



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

Marianne Steinsrud

Hvordan imøtekomme unge med spesielle behov i teaterundervisningen?

PPU – Teater
Teaterhøgskolen 2014

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.

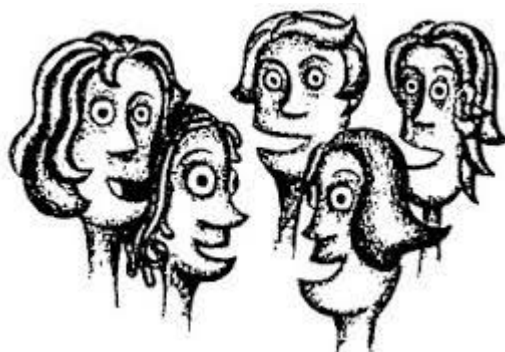
Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

EKSAMENSOPPGAVE

Marianne Steinsrud

PPU, KHIO 2013-2014

Hvordan imøtekomme unge med spesielle behov i teaterundervisningen?



INNHOOLD

Del 1.

- 1.1 Innledning s.3
- 1.2 Hva denne oppgaven ikke er s.3
- 2.1 Teater for alle s.4
- 2.2 Om dannelses perspektivet s.4
- 2.3 Hva sier lovverket om tilpasset opplæring? s.4
- 2.4 Definisjoner av adferdsvansker og lærevansker s.6
- 2.5 Hva kjennetegner barn med adferdsvansker? s.6
- 2.6 Psykologiske aspekter s.7
- 2.7 Lærevansker s. 8
- 2.8 Sosiale aspekter i lys av en diagnose s. 8

Del 2.

- 3.1 Om tilrettelegging s. 10
- 3.2 Differensiering s. 10
- 3.3 Hvordan møte de forskjellige diagnosene i teaterfaget? s. 11
- 3.4 «Lise» en case s. 11
- 3.5 «ADHD gutten» en case s. 12
- 3.6 Mestringsforventning og motivasjon s.13
- 3.7 Læringsmiljø s.14
- 3.8 Det vanskelige samarbeide S. 14
- 3.9 Rammefaktorer s. 15
- 3.10 Hva kan vi forvente av ett barn på medisiner? s. 16
- 3.11 Hva med resten av gruppen? s. 17

Avslutning

- 4.1 Lærerens briller s. 17
- 4.2 Jeg er teaterlærer ikke terapeut s. 18
- 4.3 Kilder s.19
- 4.4 vedlegg: Epost kommunikasjon s.20

Del 1.

1.1 Innledning

Det er viktig for meg at teater skal være noe alle skal få muligheten til å oppleve, både innenfra og utenfra. Med innenfra mener jeg å være deltakende i teaterets magi og utenfra som en mer passiv mottager av kunsten. Begge deler berører mennesket på forskjellig vis. Men er vi som teaterlærere flinke til å ta hensyn til de forskjellige utfordringer elevene måtte ha? Det er et økende antall barn og unge som i dag lever med en diagnose som påvirker deres læreforutsetninger.

Populærvitenskapen anslår at om kun få år vil hver femte 15 åring i Norge ha en diagnose. Det har vist seg vanskelig å finne ett offisielt anslag fra staten eller utdanningsdirektoratet på dette, men det som er helt klart er at det finnes pr dags dato mange barn og unge som har behov for en mer tilpasset undervisning enn det den vanlige klasseromsundervisningen tradisjonelt legger til rette for. Der er vi heldigere stilt i drama- og teaterfaget hvor det meste av undervisningen foregår i aktivitet på gulvet, men er vi flinke nok som lærere til å legge tilrette i faget for alle? Jeg ønsker i denne oppgaven å vise at all teaterundervisning kan tilpasses alle målgrupper uten at det blir instrumentelt.

Alle har i dag krav på en tilrettelagt undervisning i grunnskole og videregående skole, samtidig som hvordan dette praktiseres i kulturskolen er opp til den enkelte lærer da hver skole har sin praksis på området. Med tilrettelagt opplæring mener jeg; en opplæring som er tilrettelagt ut fra den didaktiske relasjons modellen da med særlig henblikk på elevforutsetninger. I oppgaven har jeg valgt å ha ett særlig fokus på de barna/ unge som har behov for en noe tilrettelagt undervisning grunnet lesekrivevansker, adferds eller konsentrasjonsvansker. Dette er ofte mer usynlige vansker som trenger mindre synlige virkemidler. Med andre ord; jeg vil i denne oppgave forsøke å belyse utfordringer den jevne teaterpedagog kan støte på i dagens moderne samfunn;

Hvordan imøtekomme unge med spesielle behov i teaterundervisningen?

Oppgaven er todelt med del 1 som gir ett mer teoretisk innblikk i de forskjellige utfordringene og del 2 med ett mer praktisk blikk på hvordan forsøke hjelpe de samme utfordringer.

Til sist en mer filosofisk oppsummering og avslutning.

1.2 Hva denne oppgaven ikke er

Jeg er ikke spesialpedagog, terapeut eller fagperson innen helse, det skal jeg heller ikke forsøke å

være. Mitt ønske med denne oppgaven er å belyse situasjoner man relativt ofte kan komme i kontakt med i møte med dagens unge. Jeg har ett klart ønske om et teater for alle- hvor alle skal kunne delta ut ifra de forutsetninger man har. Målgruppen for oppgaven er andre teaterpedagoger eller andre teaterinteresserte.

2.1 Teater for alle!

Teateret har lange tradisjoner i folkekulturen. Det var store opptrinn som samlet hele samfunnet, svære byfester og lange pasjonsspill som kunne foregå over flere dager, hvor alle kunne delta. Men i moderne tid har teateret i stor grad flyttet inn i egne hus og fra å være «for alle» til å bli «for noen». (Sekkelstad 2000) Dette er en trend som vi som teatermennesker må kjempe imot. Da må vi begynne med oss selv og i den forbindelse er det naturlig å se på hvordan vi møter våre elever. Er vi så åpne og inkluderende som vi tror vi er? Eller har vi en forventning om at faget alene skal jobbe for oss? Vi som lærere kan og bør kanskje være en av de viktigste signifikante andre som de unge møter. Det er derfor viktig at vi som rollemodeller er oppmerksomme på hvilke signaler vi sender ut til elevene som de vil fange opp og senere speile. (Woolfolk 2010) Vi må bidra til å forme deres selvbilde og selvoppfatning med respekt og tillit.

2.2 Om dannelsesperspektivet

Kunst er en sanselig opplevelse. (Juell & Nordskog 2005) Litt poetisk kan man si at; Kunsten krever at vi er åpne og mottagelige for inntrykk som kan gjøre avtrykk i sjelen. Teateret er en dannelsesreise i fantasien hvor vi som lærere må legge opp til den mest hensiktsmessige reiseruta, hvor barna/ ungdommene er medpassasjerer som skal få utforske, diskutere og samhandle i kunst og der igjennom skapes ett rom for estetisk danning. (Heggstad, Eriksson, Rasmussen 2013) For at barna skal bli hele mennesker så trenger de mange impulser, alle disse impulsene er med å danner dem som mennesker, og de blir mennesker som kan se en sak fra flere sider.

Danning i ett kunstfagdidaktisk perspektiv handler om arbeid med kunst og dens former, prosedyrer og verker- hvor den estetiske erfaringen er sanselig og transformerende på den måten at hverdagslivets opplevelser rammes inn og blir erfart gjennom den kunstneriske medieringen.

John Dewey 1934. s 52

2.3 Hva sier lovverket om tilpasset opplæring?

Alle har i dag krav på en tilrettelagt undervisning etter deres evner og nivå i grunnskolen også de som trenger ekstra utfordringer, alt dette innenfor de ressurser som er til disposisjon. Det vil si at man ikke automatisk kan kreve en individuell opplæringsplan. Til det må det fattes enkelt vedtak i

samarbeide mellom skole og hjem. Hva disse vedtakene går ut på og hvordan undervisningen legges opp må og skal tilpasses den enkelte elevs behov. (www.udir.no)

Regjeringer skriver i sin veiledning:

Den som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære tilpassede opplæringen, har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning innebærer at det på bakgrunn av eget vedtak (såkalt enkeltvedtak, jfr. forvaltningsloven) settes i gang særskilte tiltak for et enkelt individ.

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/veiledning-til-lov--og-regelverk/tilpasset-opplaring-og-spesialundervisni.html?id=644016>)

Antallet elever som i dag får spesialundervisning i grunnskolen har de siste 5 årene ligget stabilt på rundt 8 %. Av disse er over 60 % gutter. (Utdanningsspeilet 2013)

Tilpasset opplæring skal treffe elevene der de er og gi de muligheter til å lære og til å utvikle seg ut ifra deres egne forutsetninger. Ved bruk av Vygotskys begreper handler det om hvordan vi som lærere støtter elevene i deres nærmeste utviklingszone. (Lyngsnes og Rismark 2011) Men for noen betyr dette at deres læringsstil og forutsetninger er noe annerledes en jevnaldrenes og at de dermed trenger en sterkere støtte fra læreren en de andre elevene.

I formåls paragrafen til kulturskolen som er ute på høring i disse dager står det at også kulturskolen skal gi opplæring som er tilpasset elevenes interesser og forutsetninger. Hvordan dette løses i dagens undervisning er overlatt til den enkelte lærer. Enkelte lærere i kulturskolen hevder at siden kulturskolen er frivillig kan det neppe stilles formelle krav om slikt. Man kan allikevel påstå at her er ikke disse lærerne helt i takt med resten av skoleverden. I kulturskolen praktiseres tilpasset opplæring svært forskjellig fra skole til skole. Dette bekreftes av Hilde Roald Bern som er fagkonsulent teater i Norsk kulturskoleråd, videre skriver hun i en mail til meg (som er vedlagt i sin helhet.)

Kulturskolen er ikke likestilt med grunnskolen når det gjelder tildeling av midler, det blir derfor en "sak" som må løses i hvert enkelt tilfelle/kulturskole.

Kulturskolen må ha/ha mulighet til å skaffe relevant kompetanse og foreldrene må være villig til å bruke av elevens "assistent-ressurs" til det aktuelle tilbudet i kulturskolen.

Hilde Roald Bern (2014)

Min erfaring er at mange av kulturskolelærerne ikke vet hvilke elever som lever med en diagnose, og hvem som får tilrettelagt undervisning i vanlig skole. I de fleste tilfellene er man avhengig av at foreldrene selv velger å opplyse om det. Mange vil ikke opplyse om det i frykt for at barnet nok en

gang skal bli forhånds dømt, noe de dessverre ofte opplever å bli i andre sosiale arenaer og sammenhenger. Denne frykten er på alle måter noe vi må ha forståelse for, det er derfor ekstra viktig at vi som pedagoger møter både foreldre og barn med forståelse (Iglum 1997). For å kunne forstå trenger vi også informasjon- dette kan derfor bli en runddans om vi ikke våger å bry oss og å spørre. Ved å vise at man er genuint interessert i en elev og at man vil hjelpe den videre i faget, får man gjerne foreldrenes tillit og de vil da selv fortelle om eventuelle vansker eller utfordringer som eleven har. På denne måten kan man få muligheten til å spille på lag med foreldrene, noe som gir ett mye bedre utgangspunkt for et verdifullt samarbeide mellom skole og hjem.

2.4 Definisjoner av adferdsvansker og lærevansker

Selv om det er tette bånd mellom adferdsvansker og lærevansker er det viktig å skille mellom disse. Det å ha diagnosen AD/HD trenger ikke bety at du har lærevansker som dysleksi. Selv om noen i overgangen fra barn til ungdom utvikler tilleggsvansker så er det ikke gitt at det må skje.

(Iglum1997) Adferdsvansker er når et individ har vist problematisk adferd eller normbrytende adferd over tid. Det kan være for eksempel samhandlings vansker, tilpasningvansker eller antisosial adferd. (<http://www.skoledata.net/Kommune/Veiled/Udir/advas01.htm>)

Lærevansker er også ett mangfoldig felt, man skiller mellom spesifikke lærevansker som dysleksi og generelle lærevansker som handler om nedsatte læreevner. Elever som til tross for tilpasset opplæring ikke klarer å følge vanlig undervisning kan defineres som elever med lærevansker.

2.5 Hva kjennetegner barn med adferdsvansker?

Barn og unge med adferdsvansker er en like sammensatt gruppe som barn med teaterinteresse forøvrig. Men de har også gjerne en rekke andre utfordringer som vi lærere bør være klar over. Med adferdsvansker tenker man i denne oppgaven særlig på barn og unge med diagnosene AD/HD, Tourette syndrom og Asperger syndrom. Både gutter og jenter kan ha disse diagnosene men det er viktig å huske på at den vil i noen tilfeller arte seg forskjellig hos gutter og jenter. Noen grove fellestrekk for adferdsvansker vil kunne være vansker med konsentrasjon, utholdenhet og vansker med å sitte stille. Dette vil igjen speiles i deres adferd og dermed skape vansker for dem.

Guttene kan i noe grad være mer utagerende en jentene, mens jentene kan trasse eller være mer verbalt rebelske. (Iglum 1998)

Med Tourette syndrom følger det ofte med ticks, disse kan være verbale, fysiske eller såkalte blunketicks. Disse ticksene bygger seg opp innenfra og kan sammenlignes med en kløe. Når du først begynner å klø så er det vanskelig å la være, etterhvert må man bare få klø seg. Mange av disse elevene blir med årene svært flinke til å kamuflere disse ticksene, men det koster dem masse krefter.

I mange tilfeller utvikler dessverre barna med disse forskjellige diagnosene noen tilleggsvansker som preger dem når de blir ungdommer, de vanligste er angst og depresjon. Noen får en sterk sosial angst- andre kan utvikle tvangstanker. (Iglum 1998)

2.6 Psykologiske aspekter

Det er ikke lett å være ung i dagens samfunn, man bombarderes blant annet med utallige inntrykk av andres vellykkethet, i sær i sosiale medier. Mange unge har en sterk profil på internett og kjemper for å opprettholde den i virkeligheten. Dette kan gi grobunn for ett ytterligere indre press i tillegg til den søken etter egen identitet som ungdom i de fleste tilfeller opplever. Søken etter å klare å besvare det store spørsmålet «hvem er jeg» er en viktig del av ungdomstiden. (Woolfolk 2010) Og identitetsutviklingen er en viktig del av livet. Ungdommer med særlige utfordringer kan i verste fall oppleve dette som enda en tilleggsutfordring, er jeg bare han med diagnosen eller kan jeg være noe annet? Ungdommene vil gjerne teste ut forskjellige identiteter, livsstiler og forpliktelser av forskjellige slag. (Woolfolk 2010 s 91)

Sosial angst er økende blandt landets ungdommer og det er særlig jentene som rammes. Den sosiale angsten styrer deres tilværelse og legger føringer for deres liv.

(http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=132521&a=2) De er i stor grad redde for andres evaluering; for at de skal si eller gjøre noe som gjør at de blir oppfattet som dum, teit eller rar. Denne diagnosen er blant de vanligste for dagens barn og unge og er dessverre i stor grad underdiagnostisert. Noe av grunnen til det er at det ligger tett opptil den naturlige utviklingen på vei fra barn til voksen. Men i disse tilfellene blir angsten for hva andre synes så ekstrem at den unge kan utvikle uheldige strategier for å unngår situasjoner hvor angsten trigges. Det kan være slikt som sosiale møter og møteplasser, ikke klare å gå i kantinen, stå i kø eller delta i klasseromsundervisningen. (http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=132521&a=2)

2.7 Lærevansker

Spekteret for lærevansker deles som nevnt tidligere inn i flere kategorier som dysleksi, sammensatte lærevansker og nonverbale lærevansker. Selve begrepet lærevansker er en fellesbetegnelse på når det er ett eller flere hindringer for læring. Noen lærevansker er spesifikke som dysleksi hvor eleven har lese- og skrivevansker, dette skilles fra generelle lærevansker hvor elevens utvikling ligger to eller flere år bak jevnaldrenes. (Iglum 1997) En som har diagnosen dysleksi kan også streve med å

lære seg begreper og fagterminologi. En elev med Nonverbale lærevansker kan for eksempel ha vansker med romforståelsen; det å kunne orientere seg i rom og landskap, sammensatte synsinntrykk og å mestre nye sammensatte motoriske ferdigheter. Dette kan gjøre det svært vanskelig for eleven når man eksperimenterer med forskjellige former for scenografi. (<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Nonverbale-larevansker/>) Nonverbale lærevansker kan være svært vanskelig å fange opp og kalles ofte for ett «usynlig handikap».

2.8 Sosiale aspekter i lys av en diagnose

Det er ikke alltid like enkelt å få en diagnose som man må leve med resten av livet. Noen ungdommer med ADHD forteller at det oppleves som ett sosialt stempel. (www.adhdnorge.no) Foreldre til klassekamerater kunne være skeptiske til at poden lekte med en gutt med ADHD. En av de største utfordringer som alle med lese- og skrivevansker møter er omverdens holdninger. De kan i 2014 fortsatt oppleve nedlatenhet og bli møtt med en forforståelse av at de er mindre evnerike. Dette skjer heldigvis stadig sjeldnere i dag som alt fra medelever til lærere og fagpersonell er mer opplyst. Men for å sette det i perspektiv så har jeg tatt med dette utsagnet fra en ellers interessant fagbok av Nils Eckhoff. Boka er beregnet på lærere i videregående skoler og lærere med ansvar for spesialundervisningen.

Lesevansker og de tilknyttede fag vanskene i tillegg til vansker med skriftlig fremstilling, kan skyldes lavt evnenivå. Dette begrenser hva en elev får med seg eller skjønner av innholdet i en tekst. Vanskene synes i mindre grad å være knyttet til selve ord avkodingen. Det er forståelsen av enkeltord, setninger eller tekstens totale innhold som skaper vanskene. Hvis teksten var formidlet muntlig til elevene, ville de likevel ha vansker med å oppfatte innholdet. (Eckhoff, Nils. Elever med generelle lærevansker 1997)

Her tolker jeg teksten slik at det menes at elever som strever med å lese eller skrive også vil slite om dette ble forklart for dem muntlig da de har ett lavt evne nivå. Dette er en gammeldags tankegang som man heldigvis ikke så ofte møter lengre. I dag er det slik at alle med diagnosen dysleksi får for eksempel tilbud om muntlig eksamen, da det er ansett å være en mer hensiktsmessig metode. Språk og samarbeid er en viktig del av all teaterundervisning, og det er ikke vanskelig å trekke tråder til sosiokulturell læringsteori hvor også språket og fellesskapet en viktig faktor. Det å ha ett fellesspråk skaper samhold og bedre forutsetninger for læring i gruppen. Igjennom samtaler kan elevene selv bidra til tolkninger og der igjennom lære i fellesskapet. (Woolfolk 2010) Samtalene vil dermed fungere som ett av Vygotskys kulturelle verktøy, som vil styrke den enkeltes utvikling og ikke minst gruppetilhørigheten. Vygotsky var svært opptatt av språk og forklaringer

som en viktig del av en verktøykasse som barna kan bruke for å skape seg en forståelse av verden og samfunnet. (Woolfolk 2010. s71) Nettopp ved å bruke språket kunne de fylle opp verktøykassen også med andre verktøy som gjør at vi som mennesker kan samhandle på flere arenaer og måter. Vi som lærere må introdusere elevene for de kunstfaglige begreper som er hensiktsmessige og tilpasset de forskjellige nivåene og på den måten sørge for at overføring av vår kulturelle kompetanse i kunsten finner sted. (Juell og Nordskog 2005)

I teateret er det å lære en kontinuerlig prosess hvor vi bygger oss sterke i fellesskap og vi vokser best i trygge rammer som den proksimale utviklings sone. Teaterets tradisjonelle arbeidsform støtter Vygotskys tankegang om å lære i fellesskapet ytterligere i sin form og grunntanke siden det meste av undervisningen er rettet mot ett konkret mål. Det teaterinteresserte barnet har en naturlig eierskap i målsettingen nemlig det endelige resultatet; det å stå på scenen. Noe som gjør at vi som lærere kan støtte det på sin vei mot målet- ved å tilpasse metoden og tilrettelegge for gode vekstvilkår.

All teaterundervisning er tradisjonelt gruppeundervisning. Men hvordan legge til rette for hele gruppen, slik at alle har best mulig vekstvilkår?

En del elever trives også best med gruppearbeide og trekkes mot det av forskjellige årsaker. Noen liker best å samarbeide med andre og lærer mest av det, andre trives ikke med sterke lærer eller lederfigurer og vil helst jobbe med noen som han/hun anser som jevnbyrdig. (Jensen 2004)

Gruppetilknytning vil være viktig for alle parter i gruppa. Med gruppetilknytning menes at alle føler at de er en del av den samme gruppen og at de har en tilhørighet i den. (Gjørund & Huseby 2007)

Gruppetilhørighet styrker individets selvfølelse og gir dem selvillit både faglig og personlig.

Uten gruppetilhørighet vil både individene og læreren streve med å klare å trekke i samme retning, elevene vil føle seg mindre forpliktet til å gjennomføre oppgaver eller møte opp til undervisning.

Og det vil igjen gi grobunn for mye frustrasjon som igjen kan lede til dårligere elevmiljø.

Heldigvis så er det slik at de langt fleste som trekkes mot teaterarbeidet trives med forskjellige typer gruppearbeid i utgangspunktet. Valg av undervisningsform er direkte knyttet til elevenes engasjement i timene (Woolfolk 2010). Det er derfor svært hensiktsmessig å kunne variere undervisningsform også i teaterarbeide, slik at vi ikke alltid underviser på samme måte, men bryter mønstre og etablerer nye former og utfordringer for elevene.

All kunst er lek. Når en kunstner slutter å leke, kan han ikke skape kunst.

Kolbein Falkeid.

Del 2.)

3.1 Om tilrettelegging

Hva er så ett spesielt behov i teaterundervisningen? Det kan være så mangt. Det er viktig å kjenne sine elever og vite litt om deres bakgrunn. Iløpet av mine år som teaterlærer har jeg støtt på elever med epilepsi, som derfor ikke kunne bli utsatt for enkelte typer lyseffekter, for eksempel kan strobelys kan trigge ett epileptisk anfall, noe vi ikke ønsker å ta sjansen på i en produksjon. Så lenge jeg er klar over dette er det relativt enkelt for meg å unngå det. Det samme må sies om de elevene med allergier, så lenge jeg er informert kan jeg med letthet styre unna. Jeg har også hatt mange elever med dysleksi og ADHD. De kan trenge ett litt mer tilrettelagt opplegg enn andre elever eller i det minste en litt mer våken lærer som kan møte deres utfordringer med forståelse og tålmodighet.

3.2 Differensiering

Med differensiering menes tiltak som settes i verk for å tilpasse opplæringen etter enkelt elevs behov og forutsetninger. (Imsen 2006) Dette kan også beskrives i folkelige termer som positiv forskjellsbehandling. Det finnes flere former for differensieringstiltak. Det kan være pedagogisk differensiering hvor læreren tilpasser lærerstoffet slik at alle kan jobbe med det samme stoffet eller oppgaver men med forskjellige arbeidsmåter i samme gruppe. I teateret kan for eksempel noen jobbe med det fysiske uttrykket mens andre jobber med tekst i en periode. Man kan også jobbe tempodifferensiert; hvor man er på forskjellige stadier i en prosess. En mer unorsk form for differensiering er organisatorisk hvor man deler gruppene inn etter nivå.(Imsen 2006) Dette har sine positive og negative sider som må veies opp mot hverandre. På den ene siden kan man i teorien jobbe dypere i faget og la de som allerede er sterke bli sterkere sammen. På den andre siden kan elevenes selvbilde bli svekket og man opplever stagnasjon i utviklingen.

Variasjon i arbeidsform og metode i fagliginnhold er den mest vanlige formen for differensiering hvor målet er å treffe alle elevene over litt tid (Imsen 2006).

3.3 Hvordan møte de forskjellige diagnosene i teaterfaget?

Generelt er det viktig å huske på at disse barna og ungdommene er enkeltindivider og at de som alle andre ikke er en ensartet gruppe. Det som kan hjelpe en elev, kan forsterke en annens negative adferd, det er derfor det er viktig å ta utgangspunkt i den enkelte elev og deres forutsetninger for læring. En diagnose kan ses på fra flere sider, men i denne oppgave først og fremst som en endring

i elevenes forutsetning for læring sett fra pedagogens synspunkt.

Mange foresatte vil med rette være forsiktige med å dele informasjon om en mulig diagnose med deg eller annet personale for den saks skyld. Dette skyldes som tidligere nevnt deres frykt for at vi som voksne skal møte barnet deres med fordommer eller være forutinntatte på noe vis. Mange av disse barna har kanskje fått ett stempel om å være vanskelig, umulig, urokråke eller mindre begavet. Dette er naturligvis veldig trist og vanskelig for foreldrene å møte og enda verre for barnet som lever i denne situasjonen dag etter dag. Det er derfor viktig å alltid minne seg selv om at vi skal møte individet og ikke diagnosen. (Iglum1997) Et lite tankekors er det at mange fagfolk innen spesialpedagogikken eller psykologien ikke ser på disse diagnosene som sykdom men som naturlige variasjoner av mennesketyper.

3.4 «Lise»

Lise er en blid og positiv jente på 12 år som trives i teatergruppa på kulturskolen.

Hun har derfor møtt opp til teatergruppens storsatsning «Trollspeilet». Da hun får utdelt manus legger læreren merke til at Lise blekner og blir stille. Læreren ser at noe er galt og velger derfor selv å lese manuset høyt for elevene. Etter timen tar han en telefon til Lise s foreldre og får kartlagt at Lise har følgende problemer på skolen: hun sliter stort med både lesing og skriving, noe som går utover selvtilliten og ikke minst motivasjonen. Hun har fått diagnosen dysleksi og får tilrettelagt undervisning med individuell opplæringsplan. Frem til nå har teateret vært ett fristed, hvor hun har sluppet unna de bekymringene som ellers preger hennes hverdag.

Læreren har her gått frem på en klok måte og søkt informasjon om eleven. Han har observert at noe er vanskelig for eleven og møtt det på en oppmerksom måte. Når han nå vet hvor skoen trykker kan han velge å ta en kort samtale med Lise selv og høre hva hun synes er best. På enkle måter kan han differensiere undervisningen og legge til rette for Lises behov. Kanskje kan hun få med seg manuset hjem og få muligheten til å forberede seg med å lese igjennom manuset hjemme sammen med mor eller far, slik at hun ligger litt foran de øvrige elevene.

Med dagens teknologi er det ikke vanskelig å møte denne problemstillingen på en noe mer utradisjonell måte. Man kan for eksempel lese inn scenene til Lise på en digital lydfil på telefon eller PC, slik at Lise kan lytte til dette. (Sekkelsten 2000) Det er da viktig at den som leser ikke tolker teksten for henne, men leser den så «tørt» som mulig, slik at Lise selv kan få stå for tolkningen og karakterbygging. Denne formen for pedagogisk differensiering vil kunne styrke Lises selvfølelse.

Når det kommer til høytlesning kan det være lurt å la Lise få medbestemmelse/ autonomi i situasjonen, slik at hun føler at hun har kontroll over den. Hun bør få slippe å få «kastet» på seg å lese høyt i gruppen, med mindre hun ber om det selv. Autonomi vil styrke Lise i å selv utforme sin undervisning.

Lise er også i en alder hvor hun står midt i mellom Ericsons fjerde og femte stadie. (Woolfolk s.88) Med ett ben i barndommen og ett ben i en gryende ungdomstid hvor selvbilde og identitetsutviklingen er i stadig endring eller utvikling.

3.5 ADHD gutten

Brage er en av skolens tøffeste gutter. Han er 14 år og bruker fritiden sin på to ting. Teater og det populære playstationspillet Call of duty. Han fikk tidlig diagnosen ADHD og sliter med store konsentrasjonsvansker på skolen. Han elsker teater og har sett hele «Peer Gynt» på Nationaltheatret uten at det bød på noe problem. Han kan jobbe i timesvis på teateret når han husker å komme. Nå er gruppen godt i gang med årets produksjon hvor han har fått en større rolle. Han sliter med å lære seg teksten og motivasjonen er stadig synkende. Hva kan læreren gjøre for å hjelpe ham?

Brage er en elev som har ett stort behov for forutsigbarhet fra lærer og opplegg. Som mange andre unge med konsentrasjonsvansker kan det synes uoverkommelig med noe som skal skje «etter jul», han trenger kortsiktige, klare mål. Han kan ha stort utbytte av at læreren deler opp manuset og jobber systematisk igjennom stoffet. En viktig faktor for å holde interessen oppe, ikke bare hos Brage, er variasjon av undervisningsform og metode. En usynlig form for differensiering vil være å gi Brage små utfordringer og oppgaver i prosessen. (Imsen 2006)

Han trenger muligens litt ekstra støtte for å lære seg teksten. Her kan man med fordel spille på lag med hjemmet og se om han kan få litt ekstra hjelp også der. Han har noen kognitive utfordringer som gjør at han vil slite med å memorere, men her kan læreren med fordel lære hele gruppa alternative måter å jobbe med teksten hvor man jobber mer fysisk på gulvet. Han vil da kunne erfare at det er lettere å huske når kroppen hjelper ham i prosessen. Når han opplever «Suksess» på gulvet vil det styrke selvbildet og selvtilliten hans og motivasjonen vil dermed øke.

Mestringsforventningen er på plass. Man blir glad og motivert av å lykkes!

3.6 Mestringsforventninger og motivasjon

Albert Bandura benytter begrepet mestringsforventning for å beskrive hvordan en elev selv forventer å mestre en oppgave i møte med nye utfordringer. (Imsen 1998) Dersom en elev ikke forventer å klare oppgaven vil han bruke mindre energi og tid enn dersom han forventer å lykkes. Dette er en del av Brages problem i eksemplet over. Han forventer nærmest å mislykkes i situasjonen og tørr derfor ikke gå inn i den med maksimal innsats. Han kommer inn i ett negativt spor hvor han -dersom han ikke kommer ut av det vil forsterke sin egen selvoppfyllende profeti. Her trenger Brage å føle at han kan lykkes. Læreren kan aktivt jobbe med å styrke hans selvfølelse ved å bryte ned materialet i mer overkommelige bolker og gi ham muligheten til å skinne litt ekstra. En elev som får spillerom til å boltre seg innen for den proksimale utviklingszone vil også ha en mestringsforventning. Med den proksimale utviklingszone eller den nærmeste utviklingssonen menes det hva eleven kan få til med støtte fra læreren. (Woolfolk 2010) Eleven vil forvente at læreren vil støtte ham i prosessen og lede ham trygt i havn. Han vil være fri til å tørre utforske og trygg på at læreren gir ham rammer. Dette samspillet vil gi grobunn for vekst og utvikling hos eleven både faglig, sosialt og i ett dannelsesperspektiv.

Mestringsforventninger er som vi ser tett knyttet til motivasjon. Er du motivert forventer du å lykkes og omvendt. Man kan vel ikke forvente at en ungdom eller barn skal klare å være motivert for en oppgave han eller hun ikke forventer å lykkes i? Og det vil være omtrent umulig med en voksen. Som voksen ville man sjeldent tatt seg bryet med å investere tid i noe man vet at man ikke har noen forutsetning for å lykkes i. Med dette ser vi at vår indre motivasjon ikke er tilstede, aktiviteten har ingen eller liten verdi for deltageren. (Woolfolk 2010 s. 275)

Både Brage og Lises motivasjon kunne vokse på at de ser at de har selvbestemmelse i situasjonen. Når Brage opplever at han har noe kontroll over hva han selv skal gjøre vil det styrke både hans forpliktelse til å faktisk utføre oppgaven og ta ansvar, fordi han opplever å bli tatt på alvor. Dette er en god sirkel som igjen vil styrke hans selvbilde, som igjen vil øke hans mestringsforventning.

3.7 Læringsmiljø

Alle elever har rett på ett positivt og inkluderende læringsmiljø. Det er frykten for ikke å passe inn som i stor grad styrer Lise og Brages valg i eksemplene over. De kjemper for å holde på sin plass i gruppen og for ikke å miste ansikt i det sosiale samspillet med jevnaldrene. Det er ikke uvanlig at denne frykten gir seg utslag på negativ måte. Det å stille seg likegyldig kan være ett tegn på en sårbarhet som ulmer under overflaten, og da er det enklere å «slå opp med deg, før du slår opp med meg.» En slik holdning kan fort spre seg i gruppa om ikke læreren griper inn og styrer gruppen i felles retning. En må passe på at en enkelt elev ikke får anledning til å ødelegge for resten av gruppa, med dårlig holdning, lite motivasjon og minimal innsats. (Gjøsund & Huseby 2003)

Det er viktig å huske på når vi legger til rette for at alle skal kunne være med på teater, at vi faktisk inkluderer alle. Ikke bare de som trenger at noe er tilrettelagt, men også alle de flinke, de snille, de greie, de rampete, de kreative, de utålmodige andre unge som også skal ha sitt. En fare er faktisk at vi som pedagoger kan «glemme» de enkleste eller mest lettvinne elevene når vi tilrettelegger for en mer krevende gruppe. Noe som da gjør at alle tilrette leggingstiltak virker helt mot sin hensikt. Da det tilrettelagte stoffet etterhvert vil bli normen i undervisningen og ikke tilretteleggingen. (Sekkelsten 2000) Vi må heller aldri glemme hensikten med undervisningen og hva vi skal formidle; vår kunnskap om drama og teaterarbeidet.

Hvilke holdninger gruppa har til hverandre og hverandres behov er også ett viktig premiss for vellykket undervisning. Alle som ønsker å «integre» noe som er anderledes i en gruppe, har i utgangspunktet ett positivt bilde de ønsker å dele med de andre. Men man må passe seg for å overdrive. Grupper flest er svært sensitive for forskjellsbehandling og det de opplever som ufortjent snillisme. (Sekkelsten. 2000) Relasjoner mellom mennesker flest fungerer aller best når den bygger på gjensidig respekt og tillit.

3.8 Det vanskelige samarbeide

Noen elever har lettere for å få til ett fruktbart samarbeide enn andre. Der hvor noen elever er positive og sier ja til innspill, er det andre som kan blokkere andres innspill med å si nei. Og når de blir spurt hvordan de vil gjøre det er svaret: Jeg vet ikke. Dette er helt normalt og ofte ett uttrykk for frykt. Frykt for å miste kontrollen over situasjonen og leken. (Johnstone 1979) Dette kan eleven selv bidra til å endre under veiledning fra lærer. Her er det viktig at læreren møter situasjonen med forståelse. Veldig mye godt samarbeide har strandet på grunn av en av partenes frykt. Mange unge kan være redd for å «tape ansikt» eller tape status i gruppa. Da er det enkleste å kjempe imot ved å være opposisjonell og utfordrende. Dersom læreren klarer å skape ett rom hvor det er lov å gjøre feil vil mye endre seg. Keith Johnstone anbefaler at man som lærer er flinkere til å ta på seg skylden dersom en elev feiler på grunn av frykt. (Johnstone 1997) Han mener at ved å ta ansvar for elevene på denne måten vil elevene føle seg trygge på ham og at selv de mest generte og angst styrte elevene tørr å våge mer på gulvet.

De samarbeidsvanskene jeg her har nevnt er vanlige samarbeidsvansker som alle kan oppleve og som er helt vanlige og forventet ettersom barn vokser seg til å bli ungdom på søken etter egen identitet. Men noen ganger er det mer alvorligere tilfeller av adferdsvansker som slår til. Det kan gi seg utslag i sabotering av arbeidet for resten av gruppa ved å bråke, forstyrre de andre i deres arbeide og noen ganger ved å bli fysisk. Da krysser man over i det som kalles normbrytende adferdsforstyrrelse. Dette er adferd som ligger helt på grensen eller over grensen til hva som er tillat

eller akseptert i samfunnet. (Iglum 1997) Dette kan være slikt som vold, tyveri eller alvorlige regelbrudd. Vold er alltid uakseptabelt og her må læreren utvise nulltoleranse. Det beste man som pedagog kan gjøre er å ligge i forkant av slike situasjoner og forhindre at det går så langt. (Woolfolk 2010) Viktigheten av det preventive arbeidet kan ikke understrekes nok. Ved å jobbe aktivt med klassemiljø og elevkontakt kan man legge til rette for ett godt og inkluderende arbeidsmiljø.

3.9 Rammefaktorer

Med rammefaktorer tenker jeg her på alle de andre sidene av undervisningen som vil være med å sette ett preg på den. Noen ganger kan en rammefaktor være så sterk at den legger føringer for hvilken type undervisning eller arbeidsmåte man kan benytte. Det kan for eksempel være størrelsen på rommet. Det er vanskelig og lite hensiktsmessig å gjennomføre undervisning i bevegelses lære i ett lite og trangt rom. For mange med konsentrasjonsvansker vil tiden være en viktig faktor, de har kanskje lavere terskel for hvor lenge man kan jobbe med en oppgave og for mange yngre barn er alt som skal skje «etter jul» helt umulig å forestille seg, det er en hel evighet unna.

En elev med sammensatte lærevansker kan bli overveldet av ett rotete undervisningsrom. Mange teaterrom kan ha en lei tendens til å bli fylt opp med rester av tidligere eller nåværende produksjoner, ofte deler man også undervisningsrom med andre lærere. Dette kan påvirke romforståelsen og konsentrasjonen til mange. (Bergkastet, Dahl, Hansen 2009)

I mange av landets kulturskoler er det ikke uvanlig å undervise i grunnskolens lokaler, dette er også en potensiell påvirkning for barna. Vi må forvente at om en elev som sliter med sin vanlige skole hverdag ikke nødvendigvis forbinder skolen med ett godt sted å være. Og at det er nettopp denne klumpen i magen de har med seg inn i klasserommet når de da kommer til teaterundervisning om ettermiddagen, til det samme rommet hvor de for noen timer siden hadde en svært negativ opplevelse riktig nok i et annet fag.

Her blir skolekultur en viktig rammefaktor. Hvilken skolekultur er det i grunnskolen og hvilken skolekultur er det i kulturskolen? Er vi som lærere flinke til å samarbeide og være positive ovenfor elevene så kan vi kanskje snu en slik situasjon til noe positivt slik at ikke eleven bare forbinder skolen med nederlag, men med noe som er positivt og gøy.

3.10 Hva kan vi forvente av ett barn på medisin?

I for eksempel kulturskolen vil man kunne oppleve å komme i kontakt med barn som blir medisinerert med korttidsvirkende sentralstimulerende medisiner. Da det er vanskelig for barnet å sove når det går på sentralstimulerende midler vil man gi barnet siste tablett tidlig på ettermiddagen. Det vil føre til at etter noen timer vil ADHD slå ut i full blomst. Dette kan da sammenfalle med

tiden barnet er på kulturskolen. Har man undervisning fra kl 18 00- 19.30 kan man i disse tilfellene se en påfallende økning i aktivitetsnivå og dalende evne til å konsentrere seg etterhvert som timen skrider hen. (<http://www.adhdnorge.no/index.asp?id=26082>)

Åpenhet og samarbeid med hjemmet er særlig viktig i for disse barna. For meg som lærer er det utrolig viktig å bli informert om at barnet har diagnosen og at disse medisinene er i bruk. Denne informasjonen gir meg en mulighet til å forstå, og da kan jeg møte barnet der det er og legge til rette i undervisningen, slik at jeg legger de øvelsene som krever mest konsentrasjon i starten av timen, på denne relativt enkle måten kan jeg legge tilrette for at alle får en bedre time.

Et etisk spørsmål som gjerne dukker opp i forbindelse med barn og medisinering er hvorvidt det er riktig at læreren gir medisinene ved behov. Det kan være i forbindelse med ekskursjoner eller lignende hvor det er ett uttalt behov for medisinering om barnet skal ha mulighet til å delta.

Her er det to åpenbare muligheter; en av foreldrene deltar på turen og besørger medisineringen selv. Eller læreren får instruksjoner fra foreldrene og gir medisinene etter avtale med dem. Men det siste er ett etisk spørsmål hvor det ikke er vanskelig å tenke seg at skoleledelsen vil protestere ved første anledning.

3.11 Hva med resten av gruppen?

Som tidligere nevnt er det fort gjort å glemme resten av gruppa. Det kan være like vanskelig å legge til rette for eleven med ett stort og skinnende talent som for den som trenger ekstra oppfølging.

Det kan være smertefullt å se det store talentet legge ned ett absolutt minimum av tid og krefter samtidig som en annen elev jobber dag og natt for å nå talentet til knærne. En slik elev har like stor rett på en tilpasset undervisning som en med diagnose. Det er viktig at vi som lærere også forsøker å ta vare på talentene og gir de også muligheten til å vokse seg faglig sterke.

Det er mange faktorer som spiller inn når vi skal etablere en god gruppekultur. Som for eksempel; tidspunkt på dagen man har undervisning. En slik rammefaktor kan fort endre noe i undervisningsopplegget. Er undervisningen om ettermiddagen kan det være viktig å vite om alle har rukket å spise. Uten mat og drikke så duger skuespilleren ikke. Her kan læreren minne alle om viktigheten av påfyll av energi, og i noen tilfeller innføre en liten fruktpause om nødvendig.

4.1 Lærerens briller

Det er til sist opp til den enkelte lærer å utforme undervisningen og alle setter sitt eget preg på både fag og situasjon i undervisningsrommet. Det er vårt ansvar å sørge for at den enkelte elev kan vokse og gro både faglig og som menneske. Det er derfor viktig å huske på at vi som voksne må legge til

side våre egne fordommer, forventninger og holdninger for å kunne møte elevene eller studentene med åpne øyne og sinn. Den populære ekspertlæreren Håvard Tjora er kjent for utsagnet:

«Det er min jobb som lærer å like alle elvene.»

Den tyske filosofen Hans – Georg Gadamer snakker mye om fordommer og hvordan vi møter oss selv i dem. (http://www.samtiden.no/99_2-3/art4.html) I hans menneskesyn som jeg finner svært interessant mener Gadamer at vi alle på sett og vis trenger fordommene for de er basert på vår erfaring, men for at vi skal kunne tolke disse fordommene så trengs det forståelse. Vi må erfare, forstå og så fortolke. I den rekkefølgen. Noen ganger kan våre egne erfaringer slå bena under oss og vi mister overblikket. (http://www.samtiden.no/99_2-3/art4.html) Da klarer vi ikke å se bjelken i vårt eget øye. Men fordommer trenger ikke å være negativt- en positiv fordom vil da fremstå som en forforståelse basert på tidligere erfaring. Dette tolker jeg som at vi som lærere er avhengig av våre tidligere erfaringer for å kunne lese elevene på best mulig måte, men at vi alltid må passe på så vi møter dem med forforståelse og ikke fordommer.

4.2 Jeg er teaterlærer ikke terapeut!

Avslutningsvis så er det kanskje det viktigste å huske på når alt kommer til alt. Jeg skal lære elvene drama og teaterarbeide, jeg er ikke der for å være terapeut eller coach. Mitt fagfelt er teater og ikke diagnoser eller medisinerer. Men jeg vil bry meg om mine elever, jeg vil være den voksne som ser dem og som legger tilrette for at de skal få størst mulig utbytte av min undervisning. Min målsetning er ikke at alle mine elever skal bli skuespillere, men at de skal ha en innsikt i teaterfaget som gir dem glede av teater for resten av livet. Jeg har her forsøkt å vise at med noen relativt enkle differensieringstiltak så kan jeg nå hele elevgruppen på en bedre og mer hensiktsmessig måte. For at jeg skal kunne gjøre det er jeg villig til å strekke meg langt for å nå dem. Og jeg vil nå dem med kunnskap, derfor må jeg selv begynne med å skaffe meg den kunnskap jeg trenger som lærer for å lykkes i å nå mitt mål.

**All the world's a stage,
And all the men and women merely players;
They have their exits and their entrances,**

**And one man in his time plays many parts,
His acts being seven ages.**

William Shakespeare, As you like it

4.3 Kilder :

Bergkastet, Dahl og Hansen 2009 «Elevers læringsmiljø- lærerens muligheter».
Universitetsforlaget

Bern, Hilde Roald (2014) «spørsmål ang. Tilretteleggelse av undervisning.» Epost korrespondanse
med fagkonsulent i Norsk kulturskoleråd. Upublisert.

Eckhoff, Nils.1997 «Elever med generelle lærevansker». Gyldendal

Gjøsund, Peik og Huseby, Roar. 2003 «To eller flere-Basiskunnskaper i gruppepsykologi». Damm

Heggstad, Mjaaland Kari, Stig A. Eriksson, Bjørn Rasmussen (red) 2013 «Teater som dannings»
Fagbokforlaget

Iglum, Lisbeth. 1998 «Kan de ikke bare ta seg sammen». Ad Notam Gyldendal

Imsen, Gunn. 1998 «Elevers verden». Tano Aschehaug

Imsen, Gunn. 2006 «Lærerens verden». Universitetsforlaget

Jensen, Ruth 2004 «Å mestre mangfoldet». Damm & søn

Johnstone, Keith 1979 «Impro» København Hans Reitzels forlag

Johnstone, Keith 1997 «Improvisation og teatersport» København Drama

Juell, Elisabeth og Nordskog, Trygve-Johan. 2005 «Å løpe mot stjernene» Fagbokforlaget

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit.2011 «Didaktisk arbeid» Gyldendal

Sekkelsten, Ådne (red) 2000 «Et usedvanlig teater». Norsk kulturråd, Helse & sosial departementet

Elektroniske kilder:

<http://www.adhdnorge.no/index.asp?id=26082> lest 22.04.2014

<http://adhdnorge.no/index.asp?id=26001> lest 15.05.2014 kl 12.21

<http://www.dysleksiforbundet.no/no/rettigheter+rad/dysleksi/Definisjoner+p%C3%A5+dysleksi.9UFRjM4P.ips> lest 12.05.2014 kl. 10.30

<http://www.fhi.no/tema/adhd/legemidler-ved-adhd> lest 22.04.14 kl. 13.45

http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=132521&a=2 lest 25.04.14 kl 08.02

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/veiledning-til-lov--og-regelverk/tilpasset-opplaring-og-spesialundervisni.html?id=644016> lest 25.04 kl. 07.52

http://www.samtiden.no/99_2-3/art4.html lest 06.05.2014 kl 17.02

<http://www.skoledata.net/Kommune/Veiled/Udir/advas01.htm> lest 12.05.2014 kl. 10.07

<http://www.statped.no/Tema/Larevansker/Nonverbale-larevansker/> lest 22.04.14 kl. 13.12

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>

<http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/1-Fakta-om-grunnskole-og-videregaende-opplaring/14/> lest 26.04. 2014 kl 15.17

www.psykiskhelse.no

4.4 Vedlegg: Epost kommunikasjon