



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

Lone Maria Klein
Klasseledelse i teater i kulturskolen

PPU - Teater
Avdeling Dans 2020

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

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

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

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

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning

Eksamenstype: skriftlig hjemmeksamen

Emnekode: PPDPE / PPTFD

Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 20207

Dato for innlevering: **20.05. 2020 kl. 09.00**

“Klasseledelse i teater i kulturskolen”

Innholdsfortegnelse

I. INNLEDNING OG AVGRENSING.....	3
TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	3
II. TEORI.....	4
TEORETISK BAKGRUNN.....	4
Gode grupper og sosiale ferdigheter.....	4
Klasseledelse.....	5
Forebyggende klasseledelse.....	6
Relasjoner og lærerrolle/lederstil.....	6
Situasjonsbestemt ledelse.....	7
Kort om mesterlære.....	7
Utrykk som skaper inntrykk.....	8
Tiltedeværelse og kunstens lek.....	8
FAGDIDAKTIKK OG ERFARINGSBASERT KUNNSKAP.....	9
Om teaterkultur.....	9
Keith Johnstone.....	9
Elisabeth Gording og Annelene Sett Gjessing.....	10
OPPSUMMERING AV TEORI.....	11
III. PRAKSIS: BARNE OG UNGDOMSTEATERET.....	12
PRAKSIS MED YNGSTEGRUPPENE.....	12
Lederstil, didaktikk og samarbeid med foresatte.....	12
Timens dramaturgi.....	12
Klasseledelse i timen.....	13
Eventyrreiser.....	13

MIN ERFARING GJENNOM 8 ÅR MED ULIKE ALDERSTRINN.....	14
Min lederstil.....	14
Timens begynnelse.....	14
Scenisk tilstedeværelse	14
<i>Case eksempel: Nøytral presentasjon</i>	15
“Hellig” rom.....	15
Det gode publikum.....	16
OPPSUMMERING AV PRAKSIS: Å drive klasseledelse basert på teaterets egen kultur...	17
IV. DRØFTING.....	17
Struktur, situasjonsbestemt lederstil og mesterlære.....	18
Forebyggende klasseledelse.....	18
Forståelse av rommet.....	20
Lederstil.....	20
Sosiale ferdigheter, tilstedeværelse og uttrykk som skaper inntrykk.....	22
V. KONKLUSJON.....	23
VI.REFERANSELISTE.....	25

“Many teachers don’t seem to think that manipulating a group is their responsibility at all. If they’re working with a destructive, bored group, they just blame the students for being “dull”, or uninterested. It’s essential for the teacher to blame himself if the group aren’t in a good state.”

Keith Johnstone (Johnstone, 1981, s.29)

I. INNLEDNING OG AVGRENSING

TEMA OG PROBLEMSTILLING

Jeg har satt stor pris på å lære om klasseledelse og lærerrolle på PPU. Teorien vi lærte om dette var nært knyttet opp mot vanlig skole og klasseromsundervisning, derfor ønsker jeg å reflektere mer rundt det å være lærer/leder i teater. Teaterfaget skiller seg fra de fleste skolefag på mange måter. Det er kunstnerisk og kreativt og hver elev må by på seg selv personlig, ikke bare faglig. Det er også veldig relasjonelt og bygger på samspill. Faget foregår ofte ikke i et klasserom og det ligger mange innebygde regler, rutiner, rolledefinisjoner og ledertrender i teateret, som jeg tror kan brukes bevisst i undervisningen. Teaterpedagogen Keith Johnstone, som sitatet ovenfor er hentet fra, er kjent for å være en god leder.

Jeg skal i denne oppgaven se på følgende problemstilling:

Hvordan kan jeg som teaterlærer drive klasseledelse basert på teatrets egen kultur og dermed skape gode grupper med konstruktivt samspill?

Jeg skriver ut fra et kunstfaglig perspektiv. Jeg kommer ikke til å se på selve teaterproduksjonen, men på grunnleggende teaterklasser. Også i dramafag der målet ikke er kunstproduksjon, tror jeg at mange av de samme prinsippene med hell kan brukes. Kanskje kan noe også ha overføringsverdi til vanlig klasseromsundervisning i andre fag?

På grunn av omfanget på oppgaven og det spesifikke ved min egen praksis, velger jeg å avgrense min drøfting til å gjelde klasseledelse i ukentlige timer i kulturskolen. Jeg fokuserer derfor lite på det ved teoriene som berører praktisk organisering av og i klasserommet. Det jeg først og fremst vil se på er hvordan å skape velfungerende grupper og timer. Mitt fokus er på forebygging, ikke problemløsning.

I denne oppgaven vil jeg først ta for meg klasseledelse utifra teorier og forskning. Jeg vil så komme inn på teori om mesterlære og noen tanker rundt det særegne ved kunstneriske møter. Jeg har valgt de kildene i vårt pensum jeg synes best berører problemstillingen. Deretter vil jeg beskrive noen av Keith Johnstones erfaringer med klasseledelse i teaterfaget og gi en veldig kort innføring i tradisjonen ved Oslo Kulturskoles barne- og ungdomsteater, som stammer fra Elisabeth Gording og Annelene Sett Gjessing. Så vil jeg se på det jeg har lært om klasseledelse i min praksis med yngstegruppene ved Oslo kulturskole og i min 8 års erfaring som lærer samme sted. Jeg vil spesielt sette søkelyset på det vi gjør i undervisningen som stammer fra teaterets egen kultur. Jeg vil så undersøke hvordan teorien og forskningen harmonerer med det jeg har sett og opplevd i min praksis og mitt arbeid ved kulturskolen. Kan funnene til forskerne og fagfolkene overføres til undervisning i teater og hva er det eventuelt som er annerledes eller unikt ved teaterundervisning? Finnes det kanskje også sider ved teaterets kultur, som kan hjelpe/styrke klasseledelsen og dannelsen av gode grupper?

II. TEORI

TEORETISK BAKGRUNN:

God grupper og sosiale ferdigheter

Gjøsund og Huseby (2015) hevder at det som kjennetegner gode grupper, er at disse gruppene gjør det mulig for medlemmene å utvikle en mer harmonisk personlighet. Medlemmene i gode grupper påvirker og former hverandre gjensidig og dette skjer ved at gruppemedlemmene har klare roller, som både de selv og de andre forstår og kjenner godt.

For å beskrive hvordan hvert enkelt gruppemedlem påvirker gruppen med sin atferd, bruker Gjøsund og Huseby teorien til Sjølund om **jeg-sentrert og vi-sentrert rolleatferd** i grupper. Disse ulike atferdene fører til henholdsvis forsvarsklima og støtteklima. En gruppe med stor grad av forsvarsklima vil være preget av maktmidler og disse gruppene har ofte autoritære ledere. I en gruppe preget av støtteklima, er man derimot opptatt av å akseptere medlemmenes ulike meninger og her blir konflikter brukt på en positiv måte. Disse gruppene har ofte en flatere ledelsesstruktur enn grupper preget av forsvarsklima, og lederne har en demokratisk holdning. Grupper vil alltid fungere et sted mellom disse ytterpunktene, men, som Gjøsund og Huseby skriver, vil deltagelse i

grupper preget av støtteklima, gi mye bedre grunnlag for personlig utvikling (Gjøsund & Huseby, 2015).

Gjøsund og Huseby (2015) trekker frem ulike **lederstiler** og hvordan disse påvirker miljøet i en gruppe. De beskriver Lewin og Lippits ledelsesteori, der ledere er delt inn i tre typer etter lederstil: *Den autoritære leder, den demokratiske leder og la skue-skure-lederen*. Den demokratiske lederstilen skaper vekst og utvikling, aksept og trygghet. Autoritær lederstil skaper derimot umodne og uselvstendige individer og jeg-sentrert adferd.

Terje Ogden (2009) presenterer Gresham og Eliots **fem sosiale ferdighetsdimensjoner**: Empati, samarbeid, selvheldelse, selvkontroll og ansvarlighet. Disse henger sammen med konstruktivt samspill. De er ferdigheter man kan lære og de hjelper den som har dem til å samhandle effektivt med andre.

Klasseledelse

Ogden (2009) definerer klasseledelse slik: "Undervisnings- og læringsledelse består av praktiske grep som lærere tar for å skape produktiv arbeidsro og frigjøre tid til undervisning og læring" (Ogden 2009, s.123). Han skriver at klasseledelse handler mindre om det formelle lederansvaret en lærer har og mer om den uformelle kompetansen i å lede, organisere og planlegge. Denne kompetansen bygger på bevissthet om gruppedynamikk, fagkunnskap, formidlings- og kommunikasjonsferdigheter og lederferdigheter.

I følge Woolfolk (2014) er det overordnede målet for klasseledelse å fostre et positivt, produktivt arbeidsmiljø. -I et slikt miljø blir det mer tid til læring, elevene får være aktivt engasjert i passende og nyttige læringsaktiviteter og elevene blir flinkere til å styre seg selv.

I følge Ogden (2009) er de viktigste målene for klasseledelse å frigjøre tid til læringsaktiviteter gjennom tilstrekkelig arbeidsro, å fremme elevenes oppmerksomhet og engasjement, men også å fremme sosial kompetanse og og prososial adferd hos elevene, skape samhold og trivsel, samt å stimulere motivasjon, innsats og prestasjoner. Jeg velger i denne oppgaven å følge Ogdens målsettinger, fordi de favner bredere og passer bedre til teaterfagets natur og mål.

Nordahl (2012) hevder at klasseledelse, slik den fremstår i Norden i dag, er et mer demokratisk virkemiddel for å opprettholde arbeidsro enn tradisjonell disiplinering: “Oppdragelse til demokrati skal ivaretas gjennom lærerens utøvelse av klasseledelse. Ledelse av klasser og undervisning skal vise og formidle at det er lærerne som har og tar ansvar, samtidig som elevene verdsettes og anerkjennes” (Nordahl, 2012, s.11).

Forebyggende klasseledelse

Woolfolk (2014) oppsummerer Jacob Kounins klassiske studie fra 1970, der han beskrev følgende: De lærerne som var gode på å forhindre problemer i klassen, hadde fire evner til felles: De var årvåkne (withitness), de evnet å håndtere flere hendelser samtidig, de hadde fokus på hele klassen og sørget for progresjon i timene. Ogden (2009) tar for seg samme studie og nevner i tillegg “myke overganger”, pedagogisk bruk av oppmerksomhet, regler og rutiner i klassen og bruk av ros for å bekrefte ønsket adferd. Ogden kaller dette forebyggende klasseledelse.

Nordahl (2012) trekker også fram et par andre hovedelementer ved praktisk klasseledelse, nemlig struktur i undervisningen og forutsigbarhet. Dette innebærer blant annet å skape en gjenkjennelig ramme for timen, som skaper trygghet. Både Ogden (2009) og Woolfolk (2014) trekker fram at de første ukene er spesielt viktige for å etablere gode grupper.

Woolfolk (2014) skriver også om å planlegge undervisningsarealet ved å gjøre det innbydende og spennende og samtidig hensiktsmessig og brukervennlig. Hun beskriver undersøkelser rundt klasserom med ulike soner for ulike aktiviteter, organisert utifra interesseareal og/eller personlige områder. Hun beskriver videre at grupper på fire eller sirkelformasjon er best når elevene skal samarbeide, men dårlige ved presentasjoner.

Relasjoner og lærerrolle

Lyngsnes og Rismark (2014) skriver i sin bok “Didaktisk arbeid” om viktigheten av å opprette og vedlikeholde gode relasjoner mellom lærere og elever. De refererer til Evertson og Weinsteins studier og læreren som en “*Warm demander*”, en som formidler tydelige forventninger, gir kontinuerlige tilbakemeldinger og er støttende, forståelsesfull og vennlig. Denne beskrivelsen er ikke ulik Gjørund og Husebys beskrivelse av den demokratiske leder (Gjørund & Huseby, 2015).

Nordahl (2012) hevder at et godt forhold mellom lærer og elev er avgjørende for god klasseledelse og refererer til Hatties store verdensomspennede metaanalyse "Visible learning" fra 2009. Her kom det fram at de lærerne som både leder på en tydelig og strukturert måte og har en støttende relasjon til elevene, har stor virkning på både faglig og sosial læring. Et slikt lederskap fører også til "et stabilt godt læringsmiljø og et elevfellesskap som støtter læring" (Nordahl 2012, s.20). Slike gode læringsmiljøer fremmer også blant annet prososial atferd og positiv sosial kompetanse. Også Ogden (2009) trekker fram viktigheten av gode relasjoner som utgangspunkt for god klasseledelse. Læreren må ta seg tid til å bli kjent med elevene og elevene må få bli kjent med læreren.

Situasjonsbestemt ledelse

Ogden beskriver hvordan gode klasseledere endrer tilnærming etter situasjon. Godt klassemiljø er avhengig av at "lærerne mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise forståelse og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet" (Ogden 2009, s 124). Dette harmonerer med en teori Gjørund og Huseby (2015) presenterer, nemlig den situasjonsbestemte ledelsesteori, utviklet av psykologene Paul Hersey og Ken Blanchard. Her legges det både vekt på vekselvirkningen mellom lederen og de andre i gruppen og på en del rammefaktorer rundt ledelse. En leder er vanligvis ikke enten demokratisk eller autoritær, men både-og. Lederen er med andre ord både *oppgaveorientert* og *medarbeiderorientert*. Med bakgrunn i ulike kombinasjoner og grader av disse to kvalitetene, kan man kategorisere fire lederstiler: instruerende, selgende, deltakende og delegerende. Disse kombineres med *gruppedlemmenes kompetansenivå*. Jo høyere kompetansenivå elevene har, jo mer kan man nærme seg delegerende lederstil. Gjørund og Huseby hevder på bakgrunn av dette at det er sentralt for en leder å velge lederstil utifra situasjon og å være fleksible.

Kort om mesterlære

I artikkelen "I veiledningens landskap" skriver Kaare Skagen (2013) om mesterlæretradisjonen at mye ekspertkompetanse er kroppslig og delvis ubevisst forankret kompetanse, som ikke kan forklares eller formidles verbalt. Deler av kompetansen kan bare overføres gjennom observasjon av handling og gjennom samarbeid om yrkesutøvelse. Observasjon og demonstrasjon blir dermed viktig. Veiledning innenfor mesterlæretradisjonen er derfor ikke som autoritativ veiledning, der veilederen først er underordnet. Han viser til Nielsen og Kvaales empiriske studier, der mesterlæreren gjør flere intervensjoner i begynnelsen, for så å gi mer slipp. Skagen hevder at mesterlære viser suksess

innenfor forsker- og kunstneropplæring. Dette stemmer med min egen erfaring fra teateret og det harmonerer med situasjonsbestemt ledelsesteori.

Uttrykk som skaper inntrykk

Ulvik og Sæverot (2013) skriver om pedagogisk dannelse som en måte å fremme sentrale verdier i et demokrati, nemlig selvstendighet, medfølelse og ansvar. De skriver at en måte å fremme disse verdiene på, er å legge tilrette for pedagogiske møter. Det kan man gjøre ved å bygge på elevenes erfaringer, la elevene erfare selv gjennom handling og å gi rom for flerstemmighet. Man kan også å gi elever opplevelser gjennom *uttrykk som skaper inntrykk*. Her refererer de til Eisner som sier at lærerne da må by på seg selv og spille på egne talenter og ferdigheter på en måte som treffer elevene.

Tilstedeværelse og kunstens lek:

Geir Karlsen (2006) referer også til Eisner og hans beskrivelse av undervisning forstått som kunst. Denne forståelsen er blant annet basert på undervisningens uforutsigbarhet, som krever et repertoar læreren kan trekke på, samt at en lærers løpende vurderinger på mange måter ligner komponistens, malerens og skuespillerens. Karlsen skriver videre om alt liv som møte. Her refererer han til Buber og beskriver nærværende, ikke-dømmende møter preget av full tilstedeværelse. Han siterer også Buber fra boken "Um Uppfostran", der Buber skriver at kun læreren som helhet, altså hele det spontane mennesket, kan innvirke på eleven som helhet.

Steinsholt (2006) tar for seg Gadammers begrep "**Kunstens lek**", -det at vi blir berørt av noe som fengsler oss og gjør at vi lar oss rive med. Kunstverket snakker til noe i oss og har i seg en sannhet vi kun forstår når vi gir oss hen til denne "leken". Steinsholt relaterer dette til improvisasjon og sier at "Når vi på en leken måte har vår oppmerksomhet rettet inn mot noe, vil vi også være dypt tilstede (Steinsholt, 2006, s.37)." Han mener at et kyndig tilstedeværende publikum leker med, -de ikke bare "pay attention", men "play attention" og spiller en avgjørende rolle i fremføringen. Når han beskriver det som skjer mellom musikere på scenen i det de improviserer foran publikum, sier han at "Improvisasjon fører med seg et felles moralsk ansvar for deltagelse i et fellesskapeleg liv, en evne til å forholde seg til og forhandle med forskjeller og en vilje til å akseptere utfordringer, risiko og tilfeldigheter" (Steinsholt, 2006, s.38). Når vi improviserer sammen tar vi ansvar overfor den Andre ved å la den slippe til og bevege oss.

FAGDIDAKTIKK OG ERFARINGSBASERT KUNNSKAP:

Om teaterkultur

Jeg kan av plasshensyn ikke gå i dybden av hva teaterkultur er og jeg tror heller ikke det er hensiktsmessig å definere det. Jeg beskriver det jeg og min praksisveileder har tatt med oss fra den tradisjonen vi selv kommer fra. Barne og ungdomsteatret bunner i klassisk europeisk teater, hovedsakelig Commedia dell'Arte og mime. Annelene Sett Gjessing og Hanne Riege har i tillegg bakgrunn fra musikk og dans. Jeg har selv klassisk engelsk skuespillerutdannelse og har delvis blitt opplært i en mesterlæretradisjon. Det engelske teatret er preget av korte øvingsperioder og høy konkurranse om jobbene, noe som gjør at yrkesetikken og disiplinen er tydelig. Jeg har også bakgrunn i teaterport, teaterformen Keith Johnstone står bak. Dette er en veldig leken og fri tradisjon, men alle øvelser har tydelige rammer.

Keith Johnstone

Johnstone skriver i sin bok "Impro" fra 1979, at hvis du ønsker å bruke hans metoder, så kan det være du også må undervise på samme måte som ham. Han skriver at han opplever at en god lærer kan få gode resultater med enhver teknikk, mens en dårlig lærer kan ødelegge enhver metode. Hans egen erfaring med vanlig skole i England, var at miljøet var kompetitivt og derfor ønsker han å fremme det motsatte, nemlig at gruppe medlemmene støtter hverandre i stor grad. "There seems no doubt that a group can make or break its members, and that it's more powerful than the individuals in it. A great group can propel its members forward so that they achieve amazing things" (Johnstone, 1981, s.29)

Johnstone spiller selv ofte lavstatus når han møter en gruppe. Han sitter på gulvet og forklarer at om de feiler, så er det hans feil, ettersom han er eksperten og burde vite hvordan han skal legge fram stoffet. Dette får elevene til å le og slappe av og de setter seg som oftest på gulvet sammen med ham. I virkeligheten har min status økt i denne transaksjonen, skriver han, fordi kun et menneske med masse erfaring og kompetanse vil ta på seg skylda for det som går feil. Gruppen er også allerede endret, ettersom det ikke lenger oppleves som farlig å gjøre feil. Av praktiske råd nevner Johnstone blant annet det å dele sin øyekontakt med alle og å gi positive og direkte tilbakemeldinger (Johnstone 1981).

Elisabeth Gording og Annelene Sett Gjessing

Oslo Kulturskoles barne og ungdomsteater har røtter i Elisabeth Gordings barne og ungdomsteater som ble startet i 1957, da under navnet Barnas Teater (Gording & Ribu, 1990). Min praksisveileder og jeg er begge tidligere elever av Gording. Jeg husker denne skolen som veldig klassisk og streng, men samtidig levende, rik og fantasifull. Gording fulgte sine pedagoger med falkeblikk og krevet nøye gjennomtenkt didaktikk, med detaljerte planer for hele semesteret. Alle barna ved skolen var redde for at Fru Gording skulle dukke opp og overvære timen, for hun satte lista veldig høyt og var ikke spesielt pedagogisk i sine tilbakemeldinger. Det profesjonelle teateret var hennes målestokk og teaterets disiplin ble også barneteaterets disiplin. Men, ettersom leken, fantasien og eventyret er teaterets foreldre, og ettersom Gording virkelig forstod og skattet dette, var miljøet og innholdet i undervisningen likevel barnevennlig.

Barne og ungdomsteatret har fremdeles en tydelig teaterfaglig profil. Faget står sentralt og barna lærer allerede fra første time respekt og kjærlighet for det. Samtidig setter skolen eleven i sentrum ved å fokusere på elevenes frie kreative utfoldelse og utvikling (Oslo kulturskole, u.å).

En av mine første teaterlærere var Annelene Sett Gjessing, som drev Teateraktiviteter for Barn og Unge sammen med Hanne Riege. Annelene arbeidet for Gording før hun startet sin egen skole i Asker. Hun var mer demokratisk og delegerende i sin tilnærming og organiserte og levendegjorde sine timer gjennom musikk. Hun hadde også humor, fantasi, gode organisasjonsevner og et godt samarbeid med sin kollega. De to laget forestillinger med over 100 barn og organiserte det slik at ordenen bak scenen var minst like god som på: Alle barna hadde ansvar for sine egne ting og de eldre barna hadde i tillegg ansvar for å ta vare på de små.

Annelene skriver om filosofien bak sitt arbeid “ Jeg ser det som min oppgave å være katalysator for de unges individuelle iboende anlegg. Ved å gi barn og unge bevissthet om seg selv, sine uttrykksmuligheter og sin styrke vil jeg hjelpe dem til senere å kunne leve som trygt individ i vårt samfunn. Mangfoldet i teaterets virkemidler og i skuespillerens håndverk gir oss en unik mulighet til det. For teater er den kunstformen som inbefatter alle andre kunstformer. Teaterarbeid med barn og unge skal ikke være animasjon, men et alders- og modenhetstilpasset tilbud som man kan kalle “bevissthetsutvidende aktivitet” (Sett Gjessing, 2013 s.10).

OPPSUMMERING AV TEORI:

Jeg har lagt fram ulike teori som beskriver at klasseledelse handler om støttende relasjoner, om å etablere struktur, regler og rutiner, og om didaktisk tilrettelegging. Strukturen går helt ned på det praktiske, fysiske nivået, som organisering av rom og læringsaktivitet. Jeg har også sett på teori som viser at en demokratisk leder fremmer god gruppekultur. Gresham og Eliots fem sosiale ferdighetsdimensjoner (empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet) er ferdigheter som, hvis lærer og elever har dem, fremmer konstruktivt samspill. Disse ferdighetene overlapper med verdiene Ulvik og Sæverot (2013) beskriver som sentrale i et demokrati og som en lærer kan fremme gjennom pedagogiske møter, blant annet gjennom uttrykk som skaper inntrykk.

Den gode leder har ulike navn i de ulike teoriene jeg legger fram. Det som går igjen er et en god leder er både støttende og styrende og både elevorientert og fagorientert. En av teoriene jeg har presentert trekker også fram at god ledelse og god gruppedynamikk er situasjonsbestemt og at en god leder derfor må være fleksibel. Jeg har såvidt presentert mesterlæretradisjonen, der en leder gjerne styrer og viser mer i begynnelsen av en opplærings- eller veiledningsprosess. Jeg har også vært inne på den type dyp tilstedeværelse og lek, som vi kan finne i kunsten og som kan være del av undervisningen, spesielt i et kunstfag som teater.

Til slutt trakk jeg fram noen mer fagdidaktiske og personlige refleksjoner fra Keith Johnstone om å være ansvarlig og ydmyk i lærerrollen og om hvordan medlemmene i en gruppe kan løfte hverandre opp og frem. Jeg presenterte også Elisabeth Gordings strenge klassiske teatertrening og Annelene Sett Gjessings tanker om å være en katalysator for barns iboende evner.

III. PRAKSIS: BARNE OG UNGDOMSTEATRET

PRAKSIS MED YNGSTEGRUPPENE:

Lederstil, didaktikk og samarbeid med foresatte

Jeg hadde praksis ved Oslo Kulturskole, der min veileder og jeg jobbet med barn i 4-5 års alder. Jeg har tidligere jobbet ved skolen i 8 år, da med alle de eldre aldersgruppene.

Min praksisveileder har tatt over stafettspinnen etter en av Gordings pedagoger, som ledet yngstegruppene gjennom veldig mange år. Klasseledelsen følger tradisjonen fra Gording, men min veileder har satt den sammen med sin egen pedagogiske utdanning. Gruppene ble ledet med stor klarhet og naturlig autoritet. Min veileder er varm og kjærlig, men har samtidig veldig tydelige grenser og rammer. Hun pleier å ha en assistent med seg og hun lar assistenten ta den mest moderlige “trøste og kose”-rollen, slik at hun selv kan fokusere på gruppen som helhet. Hun følger likevel nøye opp enkeltelever, i små samtaler før og etter timen, enten med eleven og/eller med foreldrene. Hun er proaktiv og tar opp tilløp til problemadferd tidlig. Hun har gode samtaler med hele gruppen og samler dem i ring flere ganger i løpet av en klasse. Klassene er nøye planlagt, både med langtidsplaner og plan for hver klasse. Min veileder fører logg over hvem som har fått utføre spesielle oppgaver, så klassene blir så rettferdige som mulig. I den første delen av semesteret bruker hun god tid på hjelpe til med å la gruppen forme seg og til å etablere rammer og regler. Foreldre må vente utenfor, men i de første ukene er det er lov for usikre elever å gå ut til dem for å finne trygghet.

Timens dramaturgi

Jeg lærte mye om å planlegge klasser for de yngste i denne praksisen: Klassene startet og avsluttet likt hver gang. Store deler av timen bestod av samlende ritualer, som elevene kjente igjen fra gang til gang. Andre deler av timen var mer kaotiske, fri og lekne. Vi flettet alltid inn en “hvilestund” på gulvet i en av øvelsene. Ritualene vi brukte var sanselige, fysiske og tydelige: For eksempel innebar eventyrstund-ritualet at vi tente stearinlys og at en elev fikk holde “eventyrstenen”, mens lærer eller assistent leste/fortalte. Stunden kom alltid på samme tidspunkt i timen, slik at elevene visste at nå er det snart slutt. Klassene inneholdt mange elementer fra det klassiske teaterfaget, blant annet en øvelse som heter “Dagens Teaterord”. Vi gjorde fysiske improvisasjoner basert på klassikere, som Peer i Dovregubbens hall, med Griegs kjente musikk. Lærer i Rolle ble også brukt, for eksempel gjennom en gammel dame som ikke hører hva elevene sier og en vaktmester som “rydder unna”

ungene. Timene var varierte og overgangene fra en øvelse til neste var ofte glidende. Musikk ble mye brukt både for rytme/dans, men også som stemningsskaper.

Klasseledelse i timen

I arbeidet med så små barn ble det veldig klart hva tydelig og trygg ledelse egentlig er.

At læreren lærer alle navn med en gang var viktig for å skape relasjoner og trygghet. Spesielt fra begynnelsen var det viktig å gjenta regler for bruk av rommet, som at vi ikke tar borti teppene eller henger i barrene. Det samme gjaldt klar tilbakemelding på når vi prater og når vi konsentrerer oss om oppgavene. Vi lærere måtte bruke språket presist og vi ga positive tilbakemeldinger på alt barna fikk til eller fulgte godt med på. Øvelsene måtte ikke være for åpne eller avanserte. Fokus var på en ting av gangen og samtidig var flyt og overganger viktig. Elevene fikk tydelige beskrivelser og gjerne store, fysiske "ques". Bra teknisk utstyr for å spille av musikken var til stor hjelp. Jeg fikk erfare at det er bra at jeg som lærer er fysisk og kaster meg ut i bevegelsen og leken selv. Villskapen og leken i meg smitter, men samtidig samler det leken at jeg allerede er definert som leder.

Eventyrreiser

Vi gjorde eventyrreiser i alle disse timene. Barna gledet seg til denne delen av timen og var veldig medskapende og aktive. Jeg forberedte en ny fantasireise hver gang og noen ganger knyttet jeg den opp mot øvelser før eller etter. Jeg ga meg selv en lederrolle i spillet og brukte gjerne en ny setning/ et kamprop for hver gang. For eksempel ropte jeg : "Hør, hør!", og de svarte: "Vi er lutter øre". Vi øvde noen ganger på dette før reisen begynte, så kunne jeg bruke det til å hanke inn oppmerksomheten underveis. Før hver reise hadde vi også en samtale, som begynte med spørsmål som: Hvordan ser en sjørøver ut? Hva har de med seg? Går de på en spesiell måte? Det barna kom opp med i samtalene, tok jeg med inn i improvisasjonen og endret min egen plan for reisen. Noen ganger avsluttet jeg reisen i en formasjon som førte rett inn i neste øvelse.

MIN ERFARING GJENNOM 8 ÅR MED ULIKE ALDERSTRINN:

Min lederstil

Jeg er ofte deltagende i leker og øvelser, spesielt hvis jeg skal introdusere noe nytt. Noen ganger er jeg med i begynnelsen, for så å trekke meg ut og observere. Jeg er leken og opptatt av at det engelske ordet for både det å spille teater og for teaterstykker, er å leke: "We play in a play". Samtidig jobber jeg med å være en tydelig leder, som setter klare grenser og gir gode rammer for timen og for øvelser. Når elevene skal opptre for hverandre, er jeg ikke deltagende. Da er jeg kun publikum og regissør og mitt kunstneriske fagfokus er veldig klart. Sosialt er jeg ikke redd for å dele personlige historier og anekdoter og hvis jeg gjør feil, eller det er noe jeg ikke kan, innrømmer jeg det.

Timens begynnelse:

I mine timer bruker jeg alltid samme fysiske oppvarmingsrituale. Dette samler både gruppa og meg. Jeg bruker det samme ritualet fra 7 år og opp til voksen alder, bare med noe økt vanskelighetsgrad og lengde for de eldre. Jeg varierer også bittelitt fra gang til gang. Øvelsene i ritualet er øvelser som setter i gang blodsirkulasjonen, myker opp kroppen del for del og gir føttene god kontakt med gulvet. Noen av øvelsene er litt vanskelige, -de krever balanse og kroppskontroll og øker dermed elevenes konsentrasjon. Sirkelen samler oss alle fysisk. Jeg kan se alle ansiktene. Elevene kan se hverandre og meg. Dette ritualet hjelper også meg i lærerrollen: Min tilstedeværelse og ro øker og hvis gruppa eller situasjonen er ny, skaper ritualet noe kjent i et ukjent rom.

Etter oppvarmingsritualet gjør jeg en lek i sirkel. Leken er rettet mot noe vi skal trene på/lære i timene. Hvis gruppa er ny bruker jeg alltid navneleker i ring. Leker der de andre må si navnet til en og/eller herme etter den, gjør at hver elev opplever å bli sett av hele gruppa et lite øyeblikk. Det at alle må være i gruppas fokus en etter en, gjør at vi er i samme båt. Jeg er alltid selv med i disse lekene.

Scenisk tilstedeværelse

Jeg jobber mye med tilstedeværelse på alle alderstrinn og trener elevene i dette trinnvis i nesten hver time. Med tilstedeværelse mener jeg tilstedeværelse i egen kropp, følelse av ro, oversikt og flyt, samt evne til å se, ta inn og prosessere mest mulig av det som foregår rundt en.

Jeg gir øvelser der fokus er på:

1. Tilstedeværelse i kroppen
2. Tilstedeværelse i rommet
3. Tilstedeværelse med de andre i rommet (partner, ensemble, publikum)

Dette er for meg grunnstener i teater og i kommunikasjon generelt.

Case eksempel: Nøytral presentasjon

Elevene trener på å stå foran gruppen og presentere seg helt fra de er ganske små. Fra ca 11-års alder, introduserer jeg en øvelse jeg kaller “presentasjon”. Da skal en og en stå foran de andre uten å bruke gester, fakter eller kroppsholdning til å beskytte seg emosjonelt. De skal prøve å stå i nøytral posisjon og se hver publikummer (gruppemedlemmene) i øynene, før de sier navnet sitt. Jeg er selv med på øvelsen.

Jeg har opplevd at denne øvelsen kan endre gruppedynamikken fullstendig, spesielt i ungdomsgrupper. Jeg tror dette kommer av at de som virker usikre eller forsiktige i livet, ofte er de som tør dette. De som derimot har et tøft og kult ytre, blir ofte satt ut og begynner å le eller vri på seg. Hverken jeg eller elevene får kommentere. Når alle er ferdige, sier jeg bare et varmt takk til gruppen og roser dem masse. I en gruppe 11-12-åringer jeg gjorde en produksjon med, var det mye uro og posisjonering i begynnelsen. Etter en runde med denne øvelsen, ble all status i rommet vendt på hodet og ingen prøvde å tøffe seg eller dominere etter det øyeblikket. Den jenta som hadde vært den stille og “forsagte”, hadde plutselig høyest status, bare gjennom å være seg selv.

“Hellig” rom

I flere teatertradisjoner omtales teaterrommet eller øvelsesrommet som hellig. Grotowsky og Brook tar for seg idéen om “det hellige teatret” og denne tanken har røtter tilbake til gamle Athen, der spilleplassen var et “sacred space” (Wiles, D. 2003). Jeg prøver å gjøre så god bruk av de romlige rammeforutsetningene som mulig og å fremme en kultur for å holde orden og å behandle rommet som et spesielt rom. Dette betyr også at i dette rommet behandler vi hverandre på en bestemt måte. Ballett og klassisk teater har veldig tydelige fysiske rammer. Scenen er som et bilde i ramme. Fra 1600-tallet har man også brukt prosceniumsbuen, som rammet inn scenen som et titteskapsteater (Nygaard, 1993). I ballett og i klassisk billedkunst ligger det et symbolspråk, som vi forstår og “leser”, selvom vi ikke har lært det eksplisitt: Plassering i rommet snakker til oss. Jeg lærer elevene

dette språket, for om de klarer å bruke det bevisst, blir deres improvisasjoner og deres samhandling i rommet mye bedre. Allerede med ni-ti-åringene begynner jeg å jobbe med betydningen av karakterenes plassering i rommet for hvordan scenen "leses" av publikum. Når barna skal opptre for hverandre, legger jeg ofte en snor eller en stokk på gulvet, for å definere scenekanten. Da ser barna det innbilte scenerommet i øvelsesrommet og bildet får en ramme. I klassene mine bruker jeg alltid samme areal til presentasjoner og hvis vi skal lage forestilling, passer jeg på å gjøre øvelsesrommet så likt spillerommet som mulig.

Gording jobbet mye med levende statuer, eller kropper som skaper bilder i rom. Jeg har fortsatt med dette og bruker det også som utgangspunkt for improvisasjoner. Disse øvelsene trener elevenes tilstedeværelse i rommet, med hverandre og i kroppene sine. Jeg jobber også, som Gording gjorde, med romfølelse og det å fylle rommet og bevege seg rundt i det uten å kræsje i hverandre eller forstyrre hverandre. Om en gruppe skal bevege seg "fritt" i rommet, krever det stor romforståelse og forståelse av avstand. Avstand er også viktig når elevene etterhvert skal stå på scenen. Naturlig har mennesker en tendens til å klumpe seg sammen når de føler seg utrygge, men på scenen er det avstanden som skaper spenningen.

Som lærer har jeg også mulighet til å skape nye rom i rommet. Jeg kan være scenograf og bringe inn nye elementer, som forandrer hele rommet og inspirerer til nye former for samhandling.

Det gode publikum

Jeg jobber alltid med at elevene må lære å respektere hverandre når de skal vise øvelser eller improvisasjoner for hverandre. Jeg bruker et rituale med at gruppen klapper i gang de som skal opptre og jeg snakker om det å være et godt publikum. Jeg er veldig streng på at man ikke skal kommentere til sidemannen, sende blikk eller se et annet sted. Fokus skal være på de som opptrer. Spesielt i presentasjonsøvelsen, er det viktig at publikum er veldig respektfullt. Brytes respekten i en slik øvelse, avbryter jeg øvelsen og begynner på nytt. Jeg som lærer må også være et godt publikum når elevene opptrer. Jeg er opptatt av å virkelig ta i mot, la meg berøre, vise respekt og takke og rose etterpå.

OPPSUMMERING AV PRAKSIS -Å drive klasseledelse basert på teaterets egen kultur:

Som jeg har beskrevet bruker både jeg og min veileder innebygde strukturer for disiplin og orden fra teaterkulturen. Vi har også mulighet til å bruke musikk som organiserende prinsipp og samlende, motiverende faktor. Bruken og forståelsen av rom er viktig for oss. Samtidig ligger det innebygde strukturer for samarbeid i teateret, som vi bruker aktivt. Det finnes et også et likeverdsprinsipp: Alle har sin rolle og alle roller er viktige.

Vi som teaterlærere har dessuten mulighet for å bruke flere av teaterets fagroller og veksle på dem i undervisningen. Jeg kan operere som skuespiller det ene øyeblikket og regissør det neste. Jeg kan velge å være publikum og jeg kan skape scenografi.

Det finnes også mange teaterritualer som samler fokus og fostrer gruppe-ånd. Veldig mange av øvelsene jeg bruker, trener konsentrasjon og/eller sosiale ferdigheter, andre trener trygghet og tillit. Teateret som kunstform er i stor grad vi-sentrert. I skuespillertrening snakker vi ofte om at partneren alltid er viktigere enn deg. Dette handler om at spillet blir mye bedre om du har fokus på medspilleren og det er nært beslektet med det Steinsholt beskriver om ansvar overfor den Andre i musikkimprovisasjon (Steinsholt 2006).

IV. DRØFTING

Gjennom PPU-studiet har jeg ofte tenkt: "Dette gjør jeg jo allerede, det er jo opplagt", eller jeg har tenkt: "Denne problemstillingen har jeg aldri møtt i de 20 årene jeg har undervist". I min undervisning i kulturskolen har jeg stort sett hatt veldig gode grupper. I min praksis fikk jeg oppleve en gruppe der barna var dypt konsentrert i sin lek og utforskning. De kunne også sitte stille og se aktivt på når en annen gruppe viste noe, eller når lærer fortalte. Gruppen var samtidig kreativ og samarbeidsvillig og hadde mye flott uttrykk og engasjement. De forstod og opplevde at teaterrommet er litt annerledes enn verden der ute og de utviklet sine evner til å være medskapende og å bruke sin fantasi aktivt i gruppen. Det var dette som fikk meg til å tenke: Er det noe ved måten min veileder og jeg underviser på, som gjør at vi skaper gode grupper og unngår problemadferd? Er det noe ved tradisjonen og teatret selv?

Struktur, situasjonsbestemt lederstil og mesterlære

Prinsippene jeg har beskrevet i praksisdelen gjør på den ene side at elevene blir kjent med etikken, estetikken og organiseringen i teatret, på den andre siden tror jeg disse prinsippene virker som generelt gode organisasjons- og samhandlingsprinsipper. Jeg vil nå se på hvordan de eventuelt harmonerer med teorien jeg presenterte i første del.

Mye av det jeg beskriver i teoridelen om klasseledelse, fant jeg igjen da jeg skulle beskrive min og min veileders praksis i kulturskolen, spesielt dette at klasseledelse bygger på struktur. Det handler om sosiale relasjoner, forventninger og regler. Pedagogisk handler det om organisert undervisning, læringsaktivitet og evaluering. Fysisk handler det om hvordan rommet taes i bruk. Som jeg viste i praksisdelen var gjennomgående struktur spesielt viktig med de yngste gruppene. I mine eldre grupper har jeg kunnet gi slipp på mye detaljstyring og jeg har stolt på at jeg ved å introdusere og gjenintrodusere teaterkulturen, bygger en ramme som virker som et stillas for arbeidet. Det blir mer rom for improvisasjon, samtale og medbestemmelse, men struktur og gjentakelser, flyt og fremdrift er fortsatt viktig. Dette har støtte i Hersey og Blanchards teori om situasjonsbestemt lederstil (Gjøsund & Huseby, 2015) og det er slik veiledning innenfor mesterlæretradisjonen ofte foregår (Skagen 2013).

En forskjell fra det som kommer fram i teorien om situasjonsbestemt lederstil, ligger i at jeg opplever at selv uerfarne grupper trenger mindre detaljert struktur når de er litt høyere oppe i alder. Dette kan kanskje komme av at elevenes sosiale kompetanse er høyere i de eldre gruppene og denne kompetansen en stor del av teaterfaget. Det hjelper nok også at motivasjon i stor grad ligger innebygget i teaterkulturen. -For de aller fleste er teater en valgt aktivitet, noe vi holder på med fordi vi elsker det, ikke noe vi gjør av plikt. At de eldre elevene er sosialisert inn i skolesystemet, gjør jo også at de forstår undervisningssituasjonen bedre. Ogden støtter dette synspunktet: "generelt synes yngre elever å ha mer behov for ledelse enn eldre siden de har hatt mindre tid og færre muligheter til å tilpasse seg skolens forventninger til arbeidsvaner og adferd" (Ogden, 2009 s.124).

Forebyggende klasseledelse

På bakgrunn av min erfaring i kulturskolen, vil jeg hevde at hvis jeg som lærer trener min **tilstedeværelse** i klasserommet eller gruppen, på samme måte som en skuespiller trener sin sceniske tilstedeværelse, vil jeg med stor sannsynlighet fremme godt læringsmiljø og ha god innflytelse på grup-

pen. Jeg vil kunne se de enkelte elevene bedre, fange opp konfliktsituasjoner før de bygger seg opp, få bedre relasjoner med elevene og samtidig ha godt fokus på det faglige. Evnen til tilstedeværelse henger sammen med å respektere alle. “Re-spectare” (“Respekt”, 2019). betyr å se en gang til: Er det noen jeg har oversett? Er det noen jeg ikke klarer å se klart? Dette harmonerer helt med det Kounin fant om gode læreres “**Withitness**” (Woolfolk 2014). Det harmonerer også med Keith Johnstones erfaringer om lærerens ansvar for miljøet i gruppen (Johnstone 1981).

Jeg tør påstå at både min veileder og jeg også har de tre andre evnene som er felles for de gode lærerne i Kounins studie (Woolfolk 2014). I tillegg skaper vi begge en gjenkjennelig ramme for timen, slik Nordahl fremhever (Nordahl 2012). Min veileder har nok lært om dette da hun studerte PPU, men mye har hun tatt med seg fra tradisjonen hun jobber i. Selv vet jeg at alt jeg gjør bunn i tradisjon, erfaring, intuisjon og i faget selv. Min teater trening, sammen med min lærererfaring kan ha gjort meg til en god klasseleder. Ogdens (2009) betraktninger om at klasselederkompetanse bygger på bevissthet om gruppedynamikk, fagkunnskap, formidlings- og kommunikasjonsferdigheter og lederferdigheter, kan understøtte dette.

Min veileder har også hele tiden med seg alle de andre elementene Ogden nevner som viktige i Kounins forebyggende klasseledelse, nemlig “myke overganger”, pedagogisk bruk av oppmerksomhet, regler og rutiner og bruk av ros for å bekrefte ønsket adferd (Ogden, 2009). Som jeg har vært inne på, er disse elementene spesielt viktige med de yngste elevene.

I de timene med de yngste der vi brukte mer musikk og drev timen fortere fremover, fungerte gruppen spesielt godt. Det var en stor hjelp for de som hadde problemer med å konsentrere seg. Jeg kan selv huske at jeg som elev hos Annelene ble grepet av musikken og at den “ledet” meg inn i fantasien og konsentrasjonen. Med de små brukte vi også sanselige ritualer og uttrykk som gjør inntrykk i form av Lærer i Rolle og eventyrreiser. Jeg tror dette er elementer fra teater som med fordel kan inkorporeres i klasseledelse generelt.

Forebyggende klasseledelse er kanskje ikke like viktig når rammene er etablert? Min erfaring er at jeg kan la teaterets egne samlende øvelser, rammer og ritualer ta over og at de i seg selv er forebyggende. Dette er kanskje noe lærere i andre fag kan hente erfaringer og lærdom fra? Mange av teaterets ritualer og leker, som oppvarmingsritualer eller det å riste løs, kan også brukes i vanlige

klasserom. Teaterets samarbeidsøvelser og dets prinsipper for organisering av mennesker i rom, kan også være gode verktøy i andre settinger.

Forståelse av rommet

Woolfolk (2014) beskriver klasserom med ulike soner for ulike aktiviteter. Dette er ikke så relevant i teater. Det tomme rommet i teaterklasser, krever likevel bevissthet fra lærerens side. For eksempel vil det å alltid bruke samme oppsett til presentasjoner og alltid samle sirkelen midt i rommet, skape forutsigbarhet og trygghet. At læreren organiserer elevene i rommet ved hver øvelse og trener dem i romfølelse og avstandsfornekkelse, fremmer ikke bare den kunstneriske kvalitetene i elevarbeidet, men gjør også samarbeidet i gruppen lettere. Romfølelsen elevene lærer, gjør gruppen mer velfungerende. Hvert individ tør å ta plass, men respekterer samtidig de andre i rommet. Dette Woolfolk (2014) beskriver med at grupper på fire eller sirkelformasjon er best når elevene skal samarbeide, men dårlig ved presentasjoner, er kunnskap vi kjenner og bruker aktivt i teaterkulturen. Men vi vet også at vi kan trene opp elever til å kunne bruke sirkelen som publikum og opptre godt “in the round”. Det å oppleve at teaterrommet er litt annerledes enn verden der ute, at det har sine egne regler om konsentrasjon og om respekt og rom for andre, er noe jeg tror har overføringsverdi. Jeg tror det skaper rom for mangfold og fjerner mange potensielle problemer der og da, men det er også noe elevene kan ta med seg ut i livet.

Lederstil:

Både min og min veileders lederstil passer med “Warm Demander” (Lyngsnes & Rismark 2014). Vi er varme og forståelsesfulle og har samtidig en tydelig struktur. Vi setter grenser og viser at vi har positive forventninger til elevene.

Slik er også den gode **regissør** i mange teatertradisjoner. For det meste vil en teaterregissør måtte være både lyttende og ledende. Regissøren er den som tilrettelegger for godt samspill mellom skuespillerne, men han/hun er også den som har overblikket og ser scenebildet og situasjonen utenfra. Skuespillerne kan være mer eller mindre medskapende, men er som oftest ansvarlig for deler av kunstverket, ikke helheten. Slik er det i klasserommet også. Læreren er den som sitter med “kartet” og har oversikten over målene, enten disse er formulert i læreplaner eller er uformelle. Rammeplassen i skolen kan sees på som regikonseptet i teateret. Dette er jo også noe som gir frihet til skuespillere og elever. Det betyr at skuespilleren eller eleven kan fokusere på sitt arbeid og ikke sam-

tidig behøver å bære ansvaret for alt rundt seg. Dette stemmer med hvordan Nordahl beskriver klasseledelse som demokratifremmende (Nordahl, 2012).

Som jeg har beskrevet, var Elisabeth Gording mye mer autoritær og instruerende enn jeg er.

Kanskje er det slik at en teatergruppe vil godta og noen ganger til og med behøve, en mer autoritær leder pga. behovet for at regissøren har siste ordet? Gording levde i en annen tid og det er ikke sikkert at hennes autoritet ville blitt godtatt av dagens kulturskoleelever. Noe som uansett veier opp mot en teaterleders autoritet er dette jeg har nevnt om at teateret i stor grad er vi-sentrert i sin natur og mye teater trening er gruppeøvelser som krever samspill og likeverd. I Lewin og Lippits forsøk om gruppeprosesser kommer det fram at læreren legger mye av premisset for om gruppen blir jeg- eller vi -sentrert (Gjøsund & Huseby, 2015). Kanskje er det også slik at faget i seg selv kan legge premisser for dette?

Det som er helt klart er at det ikke finnes noen la-skure-ledere i tradisjonen jeg kommer fra. Vi som har overtatt etter Elisabeth Gording, nærmer oss en mer demokratisk lederstil, men vi bruker likevel en del autoritet. Heller ikke tradisjonen rundt Keith Johnstone er en la-skure-tradisjon. Som Johnstone presiserer, tar han selv ansvaret for om gruppen fungerer eller ikke og for om resultatene er gode (Johnstone 1981).

Hvis vi ser på dette utifra den situasjonsbetemte ledelsesteorien til Hersey og Blanchard (Gjøsund & Huseby 2015), vil jeg si at min veileder og jeg er både oppgaveorienterte og medarbeiderorienterte. Vi er mer selgende og deltakende enn instruerende, men vi bruker alle tre. Sjelden eller aldri er vi helt delegerende, annet enn ved gruppearbeid med elever som har erfaring. Dette henger sannsynligvis sammen med at en kunstfaglig retning alltid vil ha en viss oppgaveorientering. Målet er ikke bare å utvikle menneskene, men også å introdusere en kunstform eller skape kunst.

Den situasjonsbestemte lederteorien understøtter også det jeg har foreslått om at vi som teaterlærere har mulighet for å bruke de ulike teaterrollene og veksle på dem i undervisningen. Vekslingen mellom å være deltagende og observerende, der jeg på en måte bytter mellom å være skuespiller, regissør og publikum, fungerer veldig godt for meg. Jeg tror denne vekslingen bidrar til å gjøre gruppa fri og trygg. Det blir mindre usikkerhet rundt hva vi skal gjøre og det er samtidig mer ufarlig fordi jeg er med og leker. I planleggingen kan man jo også si at jeg er dramaturg og/eller dramatiker. Jeg vil hevde at det å veksle på disse rollene gir mulighet for en veldig fleksibel og dynamisk form for

klasseledelse. At jeg veksler på roller, gir også elevene mulighet til å innta ulike roller i ulike situasjoner. Kanskje kan det skape en mer dynamisk gruppe?

Sosiale ferdigheter, tilstedeværelse og uttrykk som skaper inntrykk:

Improvisasjon er noe som går igjen i mange av teaterøvelsene jeg bruker. Improvisasjon innenfor trygge rammer, gir rom for åpenhet og medbestemmelse. Improvisasjoner, og også samtaler rundt eventyrreiser, får frem elevenes dramaturgiske kompetanse, kjennskap til ulike historier/verdener og deres fantasi. Improvisasjonene er undervisning som bygger på elevenes erfaringer, noe Ulvik og Sæverot (2013) nevner som en måte å fremme elevenes selvstendighet, medfølelse og ansvar. Som Steinsholt (2006) trekker frem, åpner improvisasjon også for nye former for ansvarlig dialog.

Jeg vil hevde at det å trene på å være et godt publikum for hverandre og klappe i gang de som skal opptre, fremmer gode grupper og konstruktivt samspill. Dette er noe man også kan gjøre i klasseromsundervisning. Fokus på lekenhet fordrer letthet og humor og kan bidra til å fjerne konkurranseelementet. Lek er samtidig dypt alvor og konsentrasjon. Gresham og Eliots fem sosiale ferdighetsdimensjoner: empati, samarbeid, selvhedelse, selvkontroll og ansvarlighet er alle ferdigheter som trenes i klassisk skuespillertrening. I teaterundervisning trener vi disse ferdighetene fordi de er essensielle for å skape gode teaterforestillinger og for å klare seg godt som skuespiller, men den positive bi-effekten er at vi gjerne ender opp med gode grupper og sosialt kompetente elever.

Som lærer i teater, opplever jeg at det er et stort pluss at jeg selv kan være et forbilde for hva det vil si å være skuespiller. Ikke bare gjør evnen til å "ta scenen", underholde og levendegjøre at det er lettere å holde på elevenes oppmerksomhet, men ettersom jeg i min undervisning fokuserer på elevenes tilstedeværelse, trener jeg også selv denne evnen. Som Steinsholt (2006) og Karlsen (2006) tar opp i forbindelse med sine refleksjoner rundt tilstedeværelse og nærværende møter i kunst og undervisning, kan slik tilstedeværelse gjøre at eleven får mulighet til å koble seg til. For å berøre må man nødvendigvis også bli berørt. En lærer som er leken og personlig og innrømmer feil, kan fremme gode møter mellom hele mennesker, slik både Johnstone (1981) og Karlsen (2006), er inne på.

Eventyrreiser, lærer i rolle og musikkopplevelser er eksempler på uttrykk som skaper inntrykk. Jeg husker fortsatt selv hvordan Annelene førte oss tiåringer inn i fantasireiser gjennom musikk og

fortelling. Dette var en formende opplevelse for meg. Senere har det å skrive fortellinger og skape egne forestillinger vært like viktig for meg som å være skuespiller. Spiren til dette lå allerede i meg, men hos Annelene fikk den rom til å gro og den ble sett og anerkjent.

Teateret har i seg selv et større mål. Det sikter mot noe utenfor de som opptrer. Noen ganger kan vi gå så langt som å si at dets mål er “The greater good”. Teateret skal uansett kommunisere noe til publikum, med publikum tilstede. Selv når vi driver med drama og ikke skal opptre, har ikke dette bare en funksjon for oss selv og gruppen vi er i, men det kan gi ringvirkninger i samfunnet som helhet. Dette harmonerer med Ulvik og Sæverots (2013) mål for pedagogisk dannelse. Vi blir (forhåpentligvis) bedre samfunnsborgere. Slik sett er teateret en meget god modell å bygge sin undervisning på.

V. KONKLUSJON

Jeg har i denne oppgaven vist hvordan klasseledelse kan arte seg i en kunstfaglig rettet kulturskole, med min veileder og meg selv som eksempler på klasseledere. Jeg fant at vi til sammen gjør stort sett alt det som er beskrevet i teoriene om klasseledelse og ledelse jeg har sett på, men at vi også får mye “gratis” fra teaterfaget selv. Kanskje er det slik at vi med teateret som styringsprinsipp kan slippe litt på tøylen og likevel få minst like gode resultater både fagmessig og sosialt?

Teateret har noen sider som kan supplere teoriene om god klasseledelse. Spesielt når man jobber i faget, vil disse være nyttige å være seg bevisst, men noen av elementene kan også overføres til undervisning i andre fag.

Innebygde strukturer for disiplin og orden fra teaterkulturen og musikk som organiserende prinsipp og samlende, motiverende faktor, kan gjøre noe av den forebyggende klasseledelsen beskrevet i litteraturen overflødig. Å aktivt bruke strukturer for samarbeid fra teaterfaget, vil kunne styrke relasjoner og dermed skape gode grupper. Det at alle har sin rolle og alle roller er viktige, er del av kunstformen og det hjelper en gruppe til godt samspill.

Vi som teaterlærere har dessuten mulighet for å bruke flere av teaterets fagroller og veksle på dem i undervisningen. Slik kan vi drive en mer dynamisk form for situasjonsbestemt klasseledelse.

Øvelser som trener tilstedeværelse, konsentrasjon, romfølelse og sosiale ferdigheter, brukes ofte i teaterundervisning. Det kunstneriske målet med tilstedeværelsesøvelsene er å gi elevene god scenisk tilstedeværelse, men de sosiale resultatene av dette arbeidet er samtidig mange og gode. Dette kan brukes aktivt: God evne til tilstedeværelse fremmer samhandling, fokus og godt læringsmiljø. Lærerens egen evne til tilstedeværelse er en viktig del av dette og vi kan tenke på den som en utvidet form for årvåkenhet, eller “withitness”.

Teateret er et kunstfag og et samarbeidsfag. Min erfaring er at teatret som bakteppe gir en egen disiplin og fokus allerede fra første time med fireåringene. Det ligger dessuten mye motivasjon og glede i det å improvisere og skape noe sammen. Teaterfaget er fult av uttrykk som skaper inntrykk og disse kan vi bruke til å fostre verdier som er viktige både i grupper og i samfunnet forøvrig.

VI. REFERANSELISTE

- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2015). *To eller flere...: basiskunnskaper i gruppepsykologi*. (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Gording, E. & Ribu, A. (1990). *Ungt Teater: barne- og Ungdomsteatret - Et kulturarbeid fra innsiden*. Trondheim: Tell forlag.
- Johnstone, K. (1981). *Impro: improvisation and the theatre* (Paperback edition). London: Methuen Drama.
- Karlsen, G. (2006). *Stilt overfor det som ennå ikke er*. I Steinsholt, K. & Sommero, H. (red.). (2006). *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill* (s.239-259). Oslo: Cappelen Damm AS
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nygaard, J. (1993). *Teatrets historie i Europa: register teaterleksikon*. (u.s.): Spillerom
- Oslo kulturskole, (u.å). *Oslo musikk- og kulturskole, Fagplan for Barne- og ungdomsteatret -Obut*
Hentet fra og lest 8.mai 2020 <http://www.oslokulturskole.no/filer/pdf/fagplaner/teater/Fagplan%20obut%20omk.pdf>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Respekt, (2019). I Wikipedia. Hentet 8.mai 2020 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Respekt>
- Sett Gjessing, A. (2013). *Teaterarbeid med barn og unge*. Trondheim: Akademika forlag.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Steinsholt, K. (2006). *På den andre siden av ingensteds*.

I Steinsholt, K. & Sommero, H. (red.). (2006). *Improvisasjon: kunsten å sette seg selv på spill*. (S.23-43). Oslo: Cappelen Damm AS

Ulvik, M. & Sæverot, H. (2013). *Praktisk pedagogisk-utdanning*. Oslo: Vigemostad og Bjørke AS.

Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget

Wiles, D. (2003). *Greek Theatre Performance: an Introduction*.

Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra:

https://books.google.no/books?id=BYWkzOawLyIC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=theatre+as+sacred+space&source=bl&ots=USd-005Wsa&sig=ACfU3U2moQzwSQ_A5j8GmrVs-m0h05Yvaog&hl=en&sa=X&ved=2ahUKewjJIYvT7pfpAhVOI4sKHelRAro4ChDoATAQegQI-CRAB#v=onepage&q=theatre%20as%20sacred%20space&f=false