

Abstract ›

I artikkelen undersøker vi hvorvidt en spesifikk dramapraksis kan bidra til å styrke klasserommets potensial som demokratisk arena. Diskusjonen knytter an til Rancières politiske estetikk, og begrepet om Agora i radikal pedagogisk forstand. Vi finner tegn på at fasilitert dramapraksis med grader av elevselvstyring i klasserommet kan re-etablere en læringskultur nært et ideal om klasserommet som «agora», og dermed bli en del av det reelle politiske demokrati.

In this article, we examine whether a specific drama practice can help strengthen the classroom's potential as a democratic arena. The discussion relates to Rancière's political aesthetics, and the concept of Agora in a radical educational sense. We find that facilitated drama practice with degrees of pupils' self-management in the classroom can re-establish a learning culture close to an ideal of school and classroom as part of a real political democracy.

Klasserommet som Agora – et reelt demokratisk rom?

Av Kristine Storsve, Bjørn Rasmussen og Rikke Gürgens Gjerum

Introduksjon

I denne artikkelen undersøker vi *hvorvidt en spesifikk dramapraksis kan bidra til å styrke klasserommets potensial som demokratisk arena*. Det vil fremgå av analysen hva dette potensialet kan være og hva vi legger i «demokrati» i klasseromskonteksten. Den estetiske praksisen som analyseres i artikkelen, er gjennomført med to elevgrupper på henholdsvis 21 og 22 elever på 7. trinn (felt 1 og felt 2). Den foregikk på to forskjellige norske skoler, hver med varighet på en uke. Praksisen er en del av studien «Demokratiske og estetiske rom» (2015–2018), et ph.d.-prosjekt som undersøker dramapedagogisk praksis sett i lys av ulike demokratiske problemstillinger.

Nevnte praksis ligger nært «devised theatre»¹ som arbeidsform, som inkluderer at elevene får undervisning i utvalgte grunnlagsøvelser samt innføres i noen av fagets redskaper og virkemidler for arbeidet med få skape egne sceniske uttrykk². Arbeidet omhandlet kollektiv sansetrening, grunnleggende samspill, improvisasjonsøvelser, fiksjonsskapende øvelser og oppgaver i å forestille seg og utforske formspråk gjennom statuer/tablå. Arbeidet er strukturert som «idemyldringsfasen», «produksjonsfasen» og «montasjefasen». I det første arbeidet (felt 1) ble det produsert en til dels selvstyrt og i fellesskap skapt kriminalforestilling med roller som prinsesse, konge, spioner og detektiver. Elevene på denne skolen jobbet med utgangspunkt i arbeidsgrupper knyttet til «manus», «kostyme/scenografi», «skuespill» og «lyd/musikk». På den andre skolen (felt 2) ble kunstverk fra fire nordnorske billedkunstnere en igangsetter for idefasen. Her ble det laget gruppevisse sceniske visninger av forskjellige hendelsesforløp, med inspirasjon fra et eller flere av kunstverkene. Vi fikk se både bruden og huldra, dans, stuping, politi og flykaptein. De lagde scener med tematikk omkring å reise, mystikk, krim og kjærlighet, og det ble utført med mye humor.

Vårt utgangspunkt er et «elevdemokrati» i skolen som ofte utøves av barna innenfor gitte rammer for når og hvordan demokratiske prosesser kan opptre. Elevdemokratiet forvaltes primært av de voksne og styres av læreplanverket, som er politisk initiert³. Norsk skole skal gi elevene kunnskap om demokrati, en tematikk som bl.a. understrekes gjennom ett av tre tverrfaglige tema i den nye læreplanen: «Demokrati & medborgerskap»⁴. Vi legger til grunn et kjent læringssyn som kommer til uttrykk når rommet er organisert slik at elevene sitter ved hver sin pult på rekker, med ansiktet

-
- 1) «Devised theatre» knyttes til en arbeidsform der prosessen er en kunstnerisk utforskning, som inkluderer samhandling, multi-modalitet, kreative strategier og eksperimentering (Oddey, 1994; Heddon & Milling, 2006; Govan, Nicholson & Normington, 2007).
 - 2) Dramapedagogen er også forsker i feltet, gjennomførte og transkriberte elevintervjuene, og er artikkelens førsteforfatter.
 - 3) Se bl.a. «Skolens demokratimandat» (Stray, 2014) i Stray, J.H. og Wittek L. (red.), (2014) *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651–664). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Utdanningsdirektoratet (Udir) gjennomfører elevundersøkelsen, som bl.a. omhandler *demokrati og medvirkning*. Resultater fra elevundersøkelsen er tilgjengelige digitalt via nettsidene til Udir; <https://skoleporten.udir.no/>
 - 4) Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen (2017) Pkt. 2.5.2. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsoppleringen.pdf>

vendt mot en tavle og en lærers «monolog», samt den endring i læringssyn som markeres ved at rommet organiseres annerledes (Robert Øfsti, 2014). Øfsti betegner klasserommet som «den tredje pedagog», slik også Catherine Burke og Ian Grosvenor (2008) gjør i sin forskning på skolebygninger og pedagogisk praksis, og vektlegger: «[...] the role of the building, its interiors, textures, colours and dynamics, as ‘the third teacher’. [...] and support the social value of education in a society committed to critical thinking as a foundation for a strong democracy» (2008, s. 119–120).

Mot denne bakgrunnen vil vi undersøke konsekvenser når det undervises gjennom, og ikke om, demokratiske verdier og når rommet omorganiseres for drama- og teaterfaglig praksis. I forlengelsen av analysen vil vi gå dypere inn i diskusjonen om klasserommet som mulig demokratisk arena gjennom å knytte an til Rancières politiske estetikk, hans begrep om «dissens» og interessen for iscenesettelse av dissens i samfunnet. Klasserommets potensial som demokratisk arena vil således belyses gjennom Rancières perspektiver og et begrep om Agora⁵ i radikal pedagogisk forstand.

Datagrunnlag

Gjennom deltakende observasjon og videoopptak⁶ fra klasserommet samt forskerdagbok og 42 elevintervjuer ble det produsert forskningsmateriale for datatriangulering. Som både prosjektleder/dramapedagog og deltakende observatør ble forskeren ikke en fremmed, men en lærer som både fasiliterte og observerte elevene og som anla et forskningsdesign på egen praksis. Blant annet ble videoopptak anvendt for å kunne observere situasjoner flere ganger og på den måten analysere elevene, samspillet og konteksten så detaljrikt som mulig. Fordelen med videoobservasjonen i forskning er å kunne «[...] studere hendelsen om og om igjen, velge ut enkelte deler for nærlesning og oppdage nye, betydningsfulle sekvenser underveis i søkefasen» (Heggstad, 2012, s. 234–235). Det er foretatt en åpen observasjon (s. 234) som innebærer at de involverte vet at de blir observert og filmet og hvem som gjør det. Det må også betegnes som en *ustrukturert observasjon* fordi vi «går inn og ser hva som kommer, enten med et bredt eller et smalere utgangspunkt» (s. 233–234).

Rom for selvstyre, idemakere og medansvarlighet

Videoopptak (09.09.2015, felt 1) fra en av arbeidsøktene viser blant annet at elevene i de respektive arbeidsgruppene (for manus, kostyme, skuespillere, lyd osv.) tar initiativ til å kontakte hverandre for å gi innspill, informere hverandre om sine ideer og avklare valg før de jobber videre i gruppen sin. På den måten fant de selv ut hvordan de skulle løse oppgaven, slik at de sørget for å jobbe sammen med en felles idé. I forskerdagboken reflekteres det over hendelsen: «[...] de (elevene) har aktivt handlet og funnet/etablert en strategi for å kommunisere, gi innspill og avklare. En deltakende og inkluderende strategi» (Forskerdagbok, 09.09.2015). Samtidig viser videodokumentasjonen at situasjonen også kan tolkes som kaotisk slik elevene beveger seg inn og ut av forskjellige forhandlinger om manus, roller, kostymer og musikk. Forhandlingene innebærer nye innspill og motstand mot ideer. Noen «kaster inn» forskjellige ideer, mens andre tar ansvaret for å få oversikt og skrive opp og strukturere forslagene. Den enkeltes væremåte og deltakelse blir synlig, samtidig blir de utfordret av hverandres måter å agere på i en skapende prosess. Gjennom elevintervjuene⁷ uttrykkes forskjellige opplevelser av denne delvis selvstyrte og «kaotiske» aktiviteten. De som likte

5) Agora betyr samlingsplass, og representerer en samfunnsarena (Mark, 2009), <http://www.ancient.eu/agera/> Begrepet redegjøres for i denne artikkelens diskusjon.

6) Videoopptak 7 timer, 35 timer deltakende observasjon, 42 transkriberte elevintervjuer og forskerdagbok. Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

7) Elevenes navn er fiktive

det godt, synes at det å kunne bevege seg og snakke med hverandre var positivt, som Eva forteller: «[...] vi samarbeida mer og vi fikk høre andres ideer og hvordan de ville ha det» (Eva, 12 år, felt 1). For Petter var det imidlertid noe mer krevende å komme inn i arbeidsformen: «Det var litt vanskelig i starten, men så skjønnte jeg det mer etter hvert [...] fordi jeg ikke visste hva jeg skulle gjøre. [...] etter hvert begynte vi bare å prøve ting, og da ble det lettere» (Petter, 12 år, felt 1). Petter erfarer progresjon i arbeidet til tross for å måtte være i en usikker situasjon med forskjellige muligheter. For andre elever ble en åpen og delvis ustrukturert arbeidsperiode vanskelig, og elever meldte at de var forvirret og kjente på stress. Vilde syntes det hele var «sånn passe» og støyfullt: «Det var så mye støy at man hørte ikke hva den andre sa. Det ble litt mye sånn forslag, mange var uenig. Så det var litt vanskelig å jobbe på den måten egentlig. For meg i hvert fall da» (Vilde, 12 år, felt 1). Det er dramapedagogen, som fasilitator, som ivaretar Vilde og tilrettelegger for de interessene som er involvert i arbeidsprosessens faser. Det innebærer å veilede, støtte og bidra til en progresjon i elevenes skapende arbeid for eksempel i oppsummerende, felles samlinger:

«Den samlingen på slutten av dagen gjorde at vi fikk oppklart litt da. Hva det skulle handle om og sånn» (Sigurd, 12 år, felt 1). Tydeliggjøring av valg, hvem som velger hva og hvorfor, er en del av kunnskapsprosessen. Gjennom arbeidsprosessens dynamikk ivaretas her både «kaos» og «orden». Det handler om å erfare og vinne innsikt med «åpning» for muligheter og «lukning» med beslutningstaking. Videodokumentasjon (08.09.2015, felt 1) viser for eksempel en samtale der deltakerne sitter i sirkel og innkomne ideer blir gjennomgått. Når dramapedagogen bringer videre en humoristisk idé om en «guttegjeng med bollesveis», blir det latter i elevgruppa. Dramapedagogen presenterer og forklarer ideen som et morsomt bilde og at man kan starte med rollefigurer, for så å finne ut hva som skjer i den forestillingen man vil lage. På denne måten blir elevene og deres ideer tatt på alvor, selv om den kanskje var ment å fungere som tøysete i elevgruppa og dermed kunne blitt avfeid som tøys. Utsippet transformeres istedenfor til en estetisk og fiksjonell idé, og på en måte som både ansvarliggjør og gir autoritet til idémakeren.

Rom for forskjelligartet deltagelse

For elever som er forsiktige, sjenerte og/eller mister konsentrasjonen når det blir mye bevegelse og lyd i rommet, vil en medskapende og tillatende arbeidsperiode være krevende. På den annen side ser det ut til at ivaretagelse av alle danner toleranse for mangfold. Observasjon og videopptak (09.09.2015, felt 1) viser en gutt i «manusgruppa» som ikke klarer å delta konsentrert i oppgaven. Han kommer med sporadiske innspill, men blir like ofte avsporet av hva som kanskje foregår i de andre gruppene. Han kobler seg av og på aktiviteten, og veksler mellom å være svært ivrig og å foreta private gjøremål. På tross av korrigerende tilbakemeldinger, forstyrrende atferd, avsporinger og tidvis manglende konsentrasjon fanger rommet og den fiksjonsskapende prosessen eleven inn der hvor han faktisk kan bidra, som f.eks. ideer til lyd/musikk, rollebesetning og manus. I en situasjon som lett kan føre til både mestring og avvisning kreves det av både elever og lærer en evne til å godta uensartede former for bidrag og deltagelse.

I videodokumentasjon (10.09.2015, felt 1) skal tre gutter presentere forslag fra «lydgruppa», men forteller at de ikke vet, for de har ikke fått svar fra de andre (gruppene) på forespørsler etter forslag. Dramapedagogen sier: «men vi vil høre deres forslag», og minner om øvelser de har gjort med musikk og lyd. Guttene presenterer så noen musikkforslag og kommenterer stemningen musikken underbygger. Da får guttene i «lydgruppa» innspill fra de andre elevene, med bl.a. forslag om å finne musikk til «prinsessens kroning». I denne fram-og- tilbake-bevegelsen holder dramapedagogen elevene i situasjonen, guttenes bidrag blir hørt og de får også respons fra medelever.

Vi må gjentagende ta tak i og bruke tid på å forløse innspill, veilede og støtte det å komme med forslag, slik at elevene erfarer at de kan delta med sine forslag og meninger. Responsen ga her også guttene erfaring med hvordan eget initiativ med å presentere forslag i plenum genererte nye forslag og innspill fra medelever, noe de ikke hadde fått da de bare etterspurte forslag rundt i gruppen.

Rom for samarbeidskvalitet; forhandling og konsensus

Elevintervjuene sier oss noe om tilrettelegging, styrking av samarbeidserfaringer og samarbeidskvalitet. Elise sier: «Man kunne si sin mening hele veien. Alle kunne komme med en idé, og vi var jo på en gruppe og måtte samarbeide» (Elise, 12 år, felt 1). Sølvi hadde lært at «[...] det er morsomt å samarbeide» (Sølvi, 12 år, felt 2), og Nora reflekterte over at «man må samarbeide for å få til noe» (Nora, 12 år, felt 2). Blant arbeidsformene i skolen inngår en god del gruppearbeid som innebærer samarbeidssituasjoner. Det som skiller seg ut ifølge våre data, er det lystbetonte samarbeidet og samarbeidskvaliteten: Johan sier: «Det var jo ganske lærerikt å være i grupper og sånn» (Johan, 12 år, felt 1), hvorpå intervjuer kommenterer at gruppearbeid er noe de sikkert gjør i skolen ellers også, men til det svarer Johan: «Ikke så mye sånn som vi gjorde der [...] vi pleier ikke å sitte i sanne ringer og snakke og sånn» (Johan, 12 år, felt 1). Eline uttaler at: «Jeg likte at vi jobba sånn at læreren ikke sa akkurat hva vi skulle gjøre, men at vi fikk jobbe litt selv også» (Eline, 12 år, felt 2). Samarbeidsformen hvor man skal iscenesette egenskapte ideer og tekster medfører at elevene opplever samarbeidet annerledes enn samarbeidet i den skolehverdagen de kjenner. Det å diskutere, delta i meningsbrytning og agere i forbindelse med forslag, løsninger og valg fremstår som lystbetont, selvmotivert og «annerledes». Dette peker på betydningen av å erfare det å forholde seg til «åpne» situasjoner, der elevene må finne løsninger, ikke fasitsvar.

Elevene måtte ta valg og bli enige om løsninger⁸. I intervjuene omtaler flere av elevene prosessen som noe et «vi» har deltatt i og tatt stilling til: «Det var jo fint, for da fikk alle vært med [...] Vi satt i ringer, og alle fikk si hva de mente. Så fikk vi skrivd opp forskjellig ideer og sånn flere ganger [...]» (Frida, 12år, felt 1). Diskusjonene innebar også å komme til enighet, og dermed valg og bortvalg av ideer. Når eleven reflekterer over dette temaet, er Petter klar på at «Jeg endra ikke mening» (Petter, 12år, felt 1). Men han syntes de andres argumenter og det at flere ville noe annet var mest «fair» beslutningsgrunnlag. Jorunn derimot endret mening: «[...] fordi det var så mye bra eksempler fra det tema, så da syns jeg det hørtos gøy ut å lage forestilling om det» (Jorunn, 12år, felt 1). Flere av elevene peker i intervjuene på at de diskuterte, endret litt, kom med nye ideer og slo sammen ideer. Jørgen er opptatt av både å justere ideer og det å prøve ut forslag:

[...] alle lissom ble litt enige om hva vi burde gjøre, var det noen som ikke var enige, så forandra vi litt, eller så ... så prøvde vi å overtale den som ikke ville det, til å prøve det og [...] Ja, i hvert fall når man lager teater sånn som vi skal, man må lissom prøve før man bestemmer seg for det. Flere ideer, så prøve alle sammen før man bestemmer seg for en idé (Jørgen, 12år, felt 2).

Samarbeidsformen innebærer slik forhandlinger om ulike bidrag, i en dramafaglig prosess som krever konsensus om felles form. Det handler om samarbeidskvalitet som ikke bare omfatter lyst

8) Tematikk vedr. medvirkning, valg og avgjørelser, som berører konsensus, belyses også i artikkelen «Demokratisk samhandling» om drama- og teaterpedagogiske læringsformer som demokratisk praksis og tilpasset opplæring i grunnskolen» (Nr 1 2019, Årg. 56) i *Drama: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift* (<http://dramaogteater.no/tidsskriftet-drama/>).

og kroppslig-sanselig integrering, men også en paradoksal respekt for både dissens og konsensus i arbeidet.

Rom som utfordrer etablert læringskultur

I arbeidet inngikk blant annet statuearbeid hvor elevene bygget en «bildeserie»⁹. Dette er en type oppgave som løses uten at elevene får en «oppskrift» for å gjennomføre oppgaven. Dette ble opplevd som vanskelig, men også tilfredsstillende. Theo understreker at det var vanskelig, men likevel bra: «Vel, det var vanskelig, men, jeg likte at alle hadde forskjellige ideer. Og når de ble satt sammen, så ble det til noe veldig bra» (Theo, 12 år, felt 1). Vi oppdager likevel at mange er frustrerte over ikke å «skjønne oppgaven», i betydningen å ikke få en «oppskrift» eller et foreskrevet mål. Noen «jaktet» på riktig måte å løse oppgaven på, de søkte en fasit, og Janne uttaler: «Fordi da tenkte vi at vi må gjøre det riktig, men da, etter hvert [...] tenkte vi at det er ikke noe sånn det skal være, det er vi som kan bestemme. Og da fant vi på noe som vi synes var bra» (Janne, 12 år, felt 1). Her ser vi at ved å ikke gi elevene løsningene, erfarer de at det ikke finnes riktige svar på forhånd. Med andre ord: Arbeidet avslører for eleven en innlært læringskultur hvor kunnskapen er gitt og skal oppdages. Frustrasjonen avløses av erfaringen av at de kan finne løsninger selv. Frida beskriver arbeidet med «bildeserie»-oppgaven slik: «Det var at man måtte samarbeide, og så finne det på en annen måte enn å bare se det, eller du måtte på en måte gjøre det [...] Det var fint, for da fikk man en helt annen sånn måte å se det på, eller gjøre det på» (Frida, 12 år, felt1).

Dramapedagogikk som demokratisk arbeidsform – en oppsummering

Analysen viser en estetisk-sosial arbeidsform som tilrettelegger klasserommet for synlig uenighet samtidig som alle deltakere forsøkes ivaretatt som potensielle idemakere og autoritative individer, i den hensikt å ta valg sammen og skape innhold og form ut fra til dels kaotiske perioder i arbeidet. Vi finner også at fasiliteringen av alles medansvar skaper økt toleranse for mangfold av ideer, interesser, prestasjoner og væremåter. Videre medfører «devised» dramapedagogikk kollektivt samarbeid som bidrar til en samarbeidskvalitet som også innebærer en paradoksal respekt for både dissens og konsensus. Endelig finner vi tegn på at arbeidsformen på et metanivå «redistribuerer» læringskulturen i klasserommet, gjennom at elevens forventninger til en innlært og hegemonisk empiristisk læringskultur ikke innfris, men møtes av en dramapraksis med et konstruktivistisk fundament.

Diskusjon

I den følgende diskusjonen vil vi knytte an til Rancières politiske estetikk og begrepet Agora, hentet fra antikken. Likeverdigheten Rancière etterstreber i demokratisk praksis er sentral i forskningsprosjektets dramapraksis. Vi vil her belyse dramapraksis og klasserommets potensial som mulig demokratisk arena på bakgrunn av Rancières teoretiske perspektiv, sammen med Agora i betydningen en sosial og estetisk arena.

Estetisk praksis og rollen i demokratiet

Flere begreper i vår analyse, som «dissens», «konsensus» og «redistribusjon», kan assosieres med

9) I «Bildeserie» laget elevene frysbilder/statuer, som skulle vise forslag til viktige/sentrale scener i teaterproduksjonen. Denne øvelsen blir redegjort for og ytterligere behandlet i artikkelen «Demokratisk samhandling» i *DRAMA*, se kildehenvisning i fotnote 8.

filosofen Jacques Rancières teorier og relasjonen mellom kunst, politikk og demokrati. (2006, 2011). Vi vil derfor prøve ut Rancières ideer i en fordypt diskusjon om klasserommet som mulig demokratisk arena, også inkludert estetiske praksiser. I utgangspunktet er Rancière lite interessert i skolens pedagogiske prosjekt, og vi kan forstå det slik at han vil identifisere skolen som en institusjon som har til oppgave å bidra til demokratiets distribusjon av det sanselige/fornuftige, og hvor strategier for kontroll gjennom konsensus er tydelige (Rancière, 2013). Når individets oppfattelse/sansning, deltagelse og kollektive erfaring i klasserommet handler om «[...] structuring and creating the appearance of the sensed in a specifically distributed way» (Margus, 2018, s. 6), er klasserommet del av det Rancière omtaler som polis-staten. I så måte kan man reise kritikk mot dramapedagogen som med sin konsensusmetodikk går skolens ærend ved å fremme skolens omforente pensum eller bestemte medborgerkompetanser som tilpasser individet til et nyliberalistisk samfunn (Crouch, 2014; Swyngedouw, 2011).

Våre funn viser imidlertid et mer komplekst bilde av en politisk-estetisk praksis, som også peker mot en annen agenda hos Rancière. Hans hovedinteresse for performativ-estetisk praksis er knyttet til kunstens redistribuerende rolle, nemlig iscenesettelsene av dissens i samfunnet (Rancière, 2010), og potensiell omskaping som avgjørende for det «reelle» demokratiet. I denne forståelsen handler det politiske om å anerkjenne et grunnleggende likeverd gjennom å bryte skiller som opprettholder hvilke stemmer som blir hørt og ikke hørt. I vår analyse av dramapraksisen finner vi at alle kropp og stemmer høres og respekteres, ikke kun de «skoleflinke» eller de som svarer «riktig». Videre finner vi ikke minst at det Rancière (2006) beskriver som demokratiets iboende paradoks blir ivarettatt: «Democracy is first this paradoxical condition of politics, the point where every legitimization is confronted with its ultimate lack of legitimacy, confronted with the egalitarian contingency that underpins the inegalitarian contingency itself» (2006, s. 94). Paradokset er også beskrevet som et paradoks mellom frihet og likhet (Mouffe, 2000), og som kan konkretiseres i frihet til egne valg og frihet til å være uenig samtidig som kravet om likhet impliserer fellesskap og omforent konsensus. Estetisk praksis, kan ifølge Rancière, forhandle dette paradokset i en redistribuerende retning: «[...] freedom and equality incorporated in living attitudes, in a new relationship between thought and the sensory world, between the bodies and their environment» (2011, s.9). Vi mener vår analyse peker på at bestemte tilrettede former for dramapraksis kan gi en slik mulighet. Dette fremstår som et alternativ til en læringskultur som enten fremmer frihet på bekostning av likhet, i liberalismens navn, eller som fremmer en repressiv pedagogikk i likhetens og konsensusens navn.

Rancière er i sin estetiske og politiske tenkning inspirert av demokratiets og kunstens fremvekst i antikken, særlig gjennom en ny verdsetting av de uforutsigbare estetiske praksiser i «teatrokratiet» (Hallward, 2006), som Platon forkastet og som ble erstattet med en distribuert kunstinstitusjonspraksis i forutsigbare «fiktive» rom og av forutsigbare aktører. Klasserommet hører sånn sett ikke til kunstens arenaer, og for å komme nærmere den estetiske praksis sin legitimitet i dette rommet vil vi avslutte med å drøfte rollen til estetiske praksiser på antikkens agora, i en historisk fase før teaterpraksis får sin egen arena som gradvis skilles fra agora som møteplass. Antikkens agora innebærer her sosiale og estetiske praksiser og etablering av et mulig refleksivt rom. Med dette vil vi belyse klasserommet som et mulig samtidens «agora», og hvor den estetiske praksis er integrert som pedagogisk og politisk praksis. Elevenes erfaringer gjennom det vi med Rancière kan betegne som iscenesettelse av dissens i samfunnet, kan således bidra til å styrke elevenes demokratiske dannelse.

Klasserommet som demokratisk samlingsplass: vår tids Agora?

Ordet «Agora» har opphav i gresk antikk og betyr samlingsplass: «open place of assembly»¹⁰. Ifølge Joshua J. Mark (2009) betegner «Agora» det området der frie borgere samlet seg for å høre offentlige kunngjøringer, få informasjon om militærstrategier og for å diskutere politikk. Det er også en markeds plass for handelsmenn og håndverkere, der de tilbød, laget og solgte sine varer. Agora representerer derfor en viktig samfunnsarena for politisk diskusjon og for kommersiell aktivitet. Arenaen tilbyr også demokratisk dialog, som når Sokrates gjør sin entre og diskuterer med de fremmøtte, bl.a. om meningen med livet: «It was in the Agora of Athens that the great philosopher Socrates questioned the market-goers on their understanding of the meaning of life» (Mark, 2009).¹¹

Det som er vårt anliggende, er å poengtere at «Agora» også har tilknytning til teaterscenen. I *The Play of Space: Spatial Transformation in Greek Tragedy* (2002) peker Rush Rehm på hvordan festivaler og teatre handlinger aktivt inngår i Agora som del av sosiale og hverdagslige handlinger: «From a practical standpoint, the agora was equivalent with an open-air hall, available no less for festivals than for ordinary activities of every-day life» (2002, s. 43). Gjennom denne studien søker Rehm en økt forståelse for estetiske praksisers dannende potensial på en sosial og estetisk arena: «[...] how the Greek theatrical environment included the nontheatrical world in its compass, extending the audience's field and exploiting the reflexive possibilities inherent in this open public space» (2002, s. 37). Agora i bestemte perioder fortolkes som et refleksivt rom hvor teatre og andre estetiske praksiser tar del: «[...] the fifth-century theatre offered a space of civic reflection and self-awareness [...]» (Rehm 2002, s. 23–24). Agora utgjør med andre ord et rom for både sosiale, politiske og estetiske handlinger, før moderniteten skiller slike handlinger i ulike institusjoner.

Vi minner om at Agora i vår tid også knyttes til en pedagogisk kontekst som arena for kunnskapsproduksjon: «The 'agora' is the problem-generating and problem-solving environment in which the contextualisation of knowledge production takes place» (Nowotny, 2003, s. 156). Dette er også en nyfortolkning av «Agora», som sosiologen Helga Nowotny presenterer, og som favner et demokratisk rom og en samfunnsarena som kan tillate å «bringe til torgs» utfordringer, åpne spørsmål, dilemmaer m.m. og sette kunnskap i en sammenheng. I Nowotnys fortolkning av agora som møteplass pekes det særlig på aktørperspektivet og at agora består av et mangfold av «aktører» med forskjellige interesser. Vi mener dette sammenfaller med vår analyse av idemakeren og ivaretagelsen av alle elevs bidrag. I et klasseroms perspektiv kan vi forstå «aktøren» som alle elevene og deres lærere, som vil basere sine valg og bidrag på sin kunnskaps- og erfaringsbakgrunn. Aktørfokuset og aktørenes møtende intensjoner står også sentralt i en pragmatisk estetikk som vår praksis kan relateres til (Haseman & Rasmussen 2010, Rasmussen 2010).

Selv om agora delvis er gått tapt i det moderne samfunnet som et åpent, tilgjengelig rom for offentlig dialog og politisk behandling, mener vi at Agora fortsatt kan gi mening for å formulere et rom som skaper sammenhenger mellom estetisk praksis, kunnskapsproduksjon og det politiske demokratiet. Vi mener ikke med dette å skjule at Agora var/er et rom med klare maktstrukturer. På samme måte som man forsøkte å kontrollere hvem som hadde tilgang til antikkens Agora, utøves det også kontroll i klasserommet. John Pell og William Duffy (2015) bemerker at klasserommet ikke kjennetegnes av demokratiske ideer, men av lærermakt:

10) Joshua J. Mark: "Agora" in Ancient History Encyclopedia - <https://www.ancient.eu/agora/>

11) Joshua J. Mark: "Agora" in Ancient History Encyclopedia - <https://www.ancient.eu/agora/>

Klasserommet som Agora – et reelt demokratisk rom?

While classrooms are certainly places where ideas get deliberated, it seems disingenuous to label these spaces as “publics” representative of an agora in an abstract, democratic sense. One reason is because not all ideas are welcomed topics of debate in the classroom. Moreover, classrooms are by definition mediated by a dictator of sorts, the teacher (Pell & Duffy, 2015, s. 98)

På tross av dette forbeholdet mener vi at estetisk praksis i en re-distribuerende ramme kan synliggjøre og videre respektere dissens – dissens som noen ganger fører til ny form, ny kunnskap, ny konsensus. Dette sammenfaller med en kritisk pedagogikk som aksepterer læreren makt, men som også aksepterer og forutsetter makt i omløp, et utvidet maktspill som inkluderer elevens ideer og intensjonell bevissthet og diskursive handlinger. Det krever, ifølge Pell og Duffy (2015), en lærer som autoriserer elevene til «subjektposisjoner» som er nødvendige for å være medskapende «frie agenter» i klasserommet (Pell & Duffy, 2015, s. 98). «Politisk subjektivitet» er da også et sentralt begrep i Rancières tenkning om redistribusjon (Rancière 2006). Det klinger også Rancièrisk når Pell og Duffy (2015) med sin kritiske pedagogikk krever «usiviliserte» handlinger i visse læringsfaser. Det største hinder for klasserommet som agora er reguleringen av «sømmelige» praksiser som demper konflikt. Strategier som minimerer forskjeller og styres av konsensus, fungerer kontraproduktivt for erfaringslæringen og elevenes behov for nettopp det å «[...] experience what it means to be civil in their political argumentation with others» (s. 103). Pell og Duffy konkluderer: «If we want an *agora* for actual civic discourse, a civic space for liberation and critical engagement with the ideas of others, we must invent it» (Pell & Duffy 2015, s 103).

Vi mener å finne tegn på at fasilitert dramapraksis med grader av elevselvstyring i klasserommet kan re-etablere rommet med en læringskultur som står nært et ideal om skolen og klasserommet som del av det reelle politiske demokrati, som agora.

Førsteforfatter:

Kristine Storsve

Stipendiat ved OsloMet – storbyuniversitetet / NTNU. Utdannet drama- og teaterpedagog fra HiOA (nå OsloMet) og mastergrad fra NTNU. Hun har også kulturfagutdanning fra HiT (nå USN) og praktisk pedagogisk utdanning fra HSH.

She is a drama teacher and a PhD candidate at Oslo Metropolitan University (OsloMet) and Norwegian University of Science and Technology (NTNU). She also have a Culture Education (HiT / USN) and Practical Pedagogical Education (HSH).

Andreforfatter:

Bjørn Rasmussen

professor ved NTNU, institutt for kunst- og medievitenskap. Pågående prosjekt: Building democracy through theatre. Drama for life, Jo'burg and Arts-bases research Group.

He is professor at Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in the Department of Art and Media Studies Faculty of Humanities. Ongoing projects: Building democracy through theatre. Drama for life, Jo'burg and Arts-bases research Group.

Tredjeforfatter:

Rikke Gürgens Gjørum

er professor i drama og teater og leder for Arktisk senter for velferds- og funksjonshemmingsforskning ved UiT. Hun underviser også ved OsloMet – storbyuniversitetet. Pågående prosjekter: 'Artful dementia Lab' and 'Arctic Youth Art Festival & inclusion'.

She is professor in Drama & Theatre and is the leader of Arctic Centre of welfare- and disability research at UiT – The Arctic University of Norway. She also teaches at OsloMet – Oslo Metropolitan University. Ongoing projects: 'Artful dementia Lab' and 'Arctic Youth Art Festival & inclusion'.

Referanser

- Burke, C. & Grosvenor, I. (2008). *School*, London: Reaktion Press.
- Crouch, C. (2014). Putting neoliberalism in its place. *The Political Quarterly*, 85, 114–121.
- Govan, E, Nicholson, H, Normington, K. (2007). *Making a performance: Devising histories and contemporary practices*, Oxon, UK: Routledge.
- Hallward, P. (2006). Staging equality: on Ranciere's teatrocracy. *New Left Review*, 109–129.
- Haseman, B., & Rasmussen, B. (2010). Researching the Possibilities for Knowing in Process Drama, i J. Shu & P. Chan (Red.), *Planting Trees of Drama with Global Vision in Local Knowledge: the IDEA 2007 Dialogues*. 478–489: Hong Kong Drama/Theatre and Education Forum (TEFO), IDEA publications.
- Heddon, D. & Milling, J. (2006). *Devising Performance – a critical history*, Palgrave Macmillan, New York.
- Heggstad, K.M. (2012). Å fastholde det flyktige – videoobservasjon I drama/teaterforskning, i Gjørum, R. G. & Rasmussen, B. (red). *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (s. 231–247). Trondheim: Akademika forlag.
- Margus, V. (2018). Everyday aesthetics and Jacques Rancière: reconfiguring the common field of aesthetics and politics, *Journal of Aesthetics & Culture*, 10:1, DOI: <https://doi.org/10.1080/20004214.2018.1506209>
- Mark, J.J. (2009). Agora. *Ancient History Encyclopedia*, <http://www.ancient.eu/agora/>
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London; Verso.
- Nowotny, H. (2003). Dilemma of expertise. Democratising expertise and socially robust knowledge. *Science and Public Policy*, volume 30, number 3, June 2003, 151–156, Beech tree Publishing, 10 Watford Close, Guildford, Surrey GU1 2EP, England.
- Oddey, A. (1994). *Devising Theatre. A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (2017) <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Pell, J. & Duffy, W. (2015). Freire in the Agora: Critical Pedagogy and Civil Discourse. *Literacy in Composition Studies*, 3(1), 95–107, <https://doi.org/10.21623/1.3.1.8>
- Rancière, J. (2006). *Hatred of Democracy*, London, Verso.
- Rancière, J. & Corcoran, S. (2010). *Dissensus: on Politics and Aesthetics*, London, Continuum.
- Rancière, J. (2011). The Thinking of Dissensus: Politics and Aesthetics, i Paul Bowman & Richard Stamps

Klasserommet som Agora – et reelt demokratisk rom?

(Red) *Reading Rancière*, Continuum, Londres: N.York, 2011, 1–17.

Rancière, J. & Rockhill, G. (2013). *The Politics of Aesthetics*, London, Bloomsbury Academic.

Rasmussen, B. (2010). The good enough drama. Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Research in Drama Education*, 5(4), 529–546.

Rehm, R. (2002). *The Play of Space: Spatial Transformation in Greek Tragedy*, Princeton University Press.

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratimandat, i Stray, J.H. og Wittek, L. (Red), (2014) *Pedagogikk – en grunnbok*. (s.651–664). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Swyngedouw, E. (2011). Interrogating post-democratization: Reclaiming egalitarian political spaces. *Political Geography*, 30, 370–380.

Øfsti, R. (2014). Rommet og undervisninga – læreren som scenograf. I, Østern, A-L. (red). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*, (s. 87–119), Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Trondheim.

