



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

### **Kirsti Løvås**

Kunsten å være lærer: Hvordan kan jeg som lærer i teater sørge for tilpasset undervisning og hvorfor kan dette være viktig?

PPU – Teater  
Teaterhøgskolen 2013

KHIODA  
Kunsthøgskolen i Oslo,  
Digitalt Arkiv

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

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

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

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

EKSAMENSOPPGAVE 2013 PPU TEATER  
KHIO OSLO KIRSTI LØVÅS

# KUNSTEN Å VÆRE LÆRER

Hvordan kan jeg som lærer i teater sørge for tilpasset undervisning og hvorfor kan dette være viktig?

---

## **Innholdsfortegnelse:**

Innholdsfortegnelse	s.1
<b>1. Innledning</b>	<b>s.2</b>
<b>2. Hoveddel</b>	<b>s.3</b>
<b>2.1 Hva er tilpasset undervisning?</b>	<b>s.3</b>
<b>2.2 Hvorfor tilpasset undervisning?</b>	<b>s.3-8</b>
2.2.1 MI teori	s.3-4
2.2.2 Læringsstiler	s.4-5
2.2.3 Motivasjon	s.5-6
2.2.4 Selvverd	s.6
2.2.5 Speiling	s.7
2.2.6 Relasjoner	s.7-8
<b>2.3 Presentasjon av case</b>	<b>s.8-9</b>
<b>2.4 Tilpasset undervisning: praksis og teori opp mot case</b>	<b>s.9-18</b>
2.4.1 Didaktisk ståsted	s.11-12
2.4.2 Lærerkunsten	s.12-13
2.4.3 Arbeidsmåter	s.13-16
2.4.4 Elevforutsetninger	s.16-18
<b>3. Avslutning</b>	<b>s.18-19</b>
Litteraturliste og elektroniske kilder	s.20

## 1. Innledning

### **Hvordan kan jeg som lærer i teater sørge for tilpasset undervisning og hvorfor kan dette være viktig?**

Som teaterlærer vil jeg på lik linje med andre faglærere møte forskjellige individer med diverse utfordringer, talent, læringstiler, personlighet og utgangspunkt. De senere årene har det blitt lagt vekt på at en lærer må kunne ha og gi omsorg og empati for sine elever i tillegg til fagkunnskap og pedagogisk kunnskap. Som en viktig omsorgsperson i elevens liv innehar man et stort ansvar for det menneskesinnet man berører gjennom sin undervisning. Relasjonen mellom lærer og elev blir veldig viktig og en god lærer bør ha et bevisst forhold til hvor hun legger vekten i sin undervisning i forholdet mellom fag, elev og seg selv, altså sitt didaktiske ståsted.

En evne til å lese mennesker og situasjoner og å lytte, samt en evne til improvisasjon i situasjoner som oppstår er en god evne å ha med seg. Denne evnen har noen i større grad enn andre, men den kan skapes og utvikles gjennom erfaring og villighet til egenrefleksjon og endring.

Undervisningskunst blir et beskrivende ord på det å være lærer. Det er en kunst, noe som blir til i samspillet med elevene. Ingen situasjon er helt lik fordi ingen elev er helt lik og dermed må en god lærer kunne håndtere noe hun aldri har blitt lært eller har erfart, på bakgrunn av sine erfaringer, kunnskap og en evne til å lese og tolke med åpne sanser, tanker og empati. I tillegg har man som lærer i teater et stort ansvar fordi fagets egenart og elevenes selvverd og selvfølelse henger sånn sammen. I teater ber man mennesker by på seg selv og sitt innerste og man forsøker å lære dem verktøy og teknikker for å forvalte alt det de allerede besitter slik at de kan få et bevisst forhold til egen kropp, stemme, uttrykk og ressurser. Det blir ekstra viktig å sørge for at man bygger på den enkelte elevs egne evner, ønsker, muligheter og behov.

I denne oppgaven vil jeg forsøke å svare på hvorfor det er viktig å sørge for tilpasset undervisning i teater. Jeg vil bruke case for å knytte praksis opp mot teori og komme med eksempler på hvordan tilpasset undervisning kan gagne elevens utvikling og opplevelse av selvfølelse. Jeg vil begynne med teori rundt dette og min tolkning av den, og så drøfte teori opp mot case. Til slutt vil jeg komme med min mulige konklusjon på problemstillingen.

## 2. Hoveddel

### 2.1 Hva er tilpasset undervisning?

Tilpasset undervisning er noe alle norske barn/elever har krav på i sin skolegang. Tilpasset opplæring er stadfestet i Kunnskapsløftet og i paragraf 1-2. i opplæringsloven. Der står det at skolen og lærebedriften skal gi tilpasset opplæring slik at den enkelte stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse (Øzerk 2006). I mønsterplanen av 1974, står det:

*«Den enkelte elev skal ikke på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger» (Imsen 2006 s.342).*

Diskusjonen rundt hvorvidt tilpasset undervisning lar seg gjennomføre i praksis i dagens skolesystem er pågående og omfattende. I følge loven har hver elev krav på tilpasset opplæring, men vi befinner oss også i en gruppe med mange andre individer med sine behov og skolen og dens lærere står dermed i en kontinuerlig konflikt mellom gruppens og enkeltelevens interesser. Goodlad beskriver lærernes situasjon slik:

*«Skolen og dens lærere er fanget i et garn av motsetninger og uunngåelige konflikter mellom enkeltelevens og gruppens interesser. Det ville være både naturlig og ønskelig at så vel lærerne som skolelederne var beredt til å takle alle de konfliktene de blir konfrontert med i skolehverdagen. Beklageligvis er de ikke det» (Bergem 2011 s.61).*

Det er allikevel en lovfestet rett. Det er mye opp til den enkelte lærer hvilke arbeidsmåter og innhold hun velger i sin undervisning og et bevisst forhold til didaktisk ståsted og arbeidsmåter spiller en stor rolle når den enkelte lærer forsøker å tilrettelegge for læring for forskjellige mennesketyper. Bakhtin satte også fokus på den samhandlingen og kommunikasjonen som oppstår i relasjonen mellom lærer og elev og når det gjelder tilpasset opplæring, blir det viktig å huske på og ikke bare ha fokus på eleven når vi utformer tilpasset opplæring, men også samspillet eleven er en del av og hvordan dette gir seg til kjenne i elevens stemme. Han mener at skille mellom det som er elevens forutsetninger, og hva som er lærerens andel i det eleven sier og gjør ikke er så tydelig som man ofte antar (Imsen 2006).

### 2.2 Hvorfor tilpasset undervisning

#### 2.2.1 MI teorien

La oss se på tilpasset undervisning i forhold til Howard Gardeners MI teori, som han fremla for å sette fokus på de mange forskjellige evnene mennesker besitter. Gardner delte menneskers evner og anlegg i syv kategorier (senere utvidet til 8) og i skolesystemet vårt, har hovedvekten tradisjonelt sett ligget på den språklige/verbale og den logiske/matematiske intelligensen. Gardner sier det slik:

*«Det er spesielt viktig, at vi forstår og gir næring til de forskjellige menneskelige intelligenser samt alle kombinasjoner av intelligenser. Vi er alle så forskjellige, i stor utstrekning fordi vi har forskjellige kombinasjoner av intelligenser. Hvis vi forstår det, tror jeg vi i det minste vil ha en bedre mulighet for å ta oss hensiktsmessig av de mange problemer vi står ansikt til ansikt med i verden»* (Juell og Norskog 2006 s. 39).

Når mennesker tar til seg informasjon ved å utvikle ferdigheter og forstå verden gjennom de åtte intelligenser burde vi kanskje tenke over om samfunnet og menneskene i det hadde vært tjent med å utvikle alle intelligensene våre på lik linje, i hvert fall vil det være viktig at vi er klar over forskjellige måter å stimulere de på.

Det er opp til den enkelte lærer å velge arbeidsmåter og metoder, og en lærer som er opptatt av sine elevforutsetninger og legger opp undervisningen med forskjellige inngangsporter til læring, vil kunne tilby en undervisning med stimuli av alle intelligensene, også i basisfagene. Estetiske fag som teater har allikevel mye å bidra med i denne sammenheng fordi prosess og fantasi og kreative uttrykk, automatisk legger vekt på andre intelligenser enn basisfagene. Dale mener at en skole som ivaretar den estetiske oppdragelsen i form av farger, toner, bilder, rytmiske bevegelser og ord kan frigjøre disse elementene til nye kombinasjoner og former for liv. At dette er noe som skjer i kunstverket som formgitt enhet og en historisk virkelighet omformes til en scene for kunstnerisk produktivitet (Juell og Norskog 2006).

### **2.2.2 Læringsstiler**

Elever kan lære det samme stoffet men på forskjellig vis og dette refereres til som ulike læringsstiler. Det finnes over 70 modeller og deres fellestrekk er at de hevder å være en kartlegging av elevers læringsstil, og tilpasning vil gi optimal opplæring. Kritikk av læringsstilmodeller, går blant annet på at kartleggingsmuligheter ikke er gode nok og at elever fort plasseres i bås, og at mange hensyn som sosiale aspekter ikke tas hensyn til.

En kan også snakke om læringsstiler som handler om psykologiske trekk ved mennesker som sier noe om det bestemte menneskets læringspreferanse. Dunn og Dunn har utviklet en

læringsstilmodell som tar utgangspunkt i at elever kan ha ulike preferanser på fem forskjellige hovedområder: miljømessig stimuli, følelsesmessig stimuli, sosiologiske faktorer, fysiologiske og psykologiske læringsprosesser (Imsen 2006). Det vil si at som lærer, må man igjen se på de aktuelle elevforutsetningene dersom man skal kunne vite noe om hvordan hver enkelt elev lærer på best mulig måte. Som teaterlærer må jeg da klare å ta i mot elevene på alle disse områdene og en engstelig elev trenger noe annet fra meg som lærer enn han som elsker å stå på scenen og vise seg fram. Dette kan jeg tilrettelegge for i form av krav, trygghet og relasjonen jeg klarer å skape til elevene. Hvordan jeg legger opp en visning, f.eks. om vi benytter scenelys og skaper et stort eller lite scenerom. Om eleven trenger at jeg fysisk viser, slik at han kan etterligne, om han trenger ledetråder eller konstruerer selv ut i fra enkel informasjon. En elev kan foretrekke og utforske ved hjelp av kropp først eller begynne med teksten. Jeg vil kunne tilrettelegge for forskjellige læringsstiler ved bruk av forskjellige arbeidsformer og innhold i timen. I følge en modell for tilpasset opplæring, er faktorer som kultur, kognitive evner, faglig nivå, motivasjon, fysisk utvikling, selvinnsikt, sosial utvikling og kunstneriske og skapende evner, alle viktige elementer å ta med seg inn i tilpasset undervisning (Imsen 2006).

### **2.2.3 Motivasjon**

Motivasjon kan defineres som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd. Psykologer som studerer motivasjon, fokuserer på fem grunnleggende spørsmål: Hvilke valg gjør mennesker når det gjelder atferden sin? Hvor lang tid tar det å komme i gang? Hvor engasjert er elevene i aktiviteten? Hva får en person til å fortsette eller gi opp? Hva er elevenes tanker og følelser under skolearbeidet? (Woolfolk 2010). Motivasjon mener jeg handler om en indre motor, en opplevelse av et ønske om å gjøre noe. At den tingen du er motivert for å gjøre, fyller deg opp på et vis og gir en opplevelse av glede og mening. Man skiller ofte mellom ytre og indre motivasjon. Man kan si at Indre faktorer tar for seg de psykologiske aspektene. Følelse av velbehag, tilfredshet og lykke. Nysgjerrighet, interesse og ønsker. Motivasjonen består av å oppfylle disse. Ytre faktorer kan være belønning i form av for eksempel ros, sosial status og materielle goder, eller fravær av et onde som for eksempel kritikk, straff og fysisk smerte. Behavioristiske tilnærminger til motivasjon, dreier seg om ytre stimulering i form av belønning og straff mens den humanistiske dreier seg om indre kilder som følelser av kompetanse, autonomi, selvverd og selvrealisering. I et kognitivt perspektiv, snakker vi om at vi mennesker forsøker å skape mening av andres og vår egen atferd ved å lete etter forklaringer og årsaker. Weiners attribusjonsteori forklarer hvordan forskjellige

elever forklarer, rettferdiggjør, unnskylder og påvirker motivasjon og atferd. De største motivasjonsproblemene oppstår når elevene knytter sitt nederlag til stabile, ukontrollerbare årsaker. I teater kan det dreie seg om en elev som føler at hun ikke har noe talent og at uansett hvor hardt hun jobber, så mangler hun talent og derfor blir det ikke bra og kan aldri bli bedre fordi det er en stabil faktor, hun er født med det talentet hun har. Slike elever virker deprimerte, resignerte og hjelpeløse. Weiner kaller dette umotiverte elever (Woolfolk 2010). Denne årsaklokaliseringen er nært forbundet med elevens selvverd og hvis resultater tilskrives indre faktorer, altså det vi kan kontrollere, fører suksess til stolthet og motivasjon mens dersom man mislykkes, vil det svekke elevens selvverd. I den sosiokulturelle teorien motiveres man av å lære verdiene og praksisene til fellesskapet for å beholde sine identiteter som medlemmer av fellesskapet. Hver enkelt elevs mestringsforventninger vil påvirke deres motivasjon. Mestringserfaring er den viktigste årsaken til vår egen mestringsforventning. Suksess styrker forventningen mens nederlag svekker den. Som lærer i teater blir det viktig å styrke elevens mestringserfaring og dette kan jeg sørge for ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs evner og utviklingszone. Mål som er spesifikke, moderat vanskelige og som mest sannsynlig kan nås innen kort tid, har en tendens til å styrke motivasjon og utholdenhet (Woolfolk 2010). For meg som teaterlærer er målet i forhold til motivasjon, å hjelpe elevene til å kjenne verdien av egen innsats og mestring og slik styrke indre motivasjon, som kan lede til en følelse av egenverdi og økt selvverd.

#### **2.2.4 selvverd**

Selvverd er den verdien hver enkelt av oss tillegger våre egne evner, atferd og særtrekk. Altså vurderinger av oss selv. Det kan derfor være at gode prestasjoner og popularitet fører til økt selvverd men mest sannsynlig er det korrelert og en gjensidig påvirkning slik at et høyt selvverd fører til økte prestasjoner og popularitet også. Enhver elev må lykkes med oppgaver som betyr noe for dem og det er viktig at eleven føler at det skyldes deres egne handlinger hvis det skal bygge opp under deres selvverd (Woolfolk 2010). I teatersammenheng blir det viktig å gi eleven passende utfordringer og reelle mål som de kan nå med arbeidsinnsats og riktig veiledning. Dersom lærer klarer å kommunisere med eleven og nå henne på hennes premisser, vil sjansen øke for at eleven mestrer f.eks. en rolle og både mestringsforventning og selvverd blir positivt forsterket og eleven kan også oppleve å bli indre motivert. Dette kan da bidra til økt selvverd og vi er da på god vei til å snakke om å oppleve selvrealisering og glede over egne skapende evner.



### **2.2.5 Speiling**

George Herbert Meads speilingsteori er en videreutvikling fra Cooleys definisjon på selvet (Stensaasen & Sletta 1998). Mead hevder at vi må kunne ta andres perspektiv for å forstå oss selv. Gjennom reaksjoner og tilbakemeldinger fra menneskene og samfunnet rundt oss, generaliserte andre, får vi en forståelse for hvem vi er, i samspill med andre. Vi kan ikke erfare oss selv direkte, egenerfaringen blir formidlet gjennom reaksjoner og tilbakemeldinger fra andre. Slike tilbakemeldinger er ofte verbale, og derfor spiller språk en vesentlig rolle i følge Mead (Askland & Sataøen 2011).

Mead legger vekt på den gjensidige vekselvirkningen mellom individet og menneskene rundt (Imsen 2006). Selvoppfatningen konstrueres når individet tolker tilbakemeldingene fra omgivelsene. Likevel vurderer man ikke alle reaksjoner som like viktige. Det er reaksjonene fra signifikante andre som i størst grad påvirker hvordan vi ser oss selv. Med signifikante andre menes mor, far, søsken, venner, lærere og andre som kommer i nær kontakt med individet. Men merk at når en person speiler seg i andre, vil den legge til grunn sine egne tolkninger av reaksjonene og forventningene den møter hos den/de andre (Askland & Sataøen 2011). Meads teori om å ta andres perspektiv blir også en forutsetning når vi ser på evnen til empati og innlevelse. For å ha empati med andre må man kunne ta deres perspektiv. Dette kan vi kalle rolletaking. I teaterundervisning er vi avhengig av hverandre. Vi må forsøke å ta andres perspektiv og integrere det i oss selv for å skape en troverdig rolle. Empati og innlevelse blir også viktige faktorer for å kunne sette seg inn i situasjoner og karakterer. Som lærer inngår man i det vi kaller en signifikant andre, fordi du har en viktig innflytelse på elevens utvikling og liv. I teaterarbeid bygget på Meads speilingsteori, vil vi derfor være bevisst på muntlig refleksjon og elevenes meddelelse av egne tanker etter en øvelse. Mead går ut fra at språket i seg selv, det vil si det å beskrive egne opplevelser muntlig og reflektere gjennom samtale, er sentralt for læringen. På den måten vil ikke elevene bare passivt utføre øvelsene, men også skjønne hensikten og den bakenforliggende årsaken.

### **2.2.6 Relasjoner**

En stor del av lærerkunsten baserer seg på evnen til å fange opp ting som skjer i øyeblikket, altså denne evnen til å håndtere hva enn som måtte oppstå i samspill med elevene. Det er læreren, som den voksne, profesjonelle, som har det fulle ansvaret for å skape en god relasjon

og for å gjøre dette er det viktig å bygge opp trygghet og tillitt. Kongruens mellom det du sier og gjør og en genuinitet. En god relasjon er preget av gjensidig tillit selv om elev og lærer har ulik ansvarsfunksjon. En oppriktig interesse for å forstå eleven ut i fra deres premisser er viktig og at kvaliteten på relasjonen har et personlig preg. Undervisningsdirektoratet sier blant annet dette om relasjonen mellom lærer og elev:

*«Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Med relasjoner mener vi hva slags grunnleggende innstilling til eller oppfatning av hverandre elever og lærere har. I alle møter mellom mennesker vil relasjoner inngå som en vesentlig del av den kommunikasjonen og samhandlingen som finner sted. Utvikling av kvaliteten på relasjonen vil bli preget av hva slags møte som finner sted mellom lærer og elev, og samtidig vil relasjonen være en vesentlig påvirkningsfaktor for samhandling og kommunikasjon»* (<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?p=21&em=true> 19.04.2013 kl. 22.30).

I en elev/lærer relasjon i teaterundervisning er det viktig å bygge opp denne tryggheten og tillitten helt fra starten. Undervisningens art ligger så nært opp mot elevens selvverd og det å våge å by på sitt innerste og hele tiden yte sitt beste, ofte eksponert for gruppa, krever en slik trygghet. Det er også svært viktig at lærer har en faglig dyktighet for å innby til denne tilliten og for at hun selv vet hvilke grep som kan prøves ut i vanskelige faglige situasjoner.

### **2.3 Presentasjon av case**

Jeg vil ta for meg tilpasset undervisning i praksis og forsøke å linke det opp mot teori jeg har gjort rede for i forhold til hvorfor tilpasset undervisning er viktig. Jeg vil så forsøke og binde case opp mot teori rundt hvordan jeg i praksis kan løse tilpasset undervisning.

Klassen består av 12 elever i 16 års alderen som går i 1. klasse på videregående, med drama som studieretning. Det vil si at de har valgt seg hit frivillig og har avlagt opptaksprøve for å komme inn. Det er et enormt sprik i de største individuelle forskjellene i denne gruppen, både faglig og sosialt, med en som skiller seg ekstremt ut. Det er meg ikke fortalt at noen har kommet inn på særskilt grunnlag og i forhold til den spesielt svake eleven, er det ingen diagnose eller utredning, da foreldrene ikke ønsker dette. Resten av gruppen består av elever med rimelig like forutsetninger, noen svakere faglig enn andre, men tilnærmet jevnt.

Utfordringen blir hvordan denne ene eleven med et så svakt utgangspunkt kan integreres og oppleves som en ressurs på sine egne premisser, uten at det svekker gruppas fremskritt, så vel

som de sterke elevene som også har krav på tilpasset undervisning og maksimal læring og utfordring, uten at det blir ubehagelig og for vanskelig for noen av partene.

## **2.4 Hvordan drive tilpasset undervisning i teater**

Det stilles krav til tilpasset undervisning, samtidig skal individuelle behov ikke gå utover gruppa som helhet og felles interessene for gruppa og mål, individuelle og felles som skal nås. Lærere må derfor utvise mye skjønn og oppfinnsomhet i sin undervisning for å klare å omfavne alle individene innenfor gruppa, uten at det går utover majoriteten og læringsmålene. Mange hevder at dette er tilnærmet umulig og at det er vanskelig sier seg selv, fordi det er et paradoks. To motpoler som skal integreres, uten at det går utover en av partene på negativt vis.

Ved planlegging av undervisning gjelder det her å holde tungen rett i munnen og sørge for gjennomtenkte øvelser og progresjon i forhold til elevforutsetninger, arbeidsmåter og innhold spesielt. Den nevnte eleven er så svak at det er mange gruppeoppgaver som vanskelig lar seg gjennomføre og utfordringen blir å finne øvelser som tilbyr nok utfordringer for de sterke elevene og som også kan utfordre på et mye enklere plan, uten at den svake eleven vil føle seg ekskludert. I teater så er det heldigvis mange typer øvelser som kan utføres med fokus på forskjellige delmål og de vil heves og senkes alt ettersom hvor elevens aktuelle og nærmeste utviklingssone ligger. Vygotsky snakket om den aktuelle utviklingssonen som det stedet der eleven kan løse oppgaver selvstendig, og den nærmeste utviklingssonen som det stedet eleven kan nå med hjelp av en mer kompetent person, i denne sammenheng, læreren (Lyngsnes og Rismark 2011). Jeg tar da et kvalitativt pedagogisk grep og velger samme innhold for elevene men med forskjellig vanskegrad og elevene vil da kunne utføre de samme oppgavene, men med sine forutsetninger og evner.

Teaterarbeid handler om speiling, innlevelse og uttrykk, både verbalt og fysisk og alle kan komme til torgs med det de har, men det er ikke til å legge bak en stol at *en* elev med store svakheter vil hemme i gruppearbeidssituasjoner. I denne gruppa vil læreren måtte tenke veldig annerledes når hun legger opp timene. Hun bør kanskje variere mest mulig mellom lærerstyrt undervisning med individuell utførelse i hel gruppe, slik at hver elev kan jobbe ut i fra sine evner og lærer kan fungere som veileder i deres individuelle utvikling slik, som Vygotsky også setter fokus på. Bruners teori om stilassbygging, blir en viktig arbeidsmåte i denne gruppa. Hensikten med et stillas, er å nå lenger med et arbeid, øke rekkevidden og gi en læringsprosess, der en mer kompetent person hjelper eleven til å nå utover sitt aktuelle

utviklingsnivå. Dette forutsetter kjennskap til den nærmeste utviklingssone og lærer skal ikke gi eleven svar, men støtte opp under elevens egne forsøk. Stille spørsmål, komme med hint og antydninger. Neobehavioristen Bandura sin videreutvikling av atferdslæringen med modellering der lærer fungerer som modell for eleven, kan være en måte å hjelpe den svake eleven på. Så hvis lærer er flink til å skape et arbeidsrom der elevene jobber individuelt, i fellesskap mye av tiden, så kan lærer legge vekt på Piagets konstruktivistiske teori, der eleven konstruerer egen kunnskap gjennom aktivitet ut i fra egne forutsetninger for de sterke elevene og drive stillasbygging for alle, samtidig som hun kan fungere som modell lærer for den svake eleven. Alle vil da oppleve at de arbeider i et fellesskap, men de kan arbeide på sitt eget nivå og bli møtt av læreren der de er og slik få tilpasset undervisning.

Tilpasset opplæring er stadfestet i Kunnskapsløftet og der står det at skolen og lærebedriften skal gi tilpasset opplæring slik at den enkelte stimuleres til best mulig måloppnåelse og at den enkelte elev ikke på noe område skal holdes tilbake i sin utvikling og sin læring, men heller ikke bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger. Dette blir vanskelig å gjennomføre i denne gruppa for i f.eks. partnerarbeid der det kreves reaksjon, speiling og innlevelse, som det jo gjør i teater vil den svake eleven nødvendigvis hindre en organisk flyt som arbeidet avhenger av for å vokse. Læringen til den sterkere eleven får ikke fullt utbytte og den svake eleven skal heller ikke utsettes for press til å utføre oppgaver hun ikke makter. Her tenker jeg at det er viktig at lærer går inn og er sparringspartner med den svake eleven så ofte som mulig og at hun er god på å rullere i partner/gruppearbeid, gjerne med de sterke elevene som kan tåle den utfordringen det er og være i et organisk arbeid med en på et helt annet nivå. Forhåpentligvis vil de klare å være i den gitte situasjonen med den gitte eleven og reagere og arbeide ut ifra det. Læreren må forsøke å hjelpe elevene til å se det som en ekstra utfordring som vil kunne ruste dem bedre til andre krevende oppgaver. Da kan vi kanskje oppnå at både den svake og den sterke eleven får et felles slik møte som Bollnow snakket om. Bollnow snakker om et møte som en plutselig, uforutsett begivenhet som rommer et element av skjebne og at alt virkelig liv er et møte mellom mennesker (Imsen 2006).

Det blir ganske fristende å gjenta Goodlads syn på det tilnærmet umulige som kreves av læreren i paradokset som loven krever i forhold til å ivareta individets og gruppas, kanskje motstridende interesser. I denne gruppa vil det være tilnærmet umulig, uten en ekstra ressursperson og en IOP på den gitte eleven. Men man er nødt til å forholde seg til situasjonen som den er og tilrettelegge på beste vis. For at elevene skal oppnå høyest mulig grad av måloppnåelse og ikke presses til læring som ligger utenfor deres utviklingssone, er det her

viktig med en reflektert, erfaren og trygg lærer som klarer å tilrettelegge undervisning i samsvar med de sprikende elevforutsetningene. Den erfaringen og tilstedeværelsen som gjør at læreren kan håndtere det som oppstår, som Eisner snakker om der han sammenlikner det å være lærer med det å være kunstner blir tydelig.

*«Å ha en basis av kunnskaper og teknikker, men at du samtidig løsriver deg fra disse og skaper noe helt nytt og enestående gjennom samværet med elevene i den pedagogiske situasjonen. Derfor blir det også vanskelig å gi direkte oppskrifter på hvordan du skal undervise» (Imsen 2006 s 23).*

Når vi snakker om teater er det en fin parallell å trekke, dette med improvisasjonskunsten, å være i øyeblikket. Øyeblikkets magi. Bollnows møte.

I og med at foreldrene ikke ønsker utredning og at situasjonen er som den er, er man som lærer nødt til å forholde seg til undervisningssituasjonen slik den er, men jeg tenker at både gruppa og eleven ville hatt økt glede av den ressursen det hadde vært å få inn en ekstra ressursperson, noe det med innkobling av PP tjenesten, helt sikkert hadde blitt vedtatt, fordi her snakker vi om spesialundervisning. Spesialundervisning er i utgangspunktet tilpasset opplæring. Det som skiller den fra vanlig opplæring, er at elevene det er snakk om, har en eller annen form for funksjonssvikt som gjør at læringsprosessen går tyngre. Funksjonaliteten kan være både av kognitiv art, fysisk og følelsesmessig (Imsen 2006). Da kunne man lettere hatt en åpen dialog på hvilken ressurs det er, også for de sterke elevene, å forholde seg til faglige og sosiale utfordringer under andre premisser, og vi kunne snudd situasjonen til noe positivt.

#### **2.4.1 Didaktisk Ståsted**

Didaktisk ståsted sier noe om hva slags lærer man er og ønsker å være. Man har et bevisst forhold til hva som er viktig når i prosessene. Hvor man vektlegger elevene, faget og sin egen rolle, i forhold til hverandre. Dersom en lærer har et bevisst forhold til dette, kan hun velge å legge trykket forskjellig alt ettersom hva hun ønsker at eleven skal sitte igjen med og hvilken elev det er snakk om. Det er sjeldent at en lærer er helt tradisjonalistisk eller progressiv, og med et bevisst forhold til det kan man bruke forskjellige arbeidsmåter som stimulerer mer eller mindre elevdeltagelse, alt ettersom. Vi kan se for oss dette forholdet som illustrert i den didaktiske trekanten. Denne relasjonen mellom elev, fag og lærer kan spores helt tilbake til «Comenius» sitt verk «Didactica Magna» (Den store undervisningslæren) fra 1657 (Lyngsnes og Rismark 2011).

I tillegg bør en lærer bruke den didaktiske relasjonsmodellen for å sørge for at hun hele tiden er dynamisk i sin lærerrolle. Den didaktiske relasjonsmodellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg fordi de ønsket å gi lærere en forståelsesramme og et redskap for å planlegge, analysere og forbedre sin undervisning. Litt av poenget med modellen er at alle kategoriene er i relasjon og avhengig av hverandre og endrer du på noe et sted vil du mest sannsynlig måtte endre noe i de andre kategoriene også. Modellen er delt inn i: mål, innhold, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og vurdering. Denne modellen har siden blitt til seks kategorier og didaktiske forutsetninger ble delt i elevforutsetninger og lærerforutsetninger (Lyngsnes og Rismark 2011).

I denne relasjonsmodellen ligger elevforutsetninger som er den kategorien som dreier seg om hvilke individer du har med å gjøre, hva de kan og hvilke evner styrker og svakheter de har. Om du som lærer forholder deg til dette i praksis vil det hele tiden være et dynamisk forhold i undervisningen og det vil være essensielt i forhold til tilpasset undervisning. Vygotsky snakket om den nærmeste utviklingssonen som den sonen eleven kan nå med hjelp fra en mer kompetent annen. Det blir ikke bare spørsmål om hva eleven allerede kan, men hvilke muligheter eleven har for å klare det nye med hjelp og støtte fra en som kan mer. Vygotsky er ikke tilbakeskuende og individorientert, men optimistisk, samspillsorientert og fremtidsorientert (Imsen 2006). Den nærmeste utviklingssonen vil variere for hver eneste elev og igjen handler det om å møte eleven hver eneste dag med «blanke ark». Det mener jeg er et sterkt pek mot viktigheten av empati i lærerrollen og evne til å reflektere og endre på ting kontinuerlig for og hele tiden sikte mot best mulig undervisning.

Sett i forhold til casen vil det i denne gruppen være behov for en lærer med sterkt trykk på elev, altså elev i sentrum for og kunne ivareta både de sterke og den svake eleven. Jeg mener at en god lærer ikke trenger å miste trykk på fag i sentrum selv om hovedfokus ligger på eleven. Som vi har sett i forhold til andre faktorer som motivasjon, selvværd og relasjonsbygging, er det viktig at lærer har sterk fagkompetanse så vel som pedagogisk innsikt, for å innby til tillitt og trygghet.

#### **2.4.2 Lærerkunsten**

Lærerkunsten handler om at læreryrket ikke er et teknisk yrke der du kan følge bestemte regler eller rutiner for å oppnå bestemte mål. Som nevnt tidligere har Eisner sammenlignet det å være lærer med det å være kunstner. Det å ha ferdigheter, kunnskaper og erfaringer men allikevel kunne løsrive seg fra det planlagte og skape noe i samvær med elevene. Altså det

som oppstår i situasjonen ut i fra at man er på et felles sted og opplever noe sammen. Vi kan trekke parallell til skuespilleren på scenen og sitt publikum. Dette kjenner man ofte på i undervisningssituasjoner og jo mer du våger å være åpen for endringer til det bedre i øyeblikket, mener jeg at du åpner opp for å se behovene til enhver elev i takt med deres vekst. Igjen dette møtet som Bollnow snakker om. Dette betyr ikke at man ikke skal planlegge og alltid ha en tanke og et utgangspunkt, men at man har en evne, ofte taus kunnskap, basert på erfaring, et helhetsbilde, som gir rom for mer fruktbare endringer.

Den amerikanske pedagogen Lee Schulman har listet opp fire punkter på hva en lærer må ha:

1. Fagkunnskap, 2. Kunnskap om skolens materiell og strukturer, 3. Formell pedagogisk kunnskap og 4. Praktisk kunnskap (Imsen 2006). I tillegg kommer de viktige faktorene, empati og omsorg. Å ha kontakt med elevene innebærer å møtes som mennesker, å kunne forestille seg deres totale situasjon. Jeg forstår også disse kvalitetene som Schulman lister opp i et dialektisk forhold. Uten et av dem, vil man vanskelig kunne gi en god helhetlig læringssituasjon. I teater så mener jeg at hovedfokus ligger på fagkunnskapen og empati og omsorg, fordi i teater arbeider vi med elevenes indre og ytre kvaliteter og læringen kan knyttes sterkt opp mot elevens selvverd. Eleven må føle trygghet i forhold til å bli tatt i mot på empatisk vis når han åpner seg opp for ekte møter og opplevelser. Denne tryggheten kan man skape ved at eleven er trygg på at læreren har gode fagkunnskaper å basere undervisningen på, samtidig som læreren viser empati og omsorg for å innby til et trygt læringsrom for hver enkelt elev og deres individuelle utfordringer.

### **2.4.3 Arbeidsmåter**

Det er opp til den enkelte lærer og skole, hvilke arbeidsmåter, metoder og pedagogiske retninger de ønsker å benytte i undervisningen. Kunnskapsløftet gir stor metodefrihet. For å kunne gi tilpasset undervisning er det viktig at lærere behersker ulike arbeidsmåter, metoder og organiseringsformer.

Vi kan si at metoder er handlingsredskaper og fremgangsmåter læreren bruker i sitt arbeid med å legge forholdene til rette for elevenes deltagelse, forståelse og læring (Øzerk 2006). Det finnes mange forskjellige arbeidsmåter og læringsaktiviteter, og i disse vil lærer- og elevaktivitet variere og lærer- og elevrolle. Læringsaktiviteter dreier seg om de aktiviteter som foregår i læringssituasjoner, både elevenes arbeid og lærerens undervisning. Metode kan også brukes som betegnelse på hvordan lærere tilrettelegger for elevenes læring, altså

handlingsredskaper og fremgangsmåter som lærere bruker i sitt arbeid med å legge forholdene til rette for elevenes deltagelse, forståelse og læring (Lyngsnes og Rismark 2011).

Det er viktig å huske på at ikke det er slik at kun en metode fungerer på en elev eller ett fag. Som en våken og reflektert lærer som ser elevene sine og kan faget sitt, vil det være hensiktsmessig å variere arbeidsmåte etter fag, mål og elever. Variasjon vil gi flere muligheter dersom vi tenker på forskjellige læringsstiler, intelligenser, elevforutsetninger og motivasjon. Haug og Bachmann poengterer at ingen undervisningsmetode er i seg selv enten god eller dårlig. Hvordan en metode vil fungere i en bestemt undervisningssekvens er avhengig av elevene og deres forutsetninger for å jobbe på den aktuelle måten. Det er også avhengig av hvilket lærestoff det arbeides med og hvilke mål det arbeides mot. I tillegg er lærerens kompetanse avgjørende. Lærerens utfordring blir til enhver tid å velge den eller de arbeidsmåtene som best ivaretar forskjellige sider av opplæringen (Lyngsnes og Rismark 2011).

Organisering av undervisning kan løses på mange vis. Vi kan drive undervisning i grupper, individuelt og individuelt fram mot felles mål. Ulike arbeidsmåter har styrker og svakheter men uavhengig av arbeidsmåte, finnes det noen generelle prinsipper som det kan være lurt å ta med seg inn i enhver undervisning. Disse omtales ofte som MAKVIS-prinsippene, og de er som følger: Motivere, Aktivisere, Konkretisere, Variasjon, Individualisere og Samarbeide (Lyngsnes og Rismark 2011). Her ser vi at variasjon i arbeidsmåter er viktig og at prinsippet om individualisering går ut på å tilpasse lærestoff, arbeidsmåter og mål til hver enkelt elev, altså tilpasset undervisning.

Vi kan snakke om en deduktiv og induktiv metode som den metoden læreren bruker eller måten eleven lærer på. Begge deler er riktig. Den induktive metoden innbyr til aktive elever som skal finne ut av ting på egenhånd med varierende grad av hint og veiledning av lærer. Vi kan snakke om å gå fra det spesielle til det generelle eller fra det nære til det mer abstrakte. Den induktive metoden bygger på at hver enkelt skaper sin egen kunnskap, helst gjennom problemløsning. Eleven blir stilt ovenfor et problem og forsøker å finne ut av dette, komme med løsningsforslag og forklaringer og teste dem med teori til hjelp. Prosjektarbeid er et godt eksempel på bruk av induktiv metode. Motsatsen er den deduktive metoden som karakteriseres ved at både utgangspunkt og sluttresultat kan være fastlagt og elevene skal tilegne seg kunnskap som meddeles fra lærer, som de så øver på og lærer sjekker hva de har fått med seg. Denne metoden er mindre tidkrevende og gir muligheter til bygging av



kognitive bruer via verbal formidling men samtidig åpner den for at elevene kan pugge lærestoffet slik at det blir mekanisk læring uten forståelse. Slik styrker nok altså den deduktive metoden mer figurativ kunnskap og ikke operasjonell som gir eleven verktøy og kunnskap som setter de i stand til å løse forskjellige oppgaver og problemer ved å anvende kunnskapen (Imsen 2006). Det kan være en utfordring å ivareta elevenes motivasjon i form av nysgjerrighet, initiativ eller kreativitet ved utstrakt bruk av den deduktive metoden (Lyngsnes og Rismark 2011). Men selv om man starter i den deduktive enden kan man jo jobbe seg frem til resultater og kunnskap, man bare starter i motsatt ende. Som lærer i teater arbeider jeg sjelden ut i fra et deduktivt utgangspunkt men dersom jeg arbeider selv som skuespiller hender det ofte at jeg tar utgangspunkt i teori og tekst og forsøker å forstå kognitivt før jeg eksperimenterer og utforsker muligheter.

Vi har diverse teorier om læring som mener noe om hvordan mennesker lærer og hvordan vi lagrer, forstår og anvender kunnskap. Vi skiller mellom behaviorisme, kognitivisme, og sosiokulturell læringsteori.

Behaviorismen ser elevens atferd og handlinger som noe målbart som styres av ytre faktorer, som straff og belønning og karakteriseres ved at lærestoffet er delt opp i små enheter, bygd opp steg for steg med en holdning om at øvelse gjør mester. I behaviorismen ligger det en ide om at kunnskapen ligger der og at eleven tilegner seg bit for bit. Eleven blir altså mer passiv. Bandura bidro til at denne tenkningen også omfavnet indre prosesser, som tanker og intensjoner og la vekt på både ytre og indre faktorer. Han la også vekt på lærerens viktige rolle som modell for eleven for mer effektiv læring. I kognitiv læringsteori er det de indre prosessene, altså elevens tankevirksomhet som er utgangspunktet. Piaget snakket om skjema, som den erfaring vi har og den viten vi sitter inne med. Hans begreper skjema, assimilasjon og akkomodasjon beskriver viktige sider ved hvordan vi lærer. Vi ser at læringsprosessen er dynamisk, et aktivt samspill mellom den viten en allerede har og ny informasjon eller nye erfaringer (Lyngsnes og Rismark 2011). Assimilasjon er når vi fortolker verden ut fra de skjemaene vi har mens akkomodasjon er noe vi gjør når vi må endre eller lage nye skjema for å forstå. Denne prosessen kalles adaptasjonsprosessen og er en dynamisk prosess.

Sosiokulturell læringsteori skiller seg fra Piagets kognitive teori, spesielt med tanke på språkets rolle og sosial samhandling i læringsprosessen. Vygotsky mente at læring er avhengig av menneskene i barnets omgivelser. Barns kunnskap, ideer, holdninger og verdier utvikler seg i samhandling med andre. Den viktigste faktoren i læring er språket (Lyngsnes og

Rismark 2011). For at læring skal skje er det viktig at det er samsvar med det eleven kan og det den kan klare med hjelp fra en mer kompetent annen. Altså at undervisningen er tilpasset elevens kunnskaper og forutsetninger. Bruner snakket om den prosessen der eleven kan nå sin nærmeste utviklingssone med hint og veiledning fra lærer som «scaffolding», altså stillasbygging.

I teaterundervisning bruker jeg som oftest induktiv metode og en kognitiv konstruktivistisk eller sosiokulturell inngang. Vi er avhengig av hverandre for å lære noe om oss selv og det å leve oss inn i gitte situasjoner og opplevelser. Vi speiler oss i hverandres reaksjoner og reagerer ut i fra samspillet. Teater krever også en indre tankeprosess som bygger på opplevelser, følelser og tanker vi har hatt og har. I gruppa som casen tar utgangspunkt i mener jeg at det er hensiktsmessig å legge hovedvekt på individuell konstruktivisme, altså at elevene får oppgaver de kan løse ut i fra sine opplevelser og kunnskaper men med et induktivt utgangspunkt slik at de lærer ut i fra sine opplevelser, forutsetninger og innen sin utviklingssone. Jeg vil drive stillasbygging fordi kunnskapene elevene tilegner seg skal baseres på deres indre liv, fysiske og verbale uttrykk og jeg skal kunne komme med hint og stille spørsmål som hjelper de til og nå så langt som overhode mulig med sine forutsetninger. Jeg velger å drive modell læring for å hjelpe den svake eleven som tydelig sliter med å bygge sin egen kunnskap. Man kan kanskje lure på om det er slik at hun har figurativ kunnskap men nesten fraværende operasjonell. I og med at vi har teaterundervisning må vi nødvendigvis jobbe i partnerrelasjoner og i grupper og som nevnt tidligere, vil jeg velge å gå inn som partner med den svake så ofte som mulig, samtidig som jeg vil positivt forsterke de som forholder seg til arbeidet og gruppekonstellasjonene slik de er, og forsøke å gjøre det til en utfordring i positiv forstand.

#### **2.4.4 Elevforutsetninger**

For å kunne drive tilpasset undervisning er man som lærer nødt til å vite hvor eleven befinner seg. Ikke bare faglig men også sosialt, psykomotorisk, fysisk, emosjonelt, kulturelt og til og med elevens bakgrunn og hjemmeforhold spiller inn. Evner, interesser og erfaringer teller også inn. Noen tanker rundt læringsstil og emosjonell intelligens er også viktig for å danne seg et helhetlig bilde av eleven en har foran seg. Uansett hvor mye kartlegging, vurdering og utredning en gjennomfører må en ikke glemme at elevforutsetninger endrer seg hele tiden og kan variere fra en dag til en annen. Her er det viktig å være fleksibel og passe seg for at en ikke danner seg bilder av visse elever og setter de i båser man kanskje ikke klarer å se at de

vokser ut av. Med tanke på både Vygotsky og Piagets tenkning rundt læring, må en vite noe om elevens kunnskaper og evner for å kunne støtte dem best mulig i å tilegne seg og konstruere ny kunnskap, ut i fra tanken om den nærmeste utviklingssone og skjemabygging.

En må ha kunnskap om elevens aktuelle utviklingsnivå for å kunne finne ut noe om deres nærmeste utviklingssone. Dette er en forutsetning for å kunne utforme de beste stillasene i elevenes læringsarbeid. Vygotsky retter oppmerksomheten mot de uferdige og kognitive prosessene som er under utvikling, mens Piaget fokuserer på hva eleven kan, altså prestasjonene til hver enkelt. Også i behavioristisk læringsteori, trenger man å vite noe om hver enkelt elev for å kunne sette realistiske mål og kunne velge belønning som vil gi sterkest læringseffekt for vedkommende (Lyngsnes og Rismark 2011).

I kartleggingsarbeidet av hver enkelt elev kan det være lurt å starte med å stille enkle spørsmål rundt hva elevene kan fra før, hva som er nytt, hva de er interessert i og om elevene har spesielle utfordringer eller ressurser og på hvilke områder. Dersom elever ikke blir møtt der de er, kan de føle seg utilpass i læringssituasjonen og dermed få problemer med å utfolde seg og få fullt utbytte (Lyngsnes og Rismark 2011).

Elevene har rett til å få en undervisning som harmonerer med deres forutsetninger og skoler må kunne tilby tilpasset undervisning, altså forskjellig undervisning for forskjellige elevgrupper. Vi kaller det å differensiere undervisningen. I tradisjonell skole, er f.eks. alder et allmenkjent differensieringstiltak. Vi kan si at elevforutsetning er fra elevens side mens differensiering er det som opplæringsinstitusjonen må forholde seg til (Imsen 2006).

Ut i fra mitt virke som teaterlærer vil jeg også si at intuisjon og empati og å ta et fenomenologisk utgangspunkt, kan bidra i kartlegging av elevforutsetninger. Når jeg starter opp en ny gruppe vil jeg alltid starte opp med leker og enkle øvelser som vil gi meg en pekepinn både på psykomotoriske ferdigheter, sosiale evner og faglig nivå. Her vil man også fort få et overblikk over gruppe dynamikken og eventuelle relasjoner (gode/vanskelige).

Jeg vil også bruke tid på å bygge opp tillitt og relasjoner med en gang, både med gruppa og enkeltelever. Jeg pleier å åpne opp med å si litt om meg selv og dersom de er opptatt av noe eller vil dele noe, så forsøker jeg å møte de der de er. Jeg diskuterer også med dem hvordan vi ønsker å ha det på gruppa og om de har noen forventninger og eventuelt hva de er. Og hva jeg ønsker og forventer fra dem.

I forbindelse med casen vil jeg si at jeg virkelig gikk inn for å finne ut den svake elvens forutsetninger på mange nivå, de to timene vi jobbet sammen bare hun og meg. Jeg gjorde øvelser i fellesskap med henne og justerte og endret øvelsene ut ifra hvordan hun responderte på de forskjellige tilnærmingene. Jeg føler at jeg klarte å jobbe med henne på denne måten, samtidig som jeg åpnet opp for å være en støttende veileder i forhold til gruppene rund slik at eleven ikke skulle føle seg utsatt. Jeg deltok derfor aktivt og på hennes nivå for at vi skulle fungere som et samarbeid. Jeg kjente jo begrensningene i reaksjon og evne men for meg som lærer kan jeg allikevel sparre med henne på hennes nivå. Jeg så at abstrakt tankegang var tilnærmet umulig og måtte konkretisere hele veien. Modellering eller assistert læring var best mulige innfallsvinkler men fungerte heller ikke ideelt fordi hun rett og slett har så store både fysiske og kognitive utfordringer.

Det var bare ikke nok operasjonell kunnskap i denne eleven til å utføre selv de enkleste øvelsene og igjen kommer vi tilbake til dilemmaet med å ha en elev som trenger spesialundervisning uten at det er tilrettelagt for dette.

### **3. Avslutning**

Jeg valgte å kalle oppgaven min «kunsten å være lærer», nettopp fordi det er nøyaktig det det ser ut til at en lærer må være. En kunstner som skaper noe i øyeblikket. Læreren må våge å være tilstede og kaste alt det planlagte ut av vinduet, dersom situasjonen krever det, og improvisere. Det betyr ikke at læreren ikke skal arbeide hardt med å planlegge, tilrettelegge og tilegne seg ny faglig kompetanse, det må være i bunn for at det skal komme noe godt ut av å våge å slippe det planlagte. I tillegg til gode fagkunnskaper, pedagogiske kunnskaper og sosialkompetanse skal læreren kunne håndtere enhver situasjon som oppstår i møte med et individ eller gruppe som vedkommende lærer aldri har vært borte i før eller lest om i noen lærebok. Læreren må improvisere og jo mer erfaring og kompetanse læreren har, jo lettere og bedre vil gode løsninger by seg frem. Lærers improvisatoriske og relasjonelle evner blir svært viktig og også evnen til å forsøke å forstå elevene ut i fra deres synspunkt, altså empati.

Jeg har i oppgaven forsøkt å svare på problemstillingen min som lød som følger: «Hvordan kan jeg som lærer i teater sørge for tilpasset undervisning og hvorfor kan dette være viktig?» Jeg har først sagt noe om hvorfor tilpasset undervisning er viktig og så har jeg drøftet teori opp mot en case, og forsøkt å redegjøre for hvordan en lærer kan drive tilpasset undervisning.

Jeg mener at case og teori viser at tilpasset undervisning er svært viktig for å fremme best mulig læring for hver enkelt elev. Både læring, mål, motivasjon og mestringsfølelse, og dermed selvverd, henger sammen her. Det gjør det svært viktig for lærer å møte hver elev med de behov, interesser og ressurser de innehar. Spesielt som lærer i teater, blir det viktig å huske på hvor nært prestasjoner bindes opp mot selvverd. Teater er også noe som elever i denne alderen velger selv og man kan derfor gå ut i fra at det betyr noe for dem å mestre det, og igjen ser vi at det ligger nært opp mot egenverdi. For at elevene skal mestre, lære og tilegne seg flest mulig kunnskaper, er det derfor essensielt at lærer vet hvor eleven står til enhver tid og også hvor de kan nå, og hvordan.

For at vi skal kunne kartlegge og møte hver enkelt elev på best mulig måte er det viktig at lærer er åpen og reflektert og trygg i å variere på sine arbeidsmåter og inngangsporter til læring. Her er det viktig at lærer kjenner til «MAKVIS-prinsippene», arbeidsmåter, MI teori, læringsstilmodeller og læringsteorier, og ikke er redd for å variere, improvisere og forske. En god lærer vil planlegge, justere, improvisere og så reflektere før hun planlegger neste økt. Enhver elev kan lære, og ha glede av teaterundervisning, både som fagligverdi og instrumentellverdi. Det er lærerens oppgave å finne rett inngangsport for å gi hver elev et godt møte med teaterfaget.

Et godt møte med teaterfaget vil ruste eleven i og utforske, innby til selvinnsikt, styrke sosial og estetisk kompetanse. I tillegg vil det styrke fysikk, stemmebruk, fantasi og evne til lek og dermed øke elevens kreative kompetanse. I god teaterundervisning er dette goder som kommer i tillegg til den faglige kompetansen som eleven lærer målrettet, altså skjult læreplan i positiv forstand.

For at undervisningen skal være god, må den være tilpasset hver enkelt elev og gruppe.

## **Litteraturliste:**

Askland, Leif og Svein Ole Sataøen (2011) *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bergem, Trygve (2011) *Læreren i etikkens motlys* 2.utgave, 1.opplag:Gyldendal Norsk Forlag AS

Imsen, Gunn (2006) *Elevenes verden* 4.utgave 2.opplag:Universitetsforlaget 2005

Juell, Elisabeth og Trygve-Johan Norskog (2006) *Å løpe mot stjernene*:Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2011) *Didaktisk arbeid* 2.utgave, 5. opplag: Gyldendal Norsk Forlag AS

Stensaasen, Svein og Olav Sletta (1998) *Gruppeprosesser - Læring og samarbeid i grupper* Oslo: Universitetsforlaget

Woolfolk, Anita (2010) *Pedagogisk psykologi* 4. utgave. Trondheim: Tapir akademisk forlag

Øzerk, Kamil (2006) *Opplæringsteori og læreplanforståelse* Oplandske Bokforlag

## **Elektroniske kilder:**

www.udir.no

<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?p=21&em=true>

19.04.2013 kl. 22.30