



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 Ek Hagen
Lærerens påvirkning på gruppekultur

PPU – Teater
Avdeling Dans 2019

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

<https://khioda.khio.no>
khioda@khio.no

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

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

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

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans

Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning
Eksamenstype: skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode: PPDPE/PPTFD
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk teater

Kandidatnummer: 2005

Dato for innlevering: **20.05. 2019 kl. 12.00**

Eksamensoppgave
Praktiskpedagogisk utdanning i teater
Kunsthøgskolen i Oslo
2018/2019

Kandidatnummer: 2005

Lærerens påvirkning på gruppekultur

Hvordan henger klasseledelse og gruppekultur sammen og hva kan jeg som lærer gjøre for å fremme positiv gruppekultur i en dramaklasse på VGS?

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	2
1.1 BAKTEPPE OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.2 METODE OG AVGRENSNING.....	2
2.0 TEORI	4
2.1 GRUPPEKULTUR	4
2.2 SELVET.....	5
2.3 MEADS SPEILINGSTEORI	6
2.4 SOSIOKULTURELL LÆRING	7
2.5 KLASSELEDELSE.....	8
2.6 KLASSELEDELSE I DRAMAFAGET.....	10
3.0 ANALYSE AV GRUPPEKULTUREN I TO ULIKE GRUPPER	12
3.1 EN UTFORDRENDE GRUPPE	12
3.2.1 <i>En konkret case</i>	13
3.2 EN VELFUNGERENDE GRUPPE	14
4.0 DISKUSJON	16
4.1 SAMMENHENGEN MELLOM KLASSELEDELSE OG GRUPPEKULTUR.....	16
4.2 HVA KAN JEG SOM LÆRER GJØRE FOR Å FREMME STØTTEKLIMA I EN GRUPPE?	17
4.3 HVORDAN ENDRE HUMORNORMEN?.....	18
4.4 KLASSELEDELSE FOR Å SKAPE POSITIV GRUPPEKULTUR I EN DRAMAKLASSE.....	19
5.0 AVSLUTNING	22
5.1 SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN.....	22
5.2 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	23
6.0 REFERANSELISTE	24

1.0 Innledning

Noe av teaterets egenart er det kollektive, både i prosess og resultat. Samarbeid er dermed helt essensielt i teaterfaget. Som lærer uansett fag, har du som oftest med en gruppe å gjøre, dermed er gruppekultur sentralt i de fleste former for undervisning. Denne oppgaven tar for seg klasseledelse for å fremme positiv gruppekultur blant dramaelever på VGS.

1.1 Bakteppe og problemstilling

I praksis på VGS opplevde jeg å undervise to fundamentalt forskjellige grupper. En klasse hvor de samarbeidet godt og virkelig jobbet sammen som et ensemble, en annen klasse hvor det var flere subtile, underliggende intriger og vanskelig å få dem til å jobbe på lag. Det var ikke store, tydelige konflikter eller elever som ikke gjorde oppgavene sine, men heller en generell følelse av motstand i gruppa. Det var like mange elever i begge klasser, de hadde den samme læreren og jeg fikk høre at begge gruppers atferd var synlig helt fra de begynte på skolen. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan lærere kan påvirke disse gruppestrukturene for å skape best mulig læringsklima og fundament for det helt vesentlige samarbeidet i teaterfaget. Dermed utformer jeg følgende problemstilling:

Hvordan henger klasseledelse og gruppekultur sammen og hva kan jeg som lærer gjøre for å fremme positiv gruppekultur i en dramaklasse på VGS?

1.2 Metode og avgrensning

Metoden for denne oppgaven er først og fremst en analyse av empiri fra observasjoner gjort under praksisperioden i videregående skole opp mot ulik teori. Jeg vil også inkludere en liten del av en spørreundersøkelse. I praksisperioden gjennomførte jeg et forskning og utviklingsprosjekt (FoU) omhandlende motivasjon for å søke dramalinja. Det bestod av en spørreundersøkelse hvor elevene ble presentert for ulike påstander hvor de skulle ringe rundt hvor godt påstanden harmonerte med deres synspunkt. Alternativene var *helt uenig, delvis uenig, usikker, delvis enig og helt enig*. Noen av spørsmålene fra denne undersøkelsen har jeg valgt å inkludere i oppgaven, fordi jeg opplever at de også sier noe om gruppekultur og om elevenes syn på seg selv i dramaklassen. Undersøkelsen skiller de to gruppene fra hverandre, slik er det mulig å sammenligne dem. Jeg velger å anvende drama- og teaterbegrepet litt om hverandre i denne oppgaven. Dette fordi fellesbetegnelsen på den teaterfaglige retningen på VGS er dramalinja, men det faglige fokuset er på både drama og teater. Disse begrepene glir inn i hverandre, men i pedagogisk setting skiller de gjerne ved at

drama brukes mer instrumentelt enn teater. Jeg bruker professor emeritus Aud Sæbøs definisjoner av de to begrepene. Hun beskriver at de har ulike hensikter; «der teaterfagets oppgave er å bruke teaterkunsten for å formidle dramatikk på best mulig måte til publikum, er dramafagets oppgave å gjøre lærestoffet betydningsfylt for elevene» (Sæbø, 1998, s. 25). Drama kan også rette seg mot publikum, men behøver ikke ha det som mål, det er derimot teaterets hovedmål. Målet i drama er mer læring og prosess enn det er resultat. Emnet som får hovedfokus i oppgaven er teaterensemble på VG1, som både omfatter teater i form av forestillingsproduksjon og drama gjennom prosessorientering rundt å fungere sammen som et ensemble.

Det er mange emner som kan passe inn under gruppekultur og klasseledelse, så jeg er nødt til å avgrense. Fordi jeg omtaler ungdom på videregående er identitet et vesentlig tema. Jeg vil derfor nærme meg temaet via Erikssons psykososiale stadium fem, som er ungdomstida. Herunder identitet er selvet viktig, da selvbildet i denne alderen i stor grad danes sammen med jevnaldrende i grupper. Jeg vil tilnærme meg det gjennom Mead og Kohut. Et annet tema det er naturlig å komme innpå er sosiokulturell læring og Vygotsky, da læring i teaterfaget stort sett skjer sammen og er en vesentlig del av gruppekulturen i teateret. Ellers vil jeg anvende ulik teori om klasseledelse og ledelse mer generelt, henholdsvis via Nordahl, Ogden og Lewin og Lippits ledelsesteori. Innledningsvis tar jeg turen inn i det jeg anser som kjernen av denne oppgaven, nemlig gruppepsykologien.

2.0 Teori

2.1 Gruppekultur

Aller først vil jeg definere en gruppe. Gjøsund og Huseby (2015) definerer det slik: «En gruppe er to eller flere individer som er organisert omkring et felles mål, som er avhengige av hverandre, og som har en eller annen form for samhandling» (s. 23). Vi ser her at det må være samhandling mellom individene for å kunne kalle det en gruppe, men selv om samarbeid er viktig i grupper, så er det de ulike individene i gruppen som utgjør den. Derfor vil det sosiale klimaet i grupper variere ettersom individene varierer. Det sosiale klimaet påvirkes av individenes atferd. Det skilles mellom jeg-sentrert rolleatferd og vi-sentrert rolleatferd, som medfører enten forsvarsklima eller støtteklimate. Jeg-sentrert rolleatferd bærer preg av å være mer aggressiv, dominerende, spydig, ondskapsfull og opptatt av å tilfredsstille egne behov uten å ta hensyn til hvordan atferden påvirker andre, noe som skaper et forsvarsklima. Det motsatte er vi-sentrert rolleatferd som skaper et støtteklimate ved at individene er opptatt av å støtte og hjelpe hverandre, lytter til hverandre og tar hensyn til hverandres meninger (Sjølund, 1985). Det er ingen tvil om at støtteklimate er ønsket i en gruppe, så når jeg videre omtaler positiv gruppekultur vil støtteklimate være sentralt. Ikke bare gjør det gruppen velfungerende, men det bidrar også til trygghet og dermed større personlig vekst hos individene.

Trygghet er en viktig forutsetning for læring. Mobbing og redsel for å bli baksnakket eller holdt utenfor skaper utrygghet og gjør elevene ukonsentrerte (Gjøsund og Huseby, 2015, s. 51). Derfor er det viktig å bygge grupper som er trygge på hverandre. Fordi en gruppe består av flere individer vil det å bygge trygghet kreve et tillitsforhold mellom mange individer. Desto større gruppene er, desto flere er det som konkurrerer om de sentrale rollene i gruppa. Fordi alle individene i en gruppe har en relasjon til hverandre vil det bli mer komplekst å skape en trygg gruppe jo flere gruppe-medlemmer det er som skal finne sin plass i relasjon til hverandre. I en gruppe vil det alltid være noen som tar lederrollen, og som med det får en høyere status i gruppen og lettere gjennomslag for sine ideer (Gjøsund og Huseby, 2015). Lederrollen i de to aktuelle gruppene vil jeg studere nærmere i analysekapittelet.

Etterhvert vil det utvikle seg normer i enhver gruppe. Normer for hvordan man skal oppføre seg i gruppen og for hva som kjennetegner gruppen. Disse normene kan være både formelle, altså eksplisitt uttalte og uformelle, mer tause normer (Gjøsund og Huseby, 2015). I analysen

vil jeg se nærmere på hvordan normene i de utvalgte gruppene påvirker gruppenes funksjonsevne.

2.2 Erikssons psykososiale teori

Psykoanalytikeren Erik Eriksson utviklet sin psykososiale teori som «understreker utviklingen av selvet, vår søken etter identitet, individets relasjoner med andre og kulturens rolle gjennom livet» (Woolfolk, 2004, s. 88). Han mente at utviklingen foregikk i ulike stadier som følger menneskets utvikling, og at individet på hvert stadium hadde en utviklingskrise med både positivt og negativt mulig utfall. Han hevdet at måten personen løste denne krisen på ville ha varig virkning på personens måte å se både seg selv og samfunnet på. Menneskealderen ble delt inni åtte forskjellige stadier, hvor jeg vil utdype stadium fem, som er den fasen VGS-elevne befinner seg i; nemlig ungdomsalderen. Woolfolk (2004) skriver at identitet er det store temaet i ungdomsalderen og at utviklingen av denne kan gi en solid basis for voksenlivet. I tenårene må vi finne vår identitet på flere områder, både politisk, yrkesmessig, religiøst og en kjønnsidentitet. Det viktigste for å løse krisen på dette stadiet hevdet Eriksson at var forholdet til jevnaldrende. Det positive utfallet her er å finne sin identitet. Det negative utfallet er rolleforvirring, hvor tenåringen enten ikke er i stand til å velge eller at de ikke klarer å integrere alle valgene og aspekten i seg selv.

2.2 Selvet

Selvet er sentralt i vår identitet. Selvet vårt er den delen vi selv er bevisst ved vår personlighet. Vi kan også snakke om jeget, det inkluderer både det vi kan oppfatte bevisst og den ubevisste delen av personligheten vår (Askland og Sataøen, 2013). Jeg vil fokusere mest på selvet, da det er det sentrale i vår opplevelse av identitet, noe som leder meg over til selvbilde. «I psykologien refererer selvbilde eller selvoppfatning til den sammensetningen av tanker, følelser og holdninger som mennesker har om seg selv» (Woolfolk, 2004, s. 93). Det er altså slik vi ser på oss selv, men selvbildet vårt er ikke statisk. Det utvikles hele tiden ved at vi vurderer oss selv i ulike situasjoner. Vi skiller mellom selvbilde og selvverd. Selvbildet er mer sammensatt, som et skjema i hjernen som beskriver oss selv. Selvverd er derimot en vurdering hver enkelt tilegner egne evner og særtrekk. Du kan ha et positivt selvbilde, men likevel ha dårlig selvverd på for eksempel musikalitet. Selvverd kan likestilles med begrepet selvtillit, altså troen på egne evner.

Vi har både et personlig og et kollektivt selvverd. Det kollektive selvet omfatter verdiene vi tillegger gruppene vi tilhører (Woolfolk, 2004). I en dramaklasse på VGS vil altså gruppen ha et kollektivt selvverd, hvor noe av det dannes på grunnlag av sammenligninger med de andre klassene på skolen, og noe basert på særtrekk ved medlemmene i gruppa. Målet må være å skape et positivt kollektivt selvverd slik at alle har lyst til å være en del av denne gruppen og dermed også til å jobbe på lag. Som vi så tidligere er individene viktig for gruppas funksjonsevne, derfor vil jeg gå inn i selvpsykologien. Det er flere selvpsykologiteoretikere, men jeg vil her fokusere på Kohut og Mead, som sentrale for selvet i møte med andre.

Psykoanalytikerens Heinz Kohut la grunnlaget for begrepene og teorien som utgjør selvpsykologien, men senere er teorien blitt videreutviklet av hans medarbeidere og andre etterkommere. Selvpsykologien tilsier at selvet er komplekst, at det er et resultat av prosesser av både emosjonell, kognitiv og biologisk art. «Selvet er en teoretisk konstruksjon som illustrerer både en prosess og en tilstand» (Askland og Sataøen, 2013, s. 111). Dette betyr at selvet både er individets opplevelse av å være seg selv, og selve prosessen individet går gjennom for å kunne oppleve at det er seg selv. Selvet slik en person oppfatter seg selv blir kalt for det representasjonelle selv. Det omfatter både synet på seg selv og evnen til å danne skjemaer om oss selv og andre (Askland og Sataøen, 2013). Det finnes flere måter å kategorisere selvet på.

Filosofen, sosiologen og psykologen George Herbert Mead bruker begrepene *Jeg og meg* for å forklare selvet. *Jeg* er det tenkende og handlende subjektet, mens *meg* er det objektive selvet, som evner å se for seg selv i andre situasjoner. Forholdet mellom jeg og meg er med på å utvikle selvet (Askland og Sataøen, 2013). Dette vil jeg se nærmere på i det jeg går inn på Meads speilingsteori.

2.3 Meads speilingsteori

Identitet handler om en følelse av å høre til, for å på den måten skape mening i tilværelsen. Slik er miljøet vi lever i viktig for identitetsforståelsen. Mead utviklet ideen om å ta perspektiv. Med det mener han evnen til å se seg selv fra andres perspektiv. Fordi vi ikke er i stand til å erfare oss selv direkte mente Mead at selvet dannes i møte med andre (Askland og Sataøen, 2013). Vi speiler oss altså i andre ved at vår selvoppfatning er avhengig av responsen vi får. I samhandling med andre blir vi sett og vurdert, vi erfarer hva som forventes av oss. I forrige avsnitt beskrev jeg hvordan Mead skiller *jeget* og *meget*. Han hevder at denne

splittelsen skjer gradvis gjennom rolletakingen som skjer når vi tar perspektivet til andre. *Jeget* ser sine handlinger ut ifra erfaringer som er blitt integrert i det personlige *meget*. Denne mentale prosessen skjer både bevisst og ubevisst, som et resultat av at individet ønsker å føle seg som del av en meningsfull helhet. Han beskriver at barn fort oppdager at de i samhandling med andre blir sett og vurdert. De får samtidig erfaring med hva de andre forventer av dem, men disse andre er ikke tilfeldige personer. Spesielt viktig er forventningene og reaksjonene fra barnets signifikante andre.

Vanligvis er det foreldrene og den nære familien som er med i barnets hverdag som utgjør disse personene. Etterhvert som de sosiale rommene blir større og flere, kommer kamerater, pedagoger, idoler fra massekulturen og andre inn og gir sitt bidrag til danningen av *meget* (Askland og Sataøen, 2013, s. 110).

Hvem som er de signifikante andre utvikler seg altså i takt med at barnet utvider sine sosiale arenaer. Blant ungdom på videregående er det nærliggende å tenke at klassekameratene er viktige signifikante andre, spesielt med Erikssons identitetskrise i bakhodet, hvor jevnaldrende er viktige for å løse denne krisen. Læring i samhandling med andre gjør det naturlig å trekke inn sosiokulturell teori.

2.4 Sosiokulturell læring

Den russiske psykologen Lev Semenovich Vygotsky er en sentral talsperson for sosiokulturell læring. Han påpekte at all menneskelig aktivitet foregår i kulturelle omgivelser, og at de dermed må forstås med utgangspunkt i disse omgivelsene. Han mente at sosial samhandling var med på å skape våre kognitive strukturer og prosesser, spesielt opptatt var han av språket som verktøy for læring. Gjennom samkonstruerte prosesser, hvor mennesker samhandler for å skape forståelse eller løse et problem, kommer de frem til et produkt i fellesskap. Læringen går fra et interpsykologisk nivå (mellom mennesker) til intrapsykologisk (inne i eleven). Slik blir læring i følge Vygotsky internalisert i enkeltindivider (Woolfolk, 2004). I teaterundervisningen er disse samkonstruerte prosessene helt essensielle. Elevene jobber sammen med å utvikle roller og scener. I teaterensemblefaget på VGS er dette spesielt fremtredende, da det handler om å som et ensemble komme opp med idéer, regikonsept og budskap. Ved å bygge på hverandres tanker vil de utvikle seg og til slutt lande på et felles produkt.

I samhandlingen med andre løfter Vygotsky frem prinsippet om den nærmeste utviklingssonen. Med det mener han at hver elev kan noe i øyeblikket, det aktuelle

utviklingsnivået, men så kan eleven få til noe mer utover eget utviklingsnivå ved hjelp av andre. Dette, som ligger i mellom det elevene kan få til alene og med hjelp av andre, er den nærmeste utviklingssonen, og den vil hele tiden utvide seg etterhvert som eleven får til mer og mer på egenhånd (Lyngsnes og Rismark, 2014). Slik kan eleven utvikle seg ved hjelp av samhandling med andre som kan mer enn eleven selv.

Et annet viktig begrep hos Vygotsky er kulturelle verktøy. Med dette mener han konkrete verktøy og symbolsystemer som bidrar til at mennesker kan kommunisere, tenke, løse problemer og produsere kunnskap sammen. Språket er et slikt kulturelt verktøy, det samme er datamaskiner og kalkulatorer. I teaterfaget er for eksempel rekvisitter, lys, musikk og kostymer viktige kulturelle verktøy. Vi skiller mellom fysiske verktøy til bruk i den ytre verden og psykologiske verktøy til mental bruk. Vygotsky mente at all resonering og problemløsning blir mediert av psykologiske verktøy som språk, tegn og symboler. Elevene internaliserer disse verktøyene ved å delta i dagligdagse aktiviteter sammen med de voksne (Woolfolk, 2004). Gjennom samhandling, hvor kulturelle verktøy blir brukt oppnår elevene økt forståelse og kunnskap. I en dramaklasse er disse samkonstruerte prosessene viktig grunnlag for læring, men hvordan være en god lærer som geleider klassen i riktig retning og skaper en positiv gruppekultur?

2.5 Klasseledelse

Målet for klasseledelse er å skape et positivt, produktivt læringsmiljø. Det handler om å skape gode sosiale og faglige betingelser for elevene (Woolfolk, 2004). Gruppekultur i en skoleklasse er nært beslektet med læringsmiljø, da positiv gruppekultur vil påvirke både sosiale og faglige forhold. Læringsmiljøbegrepet blir dermed en viktig del av både gruppekultur og klasseledelse. Nordahl (2012) trekker linken ved å anvende begrepene *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet* for å beskrive læringsmiljø. Med sistnevnte menes faglig, sosialt og personlig læringsutbytte. Strukturkvalitet vil si rammefaktorer for skolens virksomhet, her er det både faktorer i læringsmiljøet og mer materielle faktorer (som f. eks. økonomi). Både strukturkvalitet og resultatkvalitet kan påvirke læringsmiljøet, men fordi læreren i liten grad kan kontrollere det mener Nordahl at det ikke burde knyttes direkte til læringsmiljøet. Læringsmiljø-begrepet bør i følge Nordahl knyttes til forhold i skolen som lærere kan gjøre noe med. Der trekker han frem prosesskvaliteten som vesentlig, den dreier seg rundt de didaktiske og metodiske tilnærmingene til undervisningen, og er helt avgjørende faktorer ved læringsmiljøet. Prosesskvaliteten vil påvirke læringsmiljøet, og dermed også

gruppekulturen. Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner, samtidig som velfungerende og motiverte elever bidrar til godt læringsmiljø. Hvordan kan læreren påvirke læringsmiljøet? En lærer blir også gruppas leder, og lederferdigheter står helt sentralt for å være en god lærer.

I Gjøsund og Huseby (2015) blir det skildret tre lederstiler basert på Lewin og Lippits ledelsesteori; den demokratiske stilen, den autoritære stilen og la skure-stilen. Den som kommer best ut av det er den demokratiske lederen. Denne lederen er vennlig og hjelpsom, inspirerer til diskusjon og forsøker å få deltagerne i gruppen til å opptre selvstendig. Den kan sammenlignes med den autoritative læreren, som er har klare regler og rammer, men også høy grad av varme (Nordahl, 2012). Den autoritære lederen derimot gir ingen mulighet for medbestemmelse fra gruppen, men dominerer på alle områder. Grupper som ledes slik blir ofte produktive, men med mye krangling, aggressivitet og jeg-sentrert atferd. La skure-stilen innebærer en passiv leder som er uinteressert i gruppen sin og som ikke tar noe initiativ. Utfallet her er ofte lav produktivitet, men den samme jeg-sentrerte atferden med krangling og aggressivitet. Det kan riktignok fungere, hvis gruppemedlemmene er voksne, selvstendige og gruppebevisste, og en av gruppemedlemmene erstatter la-skure-lederen og blir til en uformell leder. Selv disse gruppene bryter som oftest sammen etter en tid fordi det blir for frustrerende (Gjøsund og Huseby, 2015). Av disse to siste lederstilene ser det ut til at den autoritære er å foretrekke fordi den i det minste bringer inn produktivitet, men begge to fremmer en negativ gruppekultur, som er nettopp det jeg som lærer ønsker å forhindre.

Lærerens lederferdigheter kan i følge Ogden (2009) plasseres langs to dimensjoner. Den ene beveger seg fra dominans til innordning og den andre fra samarbeid til opposisjon. I hver lærer-elev-relasjon må partene finne ut hvor mye de skal dominere og hvor mye de skal innordne seg. En dominerende lærer har klare hensikter, veileder tydelig både faglig og atferdsmessig, mens en lærer som innordner seg lar seg styre mer av andre. Samarbeidsorientering innebærer å prioritere fellesskapet gjennom å sette andres behov og meninger fremfor egne behov. Motsetningen, høy grad av opposisjon innebærer et sterkt behov for å motarbeide andres mål og ønsker. Den ideelle læreren er i disse to dimensjonene moderat til høy på både dominans og samarbeid. Denne læreren har klare mål for undervisningen, er en tydelig veileder, men tar samtidig hensyn til gruppas behov og meninger. Lærere som behersker å balansere dominans og samarbeid beskrives som selvhevdende lærere. «Selvhevdende adferd handler om å uttrykke egne rettigheter på en

tydelig og konstruktiv måte. Dette formidles både verbalt og gjennom kroppsspråk, helst på en slik måte at det er samsvar eller kongruens mellom uttrykksformene» (Ogden, 2009, s. 139). Den selvhevdende læreren, den autoritative læreren og den demokratiske lederen har alle til felles at de er tydelig og bestemt, men med varme, omtanke og en lyttede holdning til gruppa.

2.6 Klasseledelse i dramafaget

Dramafaget har ikke bare et kunstdidaktisk innhold, men også et sosialt og mellommenneskelig, som kan anvendes aktivt for å skape positiv gruppekultur. Professor i drama Aud Berggraf Sæbø (1998) skriver om drama som et hjelpemiddel for å utvikle både personlig og sosial kompetanse hos elevene. Dramafagets mange arbeids- og uttrykksformer har mulighet til å ivareta alle sider av elevenes totale kompetanse. Sæbø refererer til Howard Gardners MI-teori om at vi har flere intelligenser. Gardner hevder at menneskelig intelligens er flersidig og består av sju grunnleggende kompetanser, hvor jeg vil fremme de to som omhandler selvet og samarbeid; intra-personlig og inter-personlig kompetanse. Den intra-personlige dreier seg rundt de følelser som foregår inni en selv og evnen til å håndtere dem. Den inter-personlige dreier seg rundt det relasjonelle i møte med andre (Sæbø, 1998). Disse kompetansene er sentrale for å skape positiv gruppekultur, spesielt i det samarbeidsorienterte dramafaget.

En fremtredende trend er å jobbe frem teaterforestillinger med devising som metode. Det vil si at det ikke eksisterer et manus fra før, men at ensemblet sammen med regissøren utvikler historien. I devisingprosesser er regissørens rolle annerledes enn i andre teaterproduksjoner, men minst like viktig. Regissørens viktigste oppgave i slike prosesser er å lede aktørene i riktig retning når de går seg bort og tydeliggjøre den sentrale ideen. Regissøren har det overordnede estetiske og konseptuelle ansvaret (Bicât og Baldwin, 2002). På videregående er dette ofte metoden fordi elevene skal lære mye mer enn å bare være skuespillere som tar imot regi, de skal lære om hele teaterprosessen. Læreren fungerer da som regissør, men må også ha i bakhodet at læring og å være en god klasseleder er det viktigste. Regissørrollen kan fort dreie seg mer mot den autoritære lederen og læreren (Nordahl, 2012), fordi den må bestemme for å få sin kunstneriske visjon igjennom og for å være effektiv på kort prøvetid. Hvordan regissørrollen påvirker gruppa og hvor vidt det er nødvendig å tiltre denne rollen som teaterlærer vil jeg drøfte nærmere i diskusjonskapittelet. Aller først vil jeg analysere de to

skildrede gruppene opp mot teori samt. komme med en konkret case omhandlende gruppetilhørighet og selvverd.

3.0 Analyse av gruppekulturen i to ulike grupper

De to gruppene jeg var deltagende observatør i fremstod, som beskrevet i innledningen, veldig forskjellige. Det er et års forskjell på elevene, henholdsvis VG1 og VG2. Jeg vil videre i oppgaven omtale dem som gruppe A og gruppe B. Gruppe A er den yngste gruppen med mest utfordrende læringsklima, mens gruppe B er året eldre og den mer velfungerende gruppen.

3.1 En utfordrende gruppe

Allerede første uke med undervisning var jeg observatør i en klassens time i gruppe A. Der hadde gruppa bedt om en samtale med lærer i teaterensemblefaget, elevene hadde snakket sammen som ensemble og hadde behov for å gi tilbakemelding på undervisningen. De sa at de var lei av å bruke så mye tid på oppvarming og øvelser, og at de opplevde at de mistet dramatimer til ensembleøvelser, som de nå hadde gjort nok til at de kunne dem. Det hele ble til en diskusjon hvor faglærer forsøkte å forklare hvorfor ensembleøvelser var viktig og at det ikke gjør det for å lære seg øvelsen, men for effekten den treningen gir dem som ensemble og som utøvere. Klassen gikk i forsvar og forsøkte iherdig å forhandle seg til at timene skulle følge deres premiss. Som lærer er det utfordrende å være den demokratiske som lytter, anerkjenner og tar til seg det som blir sagt, når du også skal ivareta læringsutbytte hos elevene i faget. Hvordan sørge for prosesskvaliteten samtidig som du lar elevene føle seg hørt?

Det hele sprang nok ut av at de var stressa på grunn av forestillingen de var i ferd med å lage, men ikke opplevde at de hadde kommet langt nok med. De referert flere ganger til hvor langt de andre ensemblene hadde kommet, som jobbet med samme oppgave som dem. Her tenker jeg at det kollektive selverdet spiller inn, de er opptatt av å lage en god forestilling, for å bli anerkjent av de andre på skolen. I slike prosesser er det en utfordring å være læreren som får guidet dem gjennom selv når læreren ikke vet hvordan resultatet skal bli. I den gjennomførte spørreundersøkelsen svarte 80 % av klassen at de var helt eller delvis enig i følgende påstand: *Jeg tenker mye på hva andre elever tenker om meg som skuespiller.* Resten av klassen var helt uenig, så her er det et skille. Basert på dette kan jeg likevel hevde at flertallet i klassen er veldig opptatt av hva de andre tenker om dem som skuespillere, noe som gjør dem resultatorienterte i en forestillingsprosess. Dette tydelige skillet kan også være en grunn til at det oppleves som om en mindre samlet gruppe enn gruppe B.

Jeg kan med utgangspunkt i teorien om læringsklima i grupper, hevde at gruppe A hadde betydelig flere jeg-sentrerte personligheter enn gruppe B. Noe som fører med seg et forvarsklima. Ofte kunne jeg oppfatte subtile, negativt ladde blikk mellom enkelte elever etter at noen hadde sagt noe eller prestert på scenen. Det var også tydelig at enkelte personer dominerte i gruppearbeid og at noen av elevene ikke kom til ordet. Spørsmålet jeg vil gå videre med i drøftingen blir da; hvordan skaper man et støtteklime? Kan læreren påvirke individene i gruppe A til å bli mer vi-sentrerte?

3.2.1 En konkret case

Jeg vil trekke frem et konkret caseeksempel fra en undervisningssituasjon i gruppe A. Før visningen av et gruppearbeid oppstod det en situasjon hvor en av elevene meldte seg ut, og løp ut av rommet. Klassen på 14 var delt i to grupper og hadde hver for seg jobbet med å utvikle to ulike scener. Denne ene eleven nektet å vise for resten av klassen med begrunnelsen at de var mye dårligere enn den andre gruppa og følte på lav egenprestasjon i scenen de skulle vise. Det handlet om at den andre gruppa var mye morsommere enn dem, og at det var urettferdig fordeling fordi den andre gruppa hadde fått begge klassens komikere. For å analysere denne situasjonen vil jeg trekke en parallell til teori om selvbilde og selvverd. Eleven har lavt selvverd på å komme opp med gode ideer på kort tid og på å være morsom. Selvverdet kan påvirke selvbildet. Kontinuerlige negative eller positive vurderinger av en selv vil over tid bli til en del av selvbildet. I tråd med Meads speilingsteori, vil responsen du får påvirke hva du tenker om deg selv. I denne gruppa vil jeg tenke at det er lett å fange opp responser fra de andre selv om de ikke er uttrykt veldig eksplisitt. F. eks. kan de små blikkene bli fortolket som negativ tilbakemelding. Slik tenker jeg at denne elevens selvverd kan ha blitt skadet, kanskje så mye at det er blitt en fremtredende del av hvordan eleven oppfatter seg selv i teaterensemblet.

På videregående, spesielt i en dramaklasse, er elevene hele tiden i situasjoner hvor de må prestere og vurderes av både andre i klassen, lærere og seg selv. Til forskjell fra for eksempel matteklassen er prestasjonene her personlige, fordi verktøyet ditt når du spiller teater er hele deg som menneske. Det føles ofte som om du som menneske skal vurderes, ikke bare ferdighetene i en bestemt oppgave. Denne eleven har nok gjentatte ganger følt på å prestere dårligere enn andre i klassen, noe som påvirker selvbildet. En del av elevens selvbilde er da blitt til: «jeg er dårlig til å komme på morsomme idéer». Hvordan kan jeg som lærer snu dette?

Noe som alltid vil påvirke selvbilde og selvverd er følelsen av mestring. «Det som er avgjørende for vårt selvverd er hvor godt vi lykkes i å utføre oppgaver eller mål som vi verdsetter» (Woolfolk, 2004, s. 96). Det som ikke er viktig for oss vil dermed ikke påvirke selvverdet. Som lærer er det flere ting jeg kan gjøre for å sørge for mestring. I dette tilfellet er nok hovedproblemet gruppeinndelingen i klassen. Flere av de «morsomste» er på samme gruppe, noe som skaper ubalanse, fordi det i denne elevens øyne er viktig å være morsom. Her kan jeg også trekke inn normer. Det er en uformell norm i klassen at humor er det kule. Antagelig skapt fordi to av ledertypene i klassen er humorister, jeg tror til og med jeg kan strekke det så langt som å hevde at de med høyest status i klassen er humorister. Gruppemedlemmer med høy status skiller seg gjerne ut ved at de er mer initiativrike og pratsomme enn de andre, de får lettere gjennomslag for egne ideer og har lettere rett til å avfeie andres ideer (Gjøsund og Huseby, 2015). Disse personlighetene er helt klart med på å øke fokuset på å være morsom, men hva gjør en da for å minke fokuset på det ovenfor de som har andre styrker enn humor? Dette vil jeg se nærmere på i diskusjonskapittelet. Nå vil jeg se nærmere på hva som gjør at gruppe B fungerer så godt.

3.2 En velfungerende gruppe

For å analysere årsaken til at gruppe B er så velfungerende vil jeg se på hva som er annerledes fra gruppe A. Først og fremst vil jeg hevde at det ikke er noen fremtredende leder i denne gruppa. Det er lett å være lærer fordi elevene ønsker å bli ledet, det oppleves som om vi er på lag og som om de både aksepterer og trenger lærerrollen. I gruppe A derimot føles det som om de er flere som sloss om lederposisjonene i klassen, og som dermed skaper ubalanse. Det er som om de i utgangspunktet ikke vil ledes av en lærer, selv om det med stor sannsynlighet er akkurat det de trenger. Noe annet som skiller gruppe B fra gruppe A er at de lytter mer til hverandre og bygger på hverandres ideer i større grad. De samkonstruerte prosessene flyter mye bedre i gruppe B. Det er flere vi-sentrerte elever, noe som skaper et synlig støtteklime.

En fallgrube jeg tenker det kan være lett å gå i som lærer for en velfungerende gruppe, er å bli la-skure-lederen. Selv kunne jeg i praksisperioden kjenne på at det gikk så lett at de nesten kunne fått til alt på egenhånd. En lærer som er privilegert med en slik gruppe må kanskje være ekstra bevisst sin tilstedeværelse som den autoritative læreren, eller den demokratiske lederen. Vi så tidligere at la-skure-lederen kan fungere over kortere perioder hos grupper som kjenner hverandre (Gjøsund og Huseby, 2015), men for å skape et godt læringsmiljø over tid burde det unngås fordi det fort sklir ut og skaper et ugunstig forsvarsklima. For å opprettholde

tillitsforholdet mellom elever og lærer er den autoritative læreren viktig. I gruppe B, hvor visentreringen er fremtredende, fremstår det ikke som noe problem at gruppen består av flere enkeltindivider i en kritisk identitetsfase. I gruppe A derimot fremstår de individuelle bekreftelsesbehovene på egne ferdigheter som mer fremtredende.

Teaterfaget har en dobbelthet i at det er en kollektiv kunstart, hvor aktørene må jobbe sammen, men samtidig blir fokuset fort individuelt fordi instrumentet ditt er så personlig og fordi du blir sett og evaluert av et publikum. Fokuset på individuelle prestasjoner skaper en kontrast til det å utvikle gode gruppeprosesser, hvor det kollektive er i fokus. I diskusjonen vil jeg se nærmere på hvordan jeg som lærer kan bidra til å flytte fokuset fra det individuelle til det kollektive for å skape gode lærings- og gruppeprosesser.

4.0 Diskusjon

Diskusjonen er delt in fire deler. Først tar den for seg sammenhengen mellom klasseledelse og gruppekultur før jeg reflekterer rundt hvordan læreren kan fremme støtteklimate i en gruppe. Deretter går jeg helt konkret inn i humornormen, som jeg anså som et problem i casen jeg beskrev, før jeg til slutt reflekterer rundt dramafagets potensiale for å skape positiv gruppekultur via lærerens didaktiske valg.

4.1 Sammenhengen mellom klasseledelse og gruppekultur

En gruppe består av flere enkeltindivider, men hvordan kan læreren påvirke den samlede gruppas funksjonsevne? En ting er å bygge opp gode relasjoner mellom elev og lærer, men det er også viktig å bygge gode relasjoner mellom elevene. Hvordan gjøres det? Meads speilingsteori kan brukes for å forklare hvordan vi gjennom andre forstår oss selv. I en gruppe vil elevene påvirke hverandre, spesielt i tenårene.

Som beskrevet tidligere er Mead opptatt av de signifikante andres betydning i læring (Askland og Sataøen, 2013). For ungdom på videregående er signifikante andre vel så mye de jevnaldrende som det er voksenpersoner og lærere. I tråd med Erikssons stadium fem, så er det gjennom ungdom på samme alder at identitetskrisen løses. Dermed er sanksjoner fra klassekameratene sentrale i deres atferd og utvikling. For å lede en gruppe tenåringer tenker jeg at gruppekulturen er helt sentral, de vil la seg påvirke av hverandre og av gruppens normer, kanskje i enda større grad enn mennesker i andre faser av livet gjør. Likevel er ikke læreren uten ansvar for å bygge opp dette læringsmiljøet.

Det er flere faktorer ved klasseledelse som påvirker hvilket læringsmiljø som etableres i en klasse. De mest sentrale faktorene er i følge Nordahl (2012): normer og regler, som anvendes og håndheves av læreren, et støttende og positivt forhold mellom lærer og elev, de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene, den sosiale posisjonen den enkelte eleven har i fellesskapet, lærerens struktur og tydelighet i all pedagogisk praksis, lærerens forventninger til læring og atferd hos elevene. Alle disse faktorene har læreren forholdsvis stor innflytelse på, og i alle fall et ansvar for å utvikle i riktig retning.

Det er flere teoretikere som understreker at læringsmiljø og klasseledelse påvirker hverandre, begge veier. For å kunne utøve klasseledelse må en genuin respekt og forståelse for elevene

ligge til grunn. Det er sammenheng mellom relasjoner, klasseledelse og læringsmiljø. Relasjonsorientert klasseledelse er med på å bygge et positivt læringsmiljø, på samme måte som et positivt læringsmiljø bidrar til relasjonsorientert klasseledelse (Doyle, 2009). Slik kan ulikheten mellom de to gruppene jeg har beskrevet delvis forklare. Selv om de har hatt samme lærer og de samme ytre rammefaktorene, så kan det sosiale klimaet i gruppen bidra til å skape en annen form for klasseledelse, som igjen gir ringvirkninger. Det er interessant å være seg bevisst at lærerstilen påvirkes av gruppekulturen i en klasse. Selv kunne jeg merke at det gjorde noe med meg da gr. A sa at de var lei av å gjøre øvelser. Det er klart at frustrasjon, sinne og andre følelser som oppstår i møte med utfordrende grupper vil påvirke hvordan læreren agerer i klasserommet. Det vil muligens gjøre læreren mer tilbøyelig til å gå mot det autoritære eller motsatt, bli oppgitt og dermed heller bli la-skure-lederen. Ingen av disse lærerstilene vil dra gruppen i en positiv retning. I møte med grupper som har en negativ gruppekultur og dårlig læringsmiljø er nok læreren ofte nødt til å jobbe med seg selv for å møte gruppen på en selvhevdende måte.

For å gi et annet blikk på sammenhengen mellom klasseledelse og gruppekultur vil jeg anvende Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. En ting er at elever utvikler seg rent faglig ved hjelp av hverandre, men jeg tenker at denne teorien også kan anvendes sosialt. Noen elever har mer intra- og inter-personlig kompetanse enn andre. Hver elev stiller med ulike ferdigheter og personligheter som skaper ulike rollemodeller for sosial atferd. Hver enkelt sin atferd er med på å skape det samlede gruppeklimaet. Er en person veldig vi-sentrert kan denne personen bidra til å lære dette videre til de andre, men det krever også en viss innsats fra læreren, som må forsterke denne atferden som ønsket. For å få til det er det helt vesentlig at elevene opplever at læreren spiller på lag med dem. Det leder meg over til neste kapittel som handler om hva jeg som lærer kan gjøre for å fremme støtteklime, et resultat av stor grad av vi-orientering i en gruppe.

4.2 Hva kan jeg som lærer gjøre for å fremme støtteklime i en gruppe?

Det ønskede støtteklime beskrev jeg i teorikapittelet som preget av vi-sentrert atferd, hvor individene er opptatt av å støtte, lytte og hjelpe hverandre (Gjøsund og Huseby, 2015). Vi-sentrert atferd burde være et premiss for all teaterundervisning, samtidig er det aspekter av faget som kan fremme mer jeg-sentrert atferd. På scenen kan individfokuset blir stort, og skuespillerne blir fort opptatt av å være den som presterer best, for å i tråd med Meads speilingsteori å oppnå godt selvverd. For å fremme vi-sentrert atferd kan et element være å

selv fremstå som en god rollemodell, læreren er jo også en del av gruppa. Dette glir inn under lærerstil. Tidligere så vi at den demokratiske lederen fremmer vi-sentrert atferd blant gruppe-medlemmene. I den demokratiske lederen ligger mange av egenskapene som tillegges vi-sentrerte, en lyttende holdning, hvor gruppas meninger og behov blir tatt hensyn til. Et skritt på veien til støtteklime kan dermed være den autoritative lærerstilen. Hva mer kan læreren gjøre?

Å skape et støtteklime vil kreve at flertallet har en vi-sentrert holdning. For å få til det ligger muligens en nøkkel i å nå de som har lederposisjoner i klassen. At de som i mine øyne utpeker seg som ledere med høy sosial status i gruppe A virker veldig jeg-sentrerte kan være en viktig brikke i læringsmiljøet. En taktikk som lærer vil kunne være å fokusere på å snu denne atferden hos elevene med høyest status ved å f. eks. tydelig markere at det ikke er greit når lærer merker blikk som blir sendt, eller opplevelsen av at enkeltes ideer ikke blir hørt i gruppearbeid. Ved å eksplisitt uttrykke regler som motarbeider jeg-sentrering og være konsekvent i håndhevingen av dem, kan muligens hele kulturen endres over tid. Vi-sentrering er ikke det eneste som er viktig for å få en skoleklasse til å jobbe sammen mot et mål, det er også engasjement for læring.

For å bygge støtteklime i en skoleklasse er engasjement og initiativ for læring sentralt. «Den lærer som klarer å ivareta og utvikle det personlige og mellommenneskelige innhold som en integrert del av undervisningen vil skape engasjement, initiativ og lærelyst» (Sæbø. 1998, s. 69). Å inkludere både det inter-personlig og det intra-personlige i undervisningen vil dermed kunne påvirke elevenes iver etter å være en del av læringsfellesskapet. Å være en lærer som behersker å se enkeltelevers behov og samtidig bygge gode relasjoner mellom dem kombinert med en faglig integritet, vil bygge opp under støtteklime. I den tidligere beskrevne undervisningscasen kom det frem at eleven kjente på en følelse av urettferdighet i gruppeinndelingen. Det å være en rettferdig lærer som gir elevene opplevelsen av at alle behandles ut ifra samme premiss vil også påvirke læringsmiljøet. Urettferdigheten eleven kjente på sprang ikke bare ut i fra gruppeinndeling, men også gruppens humornorm.

4.3 Hvordan endre humornormen?

Et av problemene i gruppe A, så vi etter casen som ble beskrevet, var humornormen som regjerte i klassen. I utgangspunktet er det ikke et problem at klassen verdsetter humor, men det som blir problematisk er at ikke alle elevene har det som en styrke. Dermed blir det et

tydelig skille, noe som kan skape dårlig selvværd hos enkelte elever. Som lærer tenker jeg her at det er hensiktsmessig å gi dem noe å jobbe med som krever helt det motsatte. For å så kunne bekrefte ferdighetene til elevene som behersker f. eks. psykologisk realisme og det alvorlige bedre enn humor. Det virker dessuten, basert på resultatene fra spørreundersøkelsen, som om elevene bryr seg mer om hva læreren tenker om deres prestasjoner enn hva de andre elevene tenker.

Spørreundersøkelsen som ble gjort i klassen viser at hele 64% av klassen var helt enig i at de tenkte mye på hva dramalæreren tenkte om deres prestasjoner, mens 29% var delvis enig. Resten var usikre, det var altså ingen som var uenig i det. Det er klart at læreren har mer makt enn elevene, det er som Nordahl (2012) skriver, en asymmetri mellom lærer og elev. En asymmetri som skal være til stede, fordi det er læreren som skal lede elevene. På VGS kan jeg tenke meg til at summativ vurdering spiller inn på betydningen av lærerens meninger, elevene vil ha en god karakter. Til sammenligning var det 50% som var helt enig i det samme i gruppe B. Det er altså litt mindre opptatt av lærerens meninger. Det kan være bare at de er blitt eldre og vant til vurderingssituasjonen på videregående, men det kan også være at de generelt er mindre prestasjonsorienterte enn gruppe A, noe som også peker mot et positivt læringsklima. Det at elevene i gruppe A er så opptatt av hva læreren tenker, kan brukes til lærerens fordel i arbeid med læringsmiljø. Slik tenker jeg at lærer kan snu humornormen gjennom didaktisk innhold og mål i undervisningen. Ved å flytte fokus fra humor til alvor og dybde i oppgavene som gis vil forhåpentligvis det få mer integritet i gruppa.

4.4 Klasseledelse for å skape positiv gruppekultur i en dramaklasse

En ting er lærerrollen jeg tar på meg ovenfor gruppa, å klare og være den demokratiske, selvhevdende eller autoritative lederen. En annen ting er innholdet i undervisningen og arbeidsmåten som anvendes. Fordi teaterfaget har iboende mange verktøy for å skape gode relasjoner mellom elevene, tenker jeg at det kan utnyttes for å skape gode gruppeprosesser i det kreative arbeidet.

Dramafaget har, som Sæbø (1998) skriver, stort potensiale for å utvikle inter- og intrapersonlig kompetanse. Denne kompetansen er viktig i relasjonsbygging og dermed for å skape positiv gruppekultur. Dessuten innehar flere av dramafagene på VGS kompetansemål som omhandler både inter- og intrapersonlig kompetanse. Kompetansemålene for faget teaterensemble på VG1 har en egen kategori som heter ensembleutvikling, hvor følgende kompetansemål er listet opp:

- Bruke kommunikasjonsstrategier tilpasset ulike situasjoner
- Drøfte betydningen av samspill og samhandling på ulike arenaer i teambygging og ensembleutvikling
- Bruke egne og andres ressurser til å utvikle og styrke ensemblets totalkompetanse
- Observere og beskrive eget og andres arbeid og arbeide systematisk med konstruktiv kritikk (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3).

Kompetansemålene i disse fagene tenker jeg kan anvendes bevisst for å skape et godt ensemble, og dermed også en positiv gruppekultur. Ved å eksplisitt uttale disse målene for gruppa kan jeg igangsette en diskusjon hvor viktigheten av kommunikasjon, samspill, teambygging og ensembleutvikling blir belyst. Videre kan vi starte en samtale hvor gruppa har et metablikk på seg selv, slik blir språket et kulturelt verktøy som medierer læring om kommunikasjonen og samarbeidet innad i gruppa. I Vygotskys tenkning er det sentralt at lærerrollen er elevnær og fanger opp elevenes hverdagsbegreper, slik at de blir anerkjent som erfarte og egenopplevde for å dermed forbinde dem med de faglige begrepene (Aagre, 2014). Ved å på denne måten samtale med elevene vil de forhåpentligvis forstå på et dypere plan viktigheten av ensemblearbeid og forstå hva de som gruppe har behov for.

Prosesskvaliteten ved læringsmiljøet skaper læreren gjennom sine didaktiske valg (Nordahl, 2012), via drama- og teaterøvelser kan elevenes sosiale ferdigheter som gruppe styrkes. Et eksempel på en øvelse som kan gjøres er at læreren sette frem samme antall stoler som gruppa har medlemmer, også kan de plassere stolene slik at det skaper et bilde på hvordan de opplever gruppen. Stolene blir med det et kulturelt verktøy som medierer læring om gruppa. Dette fungerer best om elevene gjør det en og en, slik at det kommer flere ulike forslag. Etter hvert nye forslag diskuteres det i plenum måter å tolke det på, men uten at den som har skapt bildet skal gi noen fasit. Andre måter å tenke fagdidaktisk for å samtidig jobbe med gruppekulturen er å gjøre ensemble-øvelser av den typen gruppe A mener de ikke trenger/har tid til. I slike øvelser kan de ikke være jeg-sentrerte for å få det til, de må lytte til hverandre, øvelsene krever et støtteklime. Å skulle gjøre disse øvelsene i en gruppe som selv mener at de ikke trenger dem, er utfordrende som lærer. Hvis jeg trumfer gjennom med slike øvelser vil de antagelig ikke føle seg hørt, og det skaper mistillit mellom lærer og elever. Derfor er det helt vesentlig at de forstår hvorfor de gjør som de gjør. Også her tenker jeg at å bevisst uttale kompetansemålene tilknyttet ensembleutvikling kommer til nytte.

Regissøren spiller en sentral rolle i teateret, men kan være vanskelig å balansere med å være den demokratiske lederen, spesielt i kreative prosesser hvor ensemblet skal utforme forestillingen selv. La-skure-stilen (Gjøsund og Huseby, 2015) kan være en fallgrube å gå i slike prosesser med et ensemble, fordi elevene skal være så medskapende at læreren ikke kan bestemme helt hvor de skal. Spesielt i slike kreative prosesser er det viktig at rammene er tydelige der de kan være det, slik at innholdet kan utformes innenfor styrte rammer og den autoritative læreren kan opprettholdes. Gruppe A var i en slik kreativ prosess i teaterensemblefaget da jeg observerte dem. De fikk utdelt ulike ansvarsområder i produksjonen, hvor to av dem var produksjonsledere. Likevel er det ingen som er tildelt regissørrollen, det er læreren som skal ha det overordnede ansvaret.

Akkurat det med regissørrollen i undervisningssituasjonen vil jeg diskutere nærmere, da jeg anser det som flere sider av den saken. På den ene siden er regissøren en sentral rolle i teateret. Derfor er det viktig at elevene, som skuespillere, lærer seg å forholde seg til en regissør. På den andre siden kan regissørrollen gjøre at læringen blir mindre sosiokulturell og mer behavioristisk, hvor bare læreren vet hva som er rett og galt og manipulerer elevene i ønsket retning. Lærerstilen blir med det mer autoritær, noe vi har sett at er mindre gunstig for gruppekulturen. Som nevnt i teorikapittelet er regissørens rolle veldig sentral også i devisingprosesser, fordi noen må ha det overordnede ansvaret for at en kunstnerisk visjon kommer gjennom og at det er kvalitet i arbeidet (Bicât og Baldwin, 2002). Kunstnerisk kvalitet er også viktig i undervisningssituasjonen. Eleven trenger å oppleve at det de leverer er bra for å dermed kunne oppleve mestring og selvverd både personlig og kollektivt. Det er en hårfin balanse mellom regissøren som veileder dem til kvalitet og den demokratiske lederen som tar elevene med på avgjørelsene. I gruppe A opplevde jeg uvissheten rundt hvor de skulle ende som et stressmoment, som påvirket gruppekulturen negativt. Derfor tenker jeg at det spesielt i en slik gruppe er viktig at læreren tar regi, men likevel med autoritativ varme og en lyttende holdning som inviterer til refleksjon hos elevene. Kanskje er opplevelsen av å ha skapt en god forestilling sammen, som ensemble, hva som skal til for å styrke vi-orienteringen og gruppekulturen i en dramaklasse? Det er i alle fall noe elevene i gruppe B har fått til flere ganger, og som kan ha bidratt til å skape deres positive gruppekultur.

5.0 Avslutning

5.1 Svar på problemstillingen

Før jeg oppsummerer og avslutter vil jeg forsøke å gi et sammenfattet svar på problemstillingen: *hvordan henger klasseledelse og gruppekultur sammen og hva kan jeg som lærer gjøre for å fremme positiv gruppekultur i en dramaklasse på VGS?*

For å besvare det første først; hvordan henger klasseledelse og gruppekultur sammen?

Læreren er en del av gruppa, og har det overordnede lederansvaret. En lærer er både rollemodell og fasilitator, og vil med egen atferd og lederstil påvirke enkeltindivider, som igjen påvirker hele gruppa. Læringsmiljøet, lærer, elever og gruppekultur påvirker hverandre i en slags uendelig sirkel. Læreren må være bevisst at gruppa også påvirker lærerstilen. Det ikke nødvendigvis til gruppas beste, derfor er det viktig at læreren er bevisst både hva gruppa trenger og hva gruppekulturen gjør med læreren. Selv når læreren er heldig med en velfungerende gruppe er de didaktiske og relasjonelle valgene viktig for å opprettholde den gode gruppen.

Så; hva kan jeg som lærer gjøre for å fremme positiv gruppekultur i en teaterklasse på VGS?

Først og fremst vil jeg trekke frem lederstil eller lærerstil. Jeg har sett at det som skal etterstrebes er den autoritative eller demokratiske lederen, som har kontroll over hvor gruppen skal, men som likevel inkluderer elevene med varme og omsorg. Dette bidrar til å skape et visentrert støtteklime, som bygger opp under gruppefølelsen, fremfor fokus på enkeltindivider. Det neste jeg som lærer kan gjøre er å ha klare, gjennomskuelige mål som blir tydeliggjort for elevene. Det vil minske stress ved at de stoler på at læreren har kontroll. Tydelige tilbakemeldinger når ugunstig atferd fremvises kan også hjelpe for å snu negativ gruppekultur, da elevene er opptatt av hva læreren tenker om dem. I en gruppe er det som oftest noen som tar lederrollen, og som med det har høyere status enn andre. Å få disse på lag med seg, vil forhåpentligvis kunne påvirke resten av klassen til å bli mer vi-orienterte. Rettferdig behandling er viktig for å skape tillitt og likt mestringsgrunnlag for alle. Videre kan jeg i sosiokulturell ånd trekke inn elevenes hverdagerfaringer, gjennom språket som kulturelt verktøy, og bygge videre på dem for å skape bevissthet rundt gruppekulturen. Dramafagets iboende mulighet til å utvikle inter- og intra-personlige kompetanse kan utnyttes didaktisk for å skape positiv gruppekultur med bevissthet og åpenhet rundt kompetansemålene, spesielt i faget teaterensemble.

5.2 Oppsummering og avslutning

Denne oppgaven har vært innom flere teorier og perspektiver for å belyse sammenhengen mellom klasseledelse og gruppekultur. Vi har sett at enhver gruppe er forskjellig fordi individene er forskjellige, men at lærerstil har mye å si for kulturen i en klasse. Den autoritative, selvhevdende, demokratiske læreren med høy grad av både dominans og samarbeidsorientering er lærerrollen burde etterstrebes for å skape støtteklima i en gruppe. På samme måte kan læringsmiljøet i en klasse påvirke lærerstilen. Det er noe læreren burde være seg bevisst spesielt i møter med utfordrende gruppekulturer. Drama og teaterfaget i seg selv innehar stort potensiale for å jobbe med gruppekultur, og vi har sett at det også da er viktig å være tydelig i hva målene er ovenfor elevene, for å vinne tillitt og tydelig uttrykke hva som er forventet av dem. Den viktigste konklusjonen jeg kan trekke er at vi-sentreringen er viktig hos både elever og lærer for å skape en positiv gruppekultur. Likevel er det en nødvendig asymmetri mellom lærer og elver, som krever at læreren samtidig som den er lyttende og demokratisk har en grad av dominans og kontroll.

6.0 Referanseliste

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

Askland, L. og Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bicât, T. og Baldwin, C. (2002). *Devised and collaborative theatre – A Practical Guide*. The Crowood Press Ltd.

Doyle, W. (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156–159. doi: 10.1080/00405840902776525

Gjøsund, P. & Huseby, R. (2015). *To eller fler? Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Cappelen Damm.

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal forlag.

Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sjølund, A. (1985). *Gruppepsykologi*. Oslo: Gyldendal.

Sæbø, A. B. (1998). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige dramaprosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Tano Aschehoug AS.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i teaterensemble - programfag i utdanningsprogram for musikk, dans, drama, programområde for drama (MDD6-01)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MDD6-01/Hele/Kompetansemaal/teaterensemble>

Woolfolk, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir forlag.