletilbud for 1. til 4.klasse, samt de økonomiske midlene som ville følge denne innføringen. Solbergregjeringen velger å begrunne tilbaketrekkingen av dette forslaget med at man ønsker å benytte midlene til å heve kompetanse blant lærerne i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1).

## 6 Analyse av intervju og dokumentmaterialet

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere uttalelser fra informantene under intervjuene. Ved å fokusere på spesifikke områder som informantene trekker frem og som fremkommer fra de ulike dokumentkildene, vil jeg danne diskurser. Disse diskursene vil beskrive de overordnede utfordringene som drama- og teaterfaget har opplevd de siste 40 årene.

### 6.1 Analyseredskap

I arbeidet med kapittelet *Undersøkelsen* har jeg systematisk gått igjennom tekstmaterialet som jeg har hentet fra transkripsjonene av intervjuene med informantene og tekstmaterialet fra de ulike offentlige dokumentene. Materialet fra de ulike offentlige dokumentene ble først arbeidet med i en kronologisk rekkefølge ettersom når de ble skrevet og utgitt. Dette gav en historisk oversikt over den situasjonen som drama- og teaterfaget har stått ovenfor. Det neste steget var å gå igjennom intervjumaterialet og finne meningene og fokuset til de ulike informantene. I neste omgang ble materialet fra intervjuene og materialet fra de offentlige dokumentene satt sammen på tvers etter tematikk. Her har jeg hentet ut tekst og tolket betydning og sammenheng, slik at man har kunnet sette dem sammen til visse tematikker som blir beskrevet. Neste steg i denne prosessen vil være å gå dypere inn i de ulike tematikker og beskrive de diskurser som kan finnes i dem. I analysen vil jeg hente frem de ulike diskursene, og definere dem og vise i hvilke sammenhenger de dukker opp i ulike dokumenter og intervjuer.

### 6.2 Gjennomgang av intervjuene

Intervjugjennomgangen tar utgangspunkt i transkripsjonen av intervjuene jeg har gjort. Etter å ha tatt for meg alle intervjuene, har jeg plukket ut alle punktene hvor informantene har ment at det er et problem eller et forbedringspotensial i forhold til problemområdet: Hvorfor er ikke drama og teater et fag i grunnskolen? Dette sammenfattet jeg til et sammendrag for hver av informantene, som kommer i de neste kapitlene. Sammendragene er lagt i den rekkefølgen jeg intervjuet informantene. Etter alle intervjusammendragene kommer liten oppsummering og avklaring på videre analyse.

### 6.2.1 Intervju med Åshild Vethal

I dag stiller Åshild Vethal seg noe tvilende til å vektlegge dramafaget som arbeidsform i grunnskolen for sterkt. Fokuset bør være å fronte drama og teater som eget obligatorisk kunstfag. Dette til tross for at hun i sin tid ofte brukte drama som arbeidsform i andre fag i sin undervisning i grunnskolen. Norskverket hennes synliggjør en utstrakt bruk av drama som arbeidsform. I årene som har gått, har det vært en gjentakende debatt om det er strategisk klokt å vektlegge metodeaspektet fremfor å fronte dramafaget som eget kunstfag. I en arbeidsgruppe opprettet av utdanningsdepartementet, opplevde Vethal at gruppelederen påpekte at «drama er ikke noe fag; drama er bare en arbeidsform» etter at Vethal hadde påpekt at drama er «skolen teaterfag».

Vethal mener videre at på ett eller annet tidspunkt gjorde man noe «feil». Hun nevner at folk kanskje opplevde deler av øvelsesdrama som «rart» på syttitallet, og at dette kan ha medvirket til at noen har fått et negativt forhold til dramafaget. Da hun selv fikk sin dramautdanning, brukte man ikke kostymer eller rekvisitter ofte, men arbeidet med mange prosessuelle happeninger og sanseøvelser. «Vi fjernet faget fra fundamentet som var teateret formspråk».

Vethal advarte også imot at Landslaget Drama i Skolen (LDS) tok initiativ til å etablere Fellesrådet for Kunstfagene i Skolen (FKS). Fellesrådet hadde som mål å styrke posisjonen til alle kunstfag i skolen. I og med at FKS skulle arbeide for å styrke samtlige kunstfag, kunne LDS miste muligheten til å fronte drama- og teaterfaget like sterkt som tidligere. Det sier seg selv at dersom dramafaget skulle bli et obligatorisk fag i grunnskolen, måtte andre fag gi fra seg timer, og det ville neppe være basisfagene. Fag- og timefordeling mellom de praktiske og estetiske fagene måtte justeres. Musikk, kunst og håndverk, heimkunnskap og kroppsøving ønsket ikke å gi fra seg timer. Slik hun så det, ville det neppe være mulig å oppnå konsensus i FKS. Vethal fikk rett. På et tidspunkt trakk Kunst i Skolen, Musikk i Skolen og Kunst og håndverk seg ut av FKS og dannet sin egen fellesorganisasjon, SEF. De opplevde kanskje sitt eget fagmiljø som truet. Dette har forårsaket at FKS står mye svakere i sitt arbeid i dag, da to store fagmiljøer har trukket seg ut i tillegg til Landslaget for Norskundervisning i Skolen. I disse dager er FKS og SEF (Samarbeidsforum for estetiske fag) i forhandling om en mulig sammenslåing. Vethal trekker også frem problematikken ved at det har vært lite nytenkning i organisasjonen og miljøet. Det er mangel på nye ideer. Man sitter og diskuterer det samme i

dag som man gjorde for mange år tilbake. Vethal er fortsatt opptatt av situasjonen i grunnskolen og mener at det er for mye fokus på pugging i basisfagene. Dessuten er det alt for mye testing av barn og ungdom; man blir ikke nødvendigvis bedre i regning, lesing og skriving ved å bli testet ofte og sammenlignet med andre.

Det er også et problem at interesseorganisasjonene ikke klarer å påvirke myndighetene slik at man får kompetente pedagoger inn i utvalg og komiteer som skal utarbeide læreplaner, komme med innstillinger etc. Videre er det problematisk at rektorer ikke ansetter dramapedagoger, og dermed er det ufaglærte som skal drifte valgfag eller prosjekter knyttet til drama og teater. Dette resulterer i at elevene får et dårlig forhold til faget og faget får et dårlig rykte. Ufaglærte som underviser i dramafag, har fått DTP til å reagere, og laget har derfor startet et prosjekt der øvede dramapedagoger går inn og støtter den ufaglærte. Ut over dette ser man ofte en manglende kompetanse innenfor dramaturgi hos lærerne og en manglende holistisk oppbygning av dramaøkten. Vethal påpeker at dette ikke er unikt for Norge, da man så flere tilfeller av dette på den internasjonale IDEA-konferansen i 2013. Her var mange av workshopene øvelsespreget og hadde lite fordypning med vekt på refleksjon.

### 6.2.2 Intervju med Kari Mjaaland Heggstad

Kari Mjaaland Heggstad trekker frem at dramafaget ikke har hatt «stemmer» inne i de politiske organene som har ansvar for skolereformer. «Det er rett og slett noe så banalt som at ministerne stort sett ikke har peiling...de omgir seg med såkalt kompetanse og der har ikke vi vært strategiske, klart å få inn folk som kan vise potensialet i faget». Hun påpeker at hun i utgangspunktet er motstander av lobbyisme, men innser at en kanskje ikke vil oppnå noe uten. Det har selvsagt vært svingninger i politikken og faget har vært nær ved å komme inn i skolen, men i motsetning til musikk og kunst og håndverk, har dramafaget hele tiden måtte bevise hvorfor det bør få plass på timeplanen. Dette har skapt utfordringer på flere områder. Et eksempel var gruppen som skulle utvikle ny rammeplan for faglærerutdanning i praktiske og estetiske fag (bl.a. faglærerutdanning i musikk, dans og drama), hvor drama og teater ikke fikk noen representanter, i motsetning til musikk og kunst og håndverk som hadde to hver. Da det ble stilt spørsmål til dette, fikk man svar om at det var en representant i en av undergruppene. Dette viste seg senere å være nok en fra musikkfaget, og ikke fra drama og

teater. Hun legger stor vekt på at det er i politikken utfordringene ligger og det er der man må arbeide.

Heggstad mener også at det er mange myter tilknyttet dramafaget. Det har til tider vært tendenser til «svovelpredikanter» i innen faget og dette har hatt en negativ effekt for faget generelt. Flere har følt seg marginalisert og derfor ropt høyere enn nødvendig. Til slutt i intervjuet trekker hun inn et viktig punkt som kan ha sitt grunnlag i PISA-fokuset: Leken har blitt borte fra skolen. Det er et kjøp på lesing, skriving og regning. Allerede i barnehagen begynner man med å fokusere på dette. Leken og kreativiteten forsvinner fra skolen.

### 6.2.3 Intervju med Bjørn Konrad Rasmussen

Bjørn Konrad Rasmussen velger å legge fokus på selve faget ved ta opp en rekke utfordringer de siste tiårene hvor man har prøvd å få faget innført i skolen. Han stiller spørsmål til hva faget er og hva det skal være. Det vises til at drama har gjennom årene vært ansett som en metode for å lære innen andre fagområder som f.eks. samfunnsfag eller historie, og at drama i seg selv ikke var ansett som kunst. Det har derimot i løpet av de siste årene kommet mer teori innen performancekunst som gjør at man nå kan argumentere mer og mer for drama som en kunstform, og derfor bedre kunne definere det som et kunstfag og ikke bare en metode. Problemet har ligget mye i konflikten mellom disse to synene, og dette har gjort folk utenfor fagmiljøet forvirret. Rasmussen argumenterer at siden man nå kan plassere mye av drama i moderne teorier om performance kan man si: «at det ikke er et fag som er splittet mellom pedagogikk og kunst, men det er faktisk et fag som har kjempet med ulike kunstneriske tradisjoner». Mye av dette er fremdeles ferskt for fagmiljøet, og det er ennå ingen stor enighet om det. Det vil nok prege debatten om faget i årene som kommer, ettersom det blir mer bevissthet rundt det.

Et annet område Rasmussen velger å legge vekt på er den manglende kompetanse blant lærerne. Dette gjør ikke bare at kvaliteten på metodebruken i skolen og resultatet som elevene opplever er for svakt. Det handler også om lærernes evne til å forstå og kunne forklare viktigheten av drama. Mange nyutdannede opplever at de ikke har nok forståelse og



kompetanse til å argumentere ovenfor medlærere om hvorfor man skal bruke drama framfor tradisjonell undervisning.

Et tredje punkt som trekkes frem er mangelen på likeverd mellom kunstfag og de andre fagene. Rasmussen viser til at mange ser på kunstfagene som annen- eller tredjerangsfag, noe som man kan se i mange av de seneste debattene som har vært i aviser og fagblad, hvor man kan oppleve et kunnskapssyn som betrakter kunst og læring som elementer som ikke har noe med hverandre å gjøre. Han referer til samtaler med flere musikk lærere som har fortalt at de opplever å spille en kompensatorisk rolle i skolen. Rasmussen viser også til ideen om at kunstneren er hevet over læreren. Mange av studentene som tar kunstfag ved høyere utdanning ønsker å bli kunstnere, og ikke lærere. Å bare bli lærer kan oppleves som et nederlag. Oppfatningen av det kunstpedagogiske som noe mindreverdig i kunstutdannelsen må bort. Man må heve statusen til lærerne i kunstfagene, og ikke se ned på dem i eget fagmiljø.

#### **6.2.4 Intervju med Aud Berggraf Sæbø**

I begynnelsen av intervjuet legger Aud Berggraf Sæbø mye vekt på problematikken man har møtt i de politiske rekker. Det trekkes frem at man har gjort mye arbeid for å fremme faget, men at man ikke lykkes å nå fram. Det er flere faktorer som ligger til grunn for denne situasjonen. For det første har man møtt mye motstand fra de obligatoriske kunstfagene. De har kjempet for sin egen sak og har vært lite villige til å støtte drama- og teaterfaget. Gjennom Fellestrådet for kunstfagene i skolen (FKS) ble det presentert en ide om at alle fag skulle gi fra sine timer til en felles pott som skulle fordeles mellom de ulike nye fagene. Dette forslaget fikk ikke gjennomslag hos våre skolemyndigheter. Sæbø påpeker at man møter også motstand fra andre faggrupper enn bare de etablerte kunstfagene. Her ligger mye av problematikken i høyere utdanning, fordi det også i lærerutdanningene er kamp om obligatoriske fag. På høyskolene hvor man utdanner lærere ser man at stadig flere utdanningssteder kutter ned på det anbefalte drama metodekurset lærerutdanningen. Man har i tillegg kuttet mengden studiepoeng som man får lov å ta i drama som del av siste året i lærerutdanningen, fra 60 til 30. Dette gjør at man eventuelt må gå et ekstra semester for å kvalifisere seg som grunnskolelærer dersom man velger å ta 60 stp. drama, og det kan gjøre at mange velger drama bort. Resultatet er at nyutdannede lærere i beste fall har et kort metodekurs i drama

eller 30vt drama. Da kan en stille spørsmål ved om de er kvalifisert eller har den nødvendige kunnskapen til å bruke drama. Hvis man velger å ha drama kun som en metode og ikke et fag, får man fort en situasjon nå at man utdanner lærere heller ikke kan bruke metoden.

Sæbø trekker frem at mange av de som er motstanderne av drama og teater som eget fag gjerne er folk som ikke har opplevd faget på sitt beste, det vil si moderne drama metoder, men snarere det som i dag kalles «gammeldags og overfladisk» dramatisering. Dette har skapt mange fordommer mot faget. Man argumenterer gjerne for at det vil være flere elever som ikke vil trives med faget om de får det på timeplanen. Til dette svarer hun: «Så hvis du ikke liker matte kan de få slippe det og da?». Alle elever vil ikke like faget, men er det en god nok unnskyldning for å ikke ha faget?

Sæbø viser videre til hvordan kunnskapssynet har endret seg og beveget seg i en retning med stadig mer testing og resultatfokus. Dagens skole har ikke et helhetlig kunnskapssyn, som tar inn hele mennesket. Det må mer motivasjon, uforutsigbarhet og spenning inn i skolehverdagen. Informanten mener at mye av gleden ved å lære blir borte med den teoretiske tilnæringsmåten som undervisningen i dag preges av. Ideen om at det å lære er noe kjedelig teori sitter fast i samfunnet i dag.

### 6.2.5 Intervju med Tor-Helge Allern

Tor-Helge Allern legger vekt på det problematiske kunnskapssynet som man finner i den norske skole i dag, som domineres av lærerens formidling av kunnskaper, «der kunnskap blir forstått som noe som allerede finnes, og som skal formidles og huskes».

Han forteller om prosjekt om Nord Norge og 1814 der det ble brukt dramametoder for å utvide dette synet på kunnskap, der elevenes egne studier ble kombinert med LAIV, levende rollespill. Det store flertallet oppfattet dette som en svært lærerik måte å lære om historie på, bl.a. ved å gå inn i ulike historiske roller, bruke tidsriktige kostymer og gjennomføre LAIVen på et historisk sted med tilknytning til perioden (Nord Norges første bispesete på Alstahaug).

Det fantes riktignok også et par elever som kritiserte prosjektet fordi det brakte inn lokalhistorie. Deres begrunnelse var at det er læreboka som er utgangspunktet for det skolen

skal formidle av kunnskap, og der står det ikke noe om lokalhistorie, men om de store nasjonale og internasjonale hendelsene. For det store flertallet ble det lokale utgangspunktet en øyeåpner for at historie hadde mer for seg enn det som formidles gjennom lærebøker. Allern påpeker at dette ikke betyr å være kritisk til lærebøker i seg selv, men derimot til ideen om at læreboka er den eneste og sikreste kilden til kunnskap. Da kan til og med innbyggertallet i et land bli oppfatta som en fast størrelse.

Selv om det også finnes ulike kunnskapssyn i drama, er det tydelig at det kunnskapssynet som dominerer i offentligheten er i strid med den type kunnskap og de læreprosesser som drama åpner for. Han peker også på forventninger til læring i skolen ofte står i motstrid til kunnskapssyn som preger virksomheten utenfor skolen. «Mange foreldre og elever tenker kanskje annerledes om kunnskap utenfor skolen, for eksempel hvordan man lærer seg data». Både den praktiske og estetiske siden ved kunnskap har dårlige kår i skolen.

Flere av informantene trekker frem at det tradisjonelle kunnskapssynet som dominerer grunnskolen i dag har en oppfatning om at lek og læring er noe som ikke hører sammen. Fag som kan bedømmes som «kosefag» anses som mindre viktige. Allern er uenig oppfatningen om at man ikke kan lære gjennom leken og mener at det drama kan bidra med i undervisningen bl.a. er å skape sammenhenger mellom materialet og den virkeligheten som elevene lever i. «Drama henter jo sitt materiale fra livet, og har dessuten i seg elementer fra andre fagområder». Allern viser til et eksempel fra sin egen karriere, som vikarlærer i en musikktime, og i et fag han ikke var kvalifisert til å undervise i. Han ble satt til å undervise i emnet klassisk musikk. Det gikk ikke bra i det hele tatt og elevene likte ikke musikken. Ved senere anledninger har han brukt både klassisk musikk og moderne samtidsmusikk i dramaprojekt. «For noen elever har det vært noe av det sterkeste, for eksempel Arne Nordheims Epitaffio et dramaforløpet om Svartedauden. De har hørt og sett for seg ting knytta til den situasjonen, historisk, som vi har prøvd å undersøke og spille». Satt i en sammenheng fungerte musikk på en helt annen måte for elevene enn ved bare å spille det i en musikktime, og løsrevet fra en kontekst. Dette betyr ikke at musikk som annen kunst ikke skal kunne oppleves for sin egen del, men kunst for sin egen del har sine begrensninger.

Allern trekker også fram at ikke alle umiddelbart liker eller får til å arbeide med drama. Enkelte elever kan være ukomfortable med å gå inn i en rolle og vil slite med sette seg inn i arbeidet og metodene. Derfor kan man oppleve motstand i dramaundervisningen. Grunnen til dette kan være at de ønsker å beskytte seg, for eksempel mot improviserte spillformer. Andre igjen trives bedre i improviserte spill, som prosessdrama LAIV, enn i tekstbasert arbeid, for andre er det omvendt. For Allern er en kombinasjon av læremetoder og ulike spillformer ønskelig, fordi han mener det gir elevene bredere perspektiv både på drama og på læring i vid forstand.

Det andre viktige punktet som han trekker fram er at fagmiljøet trenger flere venner for å fremme faget politisk. I dagens skole er kunst og håndverk og musikk egne skolefag. Fordi musikk og kunst og håndverk er skolefag og drama ikke er det, har man noe ulike interesser når man arbeider fagpolitisk. Dette gir utfordringer i samarbeidet. Når kunst og håndverk og musikk selv må kjempe om oppmerksomheten fra politikerne og timene i skolen, er det forståelig at de ikke er like opptatt av å hjelpe oss inn, sier Allern. Situasjonen der noen kunstoffag er skolefag og andre ikke er det, er likevel uholdbar. Allern mener at de som forsvarer denne situasjonen bør utfordres til å komme med sine begrunnelser for at drama ikke er et skolefag på linje med musikk og kunst & håndverk. Det kunne gi oss en interessant skoledebatt. Det holder ikke at vi argumenterer alene for de store mulighetene med drama i skolen. Og hvis drama av pedagogiske grunner ikke bør være et skolefag, hva skulle da være begrunnelsen?

### **6.2.6 Oppsummering og strukturering**

Flere av informantene nevnte mange av de samme problemene og forbedringspotensialene. For å gjøre analysen enklere, valgte jeg derfor å lage kategorier som omfatter disse uttalelsene. Etter å ha kategorisert alle uttak fra transskripsjonene, kunne jeg se at det dannet seg et mønster. Flere av kategoriene kunne også knyttes sammen i en større kategori. Disse kategorienedannet et nytt mønster, og jeg fant grunnlag for å redusere kategoriene til to hovedområder som jeg har kalt intern- og ekstern problematikk.

*Intern problematikk* omhandler de utfordringene man finner innad i fagmiljøet til drama og teater som informantene har trukket frem i intervjuene og som de mener kan ha en innvirkning på hvorfor drama og teater ikke er et fag i grunnskolen. Flere av informantene stiller spørsmål til hvordan faget burde være bygd opp og påpeker at det ikke nødvendigvis er enighet i fagmiljøet om hva dramafaget skal inneholde. En uenighet innad i fagmiljøet kan bidra til en usikkerhet blant utdanningspolitikere og personer med bestemmelsesmakt til å inkludere fag i grunnskolen. Flere av informantene viser til at man ofte står ovenfor lærere som bruker drama og teater som metode ikke har nok kompetanse til å oppnå god nok kvalitet. Enkelte av informantene mener også at det eksisterer en usikkerhet hos mange unge med en drama- og teaterfagligkompetanse, som gjør at de sliter med å forklare hvorfor en burde bruke drama og teater i skolen.

*Ekstern problematikk* omhandler de utfordringene som informantene viser til som befinner seg i utdanningspolitikken og det norske samfunn i dag knyttet til drama og teater i grunnskolen. Informantene viser til en rekke utfordringer i møte med de andre fagmiljøene og utfordringer med samarbeid, samt behovet for å samarbeide for å fremme alle de estetiske fagene. Informantene mener også at det har vært problemer i skolesystemet siden dets opprinnelse, og at dagens kunnskapssyn i den norske grunnskole og samfunnet generelt er i konflikt med kunnskapssynet innen drama- og teaterfaget. Informantene mener i tillegg at det er utfordringer fagmiljøet innen drama og teater har med å formidle fordelene og verdien av drama og teater til utdanningspolitikere, utdanningspersonell, elever og foreldre. Ifølge flere av informantene kan en svikt i kommunikasjonen være med på å skape fordommer mot drama og teater.

Ved første gjennomgang kan dette se ut som en enkel og grei oversikt over problematikken som faget møter i grunnskolen. Ved nærmere analyse blir bildet dessverre mer komplisert og innviklet. Mange av kategoriene har sterke bånd til hverandre, selv på tvers av hovedområdene knyttet til intern og ekstern problematikk. Dette er noe jeg vil gå nærmere inn på i den videre analysen og drøftingen.

## 6.3 Intern problematikk

### 6.3.1 «Aktivitet for aktivitetenes skyld» (ABS)

Som ung drama- og teaterstudent i dag kan det være vanskelig å forstå hvorfor drama var såpass omfattende trukket fram i *M74*, men har blitt stadig mer borte i læreplanene siden den gang. *M74* var fylt med mye positivt knyttet opp mot drama, som mange i dag ville sagt seg enig i. Dessverre viser informantene til flere forhold som henter om at teori og praksis ikke nødvendigvis er det samme, og mye av det som ble gjort på 1970-tallet har ikke alltid talt positivt for fagfeltet. «Vi fikk den første kreativetsbølgen på 1970 tallet med det utvida kulturbegrepet som vi fikk via England, og det ble da en veldig oppblomstring på 70-tallet. Samtidig ble det etter hvert litt problematisk fordi det ble mye aktivitet for aktivitetenes skyld og uten et faglig læringsinnhold i kunstoffagene – inkludert i dramafaget» (ABS). Sæbø sikter her til en utstrakt bruk av såkalte personlighetsutviklende øvelser, og hvor de mer håndverksmessige og tekniske sidene ved fagene fikk mindre oppmerksomhet enn selve de skapende prosessene. Her kan en del av grunnen til et rykte om de estetiske fagene som uforpliktende skapingsfag ligge. De øvelsene man brukte i dramaundervisningen hadde ikke nødvendigvis noen sammenheng med resten av undervisningen og i mange tilfeller var disse øvelsene også oppfattet som ganske rare. Som nevnt i kapittel 6.2.1 forteller Vethal at folk kan ha opplevd øvelsesdrama som «rart» og at dette kan ha hatt en negativ effekt. En skal ikke se bort ifra at dette er en faktor som ennå spiller inn i oppfatningene om dagens arbeid med faget og dermed til fordommer man kan ha imot det. Det er gjerne den generasjonen barn og ungdommer som møtte faget fra denne tidlige perioden på 1970-tallet som sitter i bestemmelsesposisjoner i dag. Rasmussen påpeker for øvrig at man ikke anså drama kun som et fag og en metode. «Det var veldig mystisk det man holdt på med og derfor ble det kalt for humanistisk psykologi» (BR). Dette er noe som kan ha skapt enda flere fordommer mot fagfeltet og en god del misforståelser. Noe av grunnen til denne situasjonen kan ha vært den manglende kompetansen og uenigheten i fagfeltet som var til stede de første årene, noe jeg kommer til å utdype senere.

### 6.3.2 «Fordi det ikke gir noe status.» (BR)

«Mange er motivert av å eksponere seg selv og vil bli berømte kunstnere, ikke sant? Enten skuespillere eller regissører» (BR). Som drama- og teaterstudent vil jeg si meg enig i denne uttalelsen til Rasmussen. Mange av mine medstudenter ønsker å arbeide med det kunstneriske

innen drama og teater. Å bli pedagog innen dette feltet kan fort bli oppfattet som annenrangs. Man ble ikke den store stjernen og derfor ble man lærer. I handlingsplanen *Broen og den blå hesten* kan man se at det nå blir foretatt et skille mellom pedagogen og kunstneren. I bakgrunnen for denne handlingsplanen referer de behandlingen og responsen til Stortingsmelding nr. 61 (1991-1992) *Kultur i tiden* (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995). Et av argumentene de henter fra behandlingen av stortingsmeldingen er:

Flertallet i komiteen vil understreke at den mangfoldige og samlede kvalitet i norsk kulturliv kan styrkes blant annet gjennom kunst og kunsthøgskolenes stilling i skoleverket, gjennom økt vekt på kulturaktivitetene blant barn og unge, gjennom hensiktsmessig arbeidsdeling og samarbeid mellom kulturinstitusjonene og gjennom nær kontakt mellom amatører og profesjonelle kunstnere (Kirke- og undervisningskomiteen, 1993, s. 2)

Allerede her fremmes et fokus på at man gjennom skolen skal styrke kulturlivet. Ved å åpne opp for et større samarbeid mellom skolen og kulturlivet kan man altså sikre en utviklingsarena for mange kunstnere. Dette ble utviklet til å bli den kulturelle skolesekken. I *Broen og den blå hesten* fremmer man også en styrking av den estetiske kompetansen til lærerne. «Motivere høgskolene til å skaffe kunstpedagogisk og didaktisk ekspertise for å styrke grunnutdanningen, videreutdanningen og etterutdanningen av lærere» (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995, s. 21). En økt ekspertise hos lærerutdanningene innen kunstpedagogikk var selvsagt et positivt steg i riktig retning, men denne anbefalingen må sees i sammenheng med om å øke lærernes kompetanse. «Lærerne er pedagogiske tilretteleggere av det eksterne kulturtilbudet overfor elevene [...] Ved økt bruk av kunstnere i skolen øker og behovet for pedagogisk kompetanse hos disse faggruppene» (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995, s. 21). Man velger her å legge vekt på at lærerne skal å økt kompetanse innen kunst og estetikk for bedre å kunne legge til rette for det kulturtilbudet som skulle komme inn i skolen. Man valgte altså ikke å legge vekt på at man heller burde øke kompetansen til lærerne for å fremme bruken av estetiske virkemidler og metoder i undervisningen ellers. Man velger her altså å fremme kunstnerens behov og kompetanse, istedenfor å satse på å styrke kunstpedagogens stilling. Læreren blir i denne sammenhengen nesten å regne som en publikumsvert.

Rasmussen forteller i intervjuet at han mener at kunstpedagoger innen alle fagretninger, musikk, drama, dans, kunst og så videre, må være betydningsfulle deltakere innenfor den pedagogiske institusjonen. Han viser til at vi har altfor mange pedagoger uten faglig kompetanse i drama og teater, og det er et behov for at pedagogene får fagkompetansen og verktøyene for å kunne bruke faget. «Kunsten må inn i de pedagogiske institusjonene [...] så må pedagogikken også inn i de kunstneriske institusjonene» (BR). Rasmussen viser også til at man ikke bare skal fokusere på at lærerutdanningen skal ta til seg kunsten, men man må også arbeide den andre veien, ved at de kunstneriske institusjonene har et fokus på å utdanne lærere også. Han forteller at kunsten handler ikke bare om å realisere seg selv, men også om å være en fasilitator og pedagog slik at man kan fremme andre enn seg selv. Han mener at skillet mellom de kunstneriske og pedagogiske institusjonene er ødeleggende for vårt fagfelt. «Du kan ikke jobbe med kunstpedagogikk når det ikke er noe kontakt mellom kunst og pedagogikk» (BR). Han forteller at dette er en utfordring som samfunnet må ta tak i og samfunnet som en helhet må se sammenhengen mellom disse institusjonene. Det er en forutsetning for å kunne innføre et kunstfag i grunnskolen. Rasmussen trekker altså frem at det må bli et tettere samarbeid mellom kunsten og pedagogikken. Dette krever et tettere samarbeid i grunnskolen og en høyere status for kunstpedagogene i skolen, samfunnet og i fagmiljøet. Det bør også være et tettere samarbeid innen høyere utdanning. Hvis man skal kunne argumentere for en høyere faglig status, må man kunne vise til høy kompetanse og kvalitet, noe som ofte er manglende blant norsk lærere i grunnskolen når det kommer både til drama og teater og andre kunstfag.

### **6.3.3 «Man har utdannet lærere som ikke mestrer faget» (BR).**

Mange argumenterer ofte for at de estetiske fagene ikke er like viktige som de andre fagene og dermed fortjener en plass nederst på skolefagenes rangstige. Det er «kosefag» uten noen annen reell verdi enn å skape trivsel. Dorullnisser og sur blokkfløytespilling vil ikke føre til noen reell verdiskapning i den norske økonomien. Sett fra den situasjonen som de estetiske fagene er plassert i dag, er det nok mye sannhet i at status for fagene er senket. Grunnlaget for dette er i stor grad den manglende kompetansen blant lærerne som har disse fagene i skolen. Alt for få lærere har en utdanning i det estetiske faget de underviser i og man ender opp med dårlig undervisning, som resulterer i den kritikken fagene får i dag (Korsvold, Kritisk for estiske fag i skolen, 2014). I Sæbøs evaluering av L97 kom det frem at man kunne anta at maks 15% av lærerne kunne gi en opplæring innen drama i det omfanget som er i tråd med



L97s forutsetninger (Sæbø, 2003, s. 181); 43% kunne innfri deler av L97 sine mål, mens 42 % kunne ikke innfri det i det hele tatt. Hele 45% sa at de brukte drama som metode sjeldent eller aldri. Den viktigste grunnen for dette var mangelen på kunnskap om drama (Sæbø, 2003, s. 182). Situasjonen for nyutdannede lærere har dessverre ikke bedret seg med *Kunnskapsløftet* (2006) og den nye lærerutdanningsreformen (GLU 2010-2013). I 2010 ble det nedsatt en arbeidsgruppe som skulle se på de praktiske og estetiske fagene og deres situasjon i den nye lærerutdanningen (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011). Her ser de på hvordan situasjonen for de estetiske fagene har endret seg siden forrige reform. Vedlegg 4 i rapporten omtaler hvordan det står til med dramafaget ved de ulike lærerutdanningene i Norge. Lærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark er den eneste utdanningen som har økt timetallet i drama. Noen har det samme som før, mens andre har fått drastiske kutt (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011, ss. 103-104). Anne Bamfords rapport, *Kunst og kulturoppføring i Norge* (2012) uttrykker også bekymring for hvordan lærerutdanningen behandler drama. «I grunnskolen har man bare fokusert på å bruke drama som en undervisningsstrategi, og flere var bekymret for at drama nå bare er nevnt i læreplanene for språkfag» (Bamford, 2012, s. 7). Rapporten viser til en mangel på kreative ferdigheter blant lærerne og en mangel på faglærere i grunnskolen. Faglærerne blir som regel ansatt ved kunstfagstilbudene i videregående skole, mens det er allmennlærere som står for de samme fagene i grunnskolen. Man velger altså å prioritere andre fag enn kunstfag i skolen og situasjonen som Sæbø beskrev i forbindelse med L97 vil nok ikke bli noe bedre, med mindre det kommer en kursendring i lærerutdanningen. Det har vært lenge snakk om at det skal være et lovfestet kompetansekrav som stilles til lærere i grunnskolen hvor det er påkrevd at lærerne har korrekt og nok utdanning og kompetanse til å undervise i sine fag. Dette har det ennå ikke blitt noe ut av (Ashraf, 2014). Den manglende kompetansen tas også opp av informantene.

Mye av den undervisningen som har blitt gitt i faget har vært spisset, og noen ganger sær og veldig mangelfull. Det har vært snakk om 30 timer undervisning. Det betyr at man har utdannet lærere som ikke mestrer faget. Vi har hatt 20 år med den type undervisning hvor der man setter i gang prosesser, men er ikke gode til å hanke de inn, fordi at man har ikke kompetansen i faget som sådan. Det gir lavere status, fordi det gir ungdom som møter faget i skolen som synes det er noe pyton (BR).

Situasjonen man har i høyere utdanning i dag, hvor man har et begrenset antall timer til drama og teater, risikerer man altså å utdanne dårlige ambassadører for fagfeltet. Problematikken

ligger også at kvaliteten og fokuset på undervisningen i høyere utdanning har vært veldig ulik og tilfeldig. Studentenes kompetanse har vært avhengig av hva læreren har vært spesialisert i. Det har også ligget en utfordring i at man ikke har vært enig i hva faget skal inneholde og hvor fokuset skal være. Ironisk nok, i lys av det overstående, er nettopp tverrfaglig tenkning en «ny» trend i de pågående lærerutdanningsreformene. Det dramatiske fagfeltet har et potensiale til å spille en god rolle innenfor denne utviklingen – både som fagområde og som metode.

#### 6.3.4 Utfordringene innad i faget

Det man ofte tenker på er at hindringer har vært eksterne faktorer, men jeg har også en høne å plukke med vårt eget fag da. Det fins også interne årsaker til at faget ikke har blitt innført i grunnskolen. Det vesentlige er den fagprofilen som faget har hatt siden Nils Braanaas sine dager. Drama i skolen ble å forstå som veldig metodisk anlagt. Det ble å forstå drama som en kunnskapsmåte på tvers av fag. Den bryter jo veldig med fagdisiplintekningen i skolen (BR).

Rasmussen tar opp en vesentlig utfordring som man har hatt i arbeidet med å innføre drama- og teaterfaget i grunnskolen. Vethal viser i sitt intervju til en samtale hun hadde med en fra kunnskapsdepartementet: «Jeg sa: drama er skolens teaterfag. Så sa hun: drama er ikke noe fag. Drama er bare en arbeidsform» (ÅV). Dette er ikke et overraskende svar fra noen i kunnskapsdepartementet, ettersom drama bare ble definert som en metode i *M87* – selv om fagmiljøet selv ikke ønsket en slik reduksjonistisk oppfatning av fagfeltet. Rasmussen viser imidlertid til at det i arbeidet som har blitt gjort de siste tiårene også kan forekomme ulike faginterne prioriteringer: «Dette er jo en kampsak, vet du, fordi det finnes utdanningsinstitusjoner som jobber med drama som holder på dette om at det er en pedagogisk metode» (BR). Rasmussen henviser ikke til hvilke utdanningsinstitusjoner som eventuelt fremdeles holder på tanken om at drama først og fremst er en metode som skal brukes i fag, eller hvor lenge denne tanken har eksistert. Han fastholder at noen av utfordringene kan ligge i fagets egen selvforståelse:

Jeg tror fortsatt at de vesentlige årsakene handler om fagets selvforståelse, spissformulert som at i lange perioder så har faget ikke ønsket å være et fag. Det har ønsket å være metode. Og fordi man har fryktet et fag ut ifra en sånn tenkning, at faget var smalt og opplæring til en gammel form for kunst. Så faget har internt selv ting å rydde ut. (BR)

Spørsmål stilles altså om hva skal faget være. Her ligger det mange ulike meninger. Spør man de ulike utdanningene på høyskole og universitetsnivå vil man nok få ganske ulike svar. Svarene kan være veldig ulike selv fra lærer til lærer. Dette reflekteres i fokuset man har i de ulike utdanningene. Bredde i feltet er bra, men det gjør nødvendigvis ikke lettere å finne en god formulering for hva faget er. Flere av informantene er klare på at hvis man får drama og teater inn i skolen skal det ikke være et teaterproduksjonsfag. Teaterproduksjon kan selvsagt være en del av faget, men faget må ha en større bredde. En utfordring ligger i at mye av argumentasjonen for faget og dets posisjon i grunnskolen bygges på bruk av det som en metode i andre fag. Det må derimot trekkes frem at siden drama var et valgfag i M74 har man fokusert på å få drama og teater inn som et eget fag, som man kan se i blant annet *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen* (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991). Selv om det altså er motsetninger innad i fagfeltet er det enighet utad at det burde komme som et eget fag i grunnskolen. Rasmussen påpeker en viktig utfordring i argumentasjonen som brukes.

For det første er faget i skolen viktig kulturpolitisk for å forankre som likeverdig kunsthøgskole med de andre fagene. På den måten må vi ha likeverdighet i skolen når det gjelder kunsthøgskole. Fagstrategi har vært den riktige veien å gå. Samtidig, ut ifra et avantgardistisk synspunkt da, så er fagstatusene den beste måten å unngå å få kunsten til å bli en gjennomgripende læringsform i skolen. Når du plasserer kunsten innenfor et lukket estetisk fag så isolerer du også kunsten fra samfunnet, fra skolen på den måten at da bryr ikke skolen seg med kunsthøgskole. Da holder de på med sin kompensatoriske praksis. Da de liksom leker seg og setter opp sine teaterstykker, men det angår ikke de viktige fagene; det angår ikke skolens pedagogiske prosjekt (BR).

Hvis man får drama og teater som et eget fag, kan man altså ifølge Rasmussen risikere at metoden ikke lenger blir brukt i de andre fagene ettersom faget nå dekker bruken av metoden i skolen. Ved å implementere det som et fag, kan man eliminere mye av bruken i de andre fagene som fagmiljøet viser til som gode argumenter til hvorfor man skal ha det som et eget fag. Faget kan bli nødt til å fokusere på å arbeide veldig tverrfaglig for å opprettholde intensjonen man har for å ha drama og teater i grunnskolen.

I denne sammenhengen kan det være interessant å trekke fram en artikkel fra 1983 som Stig Eriksson og Torunn Kjølner skrev i Bergen lærerskoles skriftserie. Her drøftet de spørsmålet fag versus metode knyttet til dramafaget. De konkluderte med at man ikke kan anvende en metode uten at metoden springer ut av et fag. De hevdet at fag og metode er gjensidig avhengige størrelser og at man må arbeide skole- og utdanningspolitisk på begge fronter samtidig (Eriksson og Kjølner, 1983, s.3). På tross av at dette er skrevet for tretti år siden, er det interessant å måtte medgi at innholdet fremdeles har relevans i vår tids skoledebatt om drama- og teaterfagets plass i norsk grunnskole.

## 6.4 Ekstern problematikk

### 6.4.1 «Der kunnskap blir forstått som noe som allerede finnes, som skal formidles og huskes» (THA).

Allern forteller i intervjuet om hvordan det tradisjonelle kunnskapssynet dominerer skolen i dag. Et av aspektene i dette tradisjonelle kunnskapssynet er at lek og læring ikke hører sammen. Undervisning gjennom samtale eller ved at lærer står og forteller om et tema til elevene er en av de vanligste formene for kunnskapsformidling i dagens skole. I sammendraget av intervjuet i kapittel 6.2.5 viser han til en opplevelse han hadde knyttet til musikkundervisningen. Erfaringene han får ut fra den situasjonen er at gjennom å sette materialet i sammenheng og i en kontekst, får elevene en helt annen opplevelse av fagstoffet. Dette er noe som drama og teater kan bidra med. Sæbø forteller i sitt intervju om en rekke skoler som har drevet med store sceneproduksjoner over flere år. Dette er produksjoner som har et godt rykte og er populære på skolene. Problemet hun trekker frem er at disse prosjektene ikke har noe med den vanlige faglige undervisningen å gjøre. Sceneproduksjonen er ikke en del av et eller flere fag, men noe man gjør på siden av den vanlige undervisningen. Bruken av drama og teater i prosjekter på siden av undervisningen har altså høy status, men å bruke det i undervisningen har derimot lav status. «Det betydde ingen ting for teorifagene» (ABS). Konflikten med synet på kunnskap og hvordan læring fungerer er noe samtlige av informantene trekker frem som et problem i den norske grunnskolen i dag og at det er en av de større hindringene for å innføre drama og teater som et fag i grunnskolen. Dette gjelder ikke nødvendigvis kun politikere, men også foreldre og barn.

På grunn av et snevert kunnskapssyn så tror mange at en blir mye bedre i matte av å sitte å regne matte, og at en blir mye bedre i norsk av å sitte å lese og skrive, selv om elevene kan gjøre litt varierende aktiviteter innimellom. Man har ikke noe tro på at man kan bli bedre i matte av å jobbe tverrfaglig med for eksempel drama eller andre kunstfag, slik forskning viser. Det fins internasjonal forskning som viser at det å jobbe tverrfaglig og integrere kunstfagene i de mer teoretiske fagene skaper er enormt engasjerende for elevene (ABS).

Sæbø viser til at det kunnskapssynet man har i dag er snevert, og at det ikke tar høyde for at man kan lære andre kunnskaper når man arbeider med drama og teater. Hun viser også til at man kan bli bedre i matematikk av drama eller andre kunstfag. Denne uttalelsen kan tolkes på to måter. Den ene er at man gjennom arbeid med drama blir faktisk bedre i matematikk, en argumentasjon som har dukket opp flere ganger. Denne argumentasjonen sår OECD sin rapport *Art for Art's sake* tvil rundt (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Den viser til at man kan se en bedring, men man kan ikke konkludere med at det er arbeidet med kunst(fag) som har resultert i det. Derimot viser DICE-forskningen at elever som har hatt drama i sin undervisning scorer høyere enn kontrollgruppen i morsmålskompetanse, sosial kompetanse, innovasjonskompetanse og kulturell kompetanse (DICE Consortium, 2010).

En annen måte å tolke Sæbøs utspill på, er at det er engasjementet gjennom å arbeide med drama eller et annet kunstfag som gjør at man lærer bedre i andre fag. Det er gjerne en slik tolkning som provoserer og skaper motstand mot drama i skolen: at man hevder å forbedre læring i matematikk eller annet fag ved å arbeide med drama. Imidlertid viser DICE-forskningen at elevene som har hatt drama faktisk får høyere score enn kontrollgruppen på det målte kompetanseområdet lære-å-lære (DICE Consortium, 2010, s. 39).

Noe man også ser mer av er at en skal begynne stadig tidligere med å lære opp elevene innen de ulike såkalte basisfagene, norsk, matematikk og engelsk.

Da seksåringene skulle inn i skolen, ble det understreket at leken skulle være en del av skolehverdagen deres. Det var veldig viktig. Førskolelærerne skulle følge de inn og være en del av staben i det første skoleåret. Barna skulle få utfolde seg, men samtidig, fordi de er lærelystne i den alderen, skulle de begynne så smått med lesning. Dette hadde en allerede gjort litt av i førskoletrening med seksåringene i barnehagen. Så går det noen få år, intensjonene om lekens sentrale plass tørker vekk. Ingen førskolelærere

får jobbe i grunnskolen. Det er helt slutt på det. Leken, hvor har det blitt av den? (KMH).

Tanken var å bevare leken i førsteklasse da man innførte enda et skoleår i forbindelse med L97. I dag ser vi at det blir mindre av det. Vi ser også at man nå begynner å innføre basisfagene i barnehagen. Man kan selvsagt argumentere for at det er uproblematisk og at det brukes andre metoder enn i grunnskolen. Det viser seg imidlertid en trend i utdanningspolitikken: Man skal begynne stadig tidligere, og leken blir mer og mer borte. Ved å bruke drama som metode og fag kan man kombinere lek og læring. Selvsagt er barn ulike, noe som gjerne blir brukt som en argumentasjon mot faget også. Ikke alle barn liker å arbeide med drama og teater.

Vi kan ikke ha obligatorisk drama i skolen, fordi det er ikke alle som liker det å stå fram; det er liksom så følelsesmessig og det krever så mye av elevene, argumenterer noen. Og da pleier jeg å si til disse, det er ofte foreldre og politikere: 'å ja; hvis du ikke liker matte, kan de få slippe det og da?'» (ABS).

Som Sæbø her poengterer, betyr det ikke at man ikke trenger de egenskapene og kunnskapene man får gjennom å arbeide med et fag, selv om man ikke liker faget. Allern legger også vekt i sitt intervju at ikke alle er like komfortable med å arbeide med drama og teater, og viser til at dette kan være forårsaket av et ønske om å beskytte seg. Enkelte av metodene kan elevene oppleve som en utfordring. Fordelen med bruken av drama og teater, som Allern trekker frem i sitt intervju, er at elevene sitter igjen med et bredere perspektiv. Dette kan bidra med til et endret syn på kunnskap og læring hos elevene som en motvekt til det tradisjonelle synet som dominerer skolen i dag.

#### **6.4.2 «Det er kun drama som bruker og utvikler fiksjonskompetansen» (ABS).**

Da må du bruke den estetiske kompetanse og. Og det er kun drama som har arbeider med og utvikler fiksjonskompetansen. Det er vårt domene. Og det er enorme læringsmuligheter her; og ikke bare faglig læring, men utviklingsmuligheter som menneske, både faglig, sosialt og personlig. Vi skal jo utdanne og utvikle hele mennesket. Fiksjonen er ikke dominant i noe annet fag, du er nødt til å ha drama for at du skal ha fiksjonen med. Det å jobbe i fiksjon og i rolle gir helt andre muligheter enn det å bare snakke om et lærestoff (ABS).

Flere av informantene trekker frem fiksjonen som den viktigste faktoren som gjør vårt fag unikt i forhold til alle de andre fagene som er i grunnskolen. Gjennom å arbeide i og med en dramatisk fiksjon, kan man se fagmaterialet fra nye vinkler enn det man kan gjennom å lese en bok eller å bli fortalt det gjennom klassisk tavleundervisning. Det gir også mulighet for elever som ellers blir ansett som svake eller som problemelever til å briljere, hevder informantene: «Og på samme måte kan du se disse beskjedne som ikke tørr å ta ordet som seg selv, men i fiksjonen får de en straffefri sone; de får rett og slett lov til å mene noe annet. De får lov til å være annerledes. De får lov til å hevde noe og blir ikke straffet etterpå.» (KMH). Dette er viktig for at alle elevene skal kunne føle seg inkludert i undervisningen og kan bidra med styrke selvfølelsen og lærelysten.

Så er det denne fiksjonen da. Jeg mener et annet viktig argument er en inkluderende undervisning. For drama er et fag der det er mulig å ha felles undervisning og der elevene kan være med i et fellesskap, men samtidig delta på ulike nivå uten å føle seg utenfor. I dag når det er så mye krav til spesiell opplæring og individuelt arbeid så er det dessverre slik at elevene sitter der alene og er totalt utenfor fellesskapet. [...] Men du kan så absolutt inkludere dem i drama og i kunstfaglig undervisning. (ABS)

I en skolesetting hvor det ligger et fokus på individuell oppfølging, kan drama og teater altså bidra med å styrke klassefølelsen og dynamikken. Da faget ikke er målbart på samme måte som det er i f.eks. matematikk, er eleven mindre utsatt for å bli ansett som svak i faget. I en dramatisk fiksjon hvor alle deltar, kan også alle bidra, også hvis det f.eks. er et dramaforløp innen et bestemt emne i et annet fag. Fiksjonen gir også mulighet til å ta opp vanskelige temaer på en god måte. «Den blandingen av distanse og nærhet som ligger i fiksjonen og som ligger i kunsten, gjør at til og med det fryktelige kan oppfattes som gledfullt, nettopp fordi det er lærerikt» (THA). Fiksjonen gir et beskyttende skjold og en viss distanse til tematikken, og man opplever nødvendigvis ikke at det er en selv det handler om. Fiksjonen kan også gi mindre distanse til tematikken. Temaer som f.eks. Holocaust kan virke fjernt for ungdommer i dag, men gjennom å arbeide i fiksjon, kan man få en nærhet til emnet og større forståelse for hvorfor det skjedde og hvordan det var, uten å oppleve det direkte på kroppen. Det å ta i bruk og å utvikle fiksjonskompetansen er altså et av de viktigste argumentene som informantene trekker frem. Sæbø sier det ganske greit: «Hvis du ikke har utvikla fiksjonskompetansen så har du ikke utvikla alle kompetanser» (ABS).

### 6.4.3 Utdanningssystemet og hierarkiet av fag i grunnskolen.

Hvert tredje år kommer resultatene inn fra PISA-undersøkelsen om hvordan elever i den norske skolen ligger an i forhold til resten av verden. Siden Norge ble med i denne undersøkelsen har resultatet vært det samme. Vi gjør det ikke godt nok ifølge en bekymret kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Laustsen & Ertesvåg, 2013). PISA-undersøkelsen tar utgangspunkt i tre fag. Språkfaget, i vårt tilfelle norsk, matematikk og naturfag. Det er disse tre områdene vi blir sammenlignet i. Når vi ikke gjør det godt nok der, må vi styrke disse fagene. Høsten 2012 ble det innført valgfag på ungdomsskolen. Dette var ment som et tiltak mot elevfrafallet i skolen. Dette har møtt motstand fra folk som mener valgfag er unødvendige «kosefag». I Oslo ser vi at denne holdningen holdes sterkt blant enkelte politikere. Byrådet i Oslo kommune ønsker å fjerne valgfagene i bytte med obligatorisk matematikk (Hagesæther, 2014). Det er deres svar på PISA-resultatene: Styrk de såkalte hovedfagene, det er de som er viktige. Hvordan har det blitt slik? I perioden 2010/2011 ble det gjort en omfattende kartlegging av kunst- og kulturopplæringen i Norge av Professor Anne Bamford. I rapporten fra denne kartleggingen vises det til at det er en positiv holdning til kunst og kultur i Norge (Bamford, Kunst- og Kulturopplæring i Norge 2010/2011, 2012). I grunnskolen står det derimot dårlig til. Rapporten viser at man har fått et økt fokus på «basisfagene» og at for ti år siden var andelen timer avsatt til kunst og kultur oppe i 20% av tiden, mens i 2010 ligger tallet på 12,4 % (Bamford, 2012, s. 7).

Fagene i grunnskolen er delt inn i et hierarki som har eksistert siden opprettelsen av ideen om en grunnskole og offentlig utdanning i den vestlige verden. Ideen ble født i opplysningstiden og den industrielle revolusjon (Robinson, 2011, s. 54). Det hadde eksistert skoler i lang tid før dette, men dette var katedralskoler og var kun for de mest velstående. De grunnleggende egenskapene var viktigst: Lese, skrive og regne. Kristendommen var også sentral i grunnskolens opprettelse, men dette er et fag som er blitt mer og mer borte gjennom årenes løp. Robinson viser til at man kan finne flere kjennetegn fra den industrielle revolusjons tidsalder i grunnskolen den dag i dag (Robinson, 2011, s. 57). Det ligger en viss rullebåndsmåtenhet i skolesystemet, hvor man utdanner elever i årskull, har delt skolen inn i forskjellige faggrupper, og har delt det inn i spesifikke tidsrom. Systemet tar lite hensyn til individualiteten til elevene, at noen er bedre i matematikk tidligere i alder enn andre, eller at noen arbeider bedre andre tider på døgnet enn andre (Robinson, 2011). Det finnes unntak i den norske skolen. Det avhenger fra skole til skole og fra lærer til lærer, men det



grunnleggende systemet som følges i den norske skolen stammer fra en fjern tid også her. Dette er ikke unikt for Norge. De aller fleste offentlige utdanninger i verden har basert seg på den vestlige modellen som Robinson beskriver:

In almost all industrial systems there is the same hierarchy of disciplines in high schools, and increasingly in elementary schools too. At the top are mathematics, languages and sciences; some way down are the humanities – history, geography and social studies – and physical education; at the bottom are the arts (Robinson, 2011, s. 60) .

Dette hierarkiet finner vi igjen i det norske utdanningssystemet. I den siste læreplanen har også fokuset på fagene øverst i hierarkiet økt betraktelig. På bunnen er det også slik at musikk og kunst og håndverk er sterkere forankret i læreplanen enn drama og dans. Også dette er noe man finner igjen andre steder:

There is another hierarchy within the arts: art and music usually have higher status than theatre and dance. There isn't a school system in the world that teaches dance every day as a compulsory discipline in the way that mathematics is taught (Robinson, 2011, s. 60).

Systemet som skolen er bygget på tar utgangspunkt i at det viktigste er den kunnskapen man bærer i hodet. Denne tanken trenger ikke være bare negativ. Teoretisk skolering kan gi stor suksess i arbeidslivet, men prioritering av teori kan samtidig gi mange mennesker en ide om at de er dumme når de går ut fra skolen (Robinson, 2011). Historien om at enkelte fag er viktigere enn andre er utbredt, og at man er dum hvis man ikke er dyktige på de viktige fagene er ganske vanlig. Samtidig presses det på at man skal til stadighet teste elevene på deres evne i disse utvalgte fagene med PISA- og nasjonale prøver. Det har også lenge vært en debatt om man skal innføre karakterer helt ned i femte klasse, noe som ennå ikke har blitt gjennomført (Høyre, 2013).

## 6.5 Gjennomgang og oppsummering av analysen

I analysen av det tekstlige materialet fra intervjuene og de ulike offentlige dokumentene er det noen klare trender som har pekt seg ut. Dette er markante sider ved drama- og teaterfagfeltet og norsk grunnskole som peker seg ut som diskurser som har hatt og har en innvirkning på

fagets posisjon gjennom de siste førti årene og som kan ha videre påvirkning i fremtiden. Det er fem diskurser som utpreger seg. Det er:

- Kunnskapssynsdiskursen
- Kunst/pedagogikk diskursen
- Fagstatusdiskursen
- Fag/metode diskursen
- Kompetansediskursen

Kunnskapssynsdiskursen: Denne diskursen omhandler konflikten mellom de ulike kunnskapssynene man finner innad i grunnskolen, skolepolitikken og drama- og teaterfagfeltet. Samtlige av informantene trekker frem synet på kunnskap og læring som en utfordring for vårt fagfelt og at det kan være i konflikt med det kunnskapssynet som praktiseres i norsk grunnskole i dag. Jeg har funnet en endring i kunnskapssyn innad i læreplanen, hvor man ser et mindre fokus på det estetiske i den generelle delen av læreplanen. Fokuset har gått stadig mer over på det kreative, et begrep som kan tolkes i vid forstand og innbefatter ikke kun de estetiske fagene. At det eksisterer motsetninger mellom et tradisjonelt kunnskapssyn i skolen og kunnskapssynet til drama- og teaterfeltet er ikke nødvendigvis like synlige for de som sitter utenfor feltet, men noe som flere av informantene påpeker at de har opplevd.

Kunst/pedagogikk diskursen: Denne diskursen omhandler motsetningene mellom kunst og pedagogikk og de konfliktene disse motsetningene skaper både innad i drama- og teatermiljøet og i norsk grunnskole. Det er først og fremst Rasmussen av informantene som fremmer denne problematikken. Slik det kommer frem fra Rasmussen er det mer attraktivt å arbeide som kunstner enn det er å arbeide som kunstpedagog. Et flertall av de som utdanner seg innen drama og teater vil helst bli en stor skuespiller eller regissør fremfor å bli lærer. Det er dette som fremmes som idealet. Samtidig ser man en motsetning mellom kunst og pedagogikk i grunnskolen. Man anser ikke kunsten som en form for læring, men noe eget som ikke forholder seg til resten av samfunnet. Kunst eksisterer for kunstens skyld, og har ikke noe verdi i skolen. Dette skillet finner man også igjen i politikken hvor man velger å satse på den kulturelle skolesekken og kulturskolene fremfor å satse på de estetiske fagene man har i skolen og en styrkning av dem og lærerne i de fagene. Man fremmer kunsten fremfor kunstpedagogikken.

Fagstatusdiskursen: Diskursen omhandler hierarkiet som de ulike fagene i grunnskolen er en del av. Dette er en diskurs som flere av informantene omtaler. De henviser til det stadige fokuset på pisa-undersøkelser og at det er visse fag som trekkes frem som viktigere enn andre. De estetiske fagene kommer til stadighet i annen rekke og blir ofte prioritert bort, mens norsk, engelsk og matematikk trekkes frem som viktigere. Også innad blant de estetiske fagene er det et eget hierarki. Kunst og håndverk og musikk står høyere i dette hierarkiet enn det drama og teater og dans gjør. To av informantene mener at denne tankegangen har sitt utgangspunkt i pietismen, hvor mange hadde et problematisk forhold til kroppen og dens drifter og behov. Robinson viser til at dette hierarkiet ikke er unik for Norge, men at man finner det igjen ellers i verden (Robinson, 2011). Både at matematikk, språk og naturfag står på toppen og de estetiske fagene i bunn, og at musikk og kunst er over drama, teater og dans.

Fag/metode diskursen: Denne diskursen omhandler problematikken om hvorvidt drama og teater er et fag eller en metode. Samtlige av informantene mener at det burde bli et eget fag i norsk grunnskole. Derimot trekker flere av informantene frem det at denne meningen deles ikke nødvendigvis med styrende myndigheter. De har opplevd i samtaler med personer fra storting og direktorat at de henviser til at drama og teater er en metode og ikke et eget fag. Man ser også denne endringen i holdning fra *M74* til *M87* hvor drama gikk fra å være et eget valgfag til å kun bli omtalt som en metode. Denne metodeideen har vedvart i de norske læreplanene og brukes som en del av andre fag. Det er også viktig å trekke frem at ingen av informantene ønsker å avskaffe drama og teater som metode hvis det skulle bli et eget fag.

Kompetansediskursen: Denne diskursen omhandler kompetansenivået innen drama og teater til lærere i norsk grunnskole i dag. Flere av informantene trekker frem at lærerstudenter i dag ved flere utdanninger får redusert antall timer med drama og teater. Konsekvensen av denne utviklingen er at kvaliteten på bruken av drama og teater synker. Det er en sammenheng mellom den manglende kompetansen og utbredelsen av bruken av drama og teater. Bamford trekker også frem viktigheten av kvalitet i estetisk opplæring, og at mangelen på det kan ha negative effekter (Bamford, 2006). Rasmussen viser til at en manglende kompetanse blant personer med drama- og teaterutdanning gjør det mer utfordrende for dem å argumentere for

hvorfor man burde bruke drama og teater inn i utdanningene, noe som igjen kan svekke fagets stilling.

## 7 Diskursene og drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de ulike diskursenes innvirkning på prosessen med å få drama og teater inn som et eget fag i grunnskolen. Drøftingen omkring diskursenes innvirkning vil ta utgangspunkt i Goodlad (Nielsen, 2009) sine ulike nivåer, beskrevet i kapittel 3.5.

### 7.1 Kunnskapssyndiskurs

Kunnskapssyndiskursen er den første diskursen jeg vil konstruere ut fra den analysen jeg har gjort av materialet er. Flere av intervjupersonene trekker frem konflikten mellom de ulike kunnskapssynene som et viktig punkt i utfordringene som kunstfagene møter i dagens skole. Ideen om at lek og læring ikke hører sammen, er ifølge intervjupersonene en utbredt tanke i den norske grunnskole i dag. Hovedfokus er på de grunnleggende kunnskapene, henholdsvis språk og matematikk. Dette synet på kunnskap har ført til at kunstfagene ikke blir prioritert. Dette har en stor innvirkning på det ideologiske nivået. De ulike bestemmelsene som gjøres når man definerer utdanningspolitikk i en regjering, tar utgangspunkt i det kunnskapssynet som det eller de politiske partiene sitter med. Om den styrende regjering er sosialistisk, sentrumsrettet eller borgerlig, vil dermed prege det kunnskapssynet som ligger på det ideologiske nivået i arbeidet med læreplanene for grunnskolen og den generelle skolepolitikken. Dersom styresmaktene innehar et kunnskapssyn som er i konflikt med drama- og teaterfagfeltet, kan man stå ovenfor en vanskeligere prosess enn hvis man har en regjering med et kunnskapssyn som er nærmere drama- og teaterfagfeltet.

Det formelle nivået er det neste steget hvor denne diskursen har sin påvirkning. Når man går igjennom de ulike lærerplanene, finner man en utvikling hvor fokuset på estetisk læring blir stadig mindre omtalt. I *M74* er det dedikert fire sider til estetisk læring (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974), mens dette reduseres til en side i *M87* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). I *L97* og *Kunnskapsløftet* er ikke estetisk læring et eget område, men trekkes frem i kapittelet om det kreative mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2006). I de sistnevnte læreplanene omtales ikke estetisk læring eksplisitt og havner dermed på lik linje med kreativitet innen andre fagområder. Denne utviklingen kan peke på en endring i kunnskapssynet som har påvirket læreplanene på det formelle nivået. Med et økt fokus på resultattesting og grunnleggende kunnskaper som norsk, engelsk og matematikk, er det ikke

overraskende at læreplanen på et formelt nivå blir påvirket. Et endret kunnskapssyn på det formelle nivået er likevel ikke nødvendigvis en hindring for å bruke drama og teater i undervisningen. Ved å gå nærmere inn i de formelle dokumentene som er en del av *Kunnskapsløftet*, kan en finne områder der drama og teater kan bli brukt og hvor fagområdet kan fylle de kravene som stilles til læring og formidling. Her tilbyr den såkalte *Læringsplakaten* åpninger.

Vedlagt læreplanverket følger det et eget dokument som heter *Prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette er et dokument som ble vedtatt i forbindelse med *Kunnskapsløftet* i juni 2006. Dokumentet har sitt utgangspunkt i utdanningsloven, og er ment for å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for at opplæringen er i tråd med de lover og forskrifter som gjelder opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Dokumentet er ment å styrke og videreutvikle utdanningen. Som en del av dokumentet er det laget en *Læringsplakat* som sier hva skolen eller lærebedriften skal gjøre. I denne «plakaten» er det ført opp en rekke punkter hvor drama og teater fint kan anvendes, noe Sæbø tar opp i et temanummer av *Drama – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*. I artikkelen *Drama i grunnskolen* foretar Sæbø (Sæbø, 2009) en omfattende gjennomgang av læringsplakaten og hvordan drama og teater svarer på utfordringene og kravene som *Kunnskapsløftet* og *Læringsplakaten* fremmer. Hun viser til at drama og teater svarer spesielt på de seks første og det niende av de elleve punktene:

<p>«Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2)</p>	<p>Her viser Sæbø at gjennom drama og teater som læringsmetode, får elevene utviklet evnene knyttet til spillkompetanse og til å uttrykke seg gjennom roller og spill. Hun mener at dette kan kun oppnås gjennom drama og teater som undervisnings- og læringsmetode (Sæbø, 2009, s. 8). Elevene må også samarbeide når de arbeider med drama og teater.</p>
<p>«Stimulere elevenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2)</p>	<p>Ved dette punktet argumenterer Sæbø for at drama er en opplevelsespreget, aktiviserende og erfaringsbasert uttrykks- og</p>

	<p>læringsform. Hun viser til egen erfaring hvor elevene har opplevd det sterkt motiverende når de får muligheten til å være kreative og aktive når de arbeider med lærestoffet (Sæbø, 2009, s. 9).</p>
<p>«Stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2006).</p>	<p>Under dette punktet trekker Sæbø fram behovet for at elevene må bli kjent med fagets strategier for at de skal kunne bruke dem. Dette fremmer behovet for å integrere dramatisk arbeid som et eget fag. Gjennom lærerens bruk av disse strategiene kan elevene lære seg hvordan man kan arbeide med et lærestoff ved hjelp av dramatisering, bruk av kropp og andre drama- og teatermetoder (Sæbø, 2009).</p>
<p>«Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).</p>	<p>På dette punktet trekker Sæbø frem fagets egenart og hvordan dette kan hjelpe elever sin egen utvikling. Gjennom rollen kan man utvikle en beskyttelse slik at man kan bearbeide vanskelig tematikk. Dette gir mulighet til refleksjon når man ser problematikken fra en annen rolle enn seg selv. Hun viser også til at drama og teater er et kunst- og kulturfag som har sin egen historie og omfatter både norsk og internasjonal teaterkunst.</p>
<p>«Legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).</p>	<p>Sæbø viser til at faget er et elevaktivt fag og at man kan ta opp mange aktuelle vanskelige situasjoner og utforske dem gjennom drama. Mangelen på faget i grunnskolen gjør at de fleste elevene har liten erfaring med faget når de skal velge</p>

	videreutdanning etter ungdomsskole (Sæbø, 2009).
«Fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).	Sæbø viser her til at drama og teater er en inkluderende arbeids- og uttrykksform som kan tilpasses evnene og kompetansen til elevene. Her kan man tilpasse undervisningen slik at det gir utfordringer for alle elevene på alle nivåer. Man bruker også hele menneske i denne prosessen (Sæbø, 2009).
«Sikre at det fysiske og psyko-sosiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2).	Sæbø viser til at elever selv uttrykker at de trives og lærer bedre med drama integrert i undervisningen og at kunstfagenes evne til å gjøre dette er et viktig argument for deres verdi (Sæbø, 2009). Hun viser til at spesielt i ungdomsskolen oppfatter elevene undervisningen som kjedelig og at det er et behov for kreative arbeidsformer (Sæbø, 2009).

Som jeg her har demonstrert gjennom Sæbøs lesninger av *Prinsipper for opplæringen*, er det altså ikke nødvendigvis noe motsetning mellom det kunnskapssynet som er formidlet i *Kunnskapsløftet* og bruken av drama og teater, eller det å ha det som et eget fag. Tilsvarende, ved å lese gjennom kompetansemålene i for eksempel norskfaget, vil man finne flere eksempler på kompetansemål som omfatter drama og teater:

- Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord.
  - Uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegning, sang og andre estetiske uttrykk.
  - Samhandle med andre gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjon.
  - Variere stemmebruk og intonasjon i framføring av tekster.
  - Opptre i ulike roller gjennom drama-aktiviteter, opplesing og presentasjon.
  - Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering.
  - Mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner.
- (Utdanningsdirektoratet, Læreplan i Norsk - kompetansemål, 2014, ss. 6-13)



De overnevnte målene kan knyttes direkte til bruk av drama og teater i undervisningen. Det finnes også flere kompetansemål i norsk, samt i de andre fagområdene, som implisitt kan omfatte drama og teaterfaget.

Kunnskapssynsdiskursen har altså ikke påvirket det formelle nivået til den grad at det er uaktuelt med bruk av drama og teater i grunnskolen.

På det tolkede nivået er man prisgitt skoleeiere og rektorers kunnskapssyn når de skal tolke læreplanene. Det er derfor man kan finne noen skoler med drama og teater på timeplanen. Eksempelvis har Bogstad skole i Oslo innført dramaundervisning, hvor drama inngår som ett av de til sammen fire kulturfagene på skolen. (Bogstad grunnskole, 2014). Bogstad skole er sjeldenhet hvor man har valgt å fokusere på bruken av estetiske fag, og valgt å ta inn drama og teater. På et formelt nivå åpner læreplanen altså for at det kan tas inn som et fag, men denne avgjørelsen tas på det tolkede nivået. Kravene, reglene og kompetansemålene er åpne for å tolkes, og dette gir muligheten til å tolke dem dit hen at man ikke trenger å prioritere drama og teater som fag eller metode. Det er selvsagt mange faktorer som spiller inn i en skoleeiers valg om hva man prioriterer i læreplanen. Det er mye man skal få til i løpet av et skoleår og alle fag er viktige. Det faktum at det finnes skoler som faktisk klarer å inkludere drama og teater i undervisningen og ved noen tilfeller har det som et eget fag, kan tolkes dithen at disse skoleeierne mener det er viktig at barna får kompetanse innen dette faget, og at dette er preget av kunnskapssyn.

Kunnskapssynsdiskursen påvirker skolens didaktiske valg. Flere av informantene trekker denne problematikken frem. Mangelen på realisering av et drama- og teaterfag i skolen henger følgelig sammen også med *lesninger* og *tolkninger* av dokumentene. Dette påvirker selvsagt synet på læring og kunnskap blant elevene. En avgjørende faktor som gjør denne diskursen viktig å fokusere på i et videre arbeid med å fremme drama og teater som en del av utdanningen, er innvirkningen på det erfarte nivået. Elevene er de som i fremtiden skal definere hvordan utdanningen skal se ut. Hvis de sitter igjen med et kunnskapssyn som er i konflikt med drama- og teaterfeltets syn på kunnskap og læring, vil man ikke være kommet noe lengre enn der man er nå. Denne diskursen vil da fremdeles sette sitt preg på

utfordringene som man står ovenfor hvis man skal innføre drama og teater som et eget fag i grunnskolen. Det er selvsagt på et formelt nivå at et eget drama- og teaterfag må inn i læreplanen, men da må man først løse de utfordringene vist til ovenfor på et «ideologisk» nivå, slik at politikere og byråkrater kan forstå betydningen av å innføre det som et eget fag.

## 7.2 Kunst/pedagogikk diskurs

Kunst/pedagogikkdiskursen omfatter både utfordringer innad i fagmiljøet i drama og teater i tillegg til samfunnet og grunnskolen. Denne diskursen har medført konkrete tiltak som både kan være positive og negative alt ettersom hvordan man velger å se på det. Diskursen har sitt grunnlag i det ideologiske nivået, både i samfunnet og internt i fagmiljøet. Rasmussen trekker frem i intervjuet at kunstneren blir holdt frem som det ideelle innen drama og teater. Ideen om at kunsten står over pedagogikk gjør det vanskeligere å kombinere dem. Selv om kunsten og det estetiske ikke nødvendigvis har den sterkeste status blant alle de politiske partiene, er statusen enda lavere for kunstpedagogen. Skillet mellom kunsten og pedagogikken har eksistert lenge. Man kan høre argumenter om at man ikke lærer noe i de estetiske fagene og at de ikke har noe verdi (Dagens Næringsliv, 2013). Slike utsagn kan knyttes til en oppfatning av at man ikke tilegner seg kunnskap gjennom estetisk arbeid. Allern påpeker denne holdningen hos læreplanforfatterne som skrev om musikk, dans og dramalinjen på videregående, Reform-94:

Da det ble utvikla lærerplaner for musikk, dans, drama i videregående skole til Reform-94, var paradigmet om dramaforløp og ideer om estetisk erkjennelse etter det jeg kan se radert bort. Uten å vurdere dette reformarbeidet som helhet, framhevet man på denne måten at teaterkunsten er atskilt fra læring og erkjennelse, eller i det minste at kunnskap ikke er viktig i kunst hvis den ikke dreier seg om kunsten selv, og dens virkemidler. (Allern, 2008, s. 33)

Å bruke drama og teater som en egen kilde for refleksjon og erkjennelse utover den håndverksmessige kunnskapen som var viktig for selve arbeidet med drama og teater var ikke i fokus. Allern påpeker videre at dette er et begrenset syn på kunnskap og at det finnes alternativer til denne måten å tenke om kunnskap på og om kunstens rolle i læring. «Både Brecht og Heathcote er eksempler på en alternativ tenkemåte i drama, og begge understreket forbindelsen mellom vitenskap, kunst og pedagogikk» (Allern, 2008, s. 33). Her fremheves to viktige og sentrale fagpersonligheter innen drama- og teaterfeltet som understreker den viktige forbindelsen mellom kunst og pedagogikk. Også Dewey hevder at gjennom estetisk

erfaring kan man få og danne kunnskap (Dewey, 1934/2005). Ved å bruke drama og teater kan man skape nye erfaringer, som kan anerkjennes som ny kunnskap. Rasmussen viser til at man gjennom drama og teater ikke nødvendigvis oppdager eller imiterer sannhet eller gitt kunnskap, men at sinnet til eleven skaper mening og erkjennelse gjennom påvirkning fra alle de interagerende språkene; materialer, miljø, kroppslige handlinger og kognitive og affektive representasjoner (Rasmussen, 2010, s. 533). Dette innebærer at man ikke bare hovedsakelig får kunnskap gjennom litteratur og pensum. Kunnskap skapes, og da spesielt i drama- og teateropplegg som tar sikte på å la elevene erfare ulike former for stimuli (Rasmussen, 2010, s. 533). Det er først i de senere årene at Deweys tekster om kunst, estetiske erfaringer og hvordan det kan fremme læring har blitt mer og mer akseptert (Rasmussen, 2010, s. 535). Grunnen til dette kan ligge i at Dewey bygger sine teorier på kritikk rettet mot de da etablerte og dominante klassiske disiplinene i estetikk (Rasmussen, 2010, s. 535). Dette kan i sin tur være grunnen til at Deweys teorier om estetikk ble i lang tid oversett, mens fokuset var først og fremst på hans andre bidrag innen utdanningsfilosofi. Denne utfordringen ligger først og fremst på et ideologisk nivå innen fagfeltet selv, og det er her de første stegene for endring må tas. Man kan se at det i de siste årene har kommet visse endringer, noe som viser at feltet er i utvikling. Dette handler ikke bare om at kunstfeltet må trå nærmere pedagogikken, men pedagogikken må nærme seg kunsten også, noe Rasmussen viser til i intervjuet. Takket være mye av ny performanceteori, av for eksempel Erika Fischer-Lichte (2008) og Hans-Thies Lehman (2006) for å nevne noen, kan man nå etablere et nytt syn på bruken av drama og teater i forbindelse med undervisningen og knytte det sterkere opp til en kunstnerisk tradisjon. Dette kan gjøre at man får se en endring i møte mellom kunst og pedagogikk i fremtiden. Det store spørsmålet er hvordan dette formidles videre til samfunnet ellers. Politikere og styresmaktene som arbeider med å utvikle læreplanene har liten til ingen innsikt i dette feltet, og sitter som regel med gamle fordommer mot fagfeltet. Dette gjør at en stor utfordring for fagmiljøet er å fremme viktigheten og godene ved at kunst og pedagogikk møtes.

Innvirkningene denne diskursen har hatt på det formelle nivået kan trekkes frem som positive. Som tidligere nevnt var *Broen og den blå hesten* begynnelsen på det som i dag er kjent som den kulturelle skolesekken (Kulturdepartementet & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet, 1995). DKS er en stor og god ordning som sørger for at elever over hele landet får oppleve kunst på høyt nivå. I tillegg har man i de siste årene satset på kulturskolene. Dette er positivt, men det er noe som kan bli brukt som et argument for å ikke

satse på de estetiske fagene i grunnskolen. Noe som er en gjennomgående problematikk på det tolkede nivået, er i hvilken grad skoleeiere og rektorer velger å nedprioritere de estetiske fagene til fordel for å hente inn profesjonelle kunstnere utenfra. På denne måten kan det hevdes at eksempelvis Den kulturelle skolesekken «dekker» elevenes estetiske kompetanse. Kunstnere har ikke noe krav på seg om å ha en pedagogisk bakgrunn eller at det de gjør i grunnskolen nødvendigvis er direkte knyttet til deler av undervisningen. En annen utfordring med dette er at den kulturelle skolesekken ikke er regelmessig til stede i skolehverdagen, mens de estetiske fagene i skolen er det. Derfor burde et økt fokus på disse fagene bli prioritert fremfor uregelmessige besøk til skolen.

På det gjennomførte og erfarte nivået preger diskursen hva man anser innen drama og teater som spennende og bra. Sæbø trekker frem en rekke skoler som setter opp forestillinger. Dette har en betraktelig høyere status enn bruken av drama og teater i undervisningssammenheng. Dette kan grunne seg i at man ikke ser sammenhengen mellom kunst og pedagogikk, men også at man betrakter det å sette opp forestillinger som viktigere og mer givende for elevene enn å bruke drama og teater mer regelmessig i undervisningssammenheng. Arbeidet trenger ikke å være på nivå med Nationaltheatret for å ha en estetisk opplevelse og erfaring.

Obviously, a child, more or less familiar to the expressive medium, will fail to produce «good» art in that it is unlikely to be a culturally refined artefact, but the engagement may produce an experience which is «good enough» within the specific context of the child's own life and environment (Rasmussen, 2010, s. 537)

Rasmussen mener derfor at arbeidet med drama og teater ikke nødvendigvis trenger ha en høy kvalitet sammenlignet med kunstnerfeltet ellers, men heller være bra sett i den konteksten og omgivelsene elevene befinner seg i (Rasmussen, 2010). Forskning viser at læringsutbyttet fra dramatisk arbeid er bredt og variert for elever som har møtt drama og teater i undervisning (DICE Consortium, 2010). De ulike elevene sitter igjen med ulike former for kunnskaper og erfaringer.

### 7.3 Fagstatusdiskurs

Fagstatusdiskursen har sitt utgangspunkt i den norske grunnskolens hierarkiske forståelse av fagenes verdi. Med bakgrunn i dette kan vi trekke paralleller til den tidligere nevnte

Kunnskapssyndiskursen. På det ideologiske nivået ser vi at denne diskursen preger mye av den norske politikken, men henter også mye fra det internasjonale samfunnet. Språk, matematikk og naturfag, science på engelsk, fremmes som de viktigste fagene i skolen fra mange felt. Disse fagene er også hovedfokuset i mye av testingen som skjer i norsk grunnskole. OCDE sin PISA-undersøkelse står fremst i å sementere disse fagområdene som viktige å styrke for at et land skal ha suksess i fremtiden. Spørsmålet er om dette er det riktige fokuset for fremtidens skole og om politikerne får et for begrenset referansegrunnlag ved å fokusere for mye på PISA-undersøkelsene. Etter at resultatene fra PISA-undersøkelsen ble lagt frem i fjor, har de blitt kritisert fra flere hold, blant annet av Svein Sjøberg, professor i naturfagenes pedagogikk, som har vært sentral i PISA-debatten i flere år (Sjøberg, 2014). Resultatene fra undersøkelsen viste at norsk grunnskole scoret dårlig i matematikk og naturfag i forhold til andre skandinaviske land som for eksempel Finland (OECD, 2013). Samtidig kom det frem i undersøkelsen at elevene trives godt på skolen. Dette viktige resultatet har, dessverre, ikke blitt like mye vektlagt i etterkant. Man kan spørre seg om det å øke timetallet i språk og matematikk er løsningen på problematikken som fremkom gjennom PISA-undersøkelsen. DICE-undersøkelsen viser at ved å bruke drama og teater i skolen øker man arbeidsviljen i andre fag og elevene blir mer aktive (DICE Consortium, 2010, ss. 6-7). I tillegg kan man få et lavere frafall i skolen (DICE Consortium, 2010, s. 7). Drop-outproblematikken er en stor utfordring på ungdomsskole- og videregående nivå. Det var et gjennomsnittlig frafall på 29% i videregående skole i 2013 (Statistisk sentralbyrå, 2014). Å argumentere for at drama og teater, eller noe annet kunstfag for den sakens skyld, kan styrke fag som norsk eller matematikk er et farlig og usikkert felt å gå inn på uten mer forskning, selv om det allerede finnes eksempler fra forskning- og utviklingsprosjekt fra grunnskolen og anekdotiske eksempler på hvor mye det har styrket undervisningen. De estiske fagene henter frem noen andre verdier og læringsområder som de andre fagene ikke nødvendigvis gjør. De estetiske fagene kan styrke de sosiale og følelsesmessige kompetanser. Spesielt innenfor drama og teater, som arbeider mye med interaksjon og bearbeiding av opplevelser og erfaringer.

Fagstatusdiskursen omhandler ikke bare hierarkiet hvor språk og matematikk står på topp. På et ideologisk nivå ligger det også en konflikt mellom de estetiske fagene. I grunnskolen har kunst og håndverk og musikk fått en hegemonisk fast plass på timeplanen, mens for eksempel drama og teater og dans ikke har status som fag. To av informantene viser til at denne

situasjonen oppstod i forbindelse med innføringen av pietismen i Norge (THA og ABS). Pietismens konservative kristne idealer, resulterte i at man fjernet dans, drama og teater fra skolen. Å bruke kroppen på denne måten var syndig. Informantene har nok rett i at pietismen delvis kan være skyldig i drama og teaterfagets posisjon i skolen. Likevel vil jeg fremheve Robinson som hevder at denne situasjonen ikke gjelder bare Norge og land som har hatt pietismen (Robinson, 2011). Dette hierarkiet vil man finne i de aller fleste land i verden. Det er først i de siste årene nå at man har fått drama og teater likestilt med de andre estetiske fagene i noen få land. Denne situasjonen har ledet til flere konflikter mellom fagmiljøene til de estetiske fagene, noe vi har sett også i Norge. Det som derimot er verre, i mine øyne, er at styresmaktene som skal bestemme over hvilke fag som skal inn i fremtidens skole ikke kjenner til forskjellene mellom de ulike fagene. Hver kunstform sitter med sin egen kunnskap som elevene bør lære.

Because objects of art are expressive, they are a language. Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication. Each medium says something that cannot be uttered as well or as completely in any other tongue (Dewey, 1934/2005, s. 110).

Forståelsen for forskjellene mellom de ulike kunstfagene, og hvilke ulike kompetanser som elevene får fra dem, er dessverre mangelfull blant politikere. Derfor er det viktig at fagfeltene står sammen og lærer opp skolepolitikere i forskjellene mellom våre fag.

På et formelt nivå er det tydelig fokus på språk, matematikk og naturfag i både stortingsmeldinger og i læreplanen. Disse fagområdene har blitt implementert flere steder i den generelle delen, og til og med i deler som tidligere har vært fokusområder som har tilhørt de estetiske fagene, for eksempel kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selvsagt kan vi ikke nekte at man kan ta i bruk og utvikle kreativitet i disse fagene, men de estetiske fagenes stilling står ikke sterkere når man nå kan argumentere for at man kan lære flere av kompetansene fra deres fag i ikke-estetiske fag. Dette gjør det viktigere for de estetiske fagene å vise til sine særegenheter og unike kompetanser som man ikke finner i andre fag. Et annet punkt som styrker argumentasjonen om et faghierarki er timedelingen som man finner i grunnskolen. Dette er en enkel måte å se hvilke fag som har høyest prioritet. Man kan anta at det faget med mest timer står øverst i hierarkiet. På topp ligger norsk og matematikk med tilsammen 1770 og 1201 timer i barne- og ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2014,

punkt 2.2). Dette er ikke et overraskende. Det som derimot er overraskende er timetallet til kunst og håndverk. Det er på til sammen 623 timer i løpet av barne- og ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2014, punkt 2.2). Kun norsk, matematikk, kroppsøving og samfunnsfag har flere timer enn kunst og håndverk. Skillet mellom samfunnsfag og kunst og håndverk er på 11 timer (Utdanningsdirektoratet, 2014, punkt 2.2). At kunst og håndverk har såpass mange timer skulle tilsi at det hadde en høyere status, enn slik det blir framstilt. Det skulle også tilsi at dette ville vært et fag hvor man prioriterte at undervisningen er av høy kvalitet, men i løpet av det siste året har man sett flere nyhetsartikler hvor man viser til at skoler ikke har prioritert å ansette lærere med god nok fagkompetanse (Korsvold, 2014). Dette viser at et høyt antall timer i faget ikke automatisk innebærer at faget har en høy status i skolen.

På det tolkede nivået kommer flere av de samme utfordringene som man finner på det ideologiske nivået. Fra det formelle nivået kommer det også en regel om at man kan omfordele timer fra enkelte fag over til andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2014). Man kan omfordele opptil 5% av timene til et fag over til et annet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette gir skoleeiere og rektorer en mulighet til å endre timetallet etter hva man mener er en riktig prioritering. Både på det tolkede nivået og gjennomførte nivået sitter man i en situasjon hvor man utsettes for mange målinger gjennom både PISA-tester og nasjonale prøver. I en presset hverdag hvor man skal få timekabalene til å gå opp samtidig som man bør gjøre det bra på disse målingene som fokuserer på språk, matematikk og naturvitenskap, er det lett å prioritere disse fagene fremfor de estetiske fagene, som ikke blir målt. Dette skaper en holdning om at de estetiske fagene ikke er viktige. Dette er en holdning som kan lett smitte over til elevene på det erfarte nivået. Hvis fokuset i skolen ligger på prøveresultater og pugging, vil elevene fokusere på det og ikke verdsette de andre kunnskapene som de estetiske fagene kan gi. Forståelsen for at dette er fag og kunnskaper de har behov for vil være fraværende.

#### **7.4 Fag/metode diskurs**

Utfordringene som denne diskursen bringer med seg inn på det ideologiske nivået er forståelsen av hva drama og teater er. Flere av informantene viser til samtaler og møter med ulike personer fra styresmaktene som bekrefter en holdning om at drama og teater ikke er et

fag, men en metode. Rasmussen forteller også at enkelte i fagmiljøet har vært uenig i at det skulle bli et fag. På et ideologisk nivå er en slik uenighet problematisk, da man risikerer å forvirre politikerne. I krysningen mellom det ideologiske og formelle nivået finner man derimot en interessant historie. I *M74* var drama et valgfag på timeplanen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974), og det var knyttet en forventning til at det skulle komme inn som et fullverdig fag i *M87*. Det skjedde ikke og valgfaget forsvant, men man implementerte et eget avsnitt i den generelle delen av *M87* hvor man skrev at drama er en metode (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Man tok altså et standpunkt i arbeidet med *M87* om at det er en metode og ikke et eget fag. Allikevel finner man ikke en anbefaling om dette i utredningen som var bestilt eller i utredningene som har blitt gjort i ettertid. Da handlingsplanen for de estetiske fagene i skolen kom ut, ble det igjen gitt en anbefaling om å innføre det som et fag (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991). Kravet om å få drama som et eget fag ble også rettet til Birkelandutvalget mens de arbeidet med sin utredning (2013), men de valgte å ikke komme med anbefalinger om endring av timefordelingen.

På det tolkede nivået finner vi mange av de samme utfordringene som med de andre diskursene. Det handler om tid og prioritering. Flere av informantene forteller at skolene velger heller å sette opp større teaterproduksjoner utenfor fagsammenheng. Disse prosjektene har da som regel ikke noe betydning for de andre fagene. Informantene peker på at slike teaterprosjekt ofte er av dårlig kvalitet. En utfordring er dermed at lærerens drama- og teaterfaglige kompetanse varierer fra skole til skole. I slike prosjekter er det vanskelig å vurdere elevenes læringsutbytte, da det ikke arbeides i tverrfaglighet med de andre skolefagene. Det stilles da heller ikke konkrete krav til deltakelsen eller hvorvidt elevene skal vurderes i forhold til kompetansemål. I ungdomsskolen har man i dag innført valgfaget Sal og scene. Dette åpner for muligheten til å arbeide med drama- og teaterproduksjoner. Dette kan være en inngang for å få drama og teater inn som et fast fag. Utfordringene kan imidlertid igjen handle om kompetansen som lærerne i dette faget har. Valgfaget henter sine hovedemner fra musikk, kunst og håndverk, samt underemner fra norsk og engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2012). Siden det heller ikke stilles noen krav til at det er drama og teater man skal arbeide med i dette faget, kan det derfor være enkelt å sette inn for eksempel musikk læreren. En konsekvens kan være at man arrangerer konserter fremfor en teaterproduksjon. Det har vært rettet kritikk mot dette faget fra Fagrådet for drama- og teaterfag i høyere utdanning (Nasjonalt fagråd i drama- og teaterfag i UH, 2013). Faget var



ifølge fagrådet for åpent og udefinert, samt at typen produksjoner som læreplanen anbefalte var for bred. Fagrådet anbefalte at man skulle legge vekt på at det skulle være et produksjonsfag, eksempelvis musikkproduksjon, teaterproduksjon eller performanceproduksjon. Det har hittil ikke kommet noen endringer i læreplanen for Sal og scene.

På det gjennomførte og erfarte nivået aktualiseres en viktig og omfattende problematikk innen denne diskursen. Dette er egentlig en problematikk som omfatter alle nivåene. Hvis man innfører drama og teater som et eget fag, skal det da også være en metode i andre fag? Flere av informantene ønsker det som et eget fag, men også som en metode. Det argumenteres for at drama og teater skal være et eget fag på lik linje med musikk og kunst og håndverk, blant annet gjennom DICE-undersøkelsen (DICE Consortium, 2010) og *Handlingsplan for styrking av de estetiske fag i skolen* (Grunnskolerådet & Norsk Kulturråd, 1991). Informantene hevder at dersom drama og teater får status som eget fag i grunnskolen, vil dette påvirke hvordan faget prioriteres i den videregående skolen og i høyere utdanning (høgskoler og universitet). Samtidig viser et rikt utvalg faglitteratur og undersøkelser fordeler med bruken av drama som metode i andre fag. Flere av informantene selv har bidratt med denne litteraturen, for eksempel Rasmussens (1991), Allerns (2003) og Sæbøs (2005) doktorgradsavhandlinger, Heggstads bidrag i DICE-undersøkelsen (DICE Consortium, 2010) og i tillegg mange forskningsartikler fra dem alle. Rent faglig kan man altså argumentere godt for å ha drama og teater som metode og som et eget fag. Store mengder argumentasjon, forskning og undersøkelser har vært basert på drama og teater både som fag og som arbeidsmåte i undervisningen. Dette har sin bakgrunn i at pionerene på feltet så dette doble potensialet for fagområdet; det ble en supplerende, konstruktiv argumentasjon for å få faget inn i skolen å argumentere for verdi av dramaformen også i de andre fagene i grunnskolen. Kan dette siste argumentet være en grunn til at styresmaktene ikke har valgt å innføre det som et fag, av rent tidsøkonomiske grunner? Argumentasjonen for verdien av drama og teater i andre fag har uansett veid tyngre enn argumentasjonen for at det burde vært et eget fag. Allikevel er det verdt å trekke frem at allerede i 1983 argumenterer Stig A. Eriksson og Torunn Kjølner for at faget og metoden er to sider av samme sak. Man kan ikke ha ren metode uten at den hviler i et fag (Eriksson & Kjølner, 1983).

Det kan være at det finnes løsninger på denne utfordringen. Det kan for eksempel komme fra performancefeltet som utvikler teori og praksis som kan innramme bruken av drama og teater i undervisningen som en egen kunstform. Hvis man argumenterer for at denne bruken er kunst, kan man bygge opp under argumentasjonene for at det skal være et eget fag. Samtidig kan man argumentere for at bruken av det i andre fag også er en del av den kunstneriske utøvelsen.

## 7.5 Kompetansediskursen

Flere av informantene trekker frem den manglende kompetansen til lærerne som et stort problem og denne problematikken danner den femte diskursen. Manglende kompetanse er noe som trekkes frem i flere estetiske fag og er derfor ikke noe unikt for drama- og teaterfeltet. Siden drama og teater ikke er et eget fag i grunnskolen, omhandler denne diskursen først og fremst den manglende kompetansen til grunnskolelærerne. Som tidligere nevnt er antall timer i grunnskolelærerutdanningen ulik fra utdanning til utdanning. Det som utpreger seg på det ideologiske nivået, som en motsetning til situasjonen slik den oppleves i skolen hos lærere i estetiske fag (Bamford, 2011; Birkeland et.al., 2014), er uttalelsene til den sittende regjering. Et av hovedpunktene i politikken man gikk til valg på var å styrke læreren og kvaliteten i norsk skole (Høyre, 2013, ss. 11-13). Til tross for dette har det ennå ikke kommet noen kompetansekrav til lærerne i de estetiske fagene, i skrivende stund. Ved å innføre et kompetansekrav ved ansettelse av nye lærere, kan man sikre kvaliteten på undervisningen også her.

På et formelt nivå har denne diskursen først og fremst sitt fokus på lærerutdanningen og utformingen av den. Den sittende regjering ønsker som nevnt å styrke denne utdanningen, og måten man ønsker å gjøre dette på er å utvide en fireårig utdanning til en femårig utdanning med master (Kunnskapsdepartementet, 2014). Hvilke konsekvenser dette vil ha for drama- og teaterutdanningene i Norge er ennå usikkert. Slik ordningen er i dag for lærerstudentene, har man muligheten til å velge fordypningsfag og emner i siste del av den fireårige utdanningen. Dette gjelder bare for dagens skolefag, ikke for drama og teater som etter grunnskolelærerreformen (GLU) fra 2011 er karakterisert som et 'skolerelevant' fag. Mange grunnskolelærerstudenter som har ønsket seg muligheten til å fordype seg i drama- og teaterfag, noe som har vært mulig siden 1971, er etter denne reformen fratatt muligheten til

fagfordypning i drama og teater, og kan nå kun opparbeide seg maks 30 studiepoeng fra dette studiefeltet. Allikevel er de fleste drama- og teaterstudiene fortsatt på minimum et år, for å gi studenter anledning til å ta 60 sp i faget, som er minimums opptaksgrunnlag for et mastergradsstudium i drama- og teaterfag. Kun 30 av dem er gjeldene på vitnemålet for en grunnskolelærerstudent som ikke går videre til masterstudium. Konsekvensen er synkende rekruttering til masterstudiene på feltet. Hvis denne situasjonen fortsetter når den nye lærerreformen kommer, risikerer man at drama- og teaterutdanningene vil få mye større vanskeligheter med å rekruttere lærerstudenter. Dette vil kunne svekke kompetansenivået innen drama og teater i grunnskolen ytterligere.

På det tolkede nivået er spørsmålene først og fremst knyttet til rekruttering av kompetanse til undervisningsstillinger. Siden det ikke stilles krav til at man har en viss kompetanse innen drama og teater til nye ansatte i grunnskolen, er det vanskelig å gjøre gode grep på dette nivået. Det finnes selvsagt unntak hvor skoleeiere og rektorer bevisst ansetter folk med kompetanse innen estetiske fag, inkludert drama og teater. De som velger å gjøre dette har som nevnt tidligere et syn på kunnskap og læring som nødvendigvis ikke er tradisjonelt, samt en særlig forståelse av verdien til de estetiske fagene. For å gjøre en endring på dette nivået for en bredere andel av skoleeierne, må man inn både med forskningstiltak og kurs, for å overbevise skoleeiere (og foreldre) om hva som er viktig for elevene.

På det gjennomførte nivået ligger det flere utfordringer. Rasmussen forteller i intervjuet om varierende omfang, og dermed kvalitet, på undervisning som er gitt lærerstudenter. Dette påvirker naturlig nok de utdannede lærernes kompetansenivå. Når man i tillegg ser at det er begrenset med undervisning i drama og teater i den nye grunnskolelærerutdanningen, står man ovenfor en stor kompetanseutfordring. Allerede i 2003 gjorde Sæbø en omfattende undersøkelse av *L97* og bruken av drama i undervisningen i grunnskolen (Sæbø, 2003). I denne undersøkelsen konkluderte hun med at maks 15% av lærerne brukte drama i stort nok omfang til at elevene fikk en opplæring i drama som var i tråd med *L97* (Sæbø, 2003, s. 181). 43% av lærerne innfridde kanskje deler av målene, mens minst 42% kunne ikke innfri *L97*s mål og intensjoner for drama og teater (2003, ss. 181-182). Dette tallet kunne være høyere da 45% gav indirekte uttrykk for at de sjeldent eller aldri brukte drama inn i undervisningen (2003, s. 182). Sæbø spurte lærerne som sjeldent eller aldri brukte drama i undervisningen hva

grunnen til dette var. Det dominerende svaret, 38%, var at de kunne for lite om drama og teater (2003, s. 91). At pensumet var for stort og at det ble for mye uro og støy i klassen, var satt som årsak to og tre, med henholdsvis 12% og 6% (2003, s. 91). Når flere av grunnskolelærerutdanningene også velger å redusere antall undervisningstimer i drama og teater selv som innføringskurs, vil det i hvert fall ikke bedre situasjonen (Espeland, Allern, Carlsen, & Kalsnes, 2011). Hvis dette ikke endres på, slik at det blir vedvarende, vil få en enda større kompetansemangel enn den Sæbø fant i sin undersøkelse.

En annen grunn som ikke er omtalt i Sæbøs undersøkelse, men som jeg opplevde i samtale med erfarne lærere under praksisen jeg hadde høsten 2014, er at de fleste i lærerkollegiet var ukomfortable med å gå i rolle og gjøre drama- og teaterøvelser. Dette kom fra lærere som var positive til metodikken og gjerne skulle sett at det ble brukt mer drama og teater i undervisningen. Flere av dem hadde også vært på flere kurs, men til tross for dette syntes de at det var ubehagelig å bruke mange av metodene fordi de opplevde det som å «drite seg ut». Denne mentaliteten er nok en bidragsyter til at lærere vegrer seg for å bruke drama og teater i undervisningen sin. Er den utbredt, vil det skape en utfordring for arbeidet med å innføre drama og teater som et eget fag, eller i det hele tatt å styrke fagområdets og metodikkens posisjon i grunnskolen. Skal en snu slike holdninger, trengs en grundigere innsikt i fagområdets muligheter, dvs. kompetanseheving. Lærere som underviser i fag som de ikke har kompetanse til å undervise i er ikke gode ambassadører for faget. Høy kompetanse og kvalitet fra lærernes side er elementært for elevenes opplevelse av drama og teater, og utbyttet de får fra det. Bamford (2006) viser til viktigheten av kvalitet og at mangelen på kvalitet kan ha en negativ effekt på elevene. Dårlig bruk av drama og teater bidrar også til fordommer blant elever og foreldre. Som flere av informantene trekker frem, kan mye av grunnen til de fordommene noen har mot bruken av drama og teater i skolen ha sitt opphav i egne opplevelser av drama og teater. Hvis man har gode og positive opplevelser med drama og teater, vil det genere en mer positiv holdning til faget og det kan skape en større etterspørsel av en slik metodikk i undervisningen. Hvis man klarer å skape en grasrotbevegelse som ønsker å ha mer drama og teater inn i grunnskolen, blir arbeidet for fagfeltet betraktelig enklere. Derfor er det viktig med høy kompetanse og kvalitet blant lærerne i grunnskolen. Her ligger det altså utfordringer på det gjennomførte nivået som skaper utfordringer på det ideologiske og formelle nivået.

## 7.6 Fremtidens skole

Høsten 2014 leverte Ludvigsen-utvalget sin delutredning, *Elevenes læring i fremtidens skole* (Ludvigsen, et al., 2014), til Kunnskapsdepartementet. I denne utredningen har de sett på hvordan den norske skolen er bygd opp i dag. De har funnet frem til ulike styrker i skolen, men også svakheter og mangler. Dette er en del av en større utredning om fremtidens skole. Den neste delen av utredningen skal leveres i juni 2015. I utredningen som ble lagt frem i høst, kom de fram til at det fantes flere mangler i kompetanse- og læringsfokuset i dagens skole. Dagens skole har lagt for mye vekt på evnen til å lese, skrive og regne som kompetanser (Ludvigsen, et al., 2014). Dette er selvsagt viktige ferdigheter som barn må ha, men Ludvigsen-utvalget ser på kompetanser i et bredere perspektiv.

Utvalget vil understreke bredden i kompetansebegrepet ved at kompetanse omfatter både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevens læring. Både kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for og del av det å utvikle kompetanse (Ludvigsen, et al., 2014, s. 66).

Evnen til å lese, skrive og regne er bare en del av det som legger en forutsetning for å de ulike kompetansene som utvalget beskriver. Dette kan tyde på et annet syn på kunnskap enn det tradisjonelle synet som man finner i dagens skole, og vil kunne ha en innvirkning på Kunnskapssynsdiskursen. Ved en slikt utvidet begrep kan det hende at man får en endring i utfordringene med kunnskapssynet. Det som er bemerkelsesverdig er at man kan finne igjen fokuset på disse kompetansene igjen i M74:

Elevenes følelsesmessige modning vil også være avhengig av at de får motta allsidige nyanserte inntrykk som kan gi grunnlag for opplevelse og engasjement. Inntrykk fra natur og kunst og sosialt samkvem vil kunne utvikle et rikere følelsesliv (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 11).

Her knyttes den emosjonelle kompetansen opp mot bruken av blant annet kunst og sosial interaksjon. Også den sosiale kompetansen blir trukket frem i M74:

Innenfor de estetiske fag vil det være store muligheter for å kunne utvikle en følsomhet som kan slå ut i skapende virksomhet i ulike fag og med ulike midler. Skapende aktivitet må være et framtrødende trekk ved skolens dagligliv, ikke minst fordi slik aktivitet mobiliserer så mange sider ved personligheten. Det skapende og gjenskapende arbeid må gi elevene høve til å høste erfaringer med så mange uttrykksmidler, redskaper og materialer som mulig. Både teoretiske, praktiske og kunstneriske evner må tas i bruk. Alle fag vil derfor mer eller mindre være områder for

skapende virksomhet. Det skolen gjør for å fremme den intellektuelle og følelsesmessige utvikling, og for å stimulere til skapende aktivitet, vil også kunne gi plass for det sosiale moment i personlighetsutviklingen. Skolen må legge vekt på å hjelpe elevene til å få kontakt med andre, omgås dem og samarbeide med dem [...] Samhørighet og samvirke utvikles i skolen først og fremst ved at elevene lærere å forså verdien av å samarbeide med sine lærere og medelever. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, ss. 11-12)

Mye av det Ludvigsen-utvalget legger vekt på som viktige kompetanser finner vi altså igjen i M74. En plan som hadde drama som et eget valgfag og som la mye vekt på bruken av drama og teater i flere undervisningssammenhenger i skolen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Dette åpner opp for at faget kan bli bruk i fremtiden skole også. Drama og teater har i likhet med mange andre fag et fokus både på kognitiv og praktisk læring, men i tillegg til dette har faget et stort fokus på de sosiale og emosjonelle sidene ved læring. Gjennom samarbeid og gruppearbeid i drama og teater, i dialogen mellom ulike karakterer, kan elevene utvikle nye sosiale aspekter rundt sin egen hverdag. Gjennom rolle og beskyttelsen rollen kan gi, får eleven mulighet til å undersøke nye emosjonelle aspekter ved seg selv og sin person. Alle disse fordelene med faget er noe samtlige av informantene har lagt vekt på i intervjuene. Hvis man velger å legge fokus på dette i en ny læreplan, vil det åpne flere muligheter for fagfeltet.

Utvalget legger også vekt på at man skal se disse kompetansene på tvers av fagene, ikke bare i hvert enkelt fag (Ludvigsen, et al., 2014, s. 66). Å arbeide på tvers av fag kan også være en inngangsport for drama- og teaterfaget. Allern forteller i intervjuet at bruken av drama og teater kan skape kontekst og sammenheng for materialet i andre fag. Gjennom dramatisk arbeid, får man bedre knyttet innholdet sammen i en større kontekst. Dette kan også styrke dybdelæringen, som utvalget mener er mangelfullt i dagens skole (Ludvigsen, et al., 2014, s. 8).

Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse (Ludvigsen, et al., 2014, s. 35)

Gjennom dybdelæringen får elevene en bedre forståelse og en bedre innsikt i materialet. Dette kan for mange være en mer givende måte å lære på. Det tradisjonelle kunnskapssynet er preget av mer overflatelæring.

Dybdelæring beskrives ofte i kontrast til overflatelæring som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng. Overflatelæring knyttes også til et syn på undervisning som kunnskapsoverføring (Ludvigsen, et al., 2014, s. 35).

Med dybdelæring får elevene muligheten til å skape sine egne erfaring og refleksjoner, noe som er en sentral del i synet på læring innen drama og teater. Dette kan ha innvirkning på Fag/metodediskursen og Fagstatusdiskursen. Hvis man i fremtidens skole arbeider stadig mer på tvers av fagene og samtidig mer i dybde, kan hierarkiet blant fagene endres betraktelig. Det kan også åpnes opp for en innføring av drama og teater som både fag og metode i grunnskolen. Hvis man samarbeider på tvers av fagene, kan for eksempel norskfaget og drama/ teaterfaget samarbeide. Man kan arbeide med å utvikle teknikk og ferdigheter i språk og uttrykk, samspill og samarbeid, få innsikt i en forfatter og noe av det han/hun har skrevet samtidig ved å spille ut teksten. Det finnes mange muligheter og forslag i faglitteraturen til hvordan drama og teater som fag og metode kan styrke dybdelæringen. Ideen om at de estetiske fagene kan bidra til en dypere forståelse av fagstoffet man arbeider med finner man igjen i *M74*:

Å beskrive en detalj på en blomst i biologiundervisningen er noe helt annet enn om eleven i sammenheng med skapende virksomhet arbeider med et blomstermotiv. I den første oppgaven er det tale om en objektiv beskrivelse med sikte på å vinne klarere forståelse og grundigere kunnskap. I det andre tilfellet gir eleven uttrykk for sin egen oppfatning og opplevelse av motivet gjennom et personlig formspråk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 37).

Det viser seg at behovene og fokuset som Ludvigsen-utvalget mener fremtidens skole bør ha finner vi altså igjen i en 40 år gammel læreplan. Om utvalget er klar over dette er uvisst, men spørsmålet er hva som skjer videre. Fagmiljøet ser foreløpig positivt på det som tas opp i utredningen (ifølge Nettverkssamling i Oslo i november 2014), men man venter fremdeles på neste del av utredningen. I den neste delen vil utvalget blant annet se på fagfordelingen i skolen, og eventuelt komme med anbefalinger til endringer av fag eller å bytte ut enkelte fag (Ludvigsen, et al., 2014, s. 8). Utvalget vil også kunne komme med anbefalinger til endring av kompetansemål og kompetanse fokus i grunnskolen (Ludvigsen, et al., 2014, s. 8). Denne

utredningen kan få mye å si for drama- og teaterfaget. Det er slik at uansett hva resultatet av Ludvigsen-utvalget sin utredning blir, er det fremdeles usikkert hva som vil komme med i en ny lærerplan. Det er til slutt Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som vil utforme en ny læreplan. Det vil avhenge av politikere og byråkraters avgjørelser, og til slutt vil en eventuell ny læreplan gå igjennom de ulike hørings- og vedtaksnivåene før den blir implementert; fra det ideologiske til det gjennomførte planet. Om de fem diskursene vil ha det samme å si for drama og teaterfagets posisjon som de har i dag, gjenstår å se.



## 8 Avslutning

I dette kapittelet oppsummeres de funnene jeg har gjort i denne undersøkelsen og noen konklusjoner basert på disse funnene presenteres. Jeg vil i tillegg komme med noen anbefalinger til videre arbeid og forskning på dette feltet.

### 8.1 Oppsummering og konklusjon

Jeg har identifisert og drøftet fem diskurser som har og har hatt sine innvirkninger på de fem ulike nivåene som omfatter lærerplanen for den norske grunnskolen. Kunnskapssynsdiskursen er den mest grunnleggende og innvirkningen av denne diskursen påvirker også de andre diskursene. Det har vært en negativ trend sett med drama- og teatermiljøets øyne siden *M74* og fram til *Kunnskapsløftet*. Allikevel kan man finne flere områder i læreplanen hvor det kan argumenteres for at bruken av drama og teater kan fylle de ulike kompetansekravene og målene. Man har også eksempler på at man kan inkludere drama og teater som et eget fag i grunnskolen, da det finnes skoler som har gjort dette. Det essensielle man kan ta tak i innenfor denne diskursen, er hvilket kunnskapssyn barn og unge genererer etter endt grunntidning. Sitter de igjen med det tradisjonelle synet som preger skolen, eller går de ut med et mer åpent kunnskapssyn? I kunst/pedagogikkdiskursen finner man at skillet mellom kunsten og pedagogikken fremdeles er gjeldene. Kunstnerne synes å ha fått høyere status enn kunstpedagogene med hensyn til å gis undervisningsansvar i grunnskolen. Den kunstneriske produksjonen vurderes høyere enn samvirke mellom kunst og pedagogikk. Denne diskursen har blitt styrket gjennom det politisk styrte tiltaket Den kulturelle skolesekken og en økt satsning på kulturskolen. Man må være forsiktig med er at dette ikke blir brukt som en unnskyldning for å ikke styrke kvaliteten og kompetansen innen kunstfagsundervisningen som lærerne i grunnskolen forvalter, inkludert den kompetansen som dramalærerne besitter. I fagstatusdiskursen finner vi at de såkalte basisfagenes hierarki fremdeles holdes aktivt, noe som ikke er unikt for Norge. Dette er noe som blir opprettholdt av det politiske fokuset på målinger og tester som for eksempel PISA og de nasjonale prøvene. Dette er et fokus som er vanskelig å motarbeide, da estetiske fagområder er vanskeligere å måle og teste på samme måte som matematikk og språk. Vi finner også at de estetiske fagenes innbyrdes hierarki også er like levende i Norge som i mange andre vestlige land. Dette hierarkiet har en historisk bakgrunn, men det er vanskelig å se argumenter for at dette hierarkiet bør bestå. De ulike estetiske fagene bringer ulike kunnskaper og verdier til elevene, og derfor er det viktig at de

ikke holdes ute av grunnskolen. Det skal også nevnes at en rekke land har reformert eller skal reformerer sine grunnutdanninger. Flere har da valgt å inkludere drama og teater som et eget fag, som for eksempel Australia, New Zealand og Irland for å nevne noen (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2014; Ministry of education, 2014; National council for Curriculum and Assessment, 2014). I Norden har nylig Island gjort det samme. I fag/metodediskursen ser man altså en historisk utvikling hvor drama og teater har gått fra å være et eget valgfag til å bli redusert til en metode i læreplanen. Fokuset har blitt mindre på drama og teater fra *L97* til *Kunnskapsløftet*. Fagområdet fikk et lite løft igjen med innføringen av valgfaget *Sal og Scene*, men dette er ikke primært brukt i skolen som et drama- og teaterfag. Fagmiljøet sitter med betydelig forskning og argumentasjon som gir grunnlag for å hevde at drama og teater burde få plass både som et fag og en arbeidsmåte i fremtidens skole. I kompetansediskursen ser vi at kompetansenivået er lavt blant lærere i grunnskolen i dag. Den forrige lærerreformeren reduserte timetallet for innføring i drama ved flere av de store lærerutdanningene i Norge. Kvaliteten har også vært varierende opp gjennom årene. Man vil også stå ovenfor en del store utfordringer når den nye femårige masteren for lærerutdanningene skal komme i 2017. Man kan risikere å komme enda dårligere ut enn det situasjonen allerede er for fagfeltet.

Denne masteroppgaven har vært en undersøkelse for å finne noen svar på hvorfor drama og teater ikke er et fag i norsk grunnskole. Gjennom undersøkelsen og analysen har jeg definert fem diskurser som preger både det tekstlige materialet jeg har innsamlet og intervjuene jeg har gjort. Gjennom drøftingen av diskursene og materialet har jeg sett på hvordan disse diskursene har hatt og har sine påvirkninger på de ulike nivåene av en læreplan, fra det ideologiske hos politikere, til det erfarte hos elevene. Dette har avdekket flere utfordringer som fagfeltet har gjennomlevd og utfordringer som det står ovenfor. For flere av veteranene i drama- og teatermiljøet vil de fleste av funnene i denne undersøkelsen nok ikke komme som en overraskelse. Mye av materialet kommer nettopp fra veteraner i feltet. Denne oppgaven er først og fremst rettet mot de nye, yngre generasjonene av drama- og teaterpedagoger, slik at de kan få et innblikk i den utviklingen som drama- og teatermiljøet har gått gjennom de siste førti årene, og hvor man har møtt utfordringer. På den måten vil de forhåpentligvis lære av fagfeltets historie og bidra til en ny utvikling. Det er fremdeles arbeid å gjøre og kamper å kjempe før drama og teater er et eget fag i grunnskolen. Denne oppgaven gir dessverre ikke et enkelt svar til problemstillingen: Hvorfor er drama og teater ikke et fag i grunnskolen?

Masteroppgaven er en undersøkelse og kartlegging av en rekke diskurser og deres innvirkning på fagets plass og rolle i grunnskolen, sett fra en drama- og teaterstudents ståsted, som har intervjuet elitepersoner fra fagfeltet. Dette er altså et blikk innenfra og ut. Videre undersøkelser bør ta tak i prosessene som har foregått utenfor fagmiljøet, spesielt da i Utdanningsdirektoratet, i Kunnskapsdepartementet og i Kulturdepartementet og dets råd. Dessverre er det her snakk om en 40 år lang prosess og man kan risikere at mange av de personene som kunne gi svar ikke lenger er tilgjengelige. Man kan altså risikere å aldri få uttømmende svar på hva som skjedde med hensyn til utdanningspolitiske behandlinger av fagområdet hos myndighetene. Jeg håper at oppgaven bidrar til å gi innblikk og informasjon som kan omforme diskursene og legge grunnlag for ny kunnskap og strategier for å styrke drama og teater sin posisjon i grunnskolen.

Fagfeltet knytter mye spenning og forventninger til utdanningspolitikken de neste årene. Ludvigsen-utvalget skal legge frem sin endelige rapport i juni og det blir da spennende å se om de har lyttet til fagmiljøet. Kanskje vil man om noen år få en masteroppgave som heter «Hvordan ble drama og teater et fag i grunnskolen»?

## **8.2 Anbefalinger og videre forskning**

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har jeg fått innsikt i en del ulike områder og utfordringer som vårt fagfelt står ovenfor. På bakgrunn av denne undersøkelse, samt min erfaring fra mine studier og tid som studentpolitiker, vil jeg komme med noen anbefalinger. Dette gjelder både hva man kan forske videre på og hva man kan gjøre for å styrke fagfeltet i samfunnet, i høyere utdanning og i grunnskolen.

Engasjer studentene. Norsk lovverk sikrer studentene minimum 20% av stemmene i alle styrer, råd og utvalg med bestemmelsesmakt innen høyere utdanning. De som underviser innen høyere utdanning bør se etter om de har studenter i klassen som har potensialet til å bli studentpolitikere, og fremme vårt fagfelts interesser i ulike utvalg. Det er ikke automatisk gitt at et utvalg som behandler saker som kan ha en stor innvirkning for fagmiljøene ved høyskolene og universitetene har medlemmer med faglig bakgrunn. Av egen erfaring som studentpolitiker har jeg sett hvor mye innflytelse jeg har når jeg sitter i utvalg hvor det er

ingen andre med en kunstnerisk bakgrunn. Med drama- og teaterstudenter i studie- og FoU-utvalg ved lærerutdanningene i Norge, kan man sikre en bedre innflytelse når man skal utforme studieplanene for den nye femårige lærerutdanningen som et eksempel. Å bli anbefalt av en lærer til å engasjere seg studentpolitisk, kan også motivere studentene til å arbeide fagpolitisk, og man vil få flere nye engasjerte og motiverte drama- og teaterpedagoger.

Overbevis ungdomspolitikere. Det kan være vanskelig å overbevise politikere som har vært lenge i sine stillinger og har et satt tankesett. Det vanskeliggjøres også av at man kommer utenifra til partiet og kretsen. Det kan gjøre at de er lite villig til å høre. Derfor tror jeg det er bedre å arbeide med ungdomspolitikere. Det er de som er nærmest skolealder. Man må skape en grasrotbevegelse innad i ungdomspartiene. Det er også større sjanse for at stortingspolitikere er mer villige til lytte til sine egne ungdomspolitikere sine argumenter for å innføre drama og teater, enn de er til å lytte til våre. Tilby kurs og workshops til landsmøtene til ungdomspartiene og møt dem på deres arena. Der kan vi få støttespillere.

Undersøk diskursene dypere. Hver av diskursene åpner opp for videre undersøkelser. Man kan for eksempel se på hvilke kunnskapssyn som preger utdanningspolitikken i dag og hvilke man finner i grunnskolen. Utfordringene som man finner i møtet mellom kunsten og pedagogikken er noe som er vel verdt å se nærmere på. Kan man definere mer av drama- og teaterundervisningen som kunst med ny performanceteori? Hvorfor velger man å holde fast ved det faglige hierarkiet fremdeles? Hvordan kan man best implementere både drama og teater som et fag og en metode? Hvordan kan man best sørge for at man får høy kvalitet og kompetanse inn i skolen? Dette er noen problemstillinger det kan være interessant å se nærmere på i fremtiden.

Undersøk det andre perspektivet. Det kanskje mest interessante å undersøke innen problemområdet «Hvorfor drama og teater ikke er et fag i grunnskolen» er nå perspektivet utenfor fagmiljøet. Hva har skjedd og skjer i Utdanningsdirektoratet og Kulturrådet, Kunnskapsdepartementet og Kulturdepartementet? Hvem bestemmer? Hvem har påvirkningskraft? Er det noen som motarbeider fagmiljøet? Denne masteroppgaven har gitt

noen svar, men har nok kanskje åpnet opp for enda flere spørsmål. Om vi får svar på disse, vil tiden vise.

## 9 En utgangshistorie 2014

Lyden demper seg og det blir en spent stillhet i rommet. Det er siste time en tirsdag på Kjenn ungdomsskole høsten 2014. Hvis man lyttet ekstra nøye, kunne en så vidt høre lyden av hjerteslag. Det pustes dypt inn og sakte ut. Ut på «scenen» kommer to ungdommer i rollen som Hjalmar og Gregers. Stødig og fokusert spiller de ut nest siste scene fra *Vildanden*. I fire uker har de arbeidet med *Vildanden* i klassen. De har blitt kjent med de ulike karakterene i stykket, blitt kjent med symbolikken og begrepene i stykket. De har opplevd lærer-i-rolle, sett scener fra *Vildanden* blitt spilt ut, de har spilt små dialoger og nå til slutt skal de endelig få fremføre større scener fra stykket som de har arbeidet med i en uke. De har arbeidet med stor iver og glede. At et stykke av Ibsen som er over hundre år gammelt kunne være like spennende i dag, var de fleste i klassen overrasket over. Hjalmar og Gregers sin replikkveksling blir stadig mer intens. Plutselig høres et smell. Hjalmar og Gregers skvetter til og snur seg i retning lyden. Det kom fra loftet hvor villanden er. Der sluttet scenen. Det kommer rungende applaus fra medelever, lærer og praksisstudenter. Gjennom iherdig innsats og mye arbeidsgleder hadde elevene greid å skape et estetisk øyeblikk i klasserommet og formidlet Ibsen på en måte elevene som de sjeldent har opplevd før. Det finnes unntak i dagens skole og noen som får muligheten til å oppleve drama og teater av god kvalitet. Målet må være at alle elever skal få erfaringer og opplevelser med drama og teater i grunnskolen.

## 10 Den offentlige presentasjonen

Den offentlige presentasjonen, som er en del av mastereksamen i estetiske fag, har jeg valgt å gjøre som en performativ forelesning. I masteroppgaven har jeg først og fremst vendt fokuset bakover i tid og undersøkt utviklingen for drama og teater i norsk grunnskole de siste førti årene og frem til i dag. I den performative forelesningen ønsker jeg å ta et skritt videre og primært rette et fokus på drama- og teaterfagets fremtid i grunnskolen. Den performative forelesningen vil ha en dramaturgisk oppbygning preget av ulike drama- og teaterelementer. Dette er fordi jeg har som mål å skape en spennende og engasjerende forelesning. Siden tematikken i min masteroppgave omhandler drama og teater i skolen, eller mangelen på det, vil jeg bruke skoleungdom som bidragsytere i forelesningen. Dermed åpner jeg opp for at de unges stemme, meninger og holdninger knyttet til drama og teater i skolen får komme til uttrykk. Jeg ønsker å spørre dem det store spørsmålet, som var motivasjonen for å gå i gang med min undersøkelse: hvorfor er ikke drama et fag i norsk skole?

Høsten 2014 var jeg i praksis ved Kjenn Ungdomsskole i forbindelse med praktisk pedagogiskutdanning (PPU) i drama- og teaterkommunikasjon ved HiOA. Her underviste jeg og min medstudent flere klasser på 10. trinn og anvendte drama og teater som både fag og metode i ulike skolefag. I min offentlige presentasjon har jeg planlagt å anvende utdrag fra arbeidet som ble gjennomført sammen med disse ungdommene. Enkelte av ungdommene som vi jobbet med i praksisperioden vil være med som en del av den performative forelesningen, og jeg har også gjort flere intervjuer med elevene fra Kjenn. Utdrag og sitater fra elevenes opplevelser og inntrykk, som brukes inn i den offentlige presentasjon, vil bidra som uttrykk for hvordan de opplever å jobbe med drama og teater i skolen. Jeg ønsker at bruk av fiksjon skal være sentralt i forelesningen, og jeg har som mål at både jeg og elevene fra Kjenn skal være i rolle i løpet av presentasjonen.

Det er viktig å legge vekt på at den offentlige presentasjonen skjer etter innlevering av masteroppgaven og at det kan komme endringer og tillegg til den performative forelesningen i forhold til det som er beskrevet her.





## Litteratur

- Allern, Tor-Helge. (2003). *Drama og erkjennelse*. Trondheim: Norsk teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Allern, Tor-Helge. (2008). Forestillinger om viten - noen perspektiv på forskning i drama/teater. *DRAMA : Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, ss. 31-37.
- Alvesson, Mats., & Sköldbberg, Kaj. (2009). *Reflexive Methodology*. London: SAGE Publications.
- Ashraf, Ahmed Fawas. (2014, April 24). *Ikke imponert over rapport om estetiske fag*. Hentet Oktober 23, 2014 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/kultur/ikke-imponert-over-rapport-om-estetiske-fag-7545677.html>
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2014, Desember 1). *The Arts*. Hentet Desember 1, 2014 fra [australiancurriculum.edu.au](http://www.australiancurriculum.edu.au): <http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts/introduction>
- Bamford, Anne. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Bamford, Anne. (2011). *Kunst- og Kulturoplæring i Norge 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring.
- Best, David. (1992). *The rationality of feeling: understanding the arts in education*. London: Falmer Press.
- Birkeland, Eirik., Andsnes, Sissel., Kirksæther, Berit., Espeland, Magne., Myhre, Aslak Sira., Duun, Ann Evy., . . . Hamre, Ole. (2014). *Det muliges kunst*. Oslo: Ekspertgruppe for kunst og kultur i opplæringen.
- Bogstad grunnskole. (2014). *Kulturskolen Bogstad*. Hentet November 29, 2014 fra Bogstad grunnskole: <http://www.bogstad.gs.oslo.no/satsing/>
- Courtney, Richard. (1974). *Play, Drama & Thought. The intellectual background to drama education*. London: Cassell.
- Dagens Næringsliv. (2013, Februar 1). *Sier nei til drama, dans og musikk*. Hentet Mars 5, 2014 fra Dagens Næringsliv: <http://www.dn.no/talent/2013/02/01/sier-nei-til-drama-dans-og-musikk>

- Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement.
- Dewey, John. (1934/2005). *Art as experience*. New York: Perigee.
- DICE Consortium. (2010). *Making a World of Difference*. DICE Consortium.
- DICE Consortium. (2010). *The DICE has been cast*. (A. Cziboly, Red.) DICE Consortium.
- Eriksson, Stig A. (1981). Innsikt gjennom Drama. I G. Bolton, *Innsikt gjennom Drama*. Oslo: Dreyer.
- Eriksson, Stig A. (2006). Hva skal barnet hete? *Drama - Nordisk dramapedagogisk tidskrift*, 43(3), ss. 46-48.
- Eriksson, Stig A., & Kjølner, Torunn. (1983). *Drama spiller en rolle: tre kommentarer til fagområdet utvikling og egenart i grunnskole og lærerutdanning*. Bergen: Bergen lærerhøgskole.
- Espeland, Magne., Allern, Tor-Helge., Carlsen, Kari., & Kalsnes, Signe. (2011). *Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning*. Stord: Høgskolen i Stord/Haugesund.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fischer-Lichte, Erika. (2008). *The Transformative power of performance: A new Aesthetics*. New York: Routledge.
- Gadamer, Hans-George (2010). *Sannhet og Metode*. (L. Holm-Hansen, Overs.) Oslo: Pax Forlag.
- Grimstad, Tonje., & Folkedal, Ivar. (2009, Mars 21). *Solhjell får slakt for «kreativitet»*. Hentet August 18, 2014 fra [www.nrk.no](http://www.nrk.no/norge/solhjell-far-slakt-for-kreativitet-1.6536085): <http://www.nrk.no/norge/solhjell-far-slakt-for-kreativitet-1.6536085>
- Grunnskolerådet. (1988). *Drama: Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget, Grunnskolerådet.
- Grunnskolerådet, & Norsk Kulturråd. (1991). *Handlingsplan for styrking av de estetiske fagene i skolen*. Oslo: Grunnskolerådet; Norsk Kulturråd,;
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hagesæther, Pål Vegard (2014, Juni 20). *Forskeraksjon mot PISA-testen*. Hentet September 27, 2014 fra Aftenposten.no: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Forskeraksjon-mot-Pisa-testen-7556673.html#.U6gn17EXyup>
- Hagesæther, Pål Vegard (2014, Mars 21). *Oslo-rektorer vil fjerne valgfag*. Hentet April 31, 2014 fra aftenposten.no: <http://www.osloby.no/nyheter/Oslo-rektorer-vil-fjerne-valgfag-7509669.html#.U6hcj7EXyuo>
- Halvorsen, Kristin (2012, Oktober 25). *Ny kulturskoletime - Nye muligheter*. Hentet April 27, 2014 fra regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Taler-og-artikler/2012/ny-kulturskoletime--nye-muligheter.html?id=705919>
- Heggstad, Kari Mjaaland (2012). *7 Veier til drama: grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggstad, Kari Mjaaland., Eriksson, Stig A., & Avenstrup, Roger. (1984). *Drama - Innstilling fra en arbeidsgruppe*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Heggstad, Kari Mjaaland., Eriksson, Stig A., & Avenstrup, Roger. (1988). *Drama: Veiledning til mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgskolen i Bergen. (2014, September 4). *Fagvalg i grunnskolelærerutdanningen*. Hentet November 12, 2014 fra Hib.no: <http://www.hib.no/for-studenter/fagvalg/fagvalg-i-larerutdanningen/fagvalg-i-grunnskolelærerutdanningen/>
- Høyre. (2013, August 15). *Karakterer i 5. klasse*. Hentet Oktober 24, 2014 fra Høyre.no: <http://www.hoyre.no/Karakterer+i+5.+klasse.d25-T2lnS4h.ips>
- Høyre. (2013). *Nye ideer, Bedre løsninger - Høyres stortingsvalgprogram 2013-2017*. Oslo: Høyre.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningskomiteen. (1993). *Innst. S. nr. 115. (1992-1993) Innstilling fra Kirke- og undervisningskomiteen om kultur i tiden*. Hentet Desember 4, 2014 fra Stortinget.no: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og->

publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=6&wid=aIa&psid=DIVL1024&pgid=aIa\_0787

Korsvold, Kaja. (2014, Mars 4). *Kritisk for estetiske fag i skolen*. Hentet November 20, 2014 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/kultur/Kritisk-for-estetiske-fag-i-skolen-7489172.html>

Kulturdepartementet, & Kirke- utdanning og forskningsdepartementet. (1995). *Broen og den blå hesten*. Oslo: Kulturdepartementet; Kirke- utdanning og forskningsdepartementet,.

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for Læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Tilbaketrekning av Prop. 206 L (2012–2013)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Tilbaketrekning av Prop. 206 L (2012–2013)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2014, Juni 3). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*. Hentet November 23, 2014 fra Regjeringen.no: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2014/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva.html?id=761439>

Kvale, Steinar., & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Laustsen, Eliese., & Ertesvåg, Frank. (2013, Desember 3). *PISA-rapport: Norske elever blir dårligere i matte og naturfag*. Hentet Oktober 10, 2014 fra vg.no: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/pisa-rapport-norske-elever-blir-daarligere-i-matte-og-naturfag/a/10148226/>

Lehmann, Hans-Thies. (2006). *Postdramatic Theatre*. New York: Routledge.

Lervik, Erlend Nordskogen. (2012, November 9). *Vekk med kosefagene!* Hentet September 16, 2014 fra Aftenposten: <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Vekk-med-kosefagene-7041683.html>

- Ludvigsen, Sten., Elverhøi, Pia., Gundersen, Eli., Indregard, Sigve., Ishaq, Bushra., Kleven, Kjersti., . . . Øye, Helge. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: 07 Xpress AS.
- Ministry of education. (2014, Mars 25). *The Arts*. Hentet Desember 4, 2014 fra [nzcurriculum.tki.org.nz](http://nzcurriculum.tki.org.nz): <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Learning-areas/The-arts/Learning-area-structure>
- Nasjonalt fagråd i drama- og teaterfag i UH. (2013). *Sal og scene uttalelse*. Oslo: Nasjonalt fagråd i drama- og teaterfag i UH.
- National council for Curriculum and Assessment. (2014, Desember 1). *Drama*. Hentet Desember 4, 2014 fra [Curriculumonline.ie](http://www.curriculumonline.ie): <http://www.curriculumonline.ie/Primary/Curriculum-Areas/The-Arts-Education/Drama>
- Nielsen, Liv Merete. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og Håndverk- i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2013, Desember 3). *Results from PISA 2012*. Hentet Desember 1, 2014 fra [Pisa.no](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-norway.pdf): <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-norway.pdf>
- OECD. (2014, Juni 20). [www.oecd.org/about](http://www.oecd.org/about). Hentet August 23, 2014 fra [www.oecd.org](http://www.oecd.org): <http://www.oecd.org/about/>
- Rasmussen, Bjørn Konrad. (1991). *"Å være eller late som om - ": forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre : et dramapedagogisk utredningsarbeid*. Trondheim: Institutt for drama, film og teater, UNIT/AVH.
- Rasmussen, Bjørn Konrad. (1991). *"Å være eller late som om - ": forståelse av dramatisk spill i det tyvende århundre : et dramapedagogisk utredningsarbeid*. Trondheim: Instituttet for drama, film og teater.
- Rasmussen, Bjørn Konrad. (2010, November 24). The "good enough" drama: reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, ss. 529-546.
- Rasmussen, Bjørn Konrad. (2014, 9 2). CV. Hentet fra [Ntnu.no](http://www.ntnu.no): <http://www.ntnu.no/ansatte/bjorn.rasmussen>

- Robinson, Ken. (2011). *Out of our minds*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd.
- Sjøberg, Svein. (2014, April 11). *Clemet og pisafiseringen av norsk skole*. Hentet Oktober 27, 2014 fra Morgenbladet.no:  
[http://morgenbladet.no/debatt/2014/clemet\\_og\\_pisafiseringen\\_av\\_norsk\\_skole#.VH7pNMniv14](http://morgenbladet.no/debatt/2014/clemet_og_pisafiseringen_av_norsk_skole#.VH7pNMniv14)
- Statistisk sentralbyrå. (2014, Juni 19). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013*. Hentet November 11, 2014 fra ssb.no: <http://www.ssb.no/vgogjen>
- Sæbø, Aud Berggraf. (2003). *Drama i L97*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2005). *Læringsformer i Allmennlærerutdanningen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2008, Februar 4). *Dramanett.no*. Hentet April 14, 2014 fra [dramanett.no](http://www.dramanett.no/): <http://www.dramanett.no/>
- Sæbø, Aud Berggraf. (2009). *Drama og elevaktiv læring*. Trondheim : Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2009). Kunnskapsløftet og drama. *Drama - et nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, ss. 8-14.
- Universitet i Oslo. (2010, Desember 12). *Svein Sjøberg*. Hentet Desember 1, 2014 fra [uio.no](http://folk.uio.no/sveinsj/): <http://folk.uio.no/sveinsj/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Evaluering av Kunnskapsløftet*. Hentet November 25, 2014 fra [utdanningsdirektoratet.no](http://www.udir.no):  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL\\_presentasjoner\\_sluttrapporter/UDIR\\_Evaluering\\_Kunnskapsloftet\\_2012\\_korr3.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EVAKL_presentasjoner_sluttrapporter/UDIR_Evaluering_Kunnskapsloftet_2012_korr3.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (2012, August 1). *Læreplan i valgfag sal og scene: Formål*. Hentet November 29, 2014 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/SOS1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2012, August 1). *Læreplan i valgfag sal og scene: Formål*. Hentet November 29, 2014 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/SOS1-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2014, Januar). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2014*. Hentet November 29, 2014 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2014-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2014-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/#GS-tabell-1>

Utdanningsdirektoratet. (2014, Februar 11). *Læreplan i Norsk - kompetansemål*. Hentet November 25, 2014 fra Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029322&kmsn=424125164>

Vethal, Åshild. (2014). For navnet skjemmer ingen. *Drama*(01), 5.

Vethal, Åshild., Linge, Solhild., Paulsen, Brit., & Øverbye, Anne. (1997). *Lære Skape Leve*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag.

Winner, Ellen., Goldstein, Thalia R., & Vincent-Lancrin, Stéphan. (2013). *Art for Art's sake*. Paris: OECD.

## Vedlegg

- Intervjuguide for informantene



## Intervjuguide for informantene

1. Fortell kort om din bakgrunn og hvorfor du jobber med drama/teater?
2. Fortell kort om din rolle i prosessen med å innføre drama/teater som eget fag i grunnskolen?
3. Hva mener du har vært de største utfordringene som hindrer faget i å bli innført i grunnskolen?
4. Hvordan har statusen variert de siste tiårene (eventuelt siden M74)? Hva kan årsaken(e) være til at faget har hatt høyere/lavere status i løpet denne perioden?
5. Hva mener du er viktige argumentene for å innføre drama/teater som eget fag i grunnskolen og hvorfor?
6. Hvilken strategi bør man ha i arbeidet for å få drama/teater innført som eget fag i grunnskolen?
7. Hvilket navn burde faget ha og hvorfor?

Konkluderende synspunkt:

8. Hvorfor er ikke drama/teater et eget fag i grunnskolen – er det noe mer du vil tilføye for å svare på dette spørsmålet?



