



—

Adresse Fossveien 24  
0551 Oslo  
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853  
St. Olavs plass  
N-0130

Faktura Postboks 386  
Alnabru  
0614 Oslo

Org.no. 977027233  
Giro 8276 0100265

**Lasse Amundsen**  
Lærerens bidrag til en bedre gruppedynamikk

PPU – Teater  
Balletthøgskolen 2013

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

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

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

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

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

# Lærerens bidrag til en bedre gruppedynamikk



**Eksamensoppgave PPU dans og teater 2012-2013**

**KHIO**

Lasse Amundsen

<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Hoveddel .....</b>	<b>2</b>
Teori .....	2
<i>Sosiokulturell læringsteori.....</i>	<i>2</i>
<i>Assistert læring.....</i>	<i>4</i>
<i>Gruppedynamikk .....</i>	<i>5</i>
<i>Læringsmiljø.....</i>	<i>7</i>
Praksis .....	8
<i>Norsk Skuespillerinstitutt.....</i>	<i>8</i>
<i>Fag og kompetansemål.....</i>	<i>8</i>
<i>Læringsaktiviteter før arbeidet med gruppedynamikken: .....</i>	<i>9</i>
<i>Elevforutsetninger:.....</i>	<i>11</i>
Teori møter praksis .....	12
<i>Læringsaktiviteter under arbeidet med å snu den uheldige gruppedynamikken: .....</i>	<i>14</i>
<b>Avslutning.....</b>	<b>18</b>
<b>Kilder .....</b>	<b>19</b>
Litteratur .....	19
Internett.....	19

## Innledning

Læreplan i teaterensemble - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama - sier under formål: "Programfaget teaterensemble skal gi grunnlag for å virkeliggjøre samarbeid, kommunikasjon, teambygging og kreativ utfoldelse. Programfaget skal bidra til å utvikle den enkeltes evne til å finne fram til ressursene i seg selv og andre, med tanke på å skape et godt team der kompetanse og oppgaver kan være forskjellige." (Utdanningsdirektoratet 2006 s. 2). Jeg har selv vært dramaelev og skuespillerstudent, og jeg jobber i dag som utøvende skuespiller og lærer i faget. På alle disse feltene har jeg på godt og vondt erfart hvor viktig ensemblefølelsen er; samspillet, fellesskapet og helheten.

I januar 2012 begynte jeg å undervise en klasse med selvsentrerte skuespillerstudenter i en utdanning som vektlegger utvikling av selvstendige, kreative kunstnere med individuelt uttrykk. Skolen og studentenes fokus hadde etter min mening gitt uheldige konsekvenser for gruppedynamikken.

Jeg hadde undervisningserfaring fra før og var i gang med min pedagogiske utdanning ved Kunsthøgskolen i Oslo, jeg hadde grunnleggende kunnskaper om hva som må til for å fremme god faglig og sosial læring. Jeg oppfattet studentene som oppriktig interesserte i faget, alle studentene hadde som mål å bli skuespillere, men læringsutbyttet bar preg av at det sosiale ikke fungerte.

Som eksamensoppgave i praktisk-pedagogisk utdanning i dans og skuespill våren 2013 skal jeg ta for meg mitt arbeidet mot en bedre gruppedynamikk, ikke bare for å oppnå bedre læringsutbytte på skolen, men for at studentene sitter på denne kompetansen i deres møte med bransjen etter endt utdanning. Min problemstilling er:

*"Ved å ta utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, hvordan kan jeg som lærer ved en skuespillerutdanning snu en uheldig gruppedynamikk til noe positivt"*

Jeg vil først presentere det jeg mener er relevant teori for problemstillingen, så vil jeg gi litt informasjon om praksisstedet. Med utgangspunkt i dette vil jeg legge fram hvordan jeg ga mitt bidrag til en bedre gruppedynamikk.

## Hoveddel

### Teori

#### Sosiokulturell læringsteori

Det finnes et bredt spekter av læringsteorier, men siden det er gruppedynamikk jeg vil fokusere på virker det mest hensiktsmessig å vise til læringsteori hvor det framheves og vektas at læring skjer i samspill med omgivelsene og ikke kan betraktes løsrevet fra den praksisvirkeligheten som studenten befinner seg i. Behavioristisk og kognitiv læringsteori vil jeg derfor ikke gå inn på, men som det nevnes av Kitt Lyngsnes og Marit Rismark i boken "Didaktisk arbeid" (2010) har Bandura kommet med en utvidelse av teorier om atferdsendring. "Banduras sosiale læringsteori legger vekt på både ytre (sosiale) og indre (kognitive) faktorer. Mange forhold vil virke inn på læring: ytre hendelser, personens tenkning, personlige forhold og adferd vil være i interaksjon med hverandre" (Lyngsnes og Rismark 2010 side. 54). Elevens tilpasning til, og interaksjon med de andre i klasserommet har stor betydning. Bandura legger også vekt på modell læring, at prosessen med å tilegne seg ferdigheter er mer effektivt gjennom observasjon av andre enn direkte forsterkning som presiseres i Skinners behavioristiske teori om operant betingning. Elevene kan sitte på mer kunnskap enn det de viser i klasserommet - foler de seg ikke trygge i undervisningssituasjonen vil man nødvendigvis ikke få et helhetlig bilde av elevens kompetanse.

"Sosiokulturell læringsteori setter sosial samhandling med språklig aktivitet i sentrum i læringssammenheng". (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 61) Læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Utvikling skjer fra det sosiale til det individuelle, og språket blir et nødvendig verktøy for læring. I "Pedagogisk psykologi" (2004) beskriver Anita Woolfolk hvor viktig det er at elever er medlemmer av et fellesskap for at de skal bli motiverte til å lære. Siden læring skjer i sosiale kontekster har læringsmiljøet, medstudenter og læreren mye å si for læringsutbyttet. Læring er ikke først og fremst en individuell konstruksjonsprosess. I boken "Elevens verden" (2005) beskriver Gunn Imsen Lev Vygotskys læringsteori som bygger på konstruktivismen med en sterk sosiokulturell tilnærming. Hun mener han var den første til å se miljøets betydning i læringsprosessen. "Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet". (Imsen 2005 s. 225) Vygotsky mente at "(...) kunnskaper, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre. Den viktige faktoren i læring er språk. Språket er et redskap for å uttrykke ideer og stille spørsmål, gjennom språket skapes begreper og kategorier for tenkningen." (Lyngsnes og Rismark 2010 s 61). Imsen siterer Bruner med "Det er i samspill med og under veiledning fra

noen som kan og vet mer, at barnet får de begreper og oppfatninger som gjør det i stand til å gjøre de nødvendige sprangene i sin tenkning, som frigjør det fra ytre kontroll" (Imsen 2005 s. 264-255). Det er språket som er vår felles referanseramme, vårt felles redskap til å forstå verden med.

Retten til tilpasset opplæring er forankret i lovverket og læreplanverket og her er det klare paralleller til Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Imsen (2004) mener at undervisningen skal tilrettelegges slik at den ikke blir for lett, ikke for vanskelig, men på et litt høyere nivå enn hva de allerede behersker på egen hånd. Det aktuelle utviklingsnivået er de kunnskapene og ferdighetene elevene besitter, mens den nærmeste utviklingssonen er det potensialet som ligger mellom det den lærende kan greie på egenhånd og det han eller hun kan klare med støtte fra en annen. "I den nærmeste utviklingssonen kan ikke eleven løse et problem alene, men kan klare det ved hjelp av andre med mer kompetanse enn eleven selv. Det trengs noen til å peke på kritiske faktorer, lage strukturer og stille spørsmål som hjelper en videre i tenkningen, påminnelser og hjelp til å holde motivasjonen og arbeidsmoralen oppe m.m." (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 62). Vygotsky var opptatt av at den som er mer kompetent ikke bare må presentere nøyaktig framgangsmåte og svar, eller rette feil hos den lærende. En lærer skal støtte opp om læringsprosessen og heller få den lærende til å forklare, reflektere og foreslå løsninger. Læreren bør snarere være en kunnskapsforløser enn en kunnskapsformidler. "I læringssammenheng er stillasbyggingen den prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper barnet eller eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå når det gjelder å løse et problem, utføre en handling osv. Stillaset forutsetter en nærmeste utviklingszone. En skal med andre ord støtte eleven som skal lære noe han ikke kunne fra før." (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 64). Teorien gir klart uttrykk for et progressivt grunnsyn hvor eleven står i sentrum.

Imsen (2005) presiserer at det viktigste redskapet til læring i følge Vygotskys syn først og fremst er språket. Han snakker om to typer, det sosiale språk og det egosentriske språk. Det sosiale er språk som benyttes mellom mennesker, mens det egosentriske er en indre tale, altså det vi ser på som tankevirksomhet. Dermed blir språket også et hjelpemiddel for selvstendig tenkning, som i følge Vygotsky utvikles fra den sosiale aktiviteten. I undervisningssammenheng skiller Vygotsky også mellom spontane begreper og vitenskapelige begreper. De vitenskapelige begrepene er terminologien, fagbegrepene, den mer presise og formelle talen vi har i skolen, mens de spontane er dagligtalen som utvikler seg av seg selv. Innlæring av vitenskapelige begreper skaper referanserammer for spontane begreper, som hjelper eleven til selvstendig tenkning og forståelse. Den systematiske innlæringen av begreper er noe Vygotsky la vekt på.

Imsen (2005) viser til aktivitetsteorier som er tro mot Vygotskys syn. Her vektlegges prosessen som knytter ytterverden til det subjektive hos den enkelte og hun presiserer hvordan dette er en toveis prosess. Det er viktig å presisere at språklig samspill i seg selv også er en form for

aktivitet. Hun siterer Alexejev N. Leontjev, en av Vygotskys studenter og kollegaer: "Omverden (den objektive realitet) påvirker individet, som gjennom mental aktivitet omformer denne påvirkningen til sin egen subjektive form (subjektivering). Samtidig vil individet, gjennom både indre og ytre former for aktivitet, påvirke og omforme omverdenen (objektivering)". (Imsen 2005 s. 267) Det er altså ikke bare at den enkelte elev blir påvirket av læringsmiljøet i klasserommet, enkelteleven har også betydning for helheten.

Det har blitt veldig vanlig i læringsteori å bruke begrepene tilegnelse og deltakelse. I tradisjonell læringsteori blir det lagt vekt på at enkeltindivider tilegner seg kunnskap som internaliseres og eies. Det skjer en individuell endring eller forbedring uavhengig av fellesskapet. "Et positivt bidrag fra deltagermetaforens læringsforståelse er at fellesskap og læringskontekst fremheves. Metaforen bærer med seg positive normative budskaper om fellesskap, solidaritet og samarbeid" (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 74).

Imsen (2005) refererer til Bruner som så på "(...) kognitive prosesser som grunnleggende sosiale, og at mentale prosesser formes gjennom å delta i kulturelt liv. Det er derfor viktig at skolens undervisning ikke skjer innenfor en lukket, teoretisk verden, men at den har et åpent syn for hvordan skolen plasserer seg i forhold til elevenes liv og kulturer utenfor skolen" (Imsen 2005 s. 271).

### Assistert læring

I tråd med sosiokulturell læring og basert på Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen viser Lyngsnes og Rismark (2010) til Tharp og Gallimores seks måter å assistere læring på.

1. Modellering: Imitasjon av andre, altså kopiering av modeller, er den mest vanlige måten å lære handlinger og adferd på. Dette skjer både fysisk og verbalt. Vygotsky mente at dette ikke nødvendigvis trengte være mekanisk og knyttes til atferdsteori siden det skjer som en del av sosial samhandling. Dette samsvarer med Imsens (2005) framstilling av Banduras tanker om at man lærer av det som skjer rundt oss, hva andre gjør og utfallet av deres handlinger.

2. Forsterkning: Tharp og Gallimore bruker forsterkningsbegrepet annerledes enn det gjøres innenfor behavioristisk læringsteori. "I opplæring snakker vi da om at positiv forsterkning kan brukes for å befeste det som allerede er lært, ikke for å lære noe nytt" (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 67) En positiv forsterkning vil skape engasjement og motivere eleven videre i prosessen.

3. Tilbakemelding: Det er viktig at elevene får tilbakemelding knyttet til utførelse av konkrete oppgaver. Det kan være respons på det arbeidet de utfører i form av feedback eller vurdering.

4. Instruksjon: En må ikke overlates til seg selv, elevene kan ikke selv bære ansvaret for å skulle utnytte det læringspotensialet som ligger i den nærmeste utviklingssonen. Det må være klare retningslinjer på hva som skal gjøres og hvordan det kan utføres.

5. Stille spørsmål: Det bør unngås spørsmål som bare krever figurativ kunnskap. I stedet bør det stilles spørsmål som krever operasjonell kunnskap, altså som skaper mental aktivitet og krever at eleven går over sitt aktuelle utviklingsnivå.

6. Kognitiv strukturering: Om det er nødvendig skal lærer komme med innspill som hjelper til med å strukturere tankene til elevene. Læreren kan være behjelpelig med å forklare eller finne strategier som stimulerer til handling eller verbal respons fra eleven.

### Gruppedynamikk

I boken "Gruppepsykologi" (2002) forklarer Lars Svedberg gruppebegrepet og dynamikken i den. Kort fortalt stammer ordet fra det franske ordet groupe, som betyr knute, og er et sosialt samspill mellom to eller flere personer som er avhengig av hverandre og gjensidig påvirker hverandre. Det hvert enkelt medlem av gruppen gjør har betydning for hver av de andre og for gruppen som helhet. Dynamikken er interaksjonen mellom de forskjellige medlemmene, hvordan de kommuniserer med hverandre, hvordan konflikter oppstår og løses, virkningene av de forventninger gruppen stiller til den enkelte, presset mot solidaritet og konformitet, og gruppens utvikling over tid. Begrepet gruppedynamikk ble innført av Kurt Lewin som en betegnelse på det sosialpsykologiske studium av kreftenes spill i en gruppe. Han valgte å se individet ut fra en sosial kontekst siden mennesket aldri er helt alene, men inngår konstant i en psykologisk forbindelse. I "Gruppeprosesser" påpeker Svein Stensaasen og Olav Sletta at "en gruppe har i utgangspunktet potensialer i seg for godt og ondt. Hva den realiserer, avhenger både av gruppens mål og av hvordan samspillet i gruppen forløper" (Stensaasen og Sletta 1998 s. 34). Oppfatninger, meninger og holdninger sammenlignes med de andre medlemmene. "Hvis gruppemedlemmenes oppfatninger i en sak tenderer i en bestemt retning, vil en diskusjon føre til at tyngden i oppfatningene forflyttes videre i samme retning (Stensaasen og Sletta 1998 s. 34). Vi får altså en gruppepolarisering.

I undervisningssammenheng mente Lewin at "lærerens suksess med undervisningen ikke bare avhenger av pedagogisk dyktighet, men også av den gruppeatmosfæren han eller hun skaper" (Svedberg 2002 s. 42). Stensaasen og Sletta (1998) utdyper med at dette krever planlegging og struktur, og ikke minst må læreren vise entusiasme ved gjennomføring i klasserommet. Legges det til rette for at elever opplever en gjensidig avhengighet i et positivt læringsmiljø vil det føre til økt motivasjon og læringsutbytte.



En skiller ofte mellom homogene grupper og heterogene grupper, det gjør også Stensaasen og Sletta (1998). I homogene grupper er studentene like, mens i heterogene grupper er de ulike, det kan være alder, kjønn, bakgrunn, interesser, evner og forutsetninger. "Vygotsky ville ha lagt vekt på at deltagerne i et gruppearbeid ikke burde ha vært på samme nivå innenfor de det området de jobber med. Bakgrunnen for det er at ingen da kan hjelpe hverandre videre med å ta i bruk den nærmeste utviklingssonen. De kan altså ikke være "stillaser" for hverandre" (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 110). På den andre side presiseres det at hvis nivåforskjellen er for stor, vil den svake ikke være kompetent til å bygge stillas for den sterke og heller ikke forstå tilbakemeldingen den selv får.

Responsgrupper har blitt et populært verktøy og er basert på stillasbygging, men Lyngsnes og Rismark (2010) sier at her fokuseres det ikke på at den ene må være mer kompetent enn den andre, det kan også gjøres i større grupper. Å motta respons kan bidra til tankeutvikling hos den eller de som mottar tilbakemeldingen, man får også trening i å vurdere hverandres arbeider og ikke minst i å samarbeide. "Å omformulere sin egen forståelse i ord kan gi elevene en utvidet innsikt ut over det å bare kunne løse en type oppgaver individuelt" (Lyngsnes og Rismark 2010 s. 107). Overgangen fra figurativ til operasjonell kunnskap blir også stimulert. De som mottar respons, blir motiverte til å utvikle seg videre fordi de får positive kommentarer og tilbakemeldinger. Refleksjoner elevene imellom vil øke læringsutbyttet. Det er ikke alltid læreren trenger å gi fasiten, kanskje en av medstudentene kan gi en vel så bra respons eller at de sammen klarer å resonnerer seg fram til en løsning. Dette vil styrke gruppedynamikken siden elevene blir avhengig av hverandre. Her er vi igjen inne på språklig aktivitet som verktøy, som Vygotskys var så opptatt av.

Stensaasen og Sletta (1998) snakker om at læreren har muligheten til å dele klassen inn i mindre grupper, ikke bare med faglig nivå som kriterium, men også med tanke på at medlemmene skal trives, være produktive, motivere hverandre, skape positive relasjoner - noe som igjen kan styrke klasse miljøet. Det kan bygges bro over tradisjonelle skillelinjer ved at de må lære å fungere med medlemmer som er forskjellige fra dem selv. De møter ulike syn, oppfatninger og meninger og oppdager at gruppen fungerer bedre når de lærer hverandre å kjenne. Forfatterne legger vekt på at dette er en prosess som læreren bør styre, og ikke nødvendigvis la elevene velge selv hvem de vil arbeide med. Imsen (2005) gjør oppmerksom på at det innenfor en gruppe alltid vil være eller oppstå vennsksrelasjoner, maktrelasjoner og omsorgsrelasjoner. Stensaasen og Sletta (1998) mener at hvis det allerede er etablert grupperinger i klasserommet, vil disse bare forsterkes. Er det konflikt mellom elever kan dette vippe begge veier, enten forsterkes konflikten eller så kan det oppstå forståelse og et vennskap. Noen kan sitte igjen og føle de blir valgt sist, upopulære eller sjenerte personer kan ende opp med å ikke få innpass. Engstelige elever må man også være

oppmerksomme på. Veksling i grupperinger kan være å anbefale slik at alle blir kjent med hverandre.

### Læringsmiljø

I boka «Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter» belyser forfatterne Inger Bergkastet, Lasse Dahl og Kjetil A. Hansen (2012) hvordan en lærer på best mulig måte kan utvikle et godt læringsmiljø. Ut fra sosiokulturell læringsteori vil læringsmiljøet spille en sentral rolle i læringsprosessen. Læreren må ha kompetanse til å lede klassen mot en faglig og sosial utvikling, og balansere godt mellom rollen som formidler og omsorgsperson. Interaksjonen med gruppa skal være preget av empati, respekt og oppriktig interesse for elevene. Læreren har betydning for utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Ikke bare skal læreren involvere seg i enkeltelevne, men være bevisst på hvordan elevene samhandler seg imellom. Læreren valg av omgangsform påvirker læringsmiljøet. Gode relasjoner gir god innsats, som igjen øker læringsutbyttet. Den pågående prosessen med å fremme denne positive relasjonen kalles en relasjonsorientert klasseledelse. Er det et vennlig, respektfullt og samarbeidende klima mellom lærer og elev, og elevene imellom, øker det motivasjonen og vil ha betydning for tilegning av kunnskaper og ferdigheter. Selv om læreren skal fokusere på relasjonsorientert klasseledelse må han aldri glemme å være en tydelig leder.

Det er viktig med tydelige regler: "Innen en klasse vil det være både eksplisitte regler og mer implisitte normer og forventninger til adferd. Når reglene i klassen blir fulgt, forenkler dette hverdagen for både elever og lærere." (Bergkastet mfl. 2012 s. 27). Elevene bør involveres i utforming av regler som er positivt formulert, altså hva som er ønsket adferd. Det bør også rettes mer oppmerksomhet på å rose ønsket adferd enn strenge konsekvenser når forventninger brytes. Læreren bør heller bli bedre på å lese gruppa og elevene; søke etter elevens perspektiv. Finner man motivasjonen bak uønsket adferd kan man ligge i forkant og hindre at det forstyrrer læringsmiljøet. Man bør være så konkret som mulig ved bruk av ros og vises at man mener det. Ved jevnlig tilbakemeldinger, helst ved framgang og gode forsøk, vil innsatsvilje og motivasjon forsterkes.

Det er tre ting som fremheves ved organisering av klasserommet; læreren må kunne ha muligheten til å ha øyekontakt med samtlige studenter når undervisningen foregår i plenum, lærer må fysisk ha muligheten til å inngå uforstyrret samtale med enkeltelever og det må være et system på trafikken i klasserommet ved henting av utstyr, overganger osv. Organiseringen må legge til rette for at elevene blir sett og føler seg inkludert i fellesskapet. Dette gjelder ikke bare fra læreren, men selvfølgelig også fra de andre elevene.

Læreren vil alltid ha gruppa som publikum. Modellering vil skje i måten læreren moter en situasjon på. "Lærerens håndtering vil bli vurdert, og kan legitimere og sette en standard for hva som er tillatt og ikke tillatt i en situasjon." (Bergkastet mfl. 2012 s. 39).

## Praksis

Jeg vil nå presentere praksisstedet jeg brukte som case i denne oppgaven. Jeg vil forklare det jeg mener er nødvendig å vite om skolen og fagene, men jeg vil ikke dra inn kilder eller utdype teorien som ligger bak arbeidet på skolen. Jeg har selv vært student og fullført denne fagskolen, og har erfaring med skolens metode fra andre skoler, kurs og workshops i inn- og utland.

## Norsk Skuespillerinstitutt

Norsk Skuespillerinstitutt (NSKI) er en toårig fagskoleutdanning som baserer seg på Method Acting. Denne skuespillerteknikken bygger på Stanislavskijs system, videreutviklet i New York på 1930 og 40-tallet. Method Acting er et håndverk for den tekniske, fysiske og emosjonelle delen av skuespillerarbeidet, hvor skuespilleren gjennom egne erfaringer skaper karakterer, roller og situasjoner som er så ekte at publikum tror på det, kjenner seg igjen og blir beveget av det. Skolen har også en påbyggende heltidsutdanning på ett år: "Method Acting, en ettårig fagskoleutdanning i karakter- og komedieskuespill". Dette året bygger videre på verktøyet de har lært, men i tillegg skal studentene gjennom observasjon av andre mennesker skape karakterer og komiske situasjoner.

## Fag og kompetansemål

Jeg underviste i påbyggingstrinnet, karakter- og komedieklassen i Method Acting, som er delt opp i fagene *Sansearbeid* og *Improvisasjon*. Disse fagene går gjennom hele skoleåret. *Sansearbeid* er et fag hvor man jobber med avspenning/konsentrasjon og gjenkallelse av sensorisk hukommelse, som er det viktigste redskapet innenfor Method Acting. Dette er for å gjøre skuespillerarbeidet mer spesifikt ved bruk av rom og objekter. Det tas videre inn i emosjonell hukommelse, som handler om å aktivt gjenkalle og ta i bruk de emosjonelle erfaringene som ligger lagret i oss. Alle disse livserfaringene blir studentene trent opp til å kunne gjenkalle og benytte i skuespillerarbeidet sitt for å personliggjøre det. Faget *Improvisasjon* er sansearbeidets møte med scenearbeid. Her jobber studentene med å forsvare "de gitte omstendighetene" ved hjelp av "De Fem spørsmål", et verktøy som går ut på å få et personlig forhold til alt som foregår rundt og i hodet på karakteren de jobber med.

Kompetansemålene som er satt i studieplanen er at studentene skal:

- Kunne forstå og benytte seg av grunnprinsippene i Method Acting, deriblant "De Fem Spørsmål" og improvisasjon, samt kunne benytte dette i en tekst- og karakteranalyse.
- Kunne forstå og benytte seg av affective memory i møte med en tekst, improvisasjon, og i utviklingen av en karakter- og komedierolle.
- Kunne forstå forskjellen mellom indre og ytre komponenter i karakter- og komediarbeidet samt å benytte seg av dette i utviklingen av en karakter.
- Kunne benytte seg av research, logg, observasjon og intervju som verktøy i den kreative prosessen for å skape en karakter.
- Kunne stole på egne erfaringer og benytte seg av disse i arbeidet med karakterer, komiske situasjoner og tekster. (Froyland 2011 s. 9)

#### Læringsaktiviteter før arbeidet med gruppedynamikken:

Fagene *Sansearbeid* og *Improvisasjon* har en utpreget fast struktur, og framgangsmåten har også vært veldig lik på alle stedene jeg har deltatt. Man skal være forsiktig med bruk av begrepet universalmetode, men jeg har sett svært liten variasjon eller utvikling i måten å undervise på. Jeg setter derfor opp malen for en time slik som den ble gjort da jeg observerte timene før jeg skulle overta undervisningen og slik som jeg valgte å gjøre det i starten. Hver av timene varer 90 minutter.

#### *Sansearbeid:*

- Opprop/klargjøring: Alle studentene hentet hver sin stol og satte seg vendt mot lærer, tradisjonell klasseromsorganisering der lærer har kontakt med alle studenter. Det ble ikke brukt pulter. Lærer tok opprop.
- Individuell oppvarming: Studentene gjorde oppvarming og avspenning/konsentrasjonsøvelse, på eller ved siden av stolen. I noen tilfeller ble denne veiledet av lærer og av og til gikk studentene i par for å massere hverandre.
- Sensoriske valg: Studentene presenterte for lærer hva de skulle jobbe med; personlige hendelser, objekter, personer, rom eller lignende fra sin sensoriske hukommelse. Lærer skrev ned disse slik at han visste hva studentene jobbet med.
- Sansearbeid: Studentene jobbet individuelt med sine sensoriske valg i 40 minutter. I dette arbeidet fikk studenten bevege seg fritt innenfor sin sone. Lærer observerte og veiledet

enkeltstudenter underveis. De 15 siste minuttene av dette arbeidet jobbet lærer med 3 av studentene hver for seg. Studentene plasserte det sensoriske arbeidet på reelle ting i rommet, om det var en person fra egen fortid de jobbet med, 'plasserte' de denne personen på læreren. Det sensoriske arbeidet ble også kombinert med en tekst som studentene behersket, for å se om det sensoriske påvirket teksten.

- Logg: Studentene loggførte sitt arbeid i egen bok på stolen sin.

- Refleksjonssamtale: Studentene dro stolene sine i en halvsirkel vendt mot lærer. En og en gikk gjennom sitt arbeid med lærer. Lærer ga tilbakemelding på hvordan arbeidet ble oppfattet utenfra og studenten satte ord på hvordan opplevelsen føltes for han.

### *Improvisasjon:*

Improvisasjonsfaget startet i etterkant av sansearbeid, 15 minutters pause mellom øktene. Dette faget hadde ikke så stramme rammer og endret seg fra gang til gang. Studentene valgte selv hvem de ville gjøre scenearbeid med, men scenevalg måtte godkjennes av lærer. Valg av scene, partner og forberedelser til improvisasjoner ble gjort utenom undervisningen. En scene kan improviseres på flere måter; på forhistorie, på de gitte omstendigheter i selve scenen, eller med replikker fra manus.

- Planlegging: Forst ble det satt opp liste for hvem som skulle improvisere. I de tilfeller der ingen var forberedt eller ikke kunne gjøre improvisasjon fordi scenepartner ikke var tilstede, jobbet studentene hver for seg i og utenfor klasserommet. De som var klare til improvisasjon fikk sette seg opp på liste.

- Klargjøring: De som skulle improvisere klargjorde rommet med rekvisitter og forberedte seg til gjennomføring. Lærer og medstudenter trakk ut på gangen hvor noen jobbet med scenearbeid, mens andre tok seg en pause. Når de var klare hentet de lærer og de andre elevene som var i gangene utenfor klasserommet.

- Improvisasjon: Når alle var på plass i klasserommet og lærer ga klarsignal, startet improvisasjonen. Studentene improviserte da scenen sin mens lærer og medstudentene observerte.

- Tilbakemelding: Etter improvisasjonen gikk lærer gjennom "De Fem Spørsmål" med elevene, og påpekte hva som fungerte og hva som måtte utbedres. De hadde en dialog og utøverne loggførte dette. Medstudentene var tilskuere her også.

### Elevforutsetninger:

Jeg har satt opp elevforutsetningene for hvordan jeg oppfattet dem da jeg observerte klassen i forkant av at jeg tok over lærerrollen og hvordan jeg oppfattet dem første uken. De er også basert på hvordan andre lærere oppfattet dem.

Dette var en heterogen gruppe. Til tross for at inntaket skjer på grunnlag av audition og hovedvekten av studenter hadde gjennomført den toårige fagskolen i Method Acting før de startet dette påbyggingsåret i karakter- og komedieskuespill, var de på veldig ulikt nivå intellektuelt, fysisk, emosjonelt og sosialt. Man merket dette godt i arbeidet deres på gulvet og måten de reflekterte over faget. De 3 studentene som ikke hadde denne toårige fagskolebakgrunnen måtte ta kveldskurs i tillegg. De var til sammen 16 studenter, bare 2 gutter. Alder varierte mellom 21 og 38, de fleste studentene var rundt 25. Studentene hadde veldig ulik faglig bakgrunn, enkelte hadde flere år fra andre skuespillerutdannelser i tillegg og profesjonell erfaring som skuespiller, mens andre bare hadde folkehøgskole og noen mindre omfattende kurs i Method Acting.

Norsk Skuespillerinstitutt er en privat fagskole, den er kostbar, så samtlige studenter hadde en oppriktig interesse for skuespillfaget og ønsket å jobbe med dette etter endt skolegang. Oppdragelsesbiten i lærerjobben var minimal, studentene forholdte seg stort sett rolige i timene; å få deres oppmerksomhet var relativt lett.

Derimot var gruppedynamikken i klassen veldig dårlig. Kompetansemålene på skolen hadde lite fokus på samarbeid, læringsaktivitetene bar preg av selvstendig arbeid og prosjektene de hadde jobbet med første halvåret var hovedsakelig monologer. De var rett og slett ikke vant til å jobbe som et ensemble. Studentene var ikke opptatt av hverandre, men fokuserte på eget arbeid og egen utvikling. Jeg hadde sett samtlige forestillinger og visninger av studentene; ved monologarbeid var resultatet sprikende, men stort sett bar de preg av at det var investert betydelig av tid og krefter, dialoger og fellesscener viste derimot usikkerhet og at det var lite gjennomarbeidet. Det var få pedagoger som hadde ledet undervisningen, det dårlige samholdet i klassen var ikke tatt tak i fra skolens side.

Det var konflikter som hadde ligget der lenge, som ikke hadde blitt løst. Konflikten mellom elevene var stort sett subtile i klasserommet, og gikk mer på hvem som valgte å kommunisere og hvem som unngikk hverandre. Det var tydelige grupperinger, de tre nye studentene hadde ikke blitt inkludert i klassen. Det var to sterke studenter som tok veldig mye plass, den ene verbalt og den andre med tydelig 'tilstedeværelse'. Hadde denne en dårlig dag, sørget hun for at alle fikk ta del i det. En av studentene var veldig forsiktig, og vegret seg for å vise arbeid foran de andre.

Det faktum at utdannelsen begynte å nærme seg slutten hadde truffet klassen. Ingen hadde skuespillerjobb å gå til og de hadde høyt studielån. Mange av studentene hadde perioder hvor de

var demotiverte og ikke psykisk tilstede. Flere av studentene hadde høyt fravær, de prioriterte å møte til prosjektene etter lunsj, kanskje fordi de var trøtte om morgenen eller kanskje fordi prosjektarbeidsperiodene endte opp med en visning. Flere av studentene sto allerede i fare for ikke bestått vitnemål på grunn av fravær.

Studentene var ikke flinke til å følge skolens normer og regler, men jeg vet også at lærerne ikke hadde vært dyktige til å gi konsekvenser. Det ble ikke slått ned på forsentkomming. Det var også en del unødvendig trafikk inn og ut av klasserommet, de ryddet ikke opp etter seg og det var ofte tilfeller hvor studenter valgte kun å observere timene fordi de ikke følte seg friske nok til å delta.

Studentenes evalueringsskjema av skolen første halvåret viste at studentene stort sett var fornøyde med egen innsats, middels fornøyde med skolen og undervisningen. Veldig mange var misfornøyde med fraværreglement og improvisasjonsfaget.

### Teori møter praksis

I januar 2012 begynte jeg å undervise påbyggingsåret på NSKI, karakter- og komedieskuespillklassen, i fagene sansearbeid og improvisasjon. Dette praksisstedet har vært arbeidsplassen min samtidig som jeg har tatt praktisk pedagogisk utdanning ved Kunsthøgskolen i Oslo. Jeg fikk nå mulighet til å benytte teorien fra pedagogstudiet i praksis. På dette stadiet hadde jeg undervist første- og andreklasse i diverse prosjektarbeid, men jeg hadde aldri fulgt en klasse et helt semester. Jeg kjente studentene godt fra før, de gikk første klasse da jeg var avgangsstudent ved skolen.

Jeg var godt forberedt før første time med studentene. Jeg visste at gruppedynamikken i klassen måtte tas tak i og at det var en jobb å gjøre for å etablere et godt læringsmiljø. Jeg hadde samlet mye inspirasjon fra "Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter" (Bergkastet m.fl. 2012), både om relasjonsorientert klasseledelse og organisering av rom. Det første grepet jeg tok var å innføre at vi skulle sitte i sirkel i klasserommet. Dette hadde jeg god erfaring med fra annen undervisning, og det er viktig for meg at ikke bare jeg har øyekontakt med samtlige elever, men at de også har øyekontakt med hverandre. Det etablerer et felles fokus og styrker fellesskapet. Jeg kjente som sagt studentene godt fra før, flere også privat, så for meg var det veldig viktig å presisere at jeg nå var læreren deres. Studentene kjente meg som en omsorgsperson, det var trygge på at jeg hadde empati, men kanskje ikke på at jeg hadde kompetanse nok til å hjelpe dem i faglig utvikling. Jeg presiserte at vår relasjon kunne være personlig, men ikke privat på samme måte som før. Jeg var klar over at mitt didaktiske ståsted var ulikt læreren de hadde det første semesteret, så vi diskuterte dette. Jeg var ikke forberedt på det, men studentene begynte å stille

mange spørsmål om meg; hvordan jeg hadde det da jeg var student ved NSKI, om min karriere etter endt utdanning, bruk av Method Acting i profesjonell sammenheng etc. De delte også sine erfaringer. Vi fikk da en fin samtale om arbeidet på skolen sett i sammenheng med verden utenfor, som er viktig i følge Brunet. Resten av dagen og uken jobbet vi ut fra de læringsaktiviteter de gjorde forrige semester, for å komme i gang igjen etter ferien og for at vi skulle bli kjent med hverandre innenfor kjente rammer.

Jeg ble veldig sliten første uke. Det var tungt å være lærer når fellesskapet i klassen ikke fungerte og vanskelig å ikke ta det personlig når studentene var demotiverte. Studentene testet meg på min faglige kompetanse, og utfordret mine grensesettinger. I flere tilfeller holdt jeg på å eksplodere, men jeg var fast bestemt på å lete etter motivasjonen bak den uønskede adferden. Planen var at studentene skulle involveres i planleggingen av semesteret og utforming av ønsket oppførsel i klasserommet.

Vi avsluttet uken med å snakke oss gjennom hvordan den hadde vært. Jeg opplevde at mitt inntrykk var veldig annerledes enn deres. De var stort sett fornøyde, fokuserte på at det var tungt å starte opp igjen etter ferie og at det var fint å få meg som lærer siden jeg hadde en markant forskjellig inngang til arbeidet. Jeg oppfattet det som at jeg hadde jobbet godt i tråd med det de var vant med, men jeg setter naturlig nok et personlig preg på undervisningen. Det var ingen som uttrykte noe de mente ikke hadde fungert. Jeg ba de til neste uke bruke god tid på å svare på tre spørsmål: hvordan de ønsket å ha det i klasserommet, hva lærer kunne gjøre for at de skulle få best mulig læringsutbytte av undervisningen og hva de selv måtte fokusere på for å oppnå dette. Jeg opplyste dem om at jeg hadde lest evalueringsskjemaene de hadde fylt ut etter foregående semester og oppfattet det som at de mente det var forbedringspotensial. Jeg skulle også svare på de samme spørsmålene og i fellesskap skulle vi legge en god plan for resten av skoleåret.

Uken etter startet vi i ring. Jeg så at det var en trott gjeng, så til stor begeistring gjorde vi et par oppvarmingsleker for å oppnå et felles fokus. Så satte vi oss i ringen og gikk gjennom besvarelsen på spørsmålene fra første uke. Jeg greide ikke gjøre gode notater siden dialogen løp løpsk mellom studentene. Vi ble enige om at håndsopprekning var beste måten å ordne dette, og dette ble en regelen vi beholdt framover. Det ble også kommentert at det var så goy å gjøre oppvarmingen sammen. Vi diskuterte oppvarmingens funksjon og vi var alle enige om at selv om det føltes som lek gjorde den oss varme i kroppen, og vi ble fokuserte. Dette ønsket de mer av.

Da vi diskuterte oss gjennom punktet om hvordan de ønsket å ha det i klasserommet, ble samtlige punkter jeg hadde på min liste om normer, regler og organisering nevnt. Studentene ville ha flere regler og strengere rammer. Jeg passet på at reglene ble positivt formulert, altså at



de fokuserte på hva som var ønsket adferd. Studentene ønsket at jeg skulle være strengere, de ønsket seg flere og ærlige tilbakemeldinger, og mer tydelighet på hvordan de skulle jobbe videre. De ville at jeg skulle slå ned på regelbrudd og gi konsekvenser på disse. De ønsket seg mer bransjelære av den typen vi hadde den første dagen hvor jeg snakket om arbeidslivet, og de ønsket seg mer aktuell teori og praktiske eksempler enn det som var i pensum. De selv skulle bli flinkere på å følge regler, redusere fravær og møte forberedt til timene.

Selv om studentene ikke tok opp temaet om dårlig gruppedynamikk i klassen, var dette for meg viktigste tema å diskutere. Heldigvis hadde de i forkant bedt om ærlige tilbakemeldinger. Jeg sa at utdanningen fokuserte mye på selvstendig arbeid og at jeg synes mye av det arbeidet jeg hadde sett klassen gjøre bar preg av dette. De var gode når de jobbet alene, men dialoger og fellesscener bar preg av usikkerhet. Vi fikk en fin og åpen dialog på dette, jeg fortalte om viktigheten av samspill i klassen og på scenen og presiserte at nettverksbygning er en avgjørende del av jobben som skuespiller. Vi snakket også om hvor viktig det er som skuespiller å ikke bare lære seg å jobbe med de man ønsker, men også lære av å jobbe med de man ikke nødvendigvis går så godt overens med. Studentene var åpne om at det eksisterte konflikter og usunne grupperinger i klassen, og flere kommenterte at det var tungt å jobbe i en klasse hvor det til tider var dårlig stemning og dårlig motivasjon. Noen syntes også det var trist å se de andre klassene på skolen ha bedre samhold både på og utenfor skolen. Det ble emosjonelt for mange, men det var uten tvil en veldig konstruktiv samtale. Vi ble enige om at dette skulle vi alle ta tak i og sammen endret vi læringsaktivitetene.

Jeg hadde hele tiden kompetansemålene i fokus, men for å gjøre veien til måloppnåelse enklere fikk arbeidet for en bedre gruppedynamikk høyere prioritet.

### Læringsaktiviteter under arbeidet med å snu den uheldige gruppedynamikken:

#### *Sansearbeid:*

**Samling:** Vi mottes i en sirkel. Ut fra reglene vi hadde satt om at studentene skulle melde fra til meg eller scenepartner om de ble borte, ble det etter hvert sjeldent at noen manglet uten at vi var informert på forhånd. Etter at jeg hadde kontroll på fravær ble døren lukket. Kom noen av studentene etter dette fikk de ikke komme inn. Noen prøvde seg i starten, men vi fulgte reglementet og tillot ikke dette. Regler med klare konsekvenser gjorde det enklere for meg og studentene, og læringsmiljøet ble bedre.

- Felles oppvarming: Med utgangspunkt i sirkelen gjorde vi hovedsakelig oppvarming i fellesskap. Målet med oppvarmingen: varme opp instrumentet, avspenning og konsentrasjon lå

alltid til grunn. Vi gjorde mye lek og lystbetonte øvelser. Endring fra individuell til felles oppvarming gjorde at vi fikk etablert et positivt fellesskap hvor alle ble inkludert. I leken forsvant de uheldige grupperingene og alle ble inkludert. At studentene følte seg trygge skapte motivasjon. Jeg var delaktig på oppvarming og det skapte en gjensidig entusiasme.

- Organisering/Sensoriske valg: Studentene hentet hver sin stol og satte seg i tradisjonell klasseromsorganisering. To studenter satte seg sammen med meg foran de andre for å være observatorer. Var det noen som ikke skulle delta på sansearbeidet grunnet sykdom ble de observatorer. Studentene presenterte for oss hva de skulle jobbe med og vi noterte ned dette. Målet med bruk av observatorer var at de skulle bli oppmerksomme på hverandres arbeid og etterpå inngå en faglig dialog. For de som jobbet på gulvet var det god trening at det ikke bare var lærer, men også medstudenter som vurderte arbeidet deres.

- Sansearbeid: Studentene jobbet individuelt med sine sensoriske valg i 30 minutter. I dette arbeidet fikk de bevege seg fritt innenfor sin sone. Observatorene og jeg veiledet enkeltstudenter underveis. De neste 15 minuttene ble det gjort mye variasjon i arbeidsform. Observatorene og jeg jobbet med studentene hver for seg, gruppevis eller som ensemble. Dette ga store framskritt. Det var så innøvd å jobbe alene med sansearbeidet, eventuelt bare med lærer. At de måtte forholde seg til andre gjorde at det i neste omgang ble lettere å bruke sansearbeidet i improvisasjoner og scenearbeid. Observatorene fikk etter hvert ta over min rolle. De hadde sett hvordan jeg pleide gå fram, det ble en modelløring.

- Logg: Studentene loggførte sitt arbeid i egen bok på stolen sin. Observatorene gikk gjennom sine notater og gjorde seg klar for å gi tilbakemelding.

- Refleksjonssamtale: Studentene dro stolene sine i en halvsirkel vendt mot observatorene og meg. En og en gikk gjennom sitt arbeid med observatorene. Observatorene ga tilbakemelding på hvordan arbeidet ble oppfattet utenfra og studenten satte ord på hvordan opplevelsen føltes for han. Dette var en krevende prosess i starten. Å gi konkrete, konstruktive tilbakemeldinger til en medstudent var ikke enkelt. Det kom mange spontane begreper som vi sammen gjorde om til vitenskapelige. Vi bygget en felles plattform av fagbegreper og etter hvert fløt dialogen godt uten min hjelp. De opplevde en gjensidig avhengighet gjennom språklig aktivitet. Det fungerte som en responsgruppe.

- Avslutning: Vi avsluttet Sansearbeidet med å avtale den etterfølgende timen med Improvisasjon. De som skulle improvisere først klargjorde seg i pausen slik at vi skulle komme raskt i gang etterpå. Studentene hjalp hverandre med å organisere rommet, trengte de som skulle improvisere å være alene, trakk studentene ut. Vi fikk klare rutiner på overganger, dette gikk etter hvert av seg selv.

### *Improvisasjon:*

- Samling: Vi møttes i sirkel og gjorde en enkel øvelse for å skape et felles fokus. De som skulle gjøre første improvisasjon fikk velge om de ville delta eller forberede seg.

- Planlegging: Vi hadde lister på hvem som skulle improvisere og gikk gjennom den. Vi opplevde sjeldent at studenter ikke var forberedt, det var heller en iver etter å få gå ut på gulvet og jobbe. Var det noen som var borte hadde de meldt fra i forkant slik at noen andre improviserte i stedet. Jeg gjorde bevisste gruppevalg på improvisasjonene med tanke på stillasbygging, motivasjon og konflikter. I starten av semesteret var jeg veldig fokusert på å skape positive relasjoner - noe som igjen kunne styrke klassemiljøet. Studentene fikk også komme med egne ønsker, være med på å styre sin egen læringsprosess. Vi improviserte monologer, dialoger og fellesscener. Det var naturlig nok noen grupper som fungerte bedre enn andre, men vi opplevde aldri konflikter.

- Dagens tema: Vi hadde bransjelære, viste videoklipp, diskuterte film, teater, skuespillerverktoy osv. I starten var det hovedsakelig jeg som forberedte dagens tema, men etter hvert kom studentene med forslag og ledet det også selv. Vi drøftet hvordan dette var aktuelt for oss som skuespillere, vårt forhold til tematikken og koblet det opp mot undervisningen. Vi relaterer undervisningen til deres egne liv og kulturer utenfor skolen. Vitenskapelige begrep ble forklart med spontane, aktuelle temaer de kjente til ble satt i faglig sammenheng og ga referanserammer til læringen.

- Improvisasjon: De som skulle improvisere var allerede klare. De plasserte oss der de ville ha oss i rommet og presenterte sine mål for improvisasjonen basert på "De Fem Spørsmål". Disse målene brukte vi mye tid på å formulere. Her skulle studentene 'strekke seg', utfordre seg selv og teste ut nye ting. Alle studentene som observerte skulle gjøre seg notater på måloppnåelse. Det var mye bedre for de som improviserte når observatorene var aktive, i tillegg tilegnet de seg ferdigheter gjennom observasjon.

- Tilbakemelding: Jeg fikk inspirasjon fra *assistert læring*, og jeg var opptatt av at studentene skulle assistere hverandre i stillasbyggingen. Jeg ga derfor også studentene ansvaret for samtalen med de som improviserte. Det var uinteressant om improvisasjonen gikk dårlig, vi evaluerte studentenes arbeid opp mot målene de hadde satt seg. De fikk også lov til å gi tilbakemelding på det som fungerte spesielt bra, for å skape en positiv dialog og forsterkning. De skjedde en fin faglig diskusjon mellom studentene, de hjalp hverandre med kognitiv strukturering. Jeg opplevde at det var lettere for studentene å gå på gulvet og vise eget arbeid når de allerede var aktiv i evalueringen av andres arbeid. De ble trygge både på å evaluere og å bli evaluert, og mot

slutten av perioden ble studentene mer selvstyrte. At studentene roste hverandres utviklingsprosess gjorde dem også godt forberedt til å kunne improvisere for hverandre utenom undervisningen.

### Summativ vurdering

Jeg hadde hele semesteret sterkt fokus på læringsmiljø og gruppedynamikk. Læringsaktivitetene ble ikke forandret mye på, men det ble lagt klarere rammer. Selv om kompetansemålene fokuserte på individuelle ferdigheter opplevde jeg at de ble lettere å nå disse takket være det gode samarbeidet studentene hadde. Samtlige studenter hadde stor progresjon og høy måloppnåelse. De fikk et felles fokus, de forsiktige studentene tok mer plass, de nye ble inkludert. Det var ikke tydelige grupperinger lenger, de var en samlet gruppe. Studentenes evalueringsskjema for Sansearbeid og Improvisasjon var langt høyere dette semesteret enn forrige.

## Avslutning

*“Ved å ta utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, hvordan kan jeg som lærer ved en skuespillerutdanning snu en uheldig gruppedynamikk til noe positivt?”*

For at studenten skal ha et godt læringsutbytte er det ikke nok at læreren har faglige ferdigheter, vel så viktig er det at han kan etablere et trygt læringsmiljø og god gruppeatmosfære.

Læreren kan putte alt av tid og krefter i at hver enkelt student skal nå kompetansemålene, men ved å fokusere på fellesskap, solidaritet og samarbeid kan han få studentene til å hjelpe hverandre. Gode relasjoner gir god innsats, som igjen øker læringsutbyttet.

Relasjonsorientert klasseledelse betyr ikke ekstra jobb, det betyr en annerledes jobb og sannsynligvis en mer lystbetont jobb. Det krever planlegging og struktur, men dette er et ansvar som kan deles med gruppa.

En uheldig gruppedynamikk vil snu seg til noe positivt når læreren får sine skuespillerstudenter til å oppleve en gjensidig avhengighet, at de trenger hverandre for å bli bedre, at det styrker deres egen utvikling å hjelpe andre.

## Kilder

### Litteratur

Bergkastet, Inger, Lasse Dahl og Kjetil Andreas Hansen (2009). Elevers læringsmiljø – lærerens muligheter. Universitetsforlaget

Imsen, Gunn (2005). Elevers Verden, Universitetsforlaget

Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2010). Didaktisk arbeid, Gyldendal Akademisk

Stensaasen, Svein og Olav Sletta (1998). Gruppeprosesser, Universitetsforlaget

Svedberg, Lars (2002). Gruppepsykologi, Abstrakt Forlag,

Woolfolk, Anita (2004). Pedagogisk psykologi, Tapir akademisk forlag

### Internett

Froyland, Oyvind (2011). Studieplan – Method Acting, en ettårig fagskoleutdanning i karakter- og komedieskuespill.

<http://nski.no/wp-content/uploads/2011/07/Studyplan-KK-ny7.pdf>

Lesedato: 09.05.2013

Utdanningsdirektoratet (2006). MDD6-01: Læreplan i teaterensemble – programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama.

<http://data.udir.no/k106/MDD6-01.pdf?lang=no>

Lesedato: 09.05.2013