



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

Morten Olaussen

Hvordan kan jeg som teaterpedagog planlegge og gjennomføre undervisning som bidrar til rehabilitering av insatte?

PPU – Teater
Dans 2017

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
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.

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Balletthøgskolen
Lærerutdanning

Utdanning:	Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype:	Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode:	PPTPE og PPTFD
Emnenavn/fag:	Pedagogikk og fagdidaktikk
Årstall:	Våren 2017
Kandidatnummer:	991034

Dato for innlevering: **16.05 2017 kl. 09.00**

**"Hvordan kan jeg som teaterpedagog
planlegge og gjennomføre undervisning som
bidrar til rehabilitering av innsatte?"**

Innholdsfortegnelse

Innledning og problemstilling.....	3
Bakgrunn for valg av problemstilling.....	3
Problemstilling.....	4
Begrepsavklaring.....	4
Disposisjon av oppgaven.....	4
Rammer og elevforutsetninger.....	5
Rammer.....	5
Elevforutsetninger.....	5
Identitet.....	6
Erik Eriksons åtte stadier.....	6
Selvbilde og selvverd.....	8
Identitet og rehabilitering.....	9
Case.....	10
Case og praksis.....	10
Læringsmiljø og klasseledelse.....	12
Læringsmiljø.....	12
Klasseledelse.....	13
Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse.....	14
Tre gode grunner.....	15
Kommunikasjon.....	16
Øvelsen "Mønsterball".....	16
Case.....	17
Case og praksis.....	17
Avslutning.....	20
Litteraturliste.....	21

Innledning og problemstilling

Bakgrunn for valg av problemstilling

Høsten 2011 jobbet jeg for første gang som instruktør på et teaterverksted for innsatte ved Ullersmo fengsel. Jeg arbeidet da for Vardeteateret og hadde aldri gjort noe lignende tidligere. Jeg ser nå tilbake på den erfaringen som svært betydningsfull i min utvikling som pedagog. Siden den gang har jeg gjennomført seks kreative verksteder for innsatte i fengslene Ullersmo, Ringerike og kvinnefengselet Bredtveit. Disse verkstedene har vært drevet av et eget selskap, Flim AS, som jeg driver med min kollega og venn, Trond Halbo.

Erfaringene jeg fikk første gangen, og de jeg har fått underveis, har gitt meg verdifullt materiale for refleksjoner ved flere aspekter rundt lærergjerningen. Dette dreier seg hovedsakelig om hvordan et positivt læringsmiljø fylt med interessante, engasjerende og relevant faglig innhold kan gi et personlig utbytte for deltakerne.

Hovedmålet for våre tiltak for innsatte har hele tiden vært rehabilitering. Elevene skal lære noe *av* teater. Et fag kan brukes instrumentelt, det vil si at man lærer noe av faget. Fokuset ligger da på fagets nytteverdi, mer enn på dets egenverdi. Sentralt for mitt fokus har derfor vært utvikling av metode og arbeidsform, som best støtter opp under denne målsettingen.

Vurdering av måloppnåelse etter endt arbeid vil ofte bære preg av subjektive oppfatninger. Dette er fordi grad av rehabilitering er vanskelig å måle. Vi ber deltakerne fylle ut et evalueringsskjema og får også en rapport fra ledelsen for fritidsordningen i de forskjellige fengslene i etterkant av verkstedene. Med bakgrunn i disse dokumentene kan vi, om ikke annet, påstå at verkstedene blir ansett som verdifulle innslag i en monoton soningshverdag.

Erfaringene mine har vist meg hvor viktig det er å skape et positivt læringsmiljø. Jeg har fokusert mye på dette, men kun på bakgrunn av egen intuisjon. Derfor hadde jeg lyst til å bruke anledningen eksamensoppgaven gir, til å gå i dybden av teori om læringsmiljø og knytte dette opp til mine egne erfaringer og refleksjoner.

Problemstilling

Oppgaven min vil handle om det pedagogiske arbeidet med soningsdømte. Jeg har som et resultat av mitt arbeid blitt svært engasjert i livssituasjonen de innsatte står i, og hvordan det ser ut til å prege dem på et personlig plan. Jeg har stor tro på at teatermetodikk og kreative oppgaver kan bidra positivt i deres soningsforløp, og håper jeg i arbeidet med denne eksamensoppgaven vil opparbeide meg ny og viktig kompetanse. Problemstillingen jeg fremsetter blir derfor:

"Hvordan kan jeg som teaterpedagog planlegge og gjennomføre undervisning som bidrar til rehabilitering av innsatte?"

Begrepsavklaring

Teaterpedagog: Teater kan forklares som "skuespillerkunst". I denne kunsten står tilstedeværelse sentralt. Pedagogikk er "vitenskapen om oppdragelse og undervisning" (Gundersen, Gundersen & Berulfsen, 2013, s. 339). En teaterpedagog er derfor en som oppdrar og underviser *i, av og om* teater.

Rehabilitering: Ordet "rehabilitering" kommer av å rehabilitere som betyr å "opprette, gjenopprette, gi æresoppreisning, gjeninnsette i tidligere verdighet" (Gundersen et al., 2013, s. 384).

Disposisjon for oppgaven

Jeg vil innlede oppgaven med å gjøre rede for rammer og elevforutsetninger for arbeidet med innsatte. Deretter vil jeg gjøre rede for begrepene identitet, selvbilde og selvverd. Så vil jeg knytte identitet opp til rehabilitering. Deretter vil jeg bruke en case for å se nærmere på identitet og rehabilitering i en teaterøvelse. Så vil jeg gå over til å gjøre rede for teori rundt læringsmiljø og klasseledelse. Etter det vil jeg bruke en case for å se nærmere på læringsmiljø i en teaterøvelse. I avslutningen vil jeg oppsummere og konkludere.

I oppgaven omtaler jeg i casene elevene som "deltakere" da dette er begrepet jeg normalt bruker i mitt arbeide med de innsatte.

Rammer og elevforutsetninger

I planlegging av undervisning er kartlegging av både elevforutsetninger og rammer svært viktig. I følge Piaget er det å kjenne til elevenes skjemaer nødvendig for å forstå elevenes forutsetninger. Med begrepet "skjema" mener Piaget "De mentale systemer eller kategorier for persepsjoner og erfaringer". (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður & Nygård, 2004, s. 54) Det handler altså om hvordan tankene våre er bygget opp. Dette gir videre anledning til å tilpasse læringen til det nivået den enkelte står i. Elevforutsetninger og rammer er to av seks elementer i den didaktiske relasjonsmodellen. Utover disse to finner vi; vurdering, mål, læringsaktiviteter og innhold. Modellen er ment som et redskap for lærere til å "planlegge, gjennomføre og forbedre sin undervisning" (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85) Med et progressivt undervisningssyn hvor eleven står i sentrum for undervisningen vil det være avgjørende for effekten av læringen at elevens forutsetninger for læring kartlegges. Rammefaktorer dreier seg om de praktiske og fysiske betingelsene for undervisningen. Rammefaktorene i et fengsel er svært annerledes de man finner ute i det fri.

Rammer

I et fengsel er regler og rutiner to hovedbegreper for daglig drift. Mulighetene for avvik fra disse er svært begrenset. De innsatte har et detaljert program for dagen og rammefaktoren "tid" for undervisning gir lite rom for fleksibilitet. Alt må planlegges nøye i forkant. Dette gjøres i samarbeid med fritidsledelsen i fengselet. Det er svært begrenset med utstyr. Kulturelle verktøy som lys, lyd og annet teknisk utstyr må man ta med seg, og det må klareres på forhånd. Det er ikke garanti for godkjenning av utstyr man ønsker å bruke. Lokalene for undervisningen er enkle flerbruksrom med gitter for vinduene og lysstoffrør i taket. Det er ofte kaldt i rommene. Det er totalt sett lite ved rammene som støtter opp under, og inspirerer til, læring.

Elevforutsetninger

I fengselet finner man folk fra alle samfunnslag og fra hele verden. Aldersspennet i fengsel for voksne går fra 18 år og oppover. Fengslene er kjønnsdelt med egne fengsler for kvinner, og egne fengsler for menn. Basert på egen erfaring kan jeg si at forkunnskaper i teater jevnt over er små. Videre har jeg et inntrykk av at mange innsatte ser ut til å utvikle gode skriveferdigheter da en stor andel av dem skriver brev og/eller dagbok. Interesse for trening ser ut til å være stor blant de innsatte. Mange av de deltakerne jeg har forholdt meg til har vært store, muskuløse menn. Videre mener jeg det er en egen kultur i et fengsel hvor det å være tøff og hard er

kvaliteter som verdsettes. Det ser ikke ut til å bli snakket mye om følelser. I sammendraget av rapporten "Innsattes levekår 2014" fra SSB finner vi følgende:

"Mange innsatte hadde hatt en vanskelig oppvekst. 32 prosent hadde lite penger sammenliknet med andre eller var blant de fattigste i nabolaget. En høy andel har hatt negative opplevelser i barndommen. For eksempel har 40 prosent opplevd å bli mishandlet i oppveksten, 38 prosent bodde med noen som hadde alkohol- eller narkotikaproblemer i oppveksten og 41 prosent har opplevd at noen i familien satt i fengsel." (Revolv, 2015, s. 4)

Videre forteller rapporten om høyere andel symptomer på fysiske og psykiske plager, større narkotikabruk og en gruppe i samfunnet som oftere blir utsatt for trusler og vold enn normalt. Utdanningsnivå og yrkesaktivitet er også lavere enn normalt. Det er naturligvis store individuelle variasjoner og hver enkelt må møtes uten forutinntatthet. Like fullt gir rapporten et dystert bilde av det sosiale aspektet ved elevforutsetningene.

Identitet

Ordet "identitet" er sentralt når vi skal snakke om personlighet. En definisjon av ordet kan være at "Identitet er det komplekse svaret på spørsmålet: "Hvem er jeg?" (Woolfolk et al., 2004, s. 90) Et endelig svar på spørsmålet vil være vanskelig, kanskje umulig, å komme frem til. Man kan nemlig se på identitet som noe som er i konstant utvikling. Hvordan identiteten utvikler seg fra spebarn av, og fram til voksen alder er en unik prosess for hvert eneste menneske. Identiteten vår er genetisk og sosialt betinget. Genetisk betinget innebærer at vi har medfødte egenskaper som følge av arvestoffet fra våre foreldre. Sosialt betinget innebærer at vi blir utsatt for forskjellige impulser utenfra, fra familie, venner og omgivelser som påvirker vår utvikling. Begrepet "født sånn, eller blitt sånn" handler om nettopp dette. "Født sånn" handler om det genetisk betingede mens "blitt sånn" handler om miljø.

Erik Eriksons åtte stadier

Som lærer spiller man en vesentlig rolle i identitetsutviklingen. Dette er fordi man står sentralt i et av de viktigste miljøene i oppveksten, nemlig skolen og klasserommet. Derfor er det viktig at man forstår noen hovedtrekk ved denne utviklingen. Erik Erikson har i etterkrigstiden vært toneangivende i teorier om dette. I hans hovedteori deler han den psykososiale

identitetsutviklingen inn i åtte stadier. Begrepet psykososial beskriver "forholdet mellom individets følelsesmessige behov og de sosiale omgivelsene."(Woolfolk et al., 2004, s. 89)

De åtte stadiene går fra fødsel til død. I hvert stadium står mennesket ovenfor mange utfordringer. I hvert stadium står mennesket også ovenfor en konflikt, eller krise, som enten kan få et positivt eller et negativt utfall. "Måten individet løser hver krise på, vil ha varig virkning på personens selvbilde og samfunnssyn."(Woolfolk et al., 2004, s. 88) Derfor er det viktig å forebygge samt legge til rette for at krisene i de forskjellige stadiene får et positivt utfall.

Det første av disse åtte stadiene er i spedbarnsalderen, fra fødsel til 12-18 måneder. Barnet utvikler trygghet og tillit dersom det får dekket sine basalbehov som mat, og omsorg. Dersom barnet allerede her blir forsømt kan det utvikle en mistillit til omgivelsene som kan vare livet ut. Det neste stadiet er fra barnet er ca. 18 mnd til det er rundt 3 år. I dette stadiet knyttes krisen til "... barnets anstrengelser for å mestre grunnleggende motoriske og kognitive ferdigheter."(Woolfolk et al., 2004, s. 89) Barnets foresatte må støtte individet i dette arbeidet slik at det opplever mestring og selvstendighet. Alternativt kan barnet utvikle tvil på egne evner og skam over egen utilstrekkelighet. Det tredje stadiet i utviklingen er fra barnet er 3 til barnet er 6 år. I dette stadiet ønsker barnet å ta initiativ og på den måten demonstrere uavhengighet. Her må man veilede barnet i dets impulser så man hjelper barnet til å ta valg som ikke fører galt av sted. Man må samtidig ikke blande seg for mye så barnet blir passivt. Hvis barnet ikke får oppleve å være selvstendig i sin utprøving av forskjellige ting vil det kunne utvikle en skyldfølelse. Dette er fordi barnet kan tro at alt det gjør er feil.

Den neste stadiet, stadium fire, er første stadium hvor barnet er i skolen. Stadiet går fra barnet er 6-12 år. I dette stadiet må barnet "... lære å takle krav om nye ferdigheter, ellers risikerer det å føle seg mindreverdige og utilstrekkelige."(Woolfolk et al., 2004, s. 88) Barnet får i denne perioden flere miljøer å hevde seg i slik som skole, familie og venner. De forskjellige miljøene krever forskjellig kompetanse og barnet må lære seg å navigere mellom disse. Man kan risikere å oppleve at man mislykkes på en eller flere av arenaene. Dette kan føre til at barnet utvikler mindreverdsfølelse.

I tenårene, som utgjør neste stadium, står søken etter egen identitet sentralt. Nå blir det for første gang en bevisstgjøring rundt prosessen. Er man uheldig i denne fasen vil man kunne oppleve å

gå ut av den og føle seg rolleforvirret. I denne perioden avgjør graden av utforskning og forpliktelse hvordan man kommer seg gjennom fasen og man forestiller seg fire mulige utfall. Det første er "identitetsoppnåelse". Man har da utforsket flere alternative identiteter, og tatt valg på bakgrunn av utforskningen som igjen fører en inn i forpliktelse. Den andre er "identitetsovertakelser". I denne prosessen har ungdommen ikke foretatt noen undersøkelse, men i stedet forpliktet seg til en identitet som andre har. Det kan være foreldre eller kulturer. I denne identitetsprosessen kan individet søke seg til ekstremistgrupper med klare og enkle kjennetegn på identitet. Den tredje er "identitetsforvirring". Her vil individet verken forplikte seg, eller utforske forskjellige miljøer. Individet står passivt og blir apatiske tilskuere til eget liv. Et fjerde alternativ er "moratoriumet". Dette begrepet opererer også Erikson med. Det betyr "Identitetskrise som medfører utsettelse av valg."(Woolfolk et al., 2004, s. 91) Man utforsker flere muligheter, men venter med å forplikte seg til en enkelt identitet. Dette er et sunt alternativ til krisehåndtering i denne fasen. Dersom ungdom har problemer med å komme seg gjennom denne fasen kan problemene utvikle seg til tilpasningsvansker. Det viser seg også at ungdom med identitetsforvirring har større tilbøyelighet til å utvikle rusproblemer.

Stadium seks av Eriksons åtte stadier er første stadium i voksenlivet. I denne perioden står relasjoner sentralt og individet kan oppleve å utvikle nære relasjoner slik som kjærlighetsrelasjoner. Krisen i denne fasen står mellom intimitet eller isolasjon. I stadium sju møter individet foreldretilværelsen. Individet skal forplante seg, men i denne perioden kan individet oppleve stagnasjon. Dette er også periodens negative utfall. Det positive utfallet innebærer et ønske om å legge til rette for, og støtte en ny generasjon. I siste og åttende stadium ser individet tilbake på eget liv. Det vil da enten oppleve integritet eller fortvilelse. Integritet innebærer en følelse av å ha oppfylt eget potensial, mens fortvilelse vil være det motsatte.

Selvbilde og selvverd

Selvbilde og selvverd er to begreper som ofte blandes sammen til tross for at de betyr forskjellige ting. Selvbilde dreier seg om "den sammensetningen av tanker, følelser og holdninger som mennesker har om seg selv."(Woolfolk et al., 2004, s. 93) Med andre ord handler det om den oppfatningen vi har av oss selv. Man kan se på "selvverd" som en vurdering av en selv. Sånn sett er den affektiv, eller følelsesbestemt. Det kan for eksempel dreie seg om i hvor stor grad vi er fornøyde med oss selv. Selvbildet kan være spesifikt og begrenset til et enkelt område, eller mer generelt. Det er ofte også en blanding. Selvbilde kan variere fra å være

noe konstant til å være mer situasjonsbetenget. Hos voksne er selvbildet ofte mer situasjonsbetenget enn hos yngre.

Selvverd er noe som utvikler seg i vårt møte med våre omgivelser. Det er knyttet til våre egenskaper og kvaliteter, og hvordan vi måler disse opp mot andre. Derfor er skolen en vesentlig arena for utvikling av selvvord. Hvis man verdsetter en ferdighet er ens evner i denne ferdigheten vesentlige som kriterier for egen vurdering av selvvord. Dersom en ferdighet ikke betyr noe for oss, vil evnene i den heller ikke prege graden av selvvord.

I tillegg til personlig selvvord, er det også noe som kalles "kollektivt selvvord. Dette er "Den verdien man tillegger den gruppen man tilhører."(Woolfolk et al., 2004, s. 99) Man kan altså knytte selvvord opp til den verdien man legger i sin egen gruppe. "Når elever daglig på en mer eller mindre direkte måte påminnes om at deres etniske gruppe eller familie har lavere status og mindre makt, kan dette skade grunnlaget for det kollektive selvvordet." (Woolfolk et al., 2004, s. 99) En gruppe reagerer altså kollektivt på degradering av dens verdi. Det er vesentlig at man kan oppleve å være stolt av gruppen man tilhører for å kunne ha en stabil identitet og et kollektivt selvvord.

Identitet og rehabilitering

Ordet rehabilitering betyr som tidligere nevnt å gjenopprette. Man kan tenke seg at det dreier seg om noe som er ødelagt, som trenger å bli reparert. I den sammenheng mener jeg det er relevant å knytte dette begrepet opp til identitet. I fengsel får de innsatte begrenset bevegelsesfrihet. Dette mener jeg dreier seg om mer enn det fysiske rommet. Jeg tror de innsatte opplever at deres identitet også får begrenset spillerom. Den harde fasaden man antageligvis er nødt til å utvikle og opprettholde når man sitter inne, tror jeg i mange tilfeller får konsekvenser for det som ligger bak denne fasaden. På en måte tenker jeg på emosjoner som ferdigheter som må holdes ved like gjennom praksis. Dersom kjærlighet og ømhet ikke får komme til uttrykk, vil det kanskje også bli undertrykte følelser som man etter hvert vil ha problemer med å uttrykke. Man kan også muligens komme i en situasjon hvor det finnes et svært begrenset handlingsrom for å uttrykke følelser og hvor følelsene bare kan uttrykkes gjennom noen få kanaler. Et eksempel kan være at alle sterke følelser kommer ut som sinne. Gruppekulturer er også veldig sterke i et fengsel. Derfor vil mange muligens oppleve å endre sin identitet når de blir satt i fengsel. Som innsatt kan det være risikabelt å stå uten en gruppe. Derfor vil en kanskje komme til å godta gruppekulturer som en normalt sett ikke ville akseptert. Det å rehabiliterer en

innsatt mener jeg derfor er nært knyttet til å gi den innsatte en arena for å kunne uttrykke seg, og sin identitet, uavhengig av de strukturene og begrensningene som et fengsel innebærer. I denne sammenheng har man som teaterpedagog en rekke øvelser som legger til rette for dette.

Case

Undervisningen foregår i gymsalen i fengselet. Jeg har samlet deltakerne i en ring for å starte en øvelse. De tøffer seg for hverandre og det er tydelig at de ikke ønsker å vise svakhet. Kjell er den tøffeste. Han starter å fortelle om en voldsepisode og jeg mistenker at han snakker om seg selv. De andre ser ut til å beundre Kjell fordi han er så hard. Han ser ut til å ha høy status i gruppen.

I denne casen mener jeg at utfordringen min ligger i å ta over ledelsen av gruppen fra Kjell. Deretter er utfordringen videre, å tilføre gruppekulturen noe som støtter opp om arbeidet med å rehabilitere. Jeg ønsker å gi deltakerne et rom hvor de kan uttrykke flere sider av seg selv enn den harde. Man kan forestille seg at Kjell, og kanskje også de andre deltakerne, har kommet dårlig ut av flere av stadiene i Eriksons teori. I forskningsrapporten fra SSB om de innsattes forhold finner vi følgende utsagn: *"De innsatte utviser også mindre tillit til at andre er til å stole på og at folk flest vil behandle dem rimelig."* (Revolv, 2015, s. 4) Man kan tenke seg at noen innsatte opplever alvorlige tillitsbrudd allerede i spedbarnsalderen og at dette følger dem gjennom livet.

Case og praksis

For å ta styringen i gruppen kan det her være hensiktsmessig å velge en øvelse hvor deltakerne må følge mine instruksjoner for å gjøre det riktig. Det vil også støtte opp under min autoritet at jeg behersker øvelsen godt og er tydelig og klar i måten jeg leder den på. Et eksempel på en slik øvelse kan være "Hopp inn! Hopp ut!" Dette er en ensembleøvelse og øvelsen starter med at man holder hverandre i hendene. Dette mener jeg er et kritisk punkt for gjennomføringen av øvelsen. Fysisk kontakt kan være ubehagelig for de innsatte, og det å holde hender kan for noen innebære å krysse en høy terskel. Min teori er at dette er fordi noen opplever å bli svette i hendene og kan skamme seg over dette. Svette i hendene kan bli tolket som tegn på frykt og sånn sett vil det være utfordrende for deltakerne å gjøre dette. Det kan vise tegn til svakhet. I min praksis har jeg funnet ut at jeg må gå inn som eksempel, og være uredd i denne sammenheng. Jeg ber deltakerne ta hverandres hender og er rask på å gjøre det med de som står til høyre og venstre for meg.

Når jeg har fått dem til å stå i en ring mens de holder hverandres hender mener jeg at jeg allerede er i gang med det rehabiliterende arbeidet. Jeg har introdusert en handling som ikke er vanlig i fengsel da det ligger en fysisk intimitet i det å holde hverandres hender. Dette kan bidra til å bryte ned en negativ gruppestruktur og erstatte den med noe positiv. De vil kunne oppleve at denne intimiteten er ufarlig.

Videre går øvelsen ut på å følge mine kommandoer. Alt gjøres mens man holder hender. Når jeg sier "Hopp inn!" skal gruppen si "Hopp inn" mens de hopper ett skritt inn i sirkelen. Når jeg sier "Hopp ut!" skal gruppen si "Hopp ut!" mens de hopper ett skritt ut. Kommandoene "Hopp venstre!" og "Hopp høyre!" følger samme mønster. Dette er lett, og alle deltakerne opplever mestring i første runde av øvelsen. Det at alle må gjøre det samme, samtidig, og på min kommando gjør det vanskelig for enkeltpersoner å tre ut av felleskapet. Det at de mestrer øvelsen så langt bidrar også til at de ønsker å bli værende i øvelsen. På denne måten kan man tenke seg at jeg har gitt deltakerne en liten dråpe mestring og selvvverd som ikke er knyttet til kriminalitet og hardhet, men til lek.

Etter første runde av denne øvelsen har jeg funnet ut at det er lurt å gi deltakerne mulighet til å slippe taket i hverandres hender. Når jeg gjør det kommer det ofte reaksjoner på det å holde hverandres hender, og hvor ubehagelig det kan være. Jeg tror det her er viktig å ikke la denne reaksjonen få for mye plass, da det kan gjøre det vanskelig å ta hverandres hender igjen. Jeg forsøker derfor å la dem reagere litt, før jeg spør dem om de er klar for en utfordring. Jeg tror det i denne sammenhengen kan være lurt å bruke begrepet "utfordring". Det å ikke ta en utfordring kan bli ansett som feigt, og jeg har så langt ikke fått nei i min praksis av denne øvelsen.

Forutsatt at de svarer ja, forklarer jeg reglene videre. Nå er det nemlig slik at de skal si det motsatte av det jeg sier, men gjøre det jeg sier. Når jeg sier "Hopp inn!" skal altså deltakerne si "Hopp ut!" mens de hopper inn. Jeg gjentar regelen to ganger for å forsikre meg at alle forstår. Så tar vi hverandres hender og jeg starter å si en kommando.

Hvis vi går tilbake til casen kan vi nå forestille oss at Kjell og et par andre gjør det riktig, mens resten av deltakerne gjør feil. Alle ler fordi folk har hoppet inn i hverandre og noen har kanskje bare blitt stående som store spørsmålstegn på stedet hvil. Kjell stråler kanskje av stolthet og

ivrer etter å forklare de andre hvorfor de har gjort feil. I nettopp dette øyeblikket kan man tenke seg at det skjer noe vesentlig med gruppekulturen. Jeg tror latter er et veldig godt lim i en gruppe, og da særlig den latteren som deles av alle. I øvelsen "Hopp inn! Hopp ut!" kan alle komme til å gjøre feil. Derfor forekommer det sjelden at en blir "hengt ut" som dårlig eller dum. Etter at vi har ledd litt, og jeg har gjentatt regelen, ber jeg deltakerne holde hender igjen. Denne gangen kan jeg kanskje legge merke til at Kjell følger svært godt med. Han ser muligens på meg med et konsentrert blikk og et lite smil dukker opp i ansiktet.

Det videre arbeidet med øvelsen vil vekke mye latter. Både jeg og Kjell og de andre deltakerne vil antageligvis oppleve å gjøre feil. På den måten har man kanskje etablert grobunn for en ny kultur i gruppen. Man kan ha skapt nye tilknytningsmønstre som innebærer at man relaterer seg til hverandre med en annen motivasjon enn å måle styrke. Jeg tror trygghet i gruppen er helt avgjørende for arbeid med innsatte. Uten denne tryggheten mener jeg det er svært vanskelig å oppnå et rom som gir frihet til uttrykk av egen identitet. Øvelsen kan også oppleves som så morsom at deltakeren glemmer ubehaget de opplevde ved å holde hender. Deltakerne har også opplevd å stå i en situasjon hvor status ligger i evnen til å leke. I denne sammenheng vil hardhet kunne komme i veien for mestring. De deltakerne som muligens har kommet i skyggen av tøffe Kjell kan plutselig stå i en situasjon hvor de er de beste. Dette kan gi dem en opplevelse av selvverd som kan gi mersmak. De kan komme til å ønske å stå i flere lignende situasjoner for å oppleve mer av denne mestringen.

I denne casen har jeg også kommet inn på lærerens rolle i undervisningen. I min neste del av oppgaven vil jeg nå gå nærmere inn på læringsmiljøet, og lærerens rolle som klasseleder.

Læringsmiljø og klasseledelse

Læringsmiljø

Begrepet "læringsmiljø" omfatter de sosiale og fysiske omstendighetene rundt læring. Det sosiale aspektet innebærer de forskjellige aktørene i læringssituasjonen og relasjonene dem i mellom. De to elementene man forholder seg til når man skal se på det sosiale aspektet ved et læringsmiljø er læreren og gruppen. Hvordan disse to elementene spiller sammen i en læringssituasjon har stor påvirkning på undervisningens utfall. Gjennom aktiv og bevisst klasseledelse kan læreren i stor grad legge til rette for en positiv læringsarena.

Det fysiske aspektet innebærer håndfaste ting som rom, innredning og utstyr. I 2011 formulerte Utdanningssetaten følgende definisjon på "læringsmiljø": "Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel." (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 139) Som vi ser av definisjonen blir også elevenes helse og trivsel tatt inn som relevante verdier for tilrettelegging av et positivt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø skal bidra til at elevene utvikler seg og opplever mestring.

Da elevene i en gruppe alltid vil ha forskjellig forutsetninger for læring er det viktig å sørge for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring innebærer at det "... tas tilstrekkelig hensyn til den enkelte elevs erfaringer og bakgrunn når læringsmiljøet tilrettelegges." (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 141) I denne sammenheng er Vygotskys teori om elevens nærmeste utviklingszone aktuell. Elevene skal møtes på det nivået hver enkelt står i, og videre hjelpes inn i sin nærmeste utviklingszone. Læreren skal i denne prosessen fungere som en stillasbygger og gradvis ta vekk stillaset ettersom eleven står stødig i egen kunnskap.

For å sørge for at et godt læringsmiljø opprettholdes har læreren mange muligheter for påvirkning. Det beste virkemiddelet er forebygging. Ved å være årvåken, se, og håndtere gruppen som helhet, samt god progresjon i timen ser ut til å være effektive midler. Årvåkenhet innebærer at man "har øyne i nakken" og dreier seg om et overblikk kombinert med evnen til å opprette øyekontakt med elevene. I arbeidet med å håndtere gruppen må læreren være i stand til å beholde oversikt selv om det foregår mange aktiviteter samtidig. I denne sammenheng er det viktig å sørge for at flest mulig elever er engasjert i aktiviteter. Et annet viktig virkemiddel i denne sammenheng er en bevisst styrt progresjon i timen. Dette "... innebærer at undervisningen og klassen beveger seg framover i passende (og fleksibelt) tempo, med myke overganger og variasjon." (Woolfolk et al., 2004, s. 334) På denne måten vil elevene være engasjert i arbeidet, og gruppens hovedfokus, som er læring, vil være attraktivt for elevene. I overgangene fra et arbeid til et annet er det viktig å ikke bruke for mye tid på instruksjoner. Dette kan gjøre at elevene faller av. For å forstå hvilke muligheter en lærer har, må vi se nærmere på hva klasseledelse innebærer.

Klasseledelse

Man kan definere begrepet "klasseledelse" som "Enhver handling lærere utfører for å skape et miljø som støtter og fremmer både skolefaglig og sosialemosjonell læring." (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 135) Det dreier seg altså om de valgene læreren tar til en hver tid som

ansvarlig leder. I boka "Klasseledelse" finner vi at " Man kan også si at selve betegnelsen "lærer" uttrykker en yrkesrolle og en posisjon som innebærer ansvar og ledelse" (Nordahl, Hemmer & Hansen, 2012, s. 7) Man står altså som leder og det er en forventning knyttet til dette. Elevene forventer en trygg voksenperson som i tillegg til å lede en gruppe også behersker innholdet i faget det skal undervises i. Læreren har altså ikke bare det faglige ansvaret, men det forventes også at læreren tar et lederansvar i det sosiale fundamentet i en læringssituasjon. Eventuelle mobbesaker og andre atferdsproblemer kan dukke opp i klasserommet, og da må læreren håndtere dette. "En av de viktigste forutsetningene for å lykkes som lærer er at man erkjenner at man er en leder, og at alle omkring en i skolen forventer at man utøver ledelse." (Nordahl et al., 2012, s. 8) Som lærer må man altså være seg sitt ansvar bevisst. Dersom omgivelsene også anerkjenner læreren dette ansvaret vil sjansen for en vellykket læringssituasjon øke. Klasseledelse har to formål. For det første skal man sørge for at arbeidsmiljøet i klasse er godt og for det andre skal man sørge for at elevene utvikler seg sosialt og etisk.

Retningslinjer for klasseledelse har endret seg. For rundt 100 år siden var begrepet "disiplinering" et førende prinsipp for undervisning. Elevene skulle underordne seg, og vise lydighet ovenfor autoriteten, som var læreren. Fysisk avstraffelse var alminnelig reaksjon på dårlig atferd. I dagens skole er dette ikke lenger lov. I stedet for "disiplinering" snakker man i dag om "atferdsregulering".

I 2003 fikk norsk skole et dårlig resultat på PISA-undersøkelsen. Undersøkelsen viste at det var dårlig arbeidsro. På den tiden var begreper som "ansvar for egen læring" og "læreren som veileder" styrende for pedagogikken. Men som en respons på den dårlige tilstanden i norske klasserom startet man å fokusere på tydelig klasseledelse i stedet. PISA-undersøkelsen i 2013 indikerer at dette kan ha hatt resultater, da arbeidsroen i klasserommene har blitt bedre.

Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse

Man kan dele klasseledelse opp i to typer. Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Den strategiske klasseledelsen dreier seg om det arbeidet en lærer gjør i forkant av undervisningen, slik som planlegging av undervisning. Dersom lærer kommer inn i klasserommet med en tydelig plan vil dette bidra til at læreren trer tydeligere fram som leder. Den situasjonsbestemte klasseledelse er den ledelsen av undervisningen som skjer i undervisningsøyeblikket. I en undervisningssituasjon vil det alltid være mange ting som skjer samtidig og lærerens evne til å

håndtere hendelser fortløpende vil bli utfordret. En god planlegging kan bidra til et mer forutsigbart undervisningsforløp og på den måten henger strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse sammen.

Tre gode grunner

God klasseledelse er et sentralt element når man som lærer skal skape et produktivt læringsmiljø. I det følgende gjør jeg rede for tre gode grunner til dette. For det første gir det simpelthen mer tid til læring. "Nesten hver eneste undersøkelse om tid og læring, viser et signifikant forhold mellom tida som vies et stoff og elevenes læring av det." (Woolfolk et al., 2004, s. 321) Det mer tid eleven bruker på lærestoffet, det mer vil eleven lære. I det strategiske arbeidet kan man lage undervisningsopplegg som engasjerer elevene. I denne sammenhengen er motivasjon et viktig element. Læreren må forsøke å "... stimulere elevenes nysgjerrighet, relatere timene til noe elevene er interessert i, sette læringsmål i stedet for prestasjonsmål og ha positive forventninger til dem." (Woolfolk et al., 2004, s. 332) Dette vil videre føre til at elevene har mer skolefaglig læringstid. Skolefaglig læringstid innebærer den tiden eleven faktisk lærer og forstår i løpet av undervisningen.

For det andre gir god klasseledelse bedre muligheter til læring. Dette handler mer om den situasjonsbestemte klasseledelsen. Når klassens kultur skal utvikles er det gjerne læreren som skal lede an i utforming av regler og rutiner. Hva som er akseptert atferd kan variere veldig fra individ til individ. Derfor må det lages en egen kultur for klassemiljøet som finner et balansepunkt mellom disse forskjellene. Regler og rutiner for deltakelse må være forståelige for alle. Er det klare regler for når man kan snakke, vil det bidra til at flere får muligheten til å delta i en faglig samtale. Man må også være klar over at reglene og rutinene som blir satt i et klasserom vil påvirke atmosfæren. Som klasseleder er det også viktig at man er tydelig i konsekvenser det får dersom regler og rutiner ikke overholdes.

En tredje grunn for hvorfor god klasseledelse kan gi et produktivt læringsmiljø er at det kan bidra til å gjøre elevene mer selvdrevne. Dersom man som klasseleder fokuserer på å styrke elevenes evne til selvkontroll og selvregulering vil man oppnå et klassemiljø hvor elevene i større grad kan jobbe selvstendig. Man kan i denne sammenheng introdusere læringsstrategier for elevene slik som å lage tankekart, og notere hovedpoenger i faglitteratur.

Kommunikasjon

Evnen til å kommunisere godt inngår også som en vesentlig del av en klasseleders kompetanse. Å kommunisere innebærer mer enn det verbale, hva vi sier med ord. Vi kommuniserer også med kroppen og ofte kan kroppen fortelle noe annet enn hva som blir uttrykt verbalt. Det hender også at kroppen forteller det motsatte av det som blir sagt verbalt. I kommunikasjon sender og mottar vi beskjeder. "Første bud for all kommunikasjon er at mennesker reagerer på det de *tror* blir sagt eller ment, og ikke nødvendigvis på talerens uttalte ord eller intenderte mening." (Woolfolk et al., 2004, s. 340) Siden tolkningen av en beskjed ikke nødvendigvis samsvarer med meningsinnholdet i beskjeden kan det være nyttig å parafrasere. Dette innebærer at man forsøker å oppsummere beskjeden før man svarer. På den måten kan man unngå misforståelser. I kommunikasjon er det å lytte en viktig egenskap. Hvordan man lytter kan også variere. Er man utålmodig og forutinntatt i kommunikasjonen kan man overse mye viktig informasjon. For å unngå dette må man strebe etter å utføre "empatisk lytting". Dette innebærer "å lytte til intensjonen og følelsene bak det en annen sier ..." (Woolfolk et al., 2004, s. 342) Man må altså lytte aktivt og være åpen for mer innhold enn én enkelt beskjed kan gi inntrykk av å ha. Som lærer vil man da oppleve at elevene føler seg sett og anerkjent og dette vil videre bidra til å skape trygge relasjoner. I kommunikasjon mellom lærer og elev er det også svært viktig at læreren er tydelig og bestemt. Om læreren viser tydelighet i sin kommunikasjon vil elevene oppleve at læreren bryr seg om dem, og tar deres læringsutbytte på alvor. Kjennetegn ved en tydelig lærer er at læreren ser elevene i øynene, snakker rolig og behersket og tiltaler elevene ved navn. I motsatt fall kan læreren fremstå som ubestemt og passiv. Dette vil skape en usikkerhet hos eleven.

Øvelsen "Mønsterball"

Denne øvelsen starter med at gruppen står i en sirkel på gulvet. Lærer tar frem en ball og kaster den til hvem han/hun vil. Lærer forklarer at man må huske hvem man får ballen fra, og hvem man kaster ballen til. Ballen skal nå kastes videre rundt i sirkelen. Man bestemmer selv hvem man vil kaste til, og alle skal ha hatt ballen en, men bare en, gang. Man markerer at man har hatt ballen ved å rekke en arm i været etter at man har kastet den fra seg. Når alle har en hånd i været, betyr det at alle har hatt ballen, og sistemann kaster så ballen tilbake til læreren. Nå har gruppen dannet et mønster for ballen. Man gjentar så dette mønsteret et par ganger for å sørge for at det sitter i hukommelsen. Deretter starter man å utvikle øvelsen. Dette kan innebære å gå rundt i rommet mens man kaster ballen i mønsteret. Det kan også være å lage nye mønster, så man kan arbeide med flere baller.

Case

Gruppen med deltakere kommer inn i gymsalen. De sprer seg i små grupper rundt i rommet. En av deltakerne, "A", ser ikke ut til å ha en gjeng å stå med, så "A" blir stående litt utenfor en gruppe på to. De tar ham ikke med inn i samtalen. Når jeg samler deltakerne i en sirkel for å starte økta med "mønsterball"-øvelsen er det flere som ytrer at de er usikker på om dette kurset er noe for dem. De sier at improvisasjon er kleint og at de ikke liker å utlevere seg selv. Når mønsterball-øvelsen er satt i gang gjør "A" feil, og kaster ballen til deltakeren "B". Det er feil fordi "B" skal ha ballen av deltaker "C". "B" stopper opp, og sier irritert til "A" at han må skjerpe seg.

I casen står jeg som lærer ovenfor følgende utfordring; Jeg må forsøke å samle gruppen og lage et felleskap, og jeg må engasjere dem, og trygge dem i arbeidet. Jeg må også håndtere tilløp til en konflikt. Som teaterpedagog har jeg mange øvelser som helt spesifikt er ment for å styrke et felleskap. I teatersammenheng dreier dette seg om ensemblearbeid og er en viktig del av arbeidet med å skape trygge rammer for kreativ utfoldelse. I et fengsel kan det være vanskelig for en lærer å ta en lederposisjon. Det kan være flere grunner til det. En grunn er at deltakerne er omgitt av autoriteter daglig, og man kan derfor tenke seg at de ikke er så glad i folk som skal bestemme over dem. De har kanskje fått et forhold til autoritet som noe som begrenser deres frihet. En annen grunn kan være at man som lærer kan frykte deltakerne på bakgrunn av at de er innsatte og ofte har en brutal forhistorie.

Case og praksis

Når man har med en slik elevgruppe å gjøre kan det være lurt å gå forsiktig frem. En veldig bestemt og autoritær væremåte kan bidra til at deltakerne ikke ønsker å samarbeide og man kan da risikere at de melder seg av undervisningen. Allikevel er det viktig at man ikke blir passiv og utydelig i sin kommunikasjon. Man må stole på sin faglige kompetanse og ikke la deltakernes usikkerhet gjøre at en selv blir usikker. Man må også lytte aktivt til deltakerne. Når deltakerne ytrer usikkerhet rundt kurset er det viktig å forsøke å forstå hva denne usikkerheten består av. Man må praktisere empatisk lytting. For å illustrere det med et eksempel: *Samtidig som deltakeren sier at improvisasjon er kleint, illustrerer han fysisk "improvisasjon" med en karikatur av en full mann som går bortover veien. Denne karikaturen høster latter av de andre deltakerne og han ser ut til å glede seg over responsen. Man kan da tenke seg at han sier det motsatte av hva han mener.*

Det er også viktig å møte deltakeren på deres ønsker. Man kan parafrasere og svare til den som sier at han ikke vil utlevere seg selv. For eksempel: *"Hvis jeg skjønner deg rett, så vil du ikke bli presset til å være mer personlig enn du er komfortabel med. Kan vi da gjøre det slik at du selv sier ifra hvis vi i arbeidet nærmer oss dine grenser?"* På den måten imøtegår man deltakerens behov og viser at man aksepterer deltakerens grenser. Dette kan bidra til å skape den tryggheten nettopp denne deltakeren trenger for å kunne være mer personlig og by på seg selv.

Når øvelsen "mønsterball" skal introduseres er det viktig at jeg som lærer er tydelig og klar når jeg skal forklare fremgangsmåten for øvelsen. Når deltakerne i utgangspunktet er usikre vil utydelighet i regler for en øvelse bare forsterke denne usikkerheten ytterligere. Man kan også risikere at man som lærer taper autoritet og at gruppen vender seg mot deg. En annen mulighet er at bare en av deltakerne ikke forstår. Dette kan gjøre at denne ene kan føle seg dum og utilstrekkelig. Den store fordelen med en tydelig og klar forklaring, uten misforståelser, er at det blir mer tid for læring. Mange av deltakerne vil også føle trygghet når en ball blir introdusert. Dette er et kjent objekt. Det å kaste ball vil kanskje gjøre at de deltakerne som har forutinntatthet knyttet til kurssets innhold vil få denne forutinntattheten korrigert.

Når deltakerne har lært øvelsen og vi har kastet ballen rundt i mønster et par ganger sier jeg til deltakerne at de nå skal ha blikkontakt med den de kaster til, før de kaster ballen. Allerede etter dette kan man oppleve at atmosfæren i rommet endrer seg. Nå starter deltakerne å jobbe som gruppe og alle opplever å bli sett. Et samarbeid er etablert. Personen "A" som stod utenfor i gruppen er nå en del av et felleskap knyttet sammen gjennom mønsteret ballen følger. Han er nå uunnværlig i felleskapet.

I øvelsen kan man oppleve at deltakerne noen ganger sier ifra med stemmen for å få oppmerksomheten til den de skal kaste til. Da ber jeg deltakeren i stedet for å kommunisere med stemmen, å bruke kroppen til å få oppmerksomhet. Deltakerne kan syntes at dette er gøy og starter å utforske måter å bruke kroppen for å oppnå denne kontakten. Man kan da hevde at skuespillerarbeidet er i gang. Deltakerne er i gang med å bruke kroppen til kommunikasjon.

En strategisk klasseledelse i denne sammenhengen kan være å ta med baller med forskjellige farger til øvingen. Når flere baller skal introduseres er det lurt at de forskjellige mønstrene kan knyttes til forskjellige farger. Dette vil øke muligheten for mestring og holde engasjementet i

øvelsen opppe. I den situasjonsbestemte klasseledelsen knyttet til denne øvelsen vil det være en stor fordel at læreren selv behersker øvelsen godt. Dette kan bidra til å styrke autoriteten lærerne må opparbeide seg i læringssituasjonen.

I casen er det også et tilløp til konflikt. "B" blir sint på "A" fordi "A" har gjort feil. Når dette skjer er det viktig å håndtere konflikten på en konstruktiv måte. Som klasseleder er det her viktig å snakke med en rolig og behersket stemme og bryte inn i konflikten før den utarter seg. Som lærer bør man raskt forsøke å definere problemet og finne en god måte å løse det på. Hvis læreren løser konflikten på en god måte vil det kunne bidra til å styrke autoriteten til læreren.

En mulig løsning er å si: *"Jeg skjønner at det kan være frustrerende når ting ikke går som de skal, men denne øvelsen er komplisert og mange kan komme til å oppleve å gjøre samme feil som "A" gjorde nå. Fra nå av gjør vi det slik; dersom man får ballen fra feil person, så retter man opp feilen ved å selv kaste til den man selv skal kaste til. Vi gjør dette uten ord."* Med denne responsen viser man anerkjennelse for reaksjonen til "B" samtidig som man alminneliggjør feilen "A" har gjort. I tillegg legger man inn en føring for det videre arbeidet som gir deltakerne anledning til å korrigere feil selv, uten å stoppe opp og lete etter synderen. I beste fall kan dette føre til at deltakerne blir mer selvdrevne og selvstendige i arbeidet. De kan da ta med seg øvelsen i egen fritid og gjøre den uten behov for en leder/lærer. Når slike tilløp til konflikter er ryddet av veien blir det også mer tid til læring.

Avslutning

Pedagogikk innenfor fengselets rammer kan være en krevende oppgave. Men tar man først utfordringen, så kan man lære mye. Både om seg selv som lærer, men også om seg selv som person. I denne oppgaven har jeg undersøkt sammenhenger mellom teorier om læringsmiljø og identitet, og rehabilitering av innsatte. Problemstillingen min har vært "Hvordan kan jeg som teaterpedagog planlegge og legge til rette for undervisning som bidrar til rehabilitering av innsatte?"

I arbeidet med å planlegge undervisning ser det ut til å være svært viktig å være klar over deltakernes forutsetninger. De innsatte ser ut til å ha større utfordringer enn andre grupper i samfunnet. Det kan være grunn til å tro at mange av de innsatte har opplevd negativt utfall i flere av krisene i Eriksons faser. Det kan se ut til at arbeid med å skape nye gruppekulturer kan være et verdifullt bidrag i arbeidet med å rehabiliterer de innsatte. Videre at teaterrelaterte øvelser i ensemblearbeid er spesielt godt egnet for utvikling av positive felleskap. Det kan tenkes at nye tilknytningsmønstre vil få ringvirkninger ut over de som har deltatt i kursene. Om de nye gruppekulturene vil vedvare etter at kursene er over, vet jeg lite om. Det kan hende det ikke går lang tid før gamle mønstre etablerer seg igjen. Allikevel mener jeg det kan være godt for de innsatte å bryte opp hverdagen og kjenne at de beveger seg i ukjent terreng. Det kan også være at de i teaterundervisning kan oppleve at de får uttrykke flere sider ved seg selv en ellers.

I arbeidet som pedagog ser det ut til at det er viktig å planlegge undervisningen godt slik at deltakeren holder interessen oppe. I gjennomføringen av undervisningen kan man også anta at en tydelig ledelse av øvingene gi mer tid til læring og at det kan være hensiktsmessig å snakke på en rolig å behersket måte. Evnen til å kunne kommunisere både gjennom aktiv lytting og tydelig tale ser ut til å ha en god effekt.

Litteraturliste

- Gundersen, Dag, Gundersen, Dag & Berulfsen, Bjarne. (2013). *Fremmedord og synonymer blå ordbok* (8. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lyngsnes, Kitt Margaret & Rismark, Marit. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Nordahl, Thomas, Hemmer, Kirsten Jannike & Hansen, Ole. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Revol, Mathias K. (2015). *Innsattes levekår 2014 : før, under og etter soning* (Bind 2015/47).
- Woolfolk, Anita E., Pettersson, Tove, Ragnheiður, Karlsdóttir & Nygård, Mari. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.