

Lærerstudenters dramatiske reise: *Readers theatre* og «En sporvogn til begjær»

Av Leif Magne Lervik

This article discusses the choice of Readers Theatre as a tool for teaching Tennessee Williams' play A Streetcar Named Desire. While making references to relevant pedagogical theory, its main focus remains on the more practical experiences of teaching the play. A considerable part is devoted to the reflections I as a teacher went through while deciding the choice of this particular pedagogical method.

BAKGRUNN

Vårsemesteret 2012 hadde jeg gleden av å holde et kurs i amerikansk litteratur og kultur for studentene ved Grunnskolelærerutdanninga (GLU 5–10) ved Høgskulen i Volda. Gruppen jeg hadde ansvaret for bestod av tolv studenter. Mitt inntrykk etter de første undervisningsøktene var at de virket motiverte for studiene, og med sitt framtidige yrkesvalg i mente, trolig godt over gjennomsnittet komfortable i framføringssituasjoner. Nedenfor vil jeg dele noen av de erfaringene jeg gjorde meg under forberedelsene til og gjennomføringen av en 3-timers undervisningsøkt med disse studentene.

Allerede innledningsvis er det på sin plass påpeke at jeg har valgt å innrette denne artikkelen i en mer praktisk enn teoretisk retning. I noen grad støtter jeg meg til mine egne forberedelsesnotater og min egen opplevelse av denne undervisningsbolken, men også studentenes konkrete tilbakemeldinger gjennom utdelte evalueringsskjema har stått sentralt.

Bakgrunnen for at jeg i det hele tatt skriver denne artikkelen er at jeg denne gangen valgte å anvende et i norsk utdanningsøyemed forholdsvis uvanlig pedagogisk virkemiddel,

noe som førte til mange kommentarer og reaksjoner fra studentene. Dessuten følte jeg selv at opplegget ga rikholdige muligheter for refleksjon, i tillegg til at læringsutbyttet – slik det bl.a. fremkom i studentenes evaluering – virket å være meget godt.

Nedenfor redegjør jeg for målet med undervisningstimene og de tankene jeg gjorde meg som grunnlag for metodevalg, jeg beskriver og diskuterer kort konseptet *readers theatre*, i tillegg til selvsagt å ta leseren med til undervisningen, hvor jeg gjennomgår hva vi gjorde, hvordan studentene reagerte og sier litt om hvilke tanker jeg selv gjorde meg i etterkant av det hele.

Teoretisk støtter jeg meg på utvalgt kjernelitteratur innenfor området, uten at jeg i denne sammenheng har som ambisjon å være utfyllende. Tvert i mot, denne artikkelen må ikke leses som noe bidrag til en teoretisk diskurs innenfor læringsteori. Litteraturlisten er holdt til et minimum. Som sagt, det er de praktiske erfaringene og refleksjonene i forkant av undervisningen som er styrende for artikkelen. Derfor har jeg heller ikke lagt opp til noen diskusjon av *readers theatre* knyttet opp mot andre former for litteraturundervisning, ei heller til øvrig reader-response-forskning i norsk skolesammenheng. Det foreliggende teoretiske reisverket behandles for øvrig ikke i eget avsnitt. Isteden har jeg valgt å vise til et utvalg teoretiske referanser og delvis inkludere disse i den gjennomgående diskusjonen.

INNLEDENDE TANKER

Denne undervisningsbolken på tre skoletimer, avholdt tirsdag 7. februar 2012, var dedikert til den store amerikanske dramatiker Tennessee Williams og et av hans mest kjente stykker for teateret, *En sporvogn til begjær* (orig. *A Streetcar Named Desire*) fra 1948. Stykket skulle gi Williams hans første Pulitzer-pris, og både den originale Broadway-oppsetningen og spillefilmen (begge med Marlon Brando i den ene av hovedrollene og med Elia Kazan som regissør) ble gjenstand for enorm suksess.

Kort fortalt dreier stykket seg om kulturkollisjonen som ligger i møtet mellom den tilsynelatende aristokratiske Blanche DuBois og arbeiderklasseinnvandrer Stanley Kowalski. Her møter landlige overklassetradisjoner brutalt byliv, her finnes seksuelt begjær, mentale lidelser og brutal voldtekt. Av denne grunn er jeg i tvil om hvorvidt stykket vil egne seg til bruk for elever i lavere årstrinn, men for lærerhøyskolestudentene fungerte det perfekt. Gjennom lesning av denne litteraturen fikk de oppleve ekte og dramatiske følelser, reell lidelse og

reelle konsekvenser – aspekter ved tilværelsen som også kan være relevant for deres egen tilværelse.

Min utfordring var så å finne en egnet måte å undervise dette stykket på. Det åpenbare metodevalget ville formodentlig ha vært den tradisjonelle forelesningsformen, hvor man i god litterær universitetstradisjon lot studentene få plott og karakterer presentert, temaer og symboler analysert og dissekert over en dobbeltime i auditoriet. Denne tilnærmingen er naturlig nok den jeg selv kjenner best fra egne studier ved Universitetet i Oslo for godt over tjue år siden, en type erfaring som selvsagt vil forbli et viktig referansepunkt for enhver med slik bakgrunn. Den store fordelen med forelesningen er at læreren idet han forlater klassen – i hvert fall ideelt sett – vet at han fikk sagt det han ville si: alle nyanser diskutert, alle symboler, alle temaer drøftet. En logisk og faglig trygt forankret ferd gjennom en forfatters liv, gjennom et diktverks tekst. Alt grundig forberedt og strukturert gjennomført.

Likevel, den ikke ubetydelige innvendingen vil være å stille seg spørsmålet om hva studentene faktisk fikk med seg, hvor mye av forelesningen som etter noe tid virkelig festet seg? Hvor mange av de presumptivt skinnende gullkornene som ville komme til å overleve de neste timene? Og kanskje aller viktigst, ville de ta til seg stykkets grunnleggende puls, dets essens?

Mitt ønske var at disse lærerskolestudentene nettopp skulle få føle pulsen i Williams' stykke, at de virkelig skulle få oppleve noe av den eksplosive kraften som i sin tid begeistret og sjokkerte teaterpublikummet: «Streetcar ... shocked mid-century audiences with its frank depiction of sexuality and brutality onstage. When the curtain went down on opening night, there was a moment of stunned silence before the crowd erupted into a round of applause that lasted 30 minutes.»¹

Nettopp her ligger også noe av kjernen i det jeg denne dagen forsøkte å formidle til studentene i Volda (selvsagt i tillegg til et språklig utbytte), at ja, av rent praktiske hensyn må vi ofte nøye oss med bare å lese boka, men sitt eget liv får ikke teaterstykket før det blir fremført. Det er på scenen dramaet lever. Det er i interaksjonen mellom skuespillerne, kulisene og publikum at den potente kraften får sitt utløp, det er med publikum i salen, med den energien dette skaper, at kunstoplevelsen og engasjementet når sitt potensial. Aud Marit Simensen viser her til «reader-response theory», og viderefører denne så til lesing av littera-

¹ Hentet fra <http://www.history.com/this-day-in-history/a-streetcar-named-desire-opens-on-broadway> (lastet ned 12. mai 2012).

tur: «The fundamental concept is that meaning does not inhere in the text itself, but is created in the interaction between text and reader» (Simensen, 1998/2007, s. 90).

Akademisk lesing av skjønnlitteratur er viktig, ikke minst for blivende pedagoger, men en slik analytisk tilnæringsmåte bør ikke komme til erstatning for det personlige, for den umiddelbare og kraftfulle opplevelsen kunst kan være. Pliktopplyllende, analytiske lesere som aldri selv har opplevd litteraturens emosjonelle fyrverkeri (i den grad slike lesere faktisk fins), vil trolig også ha vansker med å utvise det engasjement for et verk som i tur vekker den ekte og intuitive begeistring hos studentene. Og for lærere i grunnskolen, i en tid da altfor få barn og unge faktisk leser litteratur – ikke minst gutter – er evnen til å motivere for lesing viktigere enn noen gang.

Målet var her å eksemplifisere knytningen mellom fiksjon og våre egne liv, forsøksvis illustrere hvordan litteratur kan bety noe for vår egen opplevelse av virkeligheten – og vice versa. Dette understøttes også av Simensen, som snakker om betydningen av «personalizing teaching» og at dette «primarily [is] a question of building a 'bridge' between the student as a person (his life, knowledge, experience, interests, preferences, etc.) and the content of teaching» (Simensen, 1998/2007, s. 237).

I denne påstanden om egenopplevelsens betydning støtter jeg meg her teoretisk på flere fundamenter, i allmennhet sosiokulturell læringsteori, og mer spesifikt på blant annet Louise Rosenblatt og hennes postulat om at leseren er helt avgjørende for konstruksjonen av mening og den litterære opplevelsen: «The relation between reader and text is not linear. It is a situation, an event at a particular time and place in which each element conditions the other» (Rosenblatt, 1938/1978, s. 16). Det kan være av interesse å nevne at Rosenblatt, i betydelig grad inspirert av sine omgangsvener Margaret Mead og Gertrude Stein, fikk stor betydning etter utgivelsen av boka *Literature as Exploration* i 1938, særlig på grunn av det teoretiske grunnlag hun der la ved å se det litterære verket som oppfylt av leseren og tilhøreren, ikke som isolert produkt.

READERS THEATRE SOM UNDERVISNINGSMETODE

Undervisningsformen som etter mitt syn oppfylte de aller fleste fagdidaktiske kravene, samt flere andre jeg om litt vil diskutere nærmere, var *readers theatre*. Noe vidt formulert er dette «an inclusive, literature-based learning process involving readers of all abilities. It is a form of

drama that emphasizes the dramatic portrayal of various roles and characters through reading» (McKay, 2008, s. 133), på mange vis en modell hvor studentene selv skaper og utvikler eget læringsutbytte. Idet at læringsmetodikken forutsetter studentaktivitet, mer enn direkteoverføring av lærerens kunnskap, befinner vi oss dessuten midt i god sosialkonstruktivistisk Vygotsky-tradisjon.

Rent praktisk kan readers theatre gjennomføres på flere ulike vis, men alle metodene/modellene har det til felles at deltakerne er samlet og leser et manus – med eller uten dramatisering. Sheperd (2004) beskriver de to mest omtalte modellene av leseteater som den «tradisjonelle» modellen og den «utviklede» modellen. Også Ion Drew beskriver disse, og ikke minst viser han til den betydningsfulle leseteatralske bureisingen som – i norsk sammenheng – pedagogen Leighton Ballew sto for i Sogn og Fjordane først på 1980-tallet. Ballews benyttet seg av en tilpasset versjon av den tradisjonelle modellen, hvor oppleserne leser i en bestemt rekkefølge: «Fortelleren er den sentrale oppleseren. Han eller hun begynner og avslutter alltid lesesekvensene» (Drew, s. 298).

Under mitt eget beskjedne forsøk med lærerskolestudentene ved Høgskulen i Volda, lot jeg studentene selv få eksperimentere med ulike innfallsvinkler. Jeg la med andre ord ingen klare føringer for hvorvidt de burde velge den ene eller den andre modellen. Det viktige var å la dem komme inn under huden på teksten. Men, uansett praktisk tilpasning, essensen ved readers theatre forblir at deltakerne er samlet og leser sine replikker fra bok eller manus – med slik innlevelse og eventuelle patos som rollefiguren krever. I motsetning til ved ordinært teater finnes imidlertid ingen kostymer, ingen rekvisitter, det er skuespillere som memorerer replikker, her finnes ingen omfangsrik dramaturgi; deltakerne, de bare leser.

Readers theatre – leseteater – er ikke noe nytt fenomen. Allerede i antikkens Hellas deklamerte omreisende trubadurer episke dikt, især *Odysseen* og *Iliaden*, gjerne ved at de fordelte rollene seg i mellom (Coger & White, 1967, s. 10). «The tradition continued throughout different periods of history, for example though drama and interpretative reading in churches in medieval times» (Drew & Pedersen, 2010, s. 2). Det kan også være interessant å bemerke at readers theatre, som kunstform, på 1950- og 1960-tallet var «an accepted dramatic form both in the US and the UK, with professional productions including ... Broadway ... and the Royal Shakespeare Company of London» (Drew & Pedersen, 2010, s. 2). Readers theatre eksisterer riktignok i mange sammenhenger, men både som kunstform, som sosial fritidssysse og som pedagogisk verktøy, er det likevel slik at «in essence it always involves a

group reading aloud a text from visible scripts with an authentic communicative purpose» (Black & Stave, 2007, s. 6).

I tråd med kunnskapsløftets innhold, vil ferdigheter innenfor kommunikativ kompetanse helt åpenbart stå sentralt for lærere som skal ut i grunnskolen. Readers theatre er et av flere virkemidler som på en utmerket måte fremmer slike ferdigheter, og ikke minst gjør det samtidig som annen kunnskap innlæres.²

Svært viktig er også dette at språklig mestring og trygghet i betydelig grad utvikles og trenes. Gjennom leseteaterets repetitive øvelser opplever deltakerne økt trygghet, de kan polere nyanser ved uttale og får slik et gradvis mer observerende og evaluerende forhold til eget språklig uttrykk.

Blant siktemålene jeg ved metodevalg la vekt på var (1) at studentene skulle lære noe om selve teaterstykket, (2) at de skulle reflektere over hvorfor enkelte deler av stykket fremsto som mer readers theatre-egnet enn andre, (3) jeg ønsket å gi studentene et redskap de selv ville kunne benytte når de går ut i læreryrket (4) samt å skape motivasjon for drama og litteratur, både i klasserommet og på et mer personlig plan.

Noe av det positive ved readers theatre er at det ikke kreves store klasseromsforberedelser – selvsagt med unntak av jobben læreren har med å finne tekster. Tekstene skal ikke læres utenat, kun leses i fremføringsmodus. I tillegg til at læreren kan velge publiserte skuespill eller adaptasjoner av for eksempel noveller, romaner eller andre tekster, ikke minst sakprosattekster av svært mangslungen art, finnes også spesielt tilrettelagte RT-opplegg til bruk i skolen.³

De pedagogiske mulighetene for readers theatre er bortimot uendelige (McKay, 2008, s. 133). Personlig opplever jeg dessuten metoden som svært demokratisk; terskelen for å delta er atskillig lavere enn ved andre dramatiseringsformer, noe som også gjør at deltakere spredt over et ganske vidt mestrings- og kompetansespekter kan delta i samme opplesing. Lesingen blir mer lystbetont og lærerik.

² Her kan det være fristende å nevne et annet interessant pedagogisk virkemiddel i språkopplæringen, nemlig Content and Language Integrated Learning (CLIL), herunder Content-Based Language Instruction (CBI) – i Norge gjerne kjent som bilingval opplæring. Forutsetningen bak denne metodiske tilnærmingen er at innlæring av fremmedspråk skjer idet elever forstår meningen i det språket de blir eksponert for, at betydningen av vokabular og sammenhenger trer fram for elevene som et resultat av språkeksponering og arbeid med teksten. Man lærer med andre ord ”noe”, samtidig som man lærer språket. Ikke minst i et tverrfaglig perspektiv ligger her store muligheter for samarbeid.

³ Se <http://www.teachingheart.net/readerstheater.htm> (lastet ned 12. mai 2012) som et eksempel på gratis nedlastbare RT-tekster.

Et av hovedargumentene i min begrunnelse ved valget av readers theatre som primær arbeidsmetode i møtet med Williams' skuespill, gikk nettopp på dette med leseforståelse og motivasjon. Som supplement til andre undervisningsmetoder er «Readers Theatre ... another way to enhance comprehension of text» (Burns et al., 1999, s. 204), men er i tillegg også en utmerket metode for å skape interesse og entusiasme for læring.

På generelt grunnlag er jeg i skolesammenheng opptatt av en teksts relevans, dens meningsbærende kvaliteter i det at en slik tekst i større grad vil virke motiverende for eleven (eller studenten): «The Reader's Theater format offers a way for readers to participate in repeated readings in a meaningful and purposeful context» (Martinez et al., 1998/1999, s. 52), noe som understreker og gir styrke til også dette poenget i et rent pedagogisk henseende. Det kan også være verdt å fokusere på dette med «repeated readings», at man lystbetont igjen og igjen leser samme tekst, noe som innenfor andre læringsformater lett vil kunne oppfattes som kjedsommelig repetitivt. Hensikten er selvsagt godt plantet i didaktisk historie, ikke minst i forhold til strukturalistenes forhold til behavioristisk læringsteori og repetisjon (Simensen 1998/2007, s. 44). Likevel, i dette undervisningsopplegget ligger også behovet for mestring foran klassen og en dypere forståelse av tekstens detaljer.

Her, under denne diskusjonen omkring valg av undervisningsmetode for økten med *En sporvogn til begjær*, er det kanskje også på sin plass å knytte opplegget enda tettere til sosio-kulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori. Brian Cambourne, en av Australias fremste leseforskere, post-doc. ved Harvard og selv trygt forankret innenfor Vygotskys landskap, utarbeidet på 1990-tallet en teori om forutsetninger for læring («conditions for learning»). Denne teorien består av åtte nødvendige forutsetninger – som alle har direkte relevans i anvendelse av readers theatre: «immersion, demonstration, expectations, responsibility, employment, approximations, response, and engagement» (Cambourne 1995 og McKay 2008, som knytter Cambournes teori tett opp til praktisk anvendelse av readers theatre). Samtlige av disse forutsetningene blir til fulle tilfredsstilt og utnyttet innenfor readers theatre, slik det fremkommer i tabellen nedenfor, i det aller vesentligste hentet fra McKay (2008, s. 136–138):

Cambournes forutsetninger for læring	Overføringsverdi til readers theatre (RT)
<i>Immersion</i> : Det er viktig for studenter å være omgitt av alle typer språk og tekst.	I planlegging og gjennomføringen av RT er studentene omgitt av litterært språk og tekst.
<i>Demonstration</i> : Studenter har behov for å se, høre og oppleve alle aspekter ved litterær læring.	Læreren demonstrerer hele prosessen, også god og dramatisk lesing. Dette gir studentene et for-

Forbilde er viktig.	bilde mht hva god lesing og godt RT kan være.
<i>Expectations:</i> Studenter oppnår gjerne det de forventer å oppnå. Det er viktig at de gis feedback som øker mestringsfølelsen.	Ettersom studentene forventes å forberede og presentere RT, innser de at her ligger en forventning om suksess. Denne forventningen øker muligheten for mestring.
<i>Responsibility:</i> Studenter trenger muligheter til å ta valg om egen læring. Økt ansvar for egen læring øker sjansen for motivasjon og aktiv deltakelse.	Når studenter gis muligheten til å planlegge og forberede RT aksler samtidig et ansvar for presentasjonen og den læringsprosessen som skjer. De blir ansvarlige for tolkningen av litteraturen og organiseringen av selve lesingen.
<i>Employment:</i> Studenter må anvende og øve på det de lærer. Ved slik øvelse kommer også mestring og økt selvtillit.	Øvelse er en sentral komponent i RT, og studentene bør øve på de ulike rollene. Dette resulterer i at de leser bedre og får økt forståelse av teksten, samtidig som det gir økt selvtillit og kompetanse.
<i>Approximations:</i> Studenter må kunne teste ting ut, til å gjøre feil og til å gjenkjenne hva i læringsprosessen som gikk galt slik at de senere kan rette på dette i tilnærmingen av nytt lærestoff.	Under forberedelsen og øvingen på RT støtter studentene hverandre i utprøvingen av nye roller og litterære skikkelser.
<i>Response:</i> feedback viktig for læring, vekst og forbedring, men må være konkret, gis til riktig tid og ikke representere noen trussel.	Feedback fra lærer og medstudenter er en del av forberedelsesprosessen innenfor RT og styrker den enkeltes lesing, gruppearbeid og tolkninger.
<i>Engagements:</i> Dette er den kritiske forutsetningen for læring. Involvering oppstår når studenter tror at de er i stand til å ta del i det som demonstreres.	Forutsetningene for involvering (<i>engagement</i>) er der ved forberedelser og fremføring av RT. Fremføringen gir planleggingen og øvingen autensitet ettersom det skjer foran et virkelig publikum og for en virkelig hensikt. Studentene føler trygghet fordi de støttes av gruppen og fordi de ikke må pugge en tekst, men kan lese basert på tidligere øving og feedback. De har også et valg mht hva de vil lese og fremføre teksten. Valg er et sentralt element i involvering.

Enhver som har tilbrakt tid i et klasserom – om det er foran eller bak kateteret – vil vite at motivasjon er helt grunnleggende hva angår læringsutbytte. I sin bok *A Comprehensive Guide to Readers Theatre*, refererer Black & Stave til omfattende forskning som viser at deltakelse i

readers theatre medfører «a significant increase in students' motivation to read.»⁴ Som jeg også har indikert ovenfor, var mitt eget metodevalg klart påvirket av å øke leselysten hos studentene og å inspirere det engasjementet de senere skal vise egne elever.

Dette valget gjenspeiler også at det for meg var viktig å synliggjøre et kanskje ikke så mye brukt undervisningsformat for studentene. I en slik gruppe er refleksjon omkring dette i seg selv viktig. Hver enkelt av disse studentene skulle med tiden bli lærere på mellomtrinnet og i ungdomsskolen, og ikke minst av den grunn ble det viktig for meg å anskueliggjøre flere metodikker – ikke bare teoretisk, men også ved praktisk bruk, eller «learning by doing.»

I denne refleksjonen omkring metodevalg, har jeg også lyst til å legge til at jeg utover den tradisjonelle universitetsforelesningen selvsagt også vurderte andre konkrete lesemetodikker. Om dette hadde vært mine ukentlige *lærer*studenter, er det godt mulig jeg for eksempel ville ha innført rutinemessig *shared reading*, faste lesetidspunkter hvor «the entire class gathers together to share a variety of literacy experiences by reading and discussing a variety of texts» (Fischer & Medvic, 2000, s. 3), i tillegg til ordinær høytlesing av deler av stykket, om ikke annet for å la dem smake på rytmen og formen i teksten. Her ligger for øvrig en sterk tradisjon jeg mener lærerstudentene fortjener å bli gjort oppmerksomme på.⁵

Avslutningsvis i diskusjonen omkring metodevalg, vil jeg gjerne få legge til at noe av det virkelig tiltalende med lese-teater som pedagogisk verktøy, og som fikk stor betydning for mitt metodevalg, er alle gevinstene deltakerne får med seg utover kunnskap om innholdet i teksten de leser. Readers theatre stimulerer nemlig til en rekke andre kvaliteter enn bare leseferdighet. Deltakerne opplever en gruppetilhørighet der alle aktivt deltar, samlet om en felles mål. De kjenner følelsen av å mestre en rolle i et lærende fellesskap, med alt hva det gir av økt selvtillit, sceneerfaring og mye mer. Dessuten, readers theatre gir glede, mye glede. Som en av studentene etter kurssets avslutning skrev på evalueringsskjemaet: «Kjempemorsomt å

⁴ Black & Stave (2007) refererer her til et bredt tilfang av forskere, både hva angår metode, teoretisk tilnærning og tidsepoke. Dette litteraturtilfanget kan også tjene en hensikt i forståelsen av lese-teater som pedagogisk innfallsvinkel: S. M. Bidwell (1990), Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34; N. Chomsky (1976), After Decoding: What? *Language Arts*, 53; M. Martinez (1999), 'I never thought I could be a star': A Readers Theatre ticket to fluency. *The Reading Teachers*, 52; L. Ranger (1995), Improving reading comprehension through a multi-faceted approach utilizing drama (upublisert masteroppgave ved Keane College; L. E. Uthman (2002), "Readers' Theatre. An Approach to reading with more than a touch of drama". *Teaching Pre K-8*, 32.

⁵ Den store klassikeren på området er Jim Trelease (1982 og senere utgaver), *The Read-Aloud Handbook*, solgt i millioner av eksemplarer og som i dag står på lærerutdanningspensumet til mange titalls colleges i USA. Han var i 30 år aktiv forkjemper og talsperson for betydningen av høytlesning. For våre lærerstudenter vil praktisk kjennskap til og følelse for høytlesning forhåpentligvis kunne være av stor verdi for yrket.

spille ut ei scene fra boka. Bra å få oss til å bli aktive enn at vi kun bare sitter der.» Og en annen: «kjekt å sjå kvarandre dramatisere.»

I motsetning til ordinær høytlesing hvor elever leser etter tur, «round robin» som engelskmennene kaller det, gir leseater helt åpenbart enkeltelever bedre mulighet for å øve på egne tekstbolker. Slik vil også elever som i en ordinær klasseromssituasjon gruer seg til å lese høyt få den roen og de forberedelsene som vil kunne hjelpe dem over prestasjonskneika. Uten at jeg her skal gå detaljert inn på readers theatre-forskningen, vil jeg i tilknytning til dette likevel spesielt nevne at det finnes et utvalg studier som primært har tatt for seg denne undervisningsformens gevinster ved bruk på elever som sliter mer enn gjennomsnittet med lesing på skolen.⁶

I sum, og for å låne Ion Drews oppsummerende formulering, kan leseaterets fortreffelighet uttrykkes slik: «In a world pervaded by information transfer, Readers Theatre provides a different, dynamic and educational forum for meaningfully communicating fiction and non-fiction texts in schools» (Drew & Pedersen, 2010, 17).

GJENNOMFØRINGEN AV UNDERVISNINGSSOPPLEGGET

Kort oppsummert ble undervisningsøkten over Tennessee Williams' *En sporvogn til begjær* gjennomført som følger: (1) Helt i starten ga jeg en kort forelesning om dramatikerens Williams, om hans personlige utgangspunkt og liv (som er svært viktig for å forstå verkene hans), (2) deretter fikk studentene velge seg grupper basert på tre temaer som miniforelesningen hadde ført fram til. Disse tre gruppene (3) forberedte så en lesing ved selv å velge seg passasjer som passet til valgt tema, og (4) alle gruppene måtte metadiskutere alle valg og deretter forklare meg hvorfor de valgte som de gjorde. (5) Til slutt fremførte gruppene sine respektive passasjer for klassen og meg – til stor jubel. Totalt tre skoletimer.

⁶ Disse studiene er i kronologisk orden: Rinehart, S.D. 1999. "Don't think for a minute that I'm getting up there": Opportunities for Readers' theatre in a tutorial for children with reading problems". *Reading Psychology*, 20, 71–89; Tyler, B. og D. J. Charard. 2000. "Using Readers Theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy". *Reading & Writing Quarterly*, 16(2), 163–168; Peebles, J.L. 2007. "Incorporating movement with fluency instruction: A motivation for struggling readers". *The Reading Teacher*, 60(6), 578 – 581; Chan, A. og S. Chan. 2009. "Promoting assessment for learning through Readers' Theatre". *IATEFL Young Learner and Teenage Special Interest Group*, 2(09), 40–50.

HVORFOR	HVA	NÅR
Gi studentene en innføring i "En sporvogn til begjær", med vekt på tema (se ellers side 7 ovenfor for en grundigere begrunnelse)	"En sporvogn til begjær" av Tennessee Williams	3 skoletimer organisert i én økt, men med innlagte pauser
Gi studentene en forståelsesramme og et anvendbart spor for det videre arbeidet	Miniforelesning om forfatter og skuespill (film og bilder) – endte opp i tre temaer	1–29 min.
Bevisstgjøre studentene ift teksten og hvilke sentrale menneskelige aspekter den tar opp	Gruppearbeid hvor studentene valgte seg gruppe basert på ett av de tre temaene, temavalgene måtte begrunnes	30–45 min.
Frisk luft og hvile	Pause	46–60 min.
Bevisstgjøre valg, lære teknikk for tekstutvalg, øve på hele fremføringssituasjonen	Forberedelser for fremføring. Her diskuterte studentene valget av tekstutsnitt og begrunnet dette for meg	61–90 min.
Frisk luft og fokus for fremføring	Pause	91–105 min.
Bonusen ved hele arbeidet	Fremføring	106–136 min.
Diskutere nytteverdi	Evaluering	137–150 min.
	Slutt	(jeg roste dem veldig!)

Jeg vil i det følgende gå noe nærmere inn på denne prosessen. For at teksten ikke skal bli for lang, unnlater jeg å si noe mer om selve miniforelesningen enn at jeg i tillegg til å gjennomgå faglig relevant materiale om Tennessee Williams og *En sporvogn til begjær*, endte opp med tre konkretiserte motiver, tre symboler og følgende tre temaer: fantasiens maktesløshet i å overvinne virkeligheten, forholdet mellom sex og død, og til slutt kvinners avhengighet av menn. Hvert av temaene ble så overskrift for de tre gruppene – fantasigruppen, sexgruppen eller mannsgruppen – og hver student fikk (noe lattermildt) så velge seg til en av disse. Alt dette ble gjort så vidt tydelig for at de skulle kunne få seg solide knagger å henge stykket og tematikken på.

Etter at gruppene hadde funnet seg til rette, en prosess som gikk fullstendig smertefritt og ledsaget av stor grad av engasjement (og ikke så rent få dubiøse kommentarer), måtte hver av dem i stikkordsform notere hvorfor de hadde valgt som de gjorde. Jeg forklarte dem betyd-

ningen av dette, og la der vekt på at de alle skulle ha en reflektert begrunnelse for sine valg, noe som både ville gjøre dagens økt mer meningsfull og gi dem et enda mer solid grunnlag når de selv senere skulle ut som lærere i skolen.

Gruppene jobbet seg så inn mot det temaet de hadde valgt. De fant konkrete steder i teksten som underbygget nettopp dette tema. Av disse valgte de seg en scene de mente ville egne seg for dramatisering. Også dette valget måtte hver gruppe begrunne i samtale med meg, med bra resultat.⁷ Jeg tilstrebet hele tiden å ha et svært bevisst fokus på at de er kommende lærere, og at alle valg de selv tok i forbindelse med prosjektet måtte ses i lys av nettopp den jobben de senere skulle ha i skolen. Dette fokuset anstrengte jeg meg også å kommunisere til dem.

Mens gruppene arbeidet, valgte seg scener de kunne spille ut og fant argumenter for disse valgene, fikk jeg innimellom tid til å reflektere litt over prosessene som pågikk. For det meste var jeg godt fornøyd, men på et vis fikk jeg også litt dårlig samvittighet for ikke å belyse alle aspekter ved verket. Når de jobbet så mye med én vinkling, med én scene, ville det jo per definisjon være mye som gikk ut. Kanskje ville stykkets helhet forsvinne for dem. På den annen side, jeg slo meg til ro med at denne metoden trolig ville få dem til å huske bedre, de ble gitt et fastpunkt som de kunne benytte i den videre litterære navigeringen.

Alle de tre gruppene fungerte godt. De valgte selvsagt ulike tekstutsnitt, og også i form varierte fremføringene noe, men det de alle hadde til felles var en tydelig og følbare nerve i forestillingen, langt mer levende enn jeg på forhånd ville ha forventet. Både underveis og i samtaler med dem etterpå var det helt åpenbart at dette var noe de satte enormt pris på. Dette ønsket de å gjenta, dette ga dem stort læringsutbytte. Som et av evalueringsskjemaene fortalte: «kjempeflott, vi får virkelig oppleve stykket siden vi lagde teater ut av det.»

Noe av det viktigste med den leseteateropplevelsen jeg hadde med disse lærerskolestudentene, var nettopp den umiddelbare gleden, den intuitive følelsen de fikk av at dette var riktig. Basert på evalueringsskjemaene de leverte kan man trygt konstatere at de lærte mye om selve stykket, og at de selv ville benytte dette som pedagogisk redskap i egen praksis. I motsetning til en forelesningsøkt, hvor du kan analysere, gå i dybde og på alle vis gi studentene den akademiske forståelsen av en tekst, vil leseteater som tilleggsbonus gi dem en fysisk følelse av hva stykket handler om. Og her er vi ved kjernen i det som engasjerte studentene.

⁷ For ordens skyld, alt foregikk selvsagt på engelsk. Eneste unntak var da gruppene gikk hver til sitt for å finpusse fremføringen, da jeg hørte at noen gikk over til norsk, men valgte å la dem fortsette. I denne fasen var arbeidet viktigere enn språket, og jeg mente det ville ha forstyrret den fine flyten om jeg hadde grepet inn.

Stanley Kowalski er en ubehøvlet mann, en voldsom mann. Studentene følte dette på kroppen. De rev av seg t-skjorta og *ble* Kowalski. Blanche, på sin side, hun fikk et drømmende liv, ble gitt personlighet basert på Williams' tekst, men legemliggjort av studentene. Slik levde dette klasserommet i Volda, det hadde en energi vanlige forelesninger – i hvert fall mine – ikke er i stand til å gi. Opplevelsen bergtok alle oss som var der. Det var dette som ga undervisningsøkta den kraften studentene flere uker senere viste til i evalueringsskjemaene sine.

Ifølge Black & Stave er «Readers Theatre ... a strategy that showcases the power of language. It is an interpretive reading activity in which readers bring characters, story, and even content area or textbook material to life through their voices, actions, and words» (2007, s. 3). Nettopp her ligger også mye av forklaringen til hvorfor studentene opplevde som svært positivt. Slik konkluderte en av dem: «Dramatiseringen var artig. Den vil definitivt sette sine spor. Synes det var lærerikt.»

OPPSUMMERENDE KOMMENTARER

Readers theatre egner seg svært godt både som motiverende virkemiddel og som pedagogisk verktøy. I disse timene med lærerhøyskolestudentene i Volda benyttet jeg et skuespill som grunnlag, selvsagt et takknemlig valg. Likevel, vi kunne mer enn gjerne ha dramatisert en sentral episode i amerikansk historie, for eksempel med utgangspunkt i ulike historiske dokumenter fått studentene selv til å ha funnet temaer, til å ha skrevet replikker.

Black & Stave oppsummerer og forklarer noe av den suksessen readers theatre har i klasserommet i det at denne undervisningsformen «often takes place within a limited but clearly defined time span, so that pupils gain the satisfaction of having actually completed a manageable project and can see the rewards of their efforts» (2007, s. 14).

Jeg tror, uten at jeg selvsagt vet noe sikkert, at mange av dem vil ta denne metodikken med seg videre. Læringsutbyttet virket stort, og basert på så vel stemningen i klasserommet som svarene på evalueringsskjemaet, føler jeg meg ganske sikker på at de ble godt motivert for amerikansk litterært drama. Som en av dem skrev, «det har aldri vore så gøy med skodespel før! Kjem til å hugse denne timen.» Likeledes opplevde jeg studentenes tekstutvalg som relevante sett opp mot oppgaven de var gitt. Under forberedelsesfasen gikk jeg rundt og lyttet til øvingen, og det er ingen tvil om at også det språklige utbyttet var godt – ikke minst fordi studentene i gruppene fikk tilbakemelding fra hverandre, ords, fraser og begrepers mening ble

diskutert og læringen derfor trolig mer permanent. I sum viste denne prosessen derfor svært god tekstbevissthet.

Studentene forsto hva de skulle gjøre, og det virket for meg som om de fant mye motivasjon i å forberede fremførelsen for klassekameratene på de andre gruppene. Dette gjorde de med enorm innlevelse, forestillingene ble et høydepunkt. De satte seg rundt en pult, som ved hjelp av en Farris-flaske og en matboks hos oss alle ble omgjort til Kowalskiene leilighet i New Orleans. De leste replikker, de stønnet, skrek, slo i bordet og de gråt. Studentene skapte denne ettermiddagen levende kunst i Volda. Det eneste jeg angrer på, er at forestillingene ikke ble videofilmet. Men kanskje er det like greit. Slik fikk forestillingene leve, slik fikk de også dø en vestlandsvinterdag i februar.

For teaterøyeblikket, vårt eget readers theatre, det fanget og det begeistret oss alle som var så heldige å få være der.

LITTERATURLISTE

- Black, A. og A. M. Stave. 2007. *A comprehensive guide to readers theatre: Enhancing fluency and comprehension in middle school and beyond*. Newark, New Jersey: International Reading Association.
- Burns, P. C., B. D. Roe og E. P. Ross. 1999. *Teaching reading in today's elementary school* (7. utg.). Boston: Houghton Mifflin.
- Butler, A., og J. Turbill. 1987. *Towards a reading-writing classroom*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Coger, L. I. og M. R. White, M.R. 1967. *A dramatic approach to literature: Readers theatre handbook*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Drew, I. og R. R. Pedersen. 2010. "Readers Theatre: A different approach to English for struggling readers". *Acta Didactica Norge*, 4 (nr. 1, art. 7).
- Fisher, B. og E. F. Medvic. 2000. *Perspectives on shared reading: Planning and practice*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Martinez, Roser, & Strecker (1998/1999). «'I never thought I could be a star': A reader's theater ticket to fluency». *The Reading Teacher*, 52, 326–334.
- McKay, M. E. (2008). Readers Theatre – Take Another Look – It's More Than Fluency Instruction. *LEARNing Landscapes*, vol. 2, 1, Høst 2008: 131–144.
- Rosenblatt, L.M. 1938/1978. *Literature as exploration* (5th ed). New York: The Modern Language Association.
- Simensen, A. M. 1998/2007. *Teaching a Foreign Language: Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.