

Aud Berggraf Sæbø
Høgskolen i Stavanger
Det humanistiske fakultet
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Aud.b.sebo@his.no

Et danningsbegrep som er adekvat også for drama?

Danning! Danning? Danning. Jeg sier ordet, lar det svive rundt i mitt indre og smaker på det. Et noe fremmed ord i mitt vokabular, et ord jeg sjelden bruker, for som pedagog har jeg en større tilknytning til begrepene utdanning og dannelse. Jeg utdanner lærere, mitt fag er drama og jeg har praksis fra grunnskole og undervisning for barn med lærevansker. Jeg har til alle tider vært opptatt av hva læring er og hvordan læring foregår, og hvilke konsekvenser dette bør få for mitt syn på undervisning og utdanning, og dermed dannelse. Jeg vil derfor her benytte anledningen til å reflektere noe rundt danningsbegrepet og dets relevans for drama; med et spesielt fokus på det skapende dramatiske spillet.

DANNING – ET NYANSERT OG KOMPLISERT BEGREP?

I min nettbaserte ordbok blir jeg bedt om å slå opp på ordet dannelse, når jeg søker etter den engelske oversettelsen av ordet danning. Når det gjelder dannelse i relasjon til kunnskap gir ordboka flere alternativ: *education, refinement, culture and sense of decorum*. Dette samsvarer godt med min intuitive forståelse av begrepet, som i stor grad er knyttet til det klassiske danningsbegrepet, der formidling av kultur og kulturarvens betydning i utdanning står sentralt. Jeg finner det derfor interessant at andre lesemåter og fortolkninger av begrepet (Kompendium Profesjon og danning, 2004) utfordrer denne lesemåten og ligger nær opp til det jeg har som forståelse av kunnskapsbegrepet. Ordboka mi tilbyr og *formation, growth and rice* som mulige oversettelser av dannelse til engelsk, så dette er tydelig et nyansert begrep i engelsk språkbruk. Jeg føler meg straks mer hjemme i et danningsbegrep som inkluderer vekst og noe som er i stigende bevegelse. Det tyske begrepet *Bildung* oversetter min nettbaserte ordbok med *dannelse, form, struktur, oppbygning og utdanning*. Jeg forstår av denne lille undersøkelsen at begrepet danning har mange mulige nyanser og forklaringsmåter og at Løvlie nok var meget bevist i sitt ordvalg, da han ved oppstart av forskerkurset Profesjon og danning (12.05.04) sa at det ikke er lett å definere begrepet danning og når en har gjort det, er en ikke kommet så langt likevel.

DEN DANNELSESTEORETISKE TREENIGHET

Moderne opplysnings- og dannelsesteori har en del fellestrekk som i følge Korsgaard og Løvlie (2003) kan sammenfattes i den dannelsesteoretiske treenighet: menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet. Selve teorigrunnlaget finnes i opplysningstidens store danningsprosjekt; der danning er allmenndanning og gjelder for alle både som en mulighet og et krav til den enkelte. Vi har i Norge en 13 årig obligatorisk (ut)danning, som skal ivareta den vanskelige og utfordrende oppgaven det er å danne barn og unge. Min erfaring er at barn og unge er vitebegjærlige, lærevillige og nysgjerrige av natur, men framfor alt påvirkelige og sårbare i forhold til måten selve lærings- og danningsprosessen tilrettelegges på. Den største danningsutfordringen mener jeg ligger i balansen mellom det å gi muligheter og stille krav, enten det er meg selv, mine studenter eller mine grunnskoleelever dette gjelder.

Når menneskets forhold til seg selv er det grunnleggende og sentrale utgangspunkt for dannelse og menneskets selvaktivering derfor blir den sentrale uttrykksform i dannelsesprosessen, stiller dette spesielle krav til alle som skal ivareta utdanning i samfunnet. Opplysningsfilosofen Kant skrev allerede i 1784/2004: "The motto of enlightenment is therefore: Sapere aude! Have courage to use your own understanding". Hans prosjekt var å myndiggjøre det frie mennesket gjennom opplysning, og han mente at den som ikke på eget initiativ våget eller ville gjøre bruk av sin kunnskap og forståelse, var et umyndig menneske. Det å våge å stå fram i det offentlige rom, er et stort skritt for mange. Det finnes lærerstudenter som hadde gått gjennom en treårig lærerutdanning uten å si et ord høyt i klassen (Evenstad og Granholdt 2004) og jeg observerer ute i grunnskolen en del elever som sjelden eller aldri sier noe, hvis ikke læreren spesielt utfordrer dem. Det å ville stå fram er i større grad enn det å våge, avhengig av engasjement og vilje til ansvar. "It's so convenient to be immature!" skriver Kant og mener det skyldes at andre så gjerne overtar ansvaret for oss. For barn og unge som i vårt utdanningssystem må innordne seg muligheter og krav slik de realiseres av de respektive lærerne, kan den enkeltes dannelsesprosjekt i stor grad reduseres og selvrealiseringen bli hemmet på grunn av skolen ubalanse mellom reproduserende og skapende muligheter og krav til elevene. Imsen (2004) fant at elevenes engasjement i undervisningen avtar med økende alder og hun er meget bekymret for denne utviklingen: "Det er bekymringsfylt at involveringen i skolearbeidet ser ut til å avta fra fjerde til tiende klasse ($p < 0.01$). Resultatene for de eldste elevene uttrykker en heller lunken innsats i faget" (s. 67). Dewey (1938/1991) peker også på problemet med at mennesket synes å ville fraskrive seg ansvaret som følger med friheten og ser dette i forbindelse med (ut)danningen til demokratiske samfunnsborgere. Han mener derfor at demokrati i seg selv er et dannelsesprinsipp og der det sentrale spørsmålet er knyttet til forholdet mellom demokratiets og danningens mulighet og krav: "Do you want to be a free human being standing on your own feet, accepting the responsibilities, the duties that goes with that position as an effective member of the society?" (s. 294).

Sæbø (2003) fant at både elever og lærere mente drama skapte engasjement for lærestoffet og at dette var en meget viktig grunn for å integrere drama i undervisningen. Drama som skapende dramatisk spill, har her mye å tilby studentenes/ elevenes selvrealisering. I grupper planlegger og utforsker studentene/ elevene lærestoffets/ tekstens muligheter for dramatisk spill, Alle deltar, både i planlegging, utforsking og en eventuell framføring for klassen eller et annet publikum. Dersom læreren begynner forsiktig og gradvis stiller krav til det å formidle spillet til andre, kan absolutt alle elever ha en sjanse for å våge og ville deltakelse. "Jeg skal aldri glemme stoltheten og gleden jeg kunne lese i ansiktet til en beskjeden og rolig gutt, da han til slutt våget å gå ut på scenegulvet og spille sin rolle", skriver en allmennlærerstudent som reflekterer over sin praksis, samtidig som hun og reflekterer over all den støtte, oppmuntring og overtalelse som var nødvendig for at denne eleven skulle våge og ville dette spranget av egen "fri" vilje.

Opplysningsfilosofenes sterke tro på menneskets egen totalt frie vilje er det blitt stilt store spørsmålstegn ved av senere filosofer, og i vår postmoderne og markedsliberale medie- og IKT verden er det all grunn til å stille spørsmål ved hvor fritt mennesket egentlig er. Når Foucault sier at (over)makten er innskrevet i våre kropp, forstår jeg nettopp det som et uttrykk for at den enkeltes frihet alltid vil være bestemt av de sosio-kulturelle rammer vedkommende lever innenfor. På slutten av 2. klasse, spurte elevene i den 1.klassen jeg startet med for 26 år siden, og som hadde sittet i ulike gruppeorganiseringer i to år, når de skulle få lov til å sitte en og en på rekker slik alle de andre klassene gjorde. I en 7. klasse jeg besøkte nå i vår, var det flere elever som mente at god undervisning det var når de fikk sitte i fred og jobbe med oppgaver og læreren begrenset sitt arbeid til å hjelpe dem som trengte hjelp. Jeg

synes begge disse to erfaringene mine tydelig forteller at makten blir innskrevet i våre kropper, enten vi vil det eller ei. Videre synes jeg og dette virkelig problematiserer dannelsingsprosjektet, og særlig i relasjon til barn og unge, som vi forventer, med alderen i større og større grad, skal ta ansvar for egen læring.

Til tross for læreplaner som vektlegger elevenes frie, selvstendige og skapende arbeid med et fagstoff, forteller praksis og forskning at skapende arbeid har en minimal plass i både lærerutdanning og grunnskole. Den frie meningsutveksling står derimot stekt i grunnskolen i form av at elevene, særlig på de høyere klassetrinn, forhandler om alt de skal gjøre og selv til en viss grad bestemmer omfanget av sitt eget arbeid (Imsen 2003). Problemet er at denne frie meningsutvekslingen ikke har et faglig innhold, men i stor grad handler om hva som konkret skal gjøres. Det er i hovedsak lærebøkene som bestemmer det faglige innholdet i grunnskolen (Backmann 2004) og elevene arbeid består stort sett i å lytte til lærerens innføring for deretter individuelt å løse lærebokas arbeidsoppgaver. Det vil si at elevenes muligheter for selvaktivering stort sett er knyttet til arbeidsmåtene instruksjon, spørsmål/ svar og individuelt arbeid. Til tross for at grunnskolen læreplan, L97, klart sier at opplæringen skal legge stor vekt på kreative uttrykksformer, opplevelser og refleksjon, viser forskning (Sæbø 2003) at dette ikke er tilfelle. Antakelig har læreren ikke selv erfart sin egen dannelsingsprosess som en kreativ selvaktivering, og har heller ikke erfaringer med de mulighetene en skapende dramatisk spillpraksis kan åpne opp for i dannelsingsprosessen. Lærerens ”innskrevne” forståelse av undervisning som en dannelsingsoppgave er derfor blitt redusert til overveiende etterligning og reproduksjon. Vi har det siste året også sett og hørt eksempler på at utviklingen med nasjonale tester på utvalgte klassetrinn i grunnskolen, forsterker lærernes tro på reproduksjon av faktakunnskaper. Med Foucault kan vi si at i den lojale lærer forsterkes den innskrevne makten ytterligere. Jeg er ikke i mot prøver og tester, problemet oppstår når disse prøvene ensidig måler kun utvalgte sider ved kunnskapen og derfor kun ivaretar og forsterker et av flere aspekter ved danningen. Elevene tilegner seg selvsagt nødvendige faktakunnskaper gjennom skolens tradisjonelle arbeidsmåter, men etter mitt syn blir elevenes læringsutbytte og deres dannelsesprosess sterkt redusert når selvvirksomheten stort sett reduseres til reproduksjon i form av individuelle lese- og skriveoppgaver uten noen integrering av kreative aktiviteter, meningsfulle erfaringer og kreative uttrykksformer som del av opplæringen. Her finner jeg god støtte hos Dewey, som allerede i 1938 skrev:

”Even in the classroom we are beginning to learn that learning which develops intelligens and character does not come about when only textbook and the teacher have a say; that every individual becomes educated only as he has an opportunity to contribute something from his own experience, no matter how meagre and slender that background of experience may be at a given time; and finally that enlightenment comes from the give and take, from the exchange of experiences and ideas” (s.296).

Det dramatiske spillets mulighet til å erobre elevenes energifokus og skape engasjement gjennom en rekonstruksjon og videre åpen kreativ utforskning av et utvalgt eller gitt lærestoff, blir ikke utnyttet fordi lærerne mangler egne erfaringer og kunnskaper om spillets mulighet i lærings- og dannelsingsprosessen (Sæbø 2003). Tenk om all den tid og energi som blir brukt i grunnskolen i den såkalte frie diskusjonen og forhandlingen om HVA elevene skal arbeide med, i stedet ble brukt til skapende arbeid og reflektert diskusjon om selve lærestoffets innhold; det vil si hva kunnskap(en) kan bety og brukes til, hva den kan bety i spesielle situasjoner for den enkelte, for samfunnet og for verden som sådan. Jeg stiller og spørsmål ved hvilke muligheter en lærerutdanning, som på grunn av innstramming og effektivisering stadig reduserer studentenes undervisningstimetall, har til å utvikle en selvstendig lærer som reflekterer over både skolens innhold, arbeidsmåter og uttrykksformer og hvordan dette kan bidra til elevenes selvdannelse og til egen danning.

Nå kan det innvendes at er det noe som preger det postmoderne mennesket og dagens markedsliberale samfunn, så er det nettopp individets dyrking av sin egen selvaktivering, i så stor grad at den grenser opp til en privat selvopptatthet, som vil ha frihet (mulighet), men ikke ansvar (krav). Markedsliberalismens vektlegging av den enkeltes rett til å gjøre egne valg forplanter seg i vår globale mediedominerte verden inn i utdanningsinstitusjonene og langt ned i barneårene. Allmennlærerstudentene mener de selv må bestemme om de vil møte opp til undervisningen og de har i dagens lærerutdanning fått en så stor valgmulighet i hvordan de vil sette sammen sin utdanning, at det i dag er mulig å bli allmennlærer uten å ha studert et eneste estetisk fag, mens grunnskolens læreplan forventer at de skal vektlegge estetiske og skapende arbeidsmåter og uttrykksformer. Markedsliberalismen gjør barn til små voksne med det resultat at barn ikke lenger oppfatter seg som barn, som den 10 åringen som kranglet med moren sin og til slutt utbrøt: ”Skal jeg ikke få lov til å leve mitt eget liv!” På denne bakgrunn synes jeg den danningsteoretiske treenighet får fornyet styrke. Individets selv dannelse i form av selvaktivering og selvopptatthet fører på ingen måte fram til det selvstendige mennesket som våger og er i stand til å handle med myndighet innenfor de muligheter og krav som finnes i den sosio-kulturelle konteksten vedkommende er en del av.

Mennesket blir til mennesket i møte med kulturen. Menneske må dannes som mennesket, eller for å si det med Rorty; mennesket er et dyr som må formes til mennesket gjennom sosialisering. Her mener Dewey (1938/1991) at skolen har og må ta et spesielt ansvar for å unngå ensidig propaganda og undertrykking og at ”...we should take seriously, energetically and vigorously the use of democratic schools and democratic methods in the school...” (s. 297). Fordi det skapende dramatiske spillet gjør det mulig for alle elevene å være aktive og selvrealiserende på en gang, mener jeg dette har store ubrukte muligheter i dagens utdanning. Gjennom lærerens strukturering av spillet, og det skapende improviserte samspillet (interplay) kan elevene utfordres både faglig, sosialt og personlig i forhold til et aktuelt lærestoff. Her finner jeg og støtte i Løvlies omtale av Humbolts vektlegging av at interaksjonen mellom selvet og verden foregår ”...in ways that were educative” (s. 469).

Menneskets forhold til kulturen bestemmes av hvilke muligheter og krav som gis i forhold til det vi har av kunnskap om menneskenes liv og virksomhet gjennom tidene. Samtidig som vår kunnskap om fortidig kultur stadig øker, blant annet på grunn av globaliseringen, innvandring og flyktingestrøm, utvides og vår kunnskap om dagens kulturer. Det er umulig å forholde seg til alt; her må det velges. Uenigheten synes her å gå mellom det vi kalles historisk klassisk ”høyverdig” kultur og den postmoderne popkultur. Ziehe (2004) mener skolen her står foran en kjempeproblematikk, fordi skolen tradisjonelt har vektlagt og har ansvar for den historiske (klassiske) kulturen, men at denne i dag minimaliseres på bekostning av hverdagens popkultur. Han har ingenting i mot popkulturen, men fordi barn og unge velger ut og spesialdyrker sine interesse innen hverdagskulturen, knytter sin identitet til dette valget og søker andre med samme interesse, får de problemer med å møte andre kulturer. De utvikler den ekstreme subjektiviteten som ikke er forenlig med den klassiske dannelsesteorien (Korsgaard og Løvlie 2003) og som gjør det vanskelig for dem å møte andre ”fremmede” kulturer. Som dramapedagog finner jeg det interessant at Ziehe her mener at teaterworkshopen er den kreative arbeidsmåten og uttrykksformen som best kan overskride og løse dette problemet i (ut)danningen. Spillet fiksjon, fiksjonens regler og krav til innlevelse i rollefiguren indre liv og ytre handlinger, mener han skaper den nødvendige distanse til elevenes selvopptatthet og dermed et engasjement og en motivering for å utforske spillets innhold gjennom spillets uttrykksform. Dette vektlegges nettopp av dramapedagoger når de

argumenterer for spilllets verdi, særlig for unge som finner det vanskelig å diskutere i forhold til egne meninger mot dominerende klassekamerater, lærerens eller lærebokas "sannhet".

Det at popkulturen dominerer de fleste arenaer barn og unge forholder seg til, gjør kulturarven fremmed for dem, fordi den dermed ikke er en del av hverdagslivet. Der hvor den klassiske kulturen, i danningens oppgave, før var en overbygning over hele skolens innhold, er den i dag kun en mindre del av skolens totale kulturinnhold. Dette fører selvsagt til et dannelses- og et formidlingsproblem. Er det vestens kultur eller en global kulturarv som skal være utgangspunktet for skolens innhold og danningen? Hva skal videre være lærerutdanningen og skolens innhold, og hvordan skal det arbeides med dette innholdet for å danne og utvikle det menneskelige mennesket? Slik jeg ser det må den globale kulturarven inngå på alle nivå og valget av innhold må styres av at "teksten" (jeg forholder meg til et vidt tekstbegrep) gjør det mulig for studentene eller elevene å uttrykke noe om og reflektere over menneskets livsvilkår og eksistensielle problemer i vår aktuelle nåtid i lys av fortiden. Dersom lærerutdanningen ikke vektlegger studentenes kreative arbeidsmåter, uttrykksformer og refleksjon i forhold til den del av kulturarven som inngår i studiet, vil de selvsagt mangle forutsetning for selv å ivareta dette i eget lærergjerning. Gjennom det dramatiske spillet blir fortid til nåtid, og det kan åpnes opp for eksistensielle problem i relasjon til faglige, sosiale og personlige refleksjoner omkring lærestoffet.

Når det gjelder menneskets forhold til det samfunn det lever i, kan dette forstås på flere nivå, og allerede blant ny - humanistene ble språkets betydning vektlagt som kjernen i fellesskapet, enten det var nasjoner, folkeslag, stater eller kulturer. I dagens globale verden ser vi at engelsk i større og større grad overtar som et "fellespråk" blant annet i hverdagens slanguttrykk, i den mediestyrt globale utviklingen og i norsk forskningslitteratur. Vi skal alle i dag være verdensborgere og etniske skillelinjer blir vanskeligere og vanskeligere å opprettholde. De kulturelle skillelinjene ligger i dag i språket innenfor og på tvers av etnisitet, og i følge Giddens fører informasjonssamfunnets sterke vektlegging av språk til at språk blir det nye klasseskillet, fordi alt er blitt språklig. Selvrealisering er avhengig av et individuelt eget uttrykk, men den sterke vektleggingen på skriftspråket i dagens samfunn og utdanning, mener jeg knebler den muntlige uttrykksevnen. Nyere skoleforskning (Imsen 2004, Backmann 2004) stiller et stort spørsmålstegn ved elevenes sosiale og moralske utvikling og danning i en skole som i det store og hele er preget av individuelt arbeid med skriftlige oppgaver. Imsen sier det skjer en ureflektert individualisering i skolen for tiden, som gjør at vi kanskje mister viktige dimensjoner. All læring og oppdragelse må skje i et sosialt forum, ikke i et sosialt vakuum. Det er tydelig at lærere i dag har problemer med å ivareta fellesdiskusjonene på en meningsfull måte. Det blir for mye uro og støy, for mye krangling og udisiplinert snakk.

Også her kan dramafaget og det dramatiske spillet åpne for nye muligheter ved at læreren iscenesette debatter som spillsituasjoner der alle får tildelt eller tar roller som del av spillet. Lærerens strukturering av spillet kan både gi elevene den beskyttelse de trenger for å kunne diskutere uten å bli latterliggjort eller uthengt, ivareta fellessamtalen og fellesdiskusjonen og stimulere elevenes sosiale og moralske utvikling og danning.

Vår forståelse av kunnskap inkluderer i dag også taus kunnskap (Polanyi 1996) eller det vi kaller fortrolighetskunnskap, og den kreative læringsprosessen er forankret i at kunnskap kan uttrykkes, enten språklig, billedlig eller i symbolsk handling. Vår forståelse av språk dekker i dag mange uttrykk og kan forklares som et system av meningsbærende tegn som vi er relativt enige om tolkningen av. Her er det blant annet snakk om både verbalspråk, kroppspråk, billedspråk og det jeg velger å kalle kunststartenes symbolspråk. På denne bakgrunn ser jeg det som en helt sentral del av danningen at både lærerstudenter og

grunnskoleelever utvikler evnen til å tolke, forstå og bruke et bredt språkregister, inkludert det dramatiske spillets symbolspråk. Det utvalget av kulturarven som til enhver tid skal være utdanningens innhold, bør derfor også representere bredden i de symbolspråk som mennesket forholdet seg til i sine sosio-kulturelle sammenhenger.

Den danningsteoretiske treenigheten krever at vi virkelig ser danning som en helhet, der det er menneskets møte med verden gjennom å forholde seg skapende aktiv til kulturarven, som utvikler menneskelighet, og som skaper og danner det myndiggjorte og humanistiske menneske. Sett i en utdanningskontekst kan dette selvsagt virke både romantisk og naivt. Utdanningen representerer kun en liten del av menneskets hverdag, enten det er barn, unge eller voksne vi snakker om, og informasjons- og mediesamfunnet eier resten. Dette styres i større og større grad av markedskreftene – også i Norge. Imsen refererer i et intervju (Klartekst nr.2/ 2004: 9) til den svenske professor Kjell Granstrøm som sier: ”Elevene trenes opp til å være velgende forbrukere i et marked av pedagogiske tilbud. Det er en slags skjult opplæring til det å være kunder i et utbud av markedsvarer”. Hun ser dette i sammenheng med den ureflekterte individualisering som skjer i norsk skole i dag og jeg synes som Imsen at dette er en tankevekkende parallell til kvalifikasjoner som det nyliberalistiske verdensmarkedet ønsker og trenger. Nettopp derfor, mener jeg det mer enn noen gang, er viktig å prøve å utvikle og danne det myndiggjorte mennesket, mennesket som på eget initiativ våger å møte verden med sin egen forståelse og kunnskap. Dette bringer meg videre til spørsmålet om hvordan utviklingen av menneskets forståelse og kunnskap finner sted.

DEN TYSKE BILDUNGSTRADISJONEN

Løvlie (2002) starter i artikkelen ”The Promise og Bildung” sin avklaring av dannelsbegrepet i den tyske ny - humanismen og Bildungstradisjonen, som med utgangspunkt i det generelle problem om hvordan en kan forestille seg historisk kunnskap, gjør dette til et (ut)dannings spørsmål om hvordan det er mulig å skape bindeleddet mellom en person og hans kultur. Og, sier han, de tyske ny -humanistene fant sitt svar: ”They agreed that the rough answer to this question was a creative and reconstructive approach to cultural experiences” (s.467). Det å tilegne seg kulturarven, ble dermed identifisert med realisering av selvet, fordi de erfaringene som individet gjør i selve tilegnelsesprosessen transformerer både personen og den teksten eller det stoffet som det arbeides med.

For ny - humanistene var teksten sentral, det vil si den skriftlige teksten, og de vektla betydningen av det frie samspillet, ”the interplay”, mellom individet og teksten i denne dannelsprosessen. I vårt postmoderne bildesamfunn med framveksten av IKT, erstatter Løvlie teksten med bildet, the image, og utvikler i artikkelen ”The Promise of *Bildung*” tanker om hvordan bildet kan være bindeleddet (mediatoren) mellom fortiden og nåtiden, det vil si mellom verden og selvet.

MITT INTERESSE- OG FORSKNINGSFELT

Jeg ønsker i dette paperet også å diskutere noen sider ved dannelsbegrepet i relasjon til faget drama og da særlig i forhold til dramafagets kjerne, det dramatiske spillet som en estetisk erfaring. Dramatisk estetisk praksis kan en finne innenfor både pedagogiske, kunstneriske og terapeutiske kulturpraksiser. Mitt interessefelt er skole og utdanning, og mitt forskningsfelt er drama. Hva vi velger å kalle skolens dramatisk estetiske praksis, vil i stor grad være avhengig av hvilke briller vi velger å bruke. Drama er i grunnskolen ikke et eget fag, men skal inngå som fagområde, uttrykksform og metode i de fleste av skolens fag. Det omtales ofte som pedagogisk drama eller dramapedagogikk, og oppfattes av de fleste dermed som en av de former for bindestrekspedagogikk som Løvlie (2003) mener har uthult pedagogikkfaget. Heldigvis for pedagogikken, mener Løvlie at pedagogikkfagets videre utvikling ligger i å

inngå samarbeid med andre fag og det er nettopp det drama ønsker når det i dag sloss for en større plass i både lærerutdanning og grunnskole.

Drama knyttes i grunnskolens læreplan (L97) til den estetiske dimensjonen i undervisningen og til elevenes muligheter for å være aktivt skapende i forhold til et lærestoff. Klasserommets primære kontekst er elevenes dannelse og kunnskapsutvikling, og opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelser ovenfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. Det endelige mål er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode; det integrerte menneske. Jeg ser her klare paralleller til den tidligere omtalte danningsteoretiske treenigheten.

SKAPENDE DRAMATISK SPILL SOM BINDELEDDET MELLOM SUBJEKTET OG VERDEN

På samme måte som Løvlie (2002) ser bildet (the image) som bindeleddet mellom fortiden og nåtiden,

ser jeg skapende dramatisk spill som et slikt bindeledd (mediator). Jeg ser det skapende dramatiske spillet som en ytterligere videreføring og ”levende variant” av bildet ”the image”. Skapende dramatisk spill, det vi i dramafaget kaller prosessdrama, skapes av deltakerne gjennom samspill (interplay), der og da, med utgangspunkt i de indre bilder og forestillinger en tekst, et bilde, en skulptur eller en ide skaper i dem. Enten utgangspunktet er deltakernes egne hverdagsopplevelser eller en utvalgt (pre)tekst fra et lærestoff, vil det dramatiske spillet representere og symbolisere noe deltakerne opplever det er viktig å utforske eller velger å utforske og gjennom den skapende dialektiske prosessen skapes spillets mening (Rasmussen 2001:46). I den dramatisk skapende prosessen er menneskets kropp, følelser og intellekt aktivt og handlende både i den aktuelle virkeligheten og innenfor spillets virkelighet. Det dramatiske spill er for deltakerne først og fremst en estetisk erfaring for symbolsk meningsproduksjon. Jeg vil i fortsettelsen prøve å se dette i relasjon til ulike sider ved dannelsesbegrepet.

SKAPENDE DRAMATISK SPILL OG DANNINGENS ASPEKTER

Løvlie (2000) mener det klassiske dannelsesbegrep ikke holder i vår postmodernistiske verden og argumenterer for et utvidet dannelsesbegrep med tre aspekter; danning som innvielse (mimesis), danning som resepsjon (poesis) og danning som forskjellighet (differens). Senere (2003) legger han til et fjerde aspekt; danning som uenighet (dissens). Denne nyanseringen gir mening til min verden, samtidig som den utfordrer min forståelse av dramafagets mulige rolle i danningen av barn og unge i en utdanningskontekst.

Danning som innvielse, mimesis, forstått som det å tilegne seg kulturarven har til alle tider vært undervisningens basis. Det som har forandret seg og er forskjellig den dag i dag rundt omkring i verden, er HVA som regnes som kulturarv og som inngår som kulturarv i en utdanningskontekst. Danning som innvielse omfatter lærerens tolkning og formidling av hva det valgte kulturuttrykket ”egentlig” handler om ut i fra tradisjonens mening og elevenes tilegnelse av denne forståelsen av det utvalgte lærestoffet. Mimesis oversettes ofte med etterligning, og spørsmålet blir i hvilken grad denne etterligningen er en ren reproduksjon eller om det skjer en bearbeiding av lærestoffet både hos læreren som formidler og hos elevene som opplever og erfarer denne formidlingen. Utfordringen her mener jeg er knyttet til troen på at det finnes en ”egentlig” mening i teksten, fordi alle tekster blir fortolket innenfor fortolkerens forståelseshorisont (Gadamer 1997). Derfor mener jeg selve måten som formidlingen skjer på, blir viktig. Formidles tolkningen av en valgt tekst som en opplest og vedtatt sannhet, eller som en av flere forståelsesmåter og tolkninger. Jeg mener tekstens dannelsespotensial blir større, dess mer teksten åpnes opp for ulike tolkninger og formidlinger.

Dette er blant annet grunnen til at vår klassiske verdensdramatikk stadig settes opp i nye fortolkninger og at interessen for Ibsens dramatikk bare er økende. Antigone, Nora eller Hedvig sine dilemmaer og valg er eksistensielle og uavhengig av noen "egentlig" mening med teksten, men all formidling må selvsagt ha et bevisst forhold til tolkningen av teksten.

Danning som resepsjon, det å selv gjøre erfaringer med lærestoffet gjennom en aktiv bearbeiding og rekonstruksjon av det utvalgte lærestoffet er grunnleggende for menneskets tilegnelse og forståelse av dette. Det er først gjennom den aktive bearbeidingen og rekonstruksjonen at lærestoffet transformeres og bidrar til studentenes/ elevenes innsikt og forståelse, og dermed til danningen av mennesket. Dette var den tyske danningstradisjonen store innsikt og Hegels grunnleggende ide; den dialektiske erkjennelsesprosess der mennesket realiserer sitt indre gjennom det ytre. Mennesket virkeliggjør seg gjennom møtet med tingene det skaper, det møter seg selv i det skapte. Dette kaller Hegel erfaring. Mennesket har et driv i seg til å ytterliggjøre seg selv, denne prosessen kaller han *erfaring*. Hegel var svært kritisk både til den klassiske håndverkstradisjonen overfladiske etterligning (mimesis) og til den romantiske uttrykkstradisjonens tro på følelsene som et "innvendig orakel". Den etterlignende kunsten ser han på som falsk, og den romantiske uttrykkskunsten som sentimental. Mennesket kan verken finne sannheten om seg selv gjennom etterligning eller i sine egne følelser, men i den estetiske erfaringen. (Løvlie 1990).

Reform- og kunstpedagogen *John Dewey* var pragmatiker. Det vil si at det eneste sikre tegn på viten ligger i hva en kan i praksis. Han fører bl.a. videre Schillers tanker om spillets verdi i erkjennelsen og oppdragelse gjennom kunst. Tenkning, handling og læring forenes for Dewey i den menneskelige erfaring, og god læring er erfaringslæring som innebærer en skapende prosess og glede for den som lærer (self-expression). For Dewey blir det den estetiske erfaringen som forener form og innhold. Her bygger han tydelig på Hegels tanker. Selve den estetiske erfaringen er både prosess og produkt, dvs. innhold og form: "Erfaring er resultatet, tegnet og belønningen for interaksjonen mellom organisme og omgivelser. Ved å bringes til fullstendighet, transformeres interaksjonen til deltakelse og kommunikasjon." Dewey, 1958, s.22 i Løvlie 1990. Løvlie ser den estetiske erfaring som selvrealisering: "Det som realiseres er det komplekse forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren. Man kan gjerne fokusere på ett av perspektivene i dette forhold, men ingen av perspektivene alene forklarer den estetiske erfaring." (Løvlie 1990: 10) Han støtter seg her på Dewey som sier at det essensielt estetiske er nettopp dannelsen av en erfaring som en erfaring, og som i neste omgang blir emne for videre erfaringer. Verkets mening finnes i den løpende dialog mellom de tre estetiske momenter: kunstneren, verket og mottakeren. Det er, i følge Dewey, interaksjonen mellom studenten/ eleven (organisme) og lærestoffet (omgivelsene) som omdannes til deltakelse og kommunikasjon. Deltakelse må vi forstå som aktivt engasjement og innlevelse i den skapende prosessen, for eksempel i det dramatiske spill. Kommunikasjon må forstås som læreren og elevenes evne til å formidle sine erfaringer både verbalt og nonverbalt til andre der og da eller relativt umiddelbart, både i symbolsk handling og andre uttrykk.

Vi bør, som Derrida, stille spørsmålstegn ved om der finnes noen egentlig mening i en hvilken som helst tekst, utover det som står i selve teksten. Danning som differens, det å erkjenne at vi er forskjellige og oppfatter, fortolker og forstår vårt forhold til verden og hverandre forskjellig krever at vi klarer å leve med emosjonell og kognitiv dissonans. Her mener jeg det dramatiske spillet kan være til hjelp for å gi disse forskjellige tolkningene et uttrykk, som det i neste omgang er mulig å analysere, diskutere og reflektere over. Det har ofte forundret meg at når en student- eller elevgruppe, med utgangspunkt i den samme teksten, produserer vidt forskjellige tolkninger og dramatiske uttrykk, utløser dette et engasjement som gir energi til diskusjonen og refleksjon omkring arbeidets innhold og prosess.

Det å møte andres synspunkt og andres forståelseshorisonter, kan gi oss nye og andre faglige og menneskelige utfordringer, dersom vi klarer å være åpne nok i dette møtet. Verden er ikke harmonisk. Tvert imot synes konfliktene i vår del av verden å vokse nettopp fordi partene ser og forstår verden forskjellig og viktigst av alt, de klarer ikke å leve med denne dissonansen, men mener hver på sin side at de eier sannheten. Det å kunne leve med uenighet, dissens, krever en stor grad av integritet. Det mennesket som er trygg på seg selv og vet hva det for øyeblikket står for, som klarer å være åpen for andre syn og klarer det å leve med uenighet, har stor mulighet for videre vekst og utvikling. Også her ser jeg sammenhenger og muligheter for det dramatiske spillet. Sammenhengen mellom virkelighet, handling og teoretisk forståelse, det at kunnskapen må ha en praktisk handlingsdimensjon, er en grunnleggende forutsetning for det dramatiske spill. Kritisk filosofis vektlegging på praktisk handling for å forstå teori og skape dialektikk mellom teori og praksis, har utviklet betydningen av å aktualisere lærestoffet gjennom dramatiske spill. Jeg ser aktualisering som sentralt for å ivareta alle aspektene i dannelsesbegrepet, og særlig til det å forholde seg til det som er annerledes og det vi er uenige om. I et spill om Kiellands "Karen" som blir gravid med den gifte postføreren og velger å ta sitt eget liv, kan vi rekonstruere Karens verden og hennes valg, vi kan aktualisere og utforske hennes valgmuligheter gjennom å la studentene/elevne møte henne i rolle og vi kan lage spillsituasjoner som får fram forskjellige valg, synspunkt og konsekvenser for Karen og vi kan reflektere over hvilke valgmuligheter dagens "Karen" har på bakgrunn av samfunnet den gang og i dag.

AVSLUTNING

Sentralt for dramafaget er at elevenes utvikling, erkjennelsesmuligheter og selvrealisering er avhengig av at eleven *er i kunnskapen* som et ekte og handlende subjekt i forhold til kunnskapens objektive innhold. Å være i kunnskapen betyr å forholde seg til og møte kunnskapen gjennom å bruke og anvende den praktisk. Dette kan selvsagt skje på mange måter avhengig av fag og emner. Det spesielle med drama er at det alltid er mulig å skape dramatiske situasjoner der en gitt eller valgt tekst (vidt forstått), utforskes, konstrueres og dekonstrueres av elevene som subjekt. I stedet for å snakke eller skrive *om* kunnskapen, utforskes kunnskapen aktivt *i* spill. Grunnleggende for forståelsen av dagens dramafag er forankringen i et helhetlige erkjennelsesbegrep. Drama har til alle tider sloss for en læring som ser på handling og erfaring som grunnleggende for all læring og har spesielt vektlagt det dramatiske spill. Dette fordi drama ser på det dramatiske spillet som unikt i denne sammenheng fordi det kan integrere følelse, intellekt og handling i en og samme aktivitet og inkludere den skapende fantasien og det relasjonelle i det praktiske arbeidet og erfaringen. Her er det jeg ser at det utvidede dannelsesbegrepet som adekvat for drama, fordi det integrerer både rekonstruksjon, konstruksjon og dekonstruksjon i det skapende samspillet. Det rekonstruerer deltakernes forståelse av et lærestoff, det åpner opp for å skape nye forståelser og uttrykk og det stiller spørsmål ved såkalt vedtatte sannheter. Ulike synspunkt og forskjellige oppfatninger kan integreres og utforskes innenfor samme spill eller dramaforløp. Diskusjoner kan integreres i selve spillet gjennom rollen(e) og i etterkant med utgangspunkt i de erfaringene deltakerne gjorde i spillet. Dette stiller selvsagt store krav til læreren. Undervisningen må struktureres slik at den motiverer til engasjement og aktiv deltakelse innenfor spilllets muligheter og krav. Ingen har noen gang sagt at det er noen lettvindt vei til danning, drama er heller ikke noen "hokus pokus" metode. Likevel, ut i fra de utfordringer skolen står overfor er det mine erfaringer at drama har mer å bidra med enn det den vanlige lærer er klar over. Dramapedagoger stemmer daglig i med Kant: "Have courage to use your own understanding!"

Referanser

- Backmann, Kari E. (2004): Læreboken i refomtid – et vektøy for endring? I Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, John (1991): Democracy and education in the world of Today. I: Boydston, Jo Ann (red.) *The later works: 1925-1953*. Vol. 13: 1938-1939. Carbondale: Southern Illinois University press.
- Evenstad, Randi og Granholdt, Marit (2004): *What is good enough? – Early childhood teachers and students critical views on their competence and education*. Paper til HiO CSP Conference “Professionalism, Trust and Competence” June 2004 på www.hio.no
- Gadamer, Hans-Georg: *Sanning og metod*. Daidalos, Gøteborg 1997
- Høgskolen i Oslo (2004): *Kompendium til Profesjon og danning*. Forskerkurs. Oslo: Senter for profesjonsstudier
- Imsen, Gunn (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Imsen, Gunn (2004): Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen, i Imsen, Gunn (red.): *Det ustyrlige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kant, Immanuel (1784/2004): An Answer to the Question: ”What is enlightenment?” <http://eserver.org/philosophy/kant>
- Korsgaard og Løvlie (2003): Indledning i Slagstad, Korsgaard og Løvlie (red): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Klette, Kirsti et al. (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: pedagogisk forskningsinstitutt.
- Løvlie, Lars (1990): Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogikk, nr.1-2*, Stavanger.
- Løvlie, Lars (2003): Det nye pedagogikkfaget i *Norsk pedagogisk Tidsskrift, Nr.1/2 – 2003*.
- Løvlie, Lars (2002/2003): The promise of Bildung. I: Løvlie, L., Mortensen, K. P. og Nordenbo, S. E. (red.) *Educating Humanity: Bildung in postmodernity*. Oxford: Blackwell. Her fra Journal of Philosophy of Education. Vol. 36, No. 3 – 2002.
- Polanyi, Michael: *The Tacit Dimension*. Routhledge & Kegan Paul, London 1996.
- Rasmussen, Bjørn: *Meninger i mellom – perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim 2001.
- Sæbø, Aud Berggraf (1998): *Drama – et kunstfag*. Oslo: Tano – Aschehoug
- Sæbø, Aud Berggraf (2003): *Drama i L97*. Rapport Høgskolen i Stavanger *The curriculum for the 10-year compulsory school in Norway*. Oslo: The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1999
- Ziehe, Thomas (2004): *Professional Competence and Identity*, foredrag på CSP Conference “Professionalism, Trust and Competence”, Oslo: HiO, 18 juni 2004

Høgskolen i Stavanger 25.06.2004
Aud Berggraf Sæbø