



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

Camilla Grønneberg

Hvordan kan jeg som lærer ivareta elevenes forventninger, og samtidig realisere faglig fordypning?

PPU – Teater
Teaterhøgskolen 2011

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.

**Praktisk pedagogisk utdanning - teater.
KHIO, Scenekunsthøgskolen**

Eksamensoppgave 2010 - 2011

*"Hvordan kan jeg som lærer ivareta elevenes forventninger,
og samtidig realisere faglig fordybning?"*

*Levert av
Camilla Grønneberg*



Klasse 1 mub, Ski vgs, april 2009. Tverrfaglig prosjekt ved Kolben Kulturhus.

***"Husk, vår oppførsel er ikke influert av vår erfaring, men av våre
forventninger."***

Georg Bernhard Shaw (Imsen, 2008 s. 451)

***"Suksess har blitt noe personlig, man skal hele tiden presentere seg selv
som attraktiv."***

Kari Nyheim Solbrekke (KHIO, "Vindu mot verden", 02.02.2011).

Innhold:

1. Innledning.....	s. 3
2. Elevens horisont. Elevens "er-i"-kultur.....	s. 4
2.2. Elevens "er i kultur".....	s. 4
2.3. Konsekvenser av medias påvirkning.....	s. 7
2.4. Teaterfagets plass i grunnskolen.....	s. 8
3. "Har"-kulturen. Elevens møte med videregående.	
Læreplanen, og teaterfagets muligheter.....	s. 9
4.1. Danning og møtetpunktet mellom "er – i" og "har" – kulturen.....	s. 10
4.2. Møtetpunktet mellom "er-i og "har".....	s. 11
5.1. Pedagogiske strategier i møte med elevenes forventninger.	
Undervisnings og læringsledelse.....	s. 12
5.2. Gruppedynamikk.....	s. 13
5.3. Ros.....	s. 14
5.4. Pedagogiske grep.....	s. 14
5.5. Prestasjonsmotivasjon.....	s. 15
5.6. Vurdering.....	s. 16
5.7. Fra ide til forestilling. Eksempel på forestilling.....	s. 17
6.1. Betragtninger rundt barn og unges "er-i"-kultur og referanser til teater	s. 18
6.2. Drøfting av læreplanen.....	s. 19
7. Avslutning og konklusjon.....	s. 21
Litteraturliste.....	s. 23

1. Innledning:

Siden 1998 har jeg jobbet som teater- danse lærer ved Ski videregående skole. Jeg ønsker i denne oppgaven å belyse et tema som har blitt mer aktuelt for meg gjennom disse årene: Jeg opplever stadig oftere at elevene kommer med forventninger om dramalinja, som ikke blir innfridd. Fordi de har et ønske om å jobbe med andre fokus enn det som prioriteres, og som vi lærere mener at læreplanen legger opp til, medfører dette frustrasjon og motivasjonssvikt hos mange av elevene. Det oppstår altså et manglende samsvar mellom elevenes forventninger og det de får.

Som lærer og ansvarlig for å formidle målene i læreplanen, føler jeg meg ofte langt fra elevene, og referansene de kommer med.

Generasjonsmotsetninger har alltid vært en utfordring. Bygger dette manglende samsvaret seg bare på at jeg ikke kjenner meg igjen i ungdommen i dag, eller forteller de også om en endring i samfunnet generelt?

Problemstilling:

Hvordan kan jeg som lærer ivareta elevenes forventninger, og samtidig realisere faglig fordypning?

Avgrensninger og fokus.

Oppgaven starter med en avklaring av begrepet forventninger.

Media har stor plass i de fleste barn og unges liv i dag. Jeg mener at mediene har en ekstremt sterk påvirkningskraft, og jeg bruker derfor mediens påvirkning på barn og unge som eksempel på elevenes "er-i"- kultur.

Jeg ser også på hvordan mediene påvirker forventningene til dramalinja. Videre ser jeg på drama/teaterfagets plass i grunnskolen.

Deretter belyses elevenes møte med teaterfagene i videregående, gjennom en definisjon på "har"-kultur, og en kort forklaring av læreplanen i faget Teaterensemble og Musikk/dans/drama, vgl.

Jeg ser på danning som et mulig møte mellom "er-i"- og "har" – kultur.

I ulike metoder for undervisnings og læringsledelse ligger kjernen for hvordan å møte elevenes forventninger og styrke deres motivasjonen, jeg har derfor valgt å prioritere

dette temaet. Avslutningsvis drøfter jeg ulike årsaker til gapet mellom elevenes forventninger og det faktiske møtet med dramalinja, og hvordan jeg som lærer kan være med på å gjøre gapet mindre.

2. Elevens horisont. Elevens "er i" kultur.

2.1. Begrepsavklaring - hva er forventninger:

"Å ha forventninger er å se framover i tid." (Imsen, 2008, s 451)

Forventninger kan være vanskelig forske i, fordi de ikke kan observeres og måles.

Vi deler gjerne forventninger inn i sosiale forventninger og egne forventninger. Sosiale forventninger kommer utenfra, som andres forventninger til oss. Egne forventninger kommer innenfra, og er basert på hva vi har erfart og lært. Våre indre forventninger er en blanding av vår selvopfatning, og våre tidligere erfaringer, inkludert det vi har observert. (Imsen, 2008)

Bandura kombinerer sosial-kognitive læringsteorier med elementer fra behavioristisk teori. Han deler forventninger inn i to kategorier: Vi har forventninger om å klare de handlingene som er nødvendige for å nå et mål, og vi har forventninger til resultatet som følger av handlingene. En elev som søker dramalinja har i første omgang forventninger om å klare å komme inn der. Dernest har hun forventninger til at linja inneholder det hun ønsker seg.

Bandura snakker også om mestringsforventninger, og nevner fem kilder som disse kan være basert på: (I parentes har jeg relaterer jeg til søkere på dramalinja.)

1. Tidligere erfaring (Elevens erfaringer med teaterarbeid.)
2. Vikarierende erfaring (Elevne har sett andre lykkes med å spille teater eller andre sceniske uttrykk f.eks. på tv. Her kommer Banduras teorier om rollemodeller og observasjonslæring inn.)
3. Verbal overbevisning (Andre som oppmuntrer eller støtter elevens valg. F.eks. rådgiver, lærere på ungdomskolen eller venner og familie.)
4. Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller resultatet. (Elevens ønske om å bli sett og få anerkjennelse)

5. Personens tolkning av sine egne prestasjoner. (Troen på at arbeid med teater ligger innenfor det eleven kan prestere.)
(Imsen, 2008)

Våre forventninger er også påvirket av hvordan vi årsaksforklarer det som hender oss. Attribusjonsteorien er en gren av sosialpsykologien som bl.a. hevder at menneskers forventninger om suksess eller nederlag har en tendens til å forbli i et mønster som gjentas og blir selvforsterkende: " De som i utgangspunktet venter at de vil gjøre det bra, fortsetter å ha høye forventninger fordi tilfeldige nederlag tolkes som uflaks. De med lave forventninger fra før fortsetter med det uansett hva som hender, fordi suksess her tolkes som tilfeldigheter." (Imsen, 2008, s. 462)

Kanskje kan man hevde at de som søker dramalinja drives av det behavioristene kalte det hedonistiske prinsipp, det å søke det behagelige, og unngå det ubehagelige. (Imsen, 2008) Søkerne tror at dramalinja vil være mer behagelig, enn for eksempel den studiespesialiserende linja, med mer av det tradisjonelle skolearbeidet mange av dem ikke er motivert for.

Min erfaring er at de fleste av dramalinjesøkerne har forventninger om noe nytt, noe annerledes, noe morsommere og mer variert enn den skolehverdagen de er kjent med. Når de så opplever at også dramalinja innebærer mye arbeid, øving av ferdigheter og kanskje utfordrende gruppesamarbeid, blir ikke forventningene innfridd, og motivasjonen reduseres. De starter dramalinja med en forventning om å lykkes, men selv om fagene er nye, følger "nissen med på lasset", i form av deres egen selvopfatning, grad av arbeidskapasitet og motivasjon. En del av elevene som starter på dramalinja er kanskje svake i teoretiske fag, og de blir muligens mer drevet av redselen for å mislykkes enn lysten til å lykkes. De kommer til videregående med en forventning om å bli sett. I ulike idol-program på tv, som f.eks. Norske Talenter har de observert andre gjøre suksess på scenen. Gjennom "*observasjon og imitering*" (Bandura i Imsen, 2008) tror de at de har lært noe om scenisk tilstedeværelse.

Elevenes motivasjon for å søke linja ligger altså mer i hva de forventer at den skal gi dem, enn gjennom kunnskap om hva teaterfaget faktisk inneholder. Dette skriver jeg mer om i neste avsnitt.

2.2. Elevenes "er-i" kultur.

Hva er det som former elevenes forventninger når de søker dramalinja? Hva har de med seg? Hva er deres estetiske kompetanse?

Barn og unge som vokser opp i dag, er en del av en travel hverdag. Begge foreldrene er gjerne i jobb, mange barn har skilte foreldre, og derfor to bosteder, de deltar i ulike fritidsaktiviteter, og de ønsker få med seg det som skjer på tv, og på de ulike sosiale media. "Skolens problem er ikke mangel på tid til læring for elevene, men at det er flere konkurrerende sosialiseringssagenter i aksjon i elevenes livsverden."

(Imsen, 2008, s 121)

Halvorsen (2004) skriver om "er i"- og "har"-kultur i boka "Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv". "Er i" kulturen defineres som det kulturinnholdet som er integrert i oss, det vi tar for gitt, det som er selvsagt for oss. Altså kulturen barn og unge ungdommene omgir seg med i hverdagen. Barnet opplever de voksnes kultur som en objektiv realitet. Gradvis skjer en prosess i barnet der det oppdager at virkeligheten ikke er objektiv. Dette "kulminerer" i puberteten. Barnet formes av det stedlige miljøet det lever i, lokalt, regionalt, nasjonalt og tildels globalt. Mellom disse foregår det en konstant interaksjon. Barn og unge påvirkes av vår postmoderne kunst og kulturforståelse. Postmodernismen likestiller ulike uttrykk, alt framstår på en måte som like viktig. Kanonenes betydning blir avhengig av ståsted. Kunstverket har ikke, som tidligere, en objektiv verdi i seg selv, tolkerens subjektive posisjon er viktigere. (Halvorsen, 2004).

Barn og unge som vokser opp i dag, kalles ofte "mediebarna" eller "nettgenerasjonen". TV, film og data inneholder både levende bilder, lyd, tale og tekst. Det at de aktiviserer så mange av våre "inntakskanaler" på samme tid, gjør dem til medier med ekstrem gjennomslagskraft. (Imsen 2008)

2.3. Konsekvenser av medias påvirkning

Jeg mener å ha observert og erfart at interessen for fordypning og evnen til konsentrasjon har blitt svekket hos elever i videregående de siste ti årene. På dramalinja merker vi dette i en manglende interesse og evne til å lese bøker og hele skuespill.

”Det er mer behagelig å se på bilder enn å lese en tekst.” (Imsen, 2008, s 121).

Man har undersøkt og forsket på om det er slik at barn og unges interesse for å lese bøker har gått ned de siste årene.

En hypotese er tidsaspektet; andre typer medier tar av den tiden man tidligere brukte på å lese. En annen teori er ”*reduksjonshypotesen*”, som sier at de visuelle mediene, med raskt skiftende og flimrende bilder kan virke negativt på konsentrasjonsevnen, og virker pasifiserende. Disse hypotesene er imidlertid ikke så godt belagt at vi med sikkerhet kan si at barn og unges mediebruk går direkte utover lesing. Men man har funnet at TV har fortrent andre medier som kino, radio, tegneserier, delvis også bøker. (Imsen 2008) De siste par årene har, etter alt å dømme, de sosiale mediene, f.eks. Facebook, hatt den samme, eller en større, virkning på barn og unges liv og holdning til de andre mediene.

Den kommersielle mediekulturen spiller i stor grad på det sensuelle og det kroppslige. Kommunikasjon gjennom massemedier har store tiltreknings- og påvirkningsmuligheter i kraft av at det man vil kommunisere kan lagres, man kan selv velge når på døgnet man vil kommunisere, og man kan nå ut til et ubegrenset antall mottakere. Massemedia når ut til alle menneskets sosialiseringsinstanser, fra de helt nære, til globalt nivå. Mediene når oss på alle plan.

Mediene har ofte en kommersiell agenda, og kan ha stor påvirkningskraft når det gjelder forming av identitet og tilhørighet i sosiale grupper. I tillegg til dette har mediene stor betydning som normgivere, kulturskapere, trendsettere og kulturformidlere. Mediebildet er i rask og konstant utvikling, og det å følge med krever stor evne og vilje til å holde seg oppdatert. Denne evnen og viljen besitter ungdom i større grad enn den voksne generasjonen. Det medfører at ungdom generelt ligger litt foran i medieutviklingen.

I mange familier har barna tv og bærbare datamaskiner på sitt eget rom, de blir derfor ofte sittende alene, eller med venner når de driver med ulike medieaktiviteter.

Disse aktivitetene blir altså ikke lenger en del av familiens fellesskap, men en del av "jevnaldringskulturen". (Imsen, 2008)

"Det er derfor ikke bare de enkelte medicines påvirkning hver for seg som blir interessant, men også hvordan de fletter seg inn i hverandre og skaper nye former for sosialisering og nye kulturformer." (Imsen, 2008, s.109)

Vi kan kalle dagens ungdom for "poseringsgenerasjonen". De sosiale mediene og nettsider som YouTube er arenaer for å bli sett og presentere seg selv. Dette kan være med på å bygge opp under og oppmuntre en narsisistisk kultur.

2.4. Teaterfagets plass i grunnskolen.

Hva har søkerne til dramalinja med seg av estetisk kompetanse og kunnskap om teater når de søker dramalinja?

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L. 97), fikk de estetiske fagene større plass en tidligere. Forholdet mellom kulturarv og skapende virksomhet ble sentralt. (Halvorsen, 2005) Med EUs krav til kunnskapstester, bl.a. Pisa-undersøkelsen, ble det imidlertid målt lav grad av måloppnåelse i teoretiske fag hos norske barn.

En ny reform, Kunnskapsløftet, ble innført i 2006. I Kunnskapsløftet vektlegges fem grunnleggende ferdigheter, som skal gjenspeiles i alle fag.

Estetisk kompetanse er ikke en av disse. Drama/teater er ikke eget fag fra første t.o.m. tiende klasse. Dermed går de fleste av elevene ut av grunnskolen uten noe erfaring med teater som selvstendig uttrykksform. I enkelte fag, som norsk og musikk, inngår dramatisering og rollespill i læreplanene. Her formes innholdet i stor grad av hver enkelt lærers interesse og kompetanse. (Sæbø, 2004). Interessen for dramafaget som metode i de ulike fagene er fallende, og flere institusjoner som utdanner lærere tilbyr ikke lenger undervisning i drama som metode. "(.....) den enkeltes dannelsesprosjekt reduseres og selvrealiseringen bli hemmet på grunn av skolens ubalanse mellom reproduserende og skapende muligheter og krav til elevene." (Sæbø, 2004, s. 2)

3. "Har" – kulturen, elevens møte med videregående skole.

Læreplanen, og teaterfagets muligheter.

I kap 1 brukte jeg Halvorsens (2004) definisjon av "er-i" kulturen. Hun deler "har"-kulturen i to aspekter, og definerer dem slik: 1) Den dokumenterte og offisielle måte å tale og tenke om verden på. 2) Den offentlig diskurs blant kulturprodusenter og kulturformidlere.

Dramalinja på videregående skole gir studiekompetanse. Teaterfagene skal ivareta både en allmenndannende og yrkesforberedende funksjon. I vg 1 har dramaelevne faget Teaterensemble, fem timer i uken. Faget er tredelt, og inneholder emnene ensembleutvikling, skuespillerutvikling og forestillingsarbeid. I en tredjedel av læreplanen i faget teaterensemble i vg 1 fokuseres det altså på teambygging og ensembleutvikling.

I tillegg har dramaelevne faget musikk/dans/drama (MDD), som skal fungere som en innføring av grunnleggende elementer i disse tre fagene. Det er opp til hver skole hvor vidt de jobber tverrfaglig i dette faget, eller fokuserer på hvert fag atskilt. Dette faget er obligatorisk for både musikk- dans- og dramaelevne. Noen skoler velger å skille elevne, andre lager grupper på tvers av fagene, altså blander musikk- dans- og/eller dramaelever. I lærerplanen for MDD-faget skal tradisjonsrike kunst- og kulturfaglige uttrykk ivaretas. Samtidig skal faget utvikle den enkeltes evne til å sanse, oppleve, lære og skape. Elevne skal også reflektere og utvikle estetisk kompetanse. Kunnskapsløftets læreplan (L. 2006) oppgir ingen navn knyttet til emner, f.eks. i forhold til dramatikere. (Utdanningsdirektoratet)

Lærerne kan altså selv velge om de vil introdusere f.eks. Shakespeare, Ibsen, Fosse for elevne. De kan velge hvor stor vekt de skal legge på disse, og om de evt. ønsker å erstatte dem med andre dramatikere. Dette kan medføre store forskjeller i kunnskapen elevne har med seg ut fra videregående skole.

Teaterfagets muligheter.

Aud Berggraf Sæbø (2004) sier følgende om drama-fagets muligheter: Gjennom rollespill og improvisasjon utforskes følelser og situasjoner man allerede kjenner. Gjennom det får

man muligheten til å se kjente ting på nye måter. Man setter seg inn i andres synsvinkler, empati, fantasi og forestillingsevne blir utviklet.

Rollespill kan også fungere som et mulig bindeledd mellom kunnskap om fortiden og nåtiden. Rollespill gir en unik mulighet for elevene til å integrere sanser, bevegelse, handling, kognitive evner og fantasi. "I den dramatisk skapende prosessen er menneskets kropp, følelser og intellekt aktivt og handlende både i den aktuelle virkeligheten og innenfor spillets virkelighet." (Sæbø, 2004, s. 7).

4.1. Danning og møtepunktet mellom "er i" og "har i" - kulturen.

Er det da slik at det er et gap mellom elevenes forventninger, deres "er-i" kultur og dramalinjas forventninger og "har" kultur? Som jeg antydte i kap. 1 har informasjons- og mediesamfunnet i våre dager større innflytelse på barn og unge enn skolen har. Mediene er elevenes største kulturelle referanseramme. Skolen har lite å stille opp mot mediekulturens underholdningskraft. Mediene styres i stadig større grad av markedskreftene. Markedskreftene har også gjort sitt inntog i skolen. Elevene er brukere, som læres opp til å kunne velge og vrake mellom ulike tilbud. Deres rettigheter som forbrukere blir stadig påpekt. (Sæbø, 2004)

Danning kan fungere som en bro mellom elevenes "er-i" og skolens "har" kultur. Sæbø (2004) gjør seg følgende tanker om danning: Hun refererer i sin artikkel til Løvlie (2000), og sier seg enig i hans nye og brede definisjon av det klassiske dannelsesbegrepet. Han foreslår et utvidet dannelsesbegrep med fire aspekter; danning som innvielse (mimesis), danning som resepsjon (poesis), danning som forskjellighet (differens), og danning som uenighet (dissens). I mine øyne er alle disse aspektene mulig å integrere i læreplanene for dramalinja.

Sæbø mener at mimesis, i betydningen etterligning, blir for snever. Hun mener at dannelsen ligger ikke bare i det å reprodusere, men også i tolkningen. Dette inkluderer altså elevenes "er-i" kultur, deres horisont, og deres refleksjoner. Jo flere forståelsesmåter og tolkninger som blir presentert elevene, jo større blir dannelsespotensialet. Her kommer de klassiske skuepilltekstene, kanonene, inn som uerstattelige elementer i dramaundervisningen. De omhandler grunnleggende eksistensielle tema, som fortsatt er

aktuelle når man åpner opp for ulike tolkninger, teksten har ikke nødvendigvis en "egentlig" mening. " Det er først gjennom den aktive bearbeidingen og rekonstruksjonen at lærestoffet transformeres og bidrar til elevenes innsikt og forståelse, og dermed til danningen av mennesket (Sæbø, 2004, s. 8). Sæbø refererer også til Dewey: For å oppnå en estetisk erfaring må forholdet mellom skaperen, verket og mottakeren realiseres. "Tenkning, handling og læring forenes for Dewey i den menneskelige erfaring, og god læring er erfaringslæring som innebærer en skapende prosess og glede for den som lærer." (Sæbø, 2004, s. 8). Sæbø forundres over engasjementet og entusiasmen i refleksjonen hos elevgrupper når de, med utgangspunkt i den samme teksten, har gått gjennom helt forskjellige prosesser og skapt helt ulike sceniske uttrykk.

4.2. Møtepunktet mellom "er-i" og "har".

I følge Halvorsen (2004) må målet for elevene være at de ser sammenhengen mellom "er-i" – og "har" kulturen, og dermed å gi rom for at de har historien med som en del av dem selv. Denne integreringen forutsetter både kognitive, emosjonelle og kroppslige erfaringer, noe dramalinja skulle ha alle muligheter for å legge til rette for.

Kreativitet kan defineres som det å sette noe kjent sammen på en ny måte. I møtet mellom "har"- og "er-i" kulturen er det rom for nyskaping. I skapelsesprosessen kan man ta i bruk både kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og også motforestillinger og protest.

I møtet mellom "er-i" og "har" er overføringsformen læreren velger av stor betydning. Læreren må være lydhør overfor særegenheten ved stoffet som formidles, samt være følsom og vise innsikt overfor elevens "er – i" kultur. Elevene påvirkes av samfunnets felleskultur, lokalkultur rundt dem og hjemmets kultur, deres eget rom. Dette skaper en kompleks "resonansbunn" som pedagogen må være bevisst når ny kunnskap skal konstrueres.

Halvorsen (2004) referer til undersøkelser av hvilke forsøk på overføringer av kulturarv som setter spor. De viser at tiltak som rikskonserter, riksutstillinger, og kulturell skolesekk har liten effekt fordi de kjennetegnes som noe fragmentarisk (avgrenset, ikke

helhetlig), intellektuelt (saklig, ikke emosjonelt) og nøytralt (ikke personrelatert). Den kulturarven som fester seg i individet er "helhetlig, emosjonell og personlig".

5.1. Pedagogiske strategier i møte med elevenes forventninger.

Undervisnings- og læringsledelse.

I Terje Ogdens bok om sosial kompetanse og problemadferd i skolen, skriver han i kap 5 om undervisnings- og læringsledelse. En del av det han skriver om er relevant i forhold til hvordan man som lærer møter elevenes forventninger, og hva som kan skje dersom disse ikke blir møtt.

Ogden poengterer viktigheten av at læreren mestrer det å variere ulike ledelses og undervisningsstrategier. Læreren skal kunne vise forståelse, men også sette grenser, hun skal veksle mellom struktur og frihet, mellom krav og stimulering. Læreren må vite hva hun kan, kunne lære av det hun gjør feil, stadig lete etter nye arbeidsmåter, og reflektere over egen praksis. Læreren må være tydelig på hva hun forventer av elevene, både faglig og sosialt.

Ogden mener at lærersamarbeid er essensielt, spesielt i elevgrupper med lav motivasjon: "Lærere kan da supplere hverandre og bytte på roller som samtalepartner, problemløser eller grensesetter. Konflikter kan forebygges eller løses når lærere veksler på å gå inn i vanskelige situasjoner" (Ogden, 2001, s. 126). Skolens ledelse og kollegers holdninger til faget påvirker hver enkelt lærer. Et godt fungerende fagmiljø er utslagsgivende for den enkelte lærers innsats.

I klassen er de sosiale relasjonene elevene i mellom viktige, men forskning viser at læreren er enda viktigere. Læreren må være seg bevisst at hennes forventninger, erfaringer og ferdigheter påvirker læringsmiljøet i klassen. Forskning har vist: "(.....)det er først og fremst lærernes kompetanse og samhandlingmåte som har vist seg å være av størst betydning for elevenes klasseromsatferd og læringsutbytte." (Ogden, 2001, s. 127) En gjensidig påvirkning mellom lærere og elever foregår konstant. Det er viktig, som lærer, å være lydhør for dette. Hvordan man planlegger, tilrettelegger og gjennomfører læringsaktiviteter er avgjørende. Tydelige beskjeder virker motiverende. "Gode beskjeder formuleres som utsagn heller enn spørsmål, og handler om å starte heller enn om å stoppe handlinger" (Ogden, 2001, s 158).

Forskning har vist at elever i vgs ofte blir stilt overfor utydelige læringskrav. Elever stresser av uklare oppgaver, for korte tidsfrister og for høye framdrifts- og prestasjonskrav. Elevengasjerende aktiviteter krever klart fokus, retning og innramming. (Ogden, 2001). Samtidig er oppmuntring viktig: " Hvis en elev føler at læreren forventer innsats og prestasjoner på bestemte områder, er det rimelig at eleven oppfatter det slik at læreren har tillit til hans eller hennes evner og muligheter. Dette vil styrke elevenes tro på egne evner, og elevenes forventninger vil dermed bli trygt tuftet på stabile, indre faktorer. I neste omgang vil dette stimulere både til innsats og initiativ." (Imsen, 2008, s 464)

Forskere Ogden referer til oppsummerte lærernes kompetanse i tre punkter:

1. Relasjonskompetanse - som gir seg utslag i positive interaksjoner med elevene og elevstøttende ledelse som bidrar til at de blir selvstyrte.
2. Regelledelseskompetanse - som handler om å etablere regler for klassens arbeid med gradvis overføring av ansvar til elevene.
3. Didaktikk kompetanse - har lærere som har et høyt faglig nivå, tiltro til egne evner og ferdigheter, og som er mindre bundet av pensum og rutiner". (Ogden, 2001, s. 129).

5.2. Gruppedynamikk

I alt teaterarbeid er det å kunne jobbe tett sammen med andre essensielt. Dette kan være en stor utfordring for enkelte av elevene på dramalinja. Gruppearbeid forutsetter en balansegang mellom selvstendighet og samarbeidsevne, man må tåle og bli konfrontert med mange valg på en gang. Det vil derfor være viktig både for lærer å elever å forstå hva som skal til for at en gruppe skal fungere godt.

Ogden viser til ulike faser grupper går gjennom: "(.....)forming (gruppedannelse), storming (dominans og kontroll), norming (normdanning) and performing" (Ogden, 2001, s 132). I starten av en gruppeprosess avklares temaer som "popularitet, lederskap, dominans og kontroll". Etter hvert utvikles normer for hvordan en skal oppføre seg i klassen, og disse kan fremme eller hemme arbeidsinnsats og prestasjoner. Viktig at læreren er i stand til å se og analysere disse relasjonene, og jobbe gjennom det og ikke i mot det. En godt fungerende gruppe innebærer at alle tar ansvar, bidrar, bekreftes og føler tilhørighet.

En nystartet gruppe, der ingen kjenner hverandre jobber ofte tilsynelatende godt. Alle er avventende til hverandre, og ønsker å bli godtatt. I denne fasen er det viktig at lærer ikke bare kjører på faglig, men også jobber målrettet for å skape og opprettholde gode sosiale relasjoner mellom elevene.

I neste fase tester gruppen det sosiale hierarkiet, og hvilke roller de ulike elevene har. I denne fasen kan lærerens lederskap bli satt på prøve. Da er det viktig å ta tyren ved hornene, og åpne opp for dialog og diskusjon. Velger man å ignorere konfliktene, kan man risikere at de bare øker.

5.3. Ros

Ogden vektlegger også betydningen av ros. Det kan være fort gjort å overse betydningen av ros i videregående skole. Forskning har vist at lærere tror de roser mer enn de gjør. Som lærer har man lett for å tenke at disse elevene er såpass voksne at de ikke lenger trenger bekreftelse gjennom ros.

Undersøkelser har imidlertid vist at ros er pedagogikkens kraftigste virkemiddel. Rosen må være oppriktig, og formuleres slik at den oppfattes som sann. Da kan den ha positiv virkning på elevers indre motivasjon. Rosen bør ikke være generell, men konkret og spesifikk, knyttet direkte til innsats eller handling. Rosen bør gi informasjon om kriteriene elevene vurderes etter. Sammenlignende ros kan være med å skape konkurransementalitet i gruppa, i stedet for å gi fokus til den enkeltes mestring. I neste omgang kan det gjøre elevene mindre rede til å takle en situasjon der andre gjør det bedre enn dem. (Ogden, 2001)

5.4. Pedagogiske grep

”Det å erkjenne at vi (læreren og elevene) er forskjellige og oppfatter, fortolker og forstår vårt forhold til verden og hverandre forskjellig krever at vi klarer å leve med emosjonell og kognitiv dissonans.” (Sæbø, 2004, s. 8).

Som lærer kan det være fort gjort å forutsette at man deler en felles ”har i” kultur med elevene. De felles referanserammene man forventet skulle være de kan vise seg å ikke finnes. Man må starte med å finne ”berøringspunkter”, men hvordan?

Mulige metoder kan være å åpne for felles refleksjon rundt ulike begrep, eller legge opp til diskusjoner i grupper om tolkninger av tekster. Det må legges til rette for at elevenes forventninger, erfaringer og ferdigheter blir sett og hørt, og tatt med i videre planlegging. Motivasjonen vil styrkes dersom alle opplever eierskap til prosessene.

For å oppnå en følelse av sammenheng og mening for elevene, vil det være viktig å linke også den praktiske undervisningen til metoder, teorier og retninger innen teaterhistorien. Det vil være avgjørende å vise at det de lærer ikke er noe enkeltstående og fragmentert, men en del av en sammenheng de selv er en del av.

Å skape sammenheng mellom hver time, ved å oppsummere, og gjenta hva som ble gjort siste time, kan også virke samlende og motiverende. Å følge opp og referere til det de har vært gjennom i andre fag kan også være hensiktsmessig.

Forutsigbarhet i undervisningen er viktig, lærer bør være tydelig på når opplegg og metoder kan avgjøres i samarbeid med elevene.

De skapende fagene (her dramafagene) står i en særstilling fordi vi forventer personlig uttrykk og engasjement fra elevene i en kreativ prosess. Både prosessen og resultatet av prosessen skal senere vurderes. Halvorsen (2004) refererer til Meads speilingsteori, og viser til betydningen av det speilet som signifikante andre (i dette tilfelle: læreren) setter opp i møte med det skapende arbeidet. Denne speilingen, altså reaksjonen på det som er skapt, kan ramme ekstra hardt, fordi det ikke bare er en speiling av selve uttrykket, men også en speiling av den (eleven) som har skapt det. I dette samspillet er det viktig at læreren trår varsomt, og utarbeider klare kriterier for hva som skal vurderes. Eleven må ha kjennskap til disse kriteriene allerede i starten av skapelsesprosessen. Samtidig må kriteriene være åpne nok til å virke motiverende og oppmuntre et personlig uttrykk.

5.5. Prestasjonsmotivasjon

Begrepet prestasjonsmotivasjon blir brukt om trangen en person har til å utføre noe godt i forhold til en gitt "kvalitetsstandard", som for eksempel vurderingskriterier eller karakterer (Imsen, 2008). I følge Atkinson står mennesket over for to ulike impulser når det befinner seg i en prestasjonssituasjon; *Lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes.*

Lysten til å lykkes vil motivere personen til å gå i gang med en oppgave, mens angsten for å mislykkes vil hindre personen tilbake fra å ta fatt på oppgaven (Imsen, 2008). På bakgrunn av disse betraktningene delte han elevene inn i to kategorier:

De prestasjonsorienterte og de angstdominerte.

En prestasjonsorientert elev ønsker å lykkes med oppgaven, ikke først og fremst for å oppnå ytre belønning, men fordi det er tilfredstillende å mestre i seg selv. Det dreier seg altså om indre motivasjon. I følge Maslows behovshierarki har denne trangen til å gjøre det bra, status som et grunnleggende behov for anerkjennelse. De angstdominerte elevene er mer styrt av forventningen om å mislykkes, de er mer ytre styrt. (Imsen 2008).

For disse elevene vil oppgaveformuleringen være avgjørende. Oppgavens verdi og vanskelighetsgrad har betydning for motivasjonen. I et skapende fag som teater må læreren påpeke at målet for oppgavene ikke er at de skal passe inn i en "ferdig formel". Hvis elevene har få referanser til hva teater er, må man sikre at elevene har fått verktøy nok til å mestre oppgavene.

5.6. Vurdering

Fra ungdomskolen er elevene i videregående skole vant til å bli vurdert med karakterer; "summativ vurdering". Derfor tar de ofte oppgaver som ikke gir karakter mindre høytidelig. Dersom man ofte gir oppgaver, og vurderer uten karakter, kan dette påvirke fagets status i negativ retning, i elevenes øyne. Hvis læreren velger å vurdere i løpet av en prosess, underveisvurdering; "formativ vurdering", må elevene ha rett til å vite når i prosessen de vurderes.

For å oppnå kreativ flyt i en skapende prosess, vil det ikke være hensiktsmessig for elevene hele tiden å føle at de er i en vurderingssituasjon.

Det kan være hensiktsmessig å ha en diskusjon rundt vurdering med elevene. De bør reflektere over hvorvidt karakterer trigger både ytre og indre motivasjon, og om karakterer på alle oppgaver er hensiktsmessig. (Lyngsnes og Rismark, 2009).

Fordi dramafaget ikke har noe fasitsvar, eller løsninger, må alltid en karakter begrunnes i forhold til vurderingskriterier som er gitt. Min erfaring er at elevene legger stor vekt på karakteren, og i mindre grad påvirkes og lærer noe av vurderingen. Tallet blir viktigst. Dette gjenspeiler det offentlige kulturlivets vektlegging av terningkast. Man kan spørre

seg om karakterer er en hensiktsmessig vurderingsform i et skapende fag som teater, men den diskusjonen vil det ikke være rom for å gå inn på her.

5.7. Fra ide til forestilling. Eksempel på en forestilling.

På mange av de videregående skolene jeg kjenner til som har dramalinje, har det etter min mening foregått en dreining bort fra tekstarbeid og ferdig skrevet dramatik, i faget Teaterensemble vg 1, men også i teaterproduksjonsfagene i vg 2 og vg 3. Man har i større grad valgt arbeidsformen "Fra ide til forestilling." Dette gjenspeiler nok en trend i norsk teater generelt.

I tillegg har andre, mer fysisk fokuserte metoder innen skuespillteknikk preget utdanningen av dramapedagoger de siste årene.

Trenden kan også skyldes samfunnets vektlegging av visuelle uttrykk og informasjon. Denne vektleggingen påvirker ungdom, slik jeg skrev om i kapitlet om elevenes "er-i" kultur. Imsen (2008) mener at i stedet for å sloss mot mediekulturens påvirkning i elevenes liv, må skolen integrere og bygge på dette. Mediekulturen er en del av forutsetningene elevene har med seg, og som skolen må akseptere og bruke.

Elevene er så vant til visuell informasjon og visuelle inntrykk, at det å lese et helt skuespill fort oppleves som for tungt. I forsøket på å komme elevene i møte velger altså mange skoler andre løsninger enn tekstarbeid. Man jobber gjerne kun med uttrykk som ligger nær det elevene kjenner fra reklame, film og underholdning. Dette vekker ofte entusiasme hos elevene, de kjenner seg igjen, de er nær sin "er-i" kultur. MDD-faget i vg 1 åpner for tverrfaglig prosjektarbeid med "fra ide til forestilling" som arbeidsmåte. Dette setter en trend og en forventning hos dramaelevne for hvordan de skal jobbe videre.

Hva da med muligheten for danning, og en integrering av "er-i" og "har"?

For å illustrere en annen løsning, bruker jeg her et eksempel fra en forestilling en kollega av meg satte i scene på Ski vgs. Min kollega ønsket å kombinere et samfunnsengasjement hos elevene, med kjennskap til en klassiker innen dramalitteraturen. Hun presenterte skuespillet "De rettferdige" av Albert Camus for elevene. De fikk lese det i grupper, diskutere tema og konflikt, og selv avgjøre om de ville sette det opp eller ei. Skuespillet

tar for seg en etisk problemstilling rundt hvor langt man er villig til å gå, og hvem som skal ofres i kampen for det man tror på. Skuespillet foregår i tsar-tiden i Russland, men det kan trekkes mange paralleller bl.a. til vår tids terrorvirksomhet. Elevene så potensialet i dette skuespillet. Selv om det var mye tung tekst, og noen av dem holdt på å gi opp underveis, kom de i mål med en forestilling som var sterk og engasjerende. Det var den, nettopp fordi man som publikum ante dannelseseffekten dette arbeidet hadde hatt på elevene. Man så deres alvor, hvordan de mestret å leve seg inn i karakterenes dilemma, og hvordan de hadde forstått mer av historien og livet gjennom denne prosessen. Ved hjelp av en meget god tekst, en engasjert lærer som ga elevene rom til selv å tolke, og deres felles innsats hadde de maktet å gjøre stoffet til deres eget. Slik ble disse elevene klar over at de var med på både å bevare og å fornye vår felles kulturarv.

6.1. Refleksjoner rundt barn og unges "er-i"- kultur og referanser til teater

Gjennom media er barn og unges liv fylt med stadig ny informasjon. Scenekunst i media er preget av døgnfluetendenser. Barn og unge ser kjendiser komme og gå, og identifiserer seg med disse. Revysjangeren, stand up, teatersport og reklamebransjens virkemidler dominerer. Punchlinen, det raske, det morsomme, det ironiske og sarkastiske er trenden. Mange ungdommene er med på egenproduserte revyer, og gjør stor suksess med dette. De blir sett, de får presse og terningkast. Utvalgte nummer og den beste revyen blir plukket ut for å vises på offentlige teatre. Selvfølgelig gir dette status.

Markedskreftene bestemmer, også i skolen. Skolene konkurrerer om elever, og skal selge seg selv. Skolens ledelsen etterlyser og applauderer prosjekter som synes, prosjekter de kan skryte av på skolens nettside, og fortelle om til bevilgende politikere.

For å si det ekstremt: De klassiske dannelsesidealene som mot, medfølelse, måtehold, fornuft og mot selger ikke. Derimot selger: Følelser, dramatikk og humor på andres bekostning. Har vår postmoderne tid gjort at alt er like betydningsfullt eller betydningsløst?

Man kan spørre seg om ungdom egentlig vet hva som egentlig betyr noe, hva som har forandret verden.

Hitlers betydning for verdenshistorien blir ikke viktigere enn Lady Gagas siste eskapader.

Undervisning som har som mål å gå i dybden, konkurrerer med elevenes blogger og kortvarige berømmelse på Facebook.

I mine øyne virker svært mange elever som om de er sterkt preget av kjedsomhet. Hva skyldes denne kjedsomheten? At de er overmette på inntrykk? Barn og unge blir matet med illusjon, de blir overmette av andres fantasi, men hva med deres tro på egen forestillingsevne, blir deres egen fantasi liggende brakk?

Når jeg refererer til viktige, (i mine øyne), ting jeg lærte i skolen, og tar som en selvfølge at mine elever også vet noe om dette, møter jeg ofte en klasse med ansikter som spørsmålstegn. De har ikke de samme referansene som meg. Som jeg skrev i punktet om læreplaner: Kunnskapsløftets læreplan (L 2006) oppgir ingen navn som knyttes til emner, som Ibsen, Hamsun, Shakespeare etc, men gir lærerne full frihet. Dette bygger opp under prinsippet om individets rett til å velge, og at alt er like viktig. Blir følgene at vår felles norske kulturarv smuldrer opp? Barn og unge vokser opp med sterk påvirkning av amerikansk kultur. Kanskje føler de seg mer hjemme i dette, og gjenkjenner ikke seg selv i referansene til europeisk kultur?

Som lærer opplever jeg ofte en skepsis til voksenverden fra elever i videregående skole. Det er som om de voksnes verden og våre referanser ikke teller for dem. Dette påvirker også deres forventninger til skolen. I kap 1 refererte jeg Gunn Imsens tanker rundt den stadig mer lukkede jevnaldringskulturen hos barn og unge. Har ungdomskulturen blitt så atskilt fra de voksnes kultur at mange ungdommer ikke lenger "regner" med de voksne, inkludert lærerne. Deres virkelighet og det som er viktig for dem, skjer i en verden vi voksne ikke er en del av. Er dette bare et symptom på et klassisk generasjonsskille, eller er det en ekstra utfordring i vårt moderne mediesamfunn? I mine øyne framstår elevene som stadig mer historieløse. Som om de er i ferd med å miste en sammenheng, en link til tradisjoner og fortiden. Min erfaring er at mange elever, kanskje som en følge av dette, møter de utfordringene H. Haraldsen nevner: "identitetsproblemer, forvirring, usikkerhet, moralsk og åndelig oppløsning" (Haraldsen, 2005, s. 25)

Skal og bør vi, som lærere i skolen, komme elevene i møte ved og ta elevenes mediekultur i bruk? Ved å skape den typen forestillinger, der virkemidlene er kjente for elevene, og der de raskt får anerkjennelse fra medelever?

Eller klarer vi å kombinere det å møte dem med og gi dem et alternativ, som krever fordypning, erkjennelse og forståelse for historiens betydning, samtidig som deres egen kreativitet er i fokus, og de reflekterer, spør og undrer seg.

6.2. Drøfting av læreplanen

Jeg vil gjerne vise til utviklingen i et par av fagene på dramalinja:

I Reform 94 (L 94) la læreplanen generelt mye større vekt på estetisk kompetanse. Elevene på grunnkurs (nå vg1) hadde bl.a. et fag som het kunst- og kulturhistorie. Et av målene i faget var: *“Elevene skal ha en grunnleggende innsikt i sin egen kulturhistoriske bakgrunn og i samtidens ulike kunstneriske uttrykksformer”*. (Utdanningsdirektoratet)

Da dette faget ble tatt ut i Kunnskapsløftet, mistet elevene, i mine øyne, en sjanse til estetisk bevissthet, og dannelse, som de hadde svært god bruk for i de andre skapende fagene på linja.

Et av kompetansemålene i Musikk/dans/drama-faget (mdd-faget) i vg 1 er:

“Planlegge, gjennomføre og reflektere over framføringer der ferdigheter i drama/dans/musikk inngår”. (Utdanningsdirektoratet)

Det å planlegge, gjennomføre og reflektere over en forestilling man selv har laget, i vg 1, når man kanskje ikke enda besitter de grunnleggende ferdighetene, er såpass krevende, både når det gjelder tid, krefter og innhenting av kunnskap, at dette kompetansemålet fort spiser av de andre kompetansemålene, som omhandler de grunnleggende ferdighetene i faget. I mine øyne resulterer dette ofte i overfladiske forestillinger, der de elevene med mye tidligere erfaring blir “lederne”, og der mange av elevene gjør det de allerede er sikre på, og kan fra før.

Jeg ser en tydelig tendens til dette å lage korte forestillinger, ofte improvisert fram over et tema som elevene bestemmer og er opptatt av. Gjennom egen praksis har jeg erfart en sterk motvilje mot å jobbe med tekst, og mot å jobbe grundig med skuespillerteknikk.

Dramaelevne mangler forståelsen for at det og spille roller og skape skuespill også handler om å øve en teknikk, at kroppen og stemmen er instrumentet som må trenes opp, og at den analytiske delen av teatertilnærmelsen også må trenes opp.

Da læreplanen ble laget, kom det i et høringsforslag fra mange drama/teater-lærere om å legge MDD-faget til tredje klasse. Da ville de grunnleggende ferdighetene i fagene være på plass hos elevene, og de ville besitte et helt annet grunnlag for selv å eksperimentere og skape egne uttrykk. De ville ha forståelse for både de klassiske og de moderne metodene for dramaturgi, skuespillteknikk og regi. Dette forslaget ble ikke tatt til følge, bl.a. fordi Utdanningsdirektoratet krevde at det skulle være et felles fag for musikk/dans/drama-linja i vg 1. Dette fordi de så på grunnkurset som en samlet linje, og elevene skulle ha mulighet for å bytte over til en av de andre fordypningene i vg 2. I mine øyne viser dette liten kunnskap og forståelse, fra direktoratets side, for musikk-, dans- og dramafagenes egenart og behov.

7. Avslutning og konklusjon

Som drama/teater-lærer kan man komme i situasjoner der man står overfor motivasjonsløse og desillusjonerte elever som føler at deres forventninger til dramalinja ikke er innfridd. Hva gjør man da? Man kan velge å overse dette, gjennomføre prosjekter og gå videre med undervisningen slik man la opp til i halvårsplanen for faget. Det vil alltid være noen umotiverte elever i en gruppe, og kanskje klarer man å snu dette ved å være fagfokusert og målrettet.

En annen mulighet er å få elevene i tale, lytte til hvilke forventninger de hadde. Kanskje kan man klare å endre følelsen av at forventninger ikke har blitt innfridd, ved å peke på hvilke unike sjanser de har, akkurat i den gruppen de har havnet i, med det hver enkelt har å bidra med. Poengtere at våre muligheter er her, nå. Hva kan vi, og bare vi utrette sammen? Oppfordre gruppa til å ta kontroll – sammen, og poengtere hver enkelts ansvar. Ansvar i en gruppe der alle påvirker hverandre. Hvis noen vil, får det ringvirkninger. Elevene trenger nye forventninger, de må også forvente noe av hverandre. I samarbeid med gruppa kan man skissere nære og oppnåelige delmål, og noen store heftige motivasjonsmål.

Man kan gi elevene en følelse av å skape en felles og ny kultur sammen. En gruppekultur som er avhengig av dem alle, hva de kommer fra og hvem de er. At de er unike som gruppe, og at hver enkelt av dem skal bringe med noe av dem selv, deres "er-i" kultur.

Læreren kan bevisstgjøre dem på at de skaper seg selv her og nå, og legge vekt på at de må bruke den de er, og hva de kommer fra, på reisen til den de vil bli.

Denne oppgaven har handlet om "hvordan jeg som lærer kan ivareta elevenes forventninger, og samtidig realisere faglig fordypning". Jeg har sett på problemstillingen i forhold til elever som starter på dramalinja på videregående.

Jeg har sett på hvordan media påvirker ungdommers liv og forventninger, og hvilken sterk referanse media er for i barn og unge. Jeg har problematisert den stadig mer isolerte jevnaldningskulturen blant tenåringer, og poseringskulturen som sosiale medier og reality-tv legger opp til. Jeg har skrevet om danning som møtepunktet mellom unges "er-i" og "har"-kultur, og jeg har problematisert fraværet av teater- og dramaundervisning i grunnskolen. Jeg har skissert ulike pedagogiske fokus for å møte elevene og motivere dem, og jeg har belyst lærerens betydning for læringsutbyttet.

Svaret på problemstillingen må i korte trekk være at jeg som lærer må vise elevene møtepunktet mellom det de er og kommer fra og det de skal lære. De må veiledes til å erkjenne at vi alle er en del av historien, og at det ytre er forbigående og skjørt. Gjennom å få elevene i tale, og hjelpe dem til å se bak de ytre forventningene, kan en indre motivasjon for å lære, for å forstå, for å oppleve og for å modnes bli vekket.

"It's so convenient to be immature!" (Kant hos Sæbø, 2008, s. 2)

Litteraturliste:

Halvorsen E.M. (2004) Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv.
Oslo: Universitetsforlaget.

Haraldsen, H. M. (2005). Det estetiske menneske – Betingelser for en mer estetisk pedagogikk. Hovedoppgave pedagogikk, UiO.

Imsen, G. (2008). Elevens verden. Oslo: Universitetsforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark M. (2009). Didaktisk arbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2009). Sosial kompetanse og problemadferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Sæbø, A. B. (2004). Et danningsbegrep som er adekvat også for drama? (Elektronisk artikkel, PDF). Hentet fra:

<http://www.dramanett.no/ABSaeboe%20Paper%20profesjon%20og%20danning%2004.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2006). Læreplan for Kunnskapsløftet.

Hentet fra <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid>

Utdanningsdirektoratet (1994). Læreplan for Reform 94.

Hentet fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/