

Kunsthøgskolen i Oslo, avdeling Dans
Lærerutdanning

Utdanning: Praktisk- pedagogisk utdanning i scenekunst
Eksamenstype: Skriftlig hjemmeeksamen
Emnekode: PPU800/PPU803 (teater)
Emnenavn/fag: Pedagogikk og fagdidaktikk

Kandidatnummer: 240035

Fordypning (dans/teater/musikkteater): Teater

Dato for innlevering: **15.05. 2024 kl. 11.00**

Ekspressivitet i teaterrommet

Eksamensoppgave i PPU Teater

Innholdsfortegnelse

Innledning	4
<i>Problemstilling</i>	5
<i>Tidligere forskning</i>	5
<i>Hvordan trekker jeg inn FOU-prosjektet?</i>	6
Teoretiske perspektiver	7
<i>Ekspressivitet i teaterfaget</i>	7
<i>Selvopfatning</i>	8
<i>Mestring og motivasjon</i>	10
<i>Tilhørighet, gruppeklima og lærer-elev-relasjon</i>	12
Forsknings og utviklingsarbeid (FOU)-metodedel	14
<i>Kvalitativ metode</i>	14
<i>Etiske perspektiver</i>	14
FOU – utvalgte resultater fra intervju	15
Drøfting	19
Oppsummering/konklusjon	24
Litteraturliste og kilder	25

Innledning

Som teaterelev i barne- og ungdomsteater, skoleelev på offentlig skole, student på folkehøgskole og student på skuespillerutdanningen fikk jeg alltid beskjed om at jeg måtte «ta mer plass». Denne beskjeden har vært en stor kilde til forvirring og frustrasjon. For hva vil det egentlig si å «ta mer plass»? Skulle jeg rekke opp hånda mer, stille flere spørsmål selv om jeg egentlig ikke lurte på noe, snakke høyere, forstyrre de andre i undervisningen slik som de elevene som ikke fikk denne beskjeden gjorde? Skulle jeg si mer, gjøre mer, være mer? Måtte jeg endre meg helt? I ettertid, og spesielt nå som jeg er i gang med studiet i praktisk pedagogikk har jeg skjønnet at det ikke handlet om å rekke opp hånda mer, eller kanskje i offentlig skole gjorde det det, men ikke i teaterfaget. Her handler det om å tørre å kaste seg ut på scenen, ikke være for mye i hodet, tørre å gjøre feil og være tydelig i det sceniske uttrykket. Alt dette kan vi samle til et ord: *Ekspressivitet*.

Ordet ekspressiv kommer fra det franske ordet *expressif* og betyr uttrykksfull (snl.no, 2021). På samme nettside fortsetter definisjonen:

«*Ekspressiv betyr uttrykksfull. Noe som er ekspressivt, uttrykker sterke, dramatiske følelser*»
(snl.no, 2021).

Når mine lærere ba meg om å ta mer plass, tror jeg de rett og slett ønsket at jeg skulle være mer uttrykksfull.

Når jeg nå jobber som teaterlærer og er i praksis, ser jeg selv dette behovet for mer ekspressivitet blant mine elever. Det kan være fristende å be en stille og sjenert elev ta mer plass rett og slett for å lettere forstå hva eleven tenker, føler og trenger hjelp med, eller for å vurdere hva eleven faktisk kan. Eleven må lære seg å *uttrykke* dette på en tydelig måte for omgivelsene sine. På dramalinjen på videregående er ekspressivitet nevnt i kjerneelementene i læreplanen i faget teaterensemble som en del av skuespillertreningen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2) og om du skal utdanne nye skuespillere er det viktig at de skjønner at ekspressivitet på scenen krever noe helt annet enn det filmskuespillere eller tiktok-ere viser på skjermene, som jo er et helt annet format.

Det å ta plass kan altså handle om å tørre å være ekspressiv. Uansett om det er å uttrykke følelsene sine tydelig nok for omgivelsene i hverdagslivet, eller om det er som skuespiller på en scene, tror jeg ekspressivitet er noe alle mennesker har bruk for.

Da jeg nå har kommet fram til at ekspressivitet er et tema som både forundrer meg og engasjerer meg, og som jeg ser er veldig nyttig for dagens teaterlever, må jeg vurdere hva jeg tror er riktig måte å jobbe på for å skape ekspressivitet blant mine elever. Handler det om klasseledelse, gruppepsykologi eller bør jeg gå mer inn på den enkelte elev og dens selvbilde? Jeg har funnet ut at jeg ønsker å utforske både et kollektivt og et individuelt perspektiv i arbeidet med denne oppgaven. Jeg tror nemlig både et trygt gruppeklime og et positivt selvbilde er avgjørende for å tørre å være ekspressiv.

Problemstilling

Problemstillingen min har derfor blitt som følger:

Hvordan kan jeg som dramapedagog legge til rette for utvikling av ekspressivitet i elevgruppen og hos enkeltelever?

Tidligere forskning

Det har vært vanskelig å finne tidligere forskning og andre oppgaver som omhandler ekspressivitet i teaterfaget, noe som jo også er grunnen til at jeg vil skrive om dette, men jeg har funnet en forskningsartikkel kalt *Feelings and opinions of primary school teacher trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition* (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019) fra Spania hvor de har forsket på grunnskolelærer-studenters følelser og opplevelser rundt kroppslig ekspressivitet.

Her har de altså testet ut ulike øvelser som går på motorisk uttrykksevne og dans på lærerstudenter for å finne ut hvordan dette påvirker studentene (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019). De utførte øvelser hvor studentene skulle bevege seg og observere hverandre både med og uten bind for øynene, øvelser hvor fokuset var fysisk kontakt og avslapning, og øvelser med metaforer som katalysatorer for gester. De har funnet ut at studentene blant annet opplevde negative følelser rundt det å bli observert og at dette var et hinder for å slippe seg løs, fordi de var redd for å bli vurdert og dømt. I øvelsen hvor de hadde på bind for øynene klarte studentene å slippe seg mer løs. Et annet resultat er at studentene opplevde at spesielt

verbale metaforer var gode katalysatorer for spontane og ekspressive bevegelser (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019). Resultatene fra denne artikkelen er overførbart til ekspressivitet i teaterfaget og er noe jeg vil diskutere senere i oppgaven.

Hvordan trekker jeg inn FOU-prosjektet?

Ettersom jeg har vært i praksis på dramalinjen på videregående skole (vgs.), og min veileder har nevnt at dette med ekspressivitet er noe elevene der strever med i undervisningen, tenkte jeg at dette kunne være en god mulighet for å undersøke dette gjennom FOU-prosjektet og trekke det inn i denne oppgaven. Jeg har gjennomført intervju med en liten gruppe elever fra 3. klasse på vgs., og resultatene vil jeg bruke i denne oppgaven. Jeg vil skrive mer om dette i metodedelen av oppgaven.

I denne oppgaven skal jeg altså gjennom teori, resultater fra intervjuet, tidligere forskning og erfaring gjennom praksisperioden diskutere hva som skal til for at elever tør å være ekspressive, og hva jeg som dramapedagog kan gjøre for at elever føler seg trygge nok til å være ekspressive i et teaterrom, både fra et individuelt perspektiv og et gruppeperspektiv.

Teoretiske perspektiver

I teoridelen skal jeg gå igjennom litt ulike teorier jeg mener har relevans for min problemstilling. Jeg vil komme innom både teori rundt hva ekspressivitet i teaterfaget er, samt teori rundt selvpoppfatning, mestring, motivasjon og gruppeklime. Jeg kommer til å knytte teorien opp mot en fiktiv teaterelev på dramalinja på vgs. som jeg har kalt Sara, som sliter med dette å slippe seg løs og være ekspressiv.

Ekspressivitet i teaterfaget

Ekspressivitet handler altså om det å være uttrykksfull, vise store følelser og slippe seg løs, og jeg opplever at det snakkes mye om det å ta plass. Dessverre opplever jeg også at det finnes lite teori og forskning omkring akkurat hva som skal til for at elever og skuespillere skal tørre å gjøre nettopp dette. Derimot bærer både jeg, dramapedagoger og skuespillere på mye taus kunnskap om temaet, altså kunnskap som vi kan vise i praksis, men som er vanskelig å artikulere (snl.no, 2021). Som skuespiller har jeg selv kjent på hvor krevende ekspressivitet kan være i praksis og at man ofte tror man er mer uttrykksfull enn det man faktisk er. Ofte har jeg også følt på at jeg stopper meg selv i frykt for å gjøre noe teit eller rart eller noe som er feil. Keith Johnstone (1999) er en lærer og forfatter innen improvisasjonsteknikk og snakker mye om blokkering under improvisasjon (Johnstone, 1999, s. 101-103). I improvisasjonsfaget handler blokkering om å ikke akseptere tilbud og impulser som kommer fra de du spiller mot, du blokkerer din medspillers ideer, eller dine egne. Grunner til at jeg selv ofte blokkerer kan være at jeg synes ideene er teite, at jeg er redd for å dumme meg ut, eller at improvisasjonen ikke går i en retning jeg selv ønsker. På samme måte og av liknende grunner tenker jeg at vi som skuespillere også kan blokkere vår egen ekspressivitet. Improvisasjon handler også mye om det å akseptere og feire «feil», nettopp fordi vi må tørre å gjøre feil for å la oss selv skape gode sceniske situasjoner, og feil i seg selv kan også være interessante for publikum å se på (Johnstone, 1999).

I tillegg til det å være bevisst blokkering og ha et positivt forhold til feil, er det å være ekspressiv på scenen også noe man kan jobbe med teknisk. Både det å ha et godt stemmearbeid, og være bevisst sitt fysiske språk er viktig for å være ekspressiv. Ifølge Drama study design (2019-2024) er det fire ferdigheter innen ekspressivitet: Stemme (for eksempel: diksjon, volum og pitch), bevegelse (eks. tempo og holdning), gester, og ansiktsuttrykk (Victorian certificate of education, 2019-2024, s. 10). Jeg tror at å aktivt jobbe med alle disse

ferdighetene og bli bevisst dem, er et godt utgangspunkt for å forbedre sitt ekspressive uttrykk.

Selvoppfatning

I et fag som teater hvor instrumentet som brukes er skuespillerens eget følelsesliv og kropp, tror jeg det er veldig viktig at skuespilleren (eleven) føler seg både trygg og komfortabel i seg selv. Spesielt om man skal tørre å virkelig spille stort foran et publikum. Men hvordan skal man tørre det om ikke man har et godt selvbilde? Selvoppfatning er et annet begrep for det samme brukt av Skaalvik og Skaalvik (2021) i boka *Skolen som læringsarena*, og defineres som:

Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.

(Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88)

Selvoppfatning er en slags fellesbetegnelse på hvordan man vurderer eller oppfatter seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88). En elev kan oppfatte seg selv som en skoleelev, men også som en skuespiller. En elev kan også oppfatte seg selv som pen, smart eller morsom, den kan oppfatte seg som flink i tekstarbeid eller dårlig i improvisasjon. Hva slags oppfatning en elev har av seg selv oppstår gjennom tidligere erfaringer. Det er forskjell på selvoppfatning og selvrepresentasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 90-91). Vi kan alle ønske å bli oppfattet annerledes enn sånn vi egentlig føler at vi er. I 1.klasse på dramalinjen på vgs. kan det for eksempel være viktig for en elev å få høy sosial status, og eleven vil da kanskje ikke tørre å slippe seg hundre prosent løs under en improvisasjon i frykt for at det vil føre hen lenger vekk fra målet om å bli populær (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 90-91).

Eleven kan også ha et positivt eller negativt syn på seg selv, eleven verdisetter seg selv, og da snakker vi om selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 88-89). Dette er en subjektiv følelse om seg selv og stemmer ikke nødvendigvis med hvordan eleven faktisk er. Drama eleven Sara kan for eksempel synes at hun er skikkelig dårlig til å synge, uten at dette nødvendigvis er sant. Selvverd handler om at man har en verdi uavhengig av hva man oppnår, slik at hvis Sara gjør det dårlig under en forestilling vil hun likevel føle bra om seg selv, gitt at selvverdet hennes er høyt. Elever med lavt selvverd er mer usikre på seg selv, redd for å gjøre feil og

dumme seg ut, mer opptatt av hvordan de representerer seg selv og blir oppfattet av andre, er sensitive til kritikk og unngår å ta risiko (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 92-93).

Det er flere faktorer som påvirker selvverdet. Om eleven klarer å oppnå egne ambisjoner, hvordan eleven presterer på oppgaver som oppfattes som viktige, andres forventinger og hva man mottar av positive tilbakemeldinger og støtte fra de rundt seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95). Hvis for eksempel dramaeleven Sara har store ambisjoner om å komme inn på Teaterhøgskolen, men får dårlig karakterer i teaterfagene og i tillegg får lite støtte fra sine foreldre på karrierevei, kan dette påvirke selvverdet hennes i negativ retning.

Områdespesifikk selvvurdering går nøyere inn på en persons vurdering innenfor ulike områder som skolefaglig selvvurdering, sosial selvvurdering og fysisk selvvurdering, men vurderingen på de ulike områdene kan være helt uavhengig av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, s. 101, 2021). Sara kan ha høy sosial selvvurdering, men lav skolefaglig selvvurdering. Skolefaglig selvvurdering kan både være veldig spesifikk eller generell (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 102). Sara kan for eksempel ha skikkelig høy selvvurdering innen tekstarbeid, men vurdere seg selv lavt innen fysisk teater. Spesifikk selvvurdering vil kunne endre seg raskt etter hvert som man gjør nye erfaringer, for eksempel hvis Sara plutselig gjør det skikkelig dårlig i en tekstlesning. Men hvis Sara har en generelt høy selvvurdering innen teaterproduksjonsfaget vil selvvurderingen holde seg mer stabil, til tross for dårlige erfaringer her og der (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 102). Høy skolefaglig selvvurdering har mye å si for motivasjon i skolen, og blir påvirket av andres vurdering av en selv, av sammenligning med andre elever og av selvattribusjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 106).

Selvattribusjon vil si hvordan vi forklarer egen atferd. Er det internal attribusjon mener vi at resultatene våre kommer av innsats og evner, mens ved eksternal attribusjon forklarer vi resultatene med for eksempel flaks, hvor vanskelige oppgavene var eller hvor gode lærere vi har hatt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 114). Selvvurderingen vår påvirker hvordan vi attribuerer. Har en elev høy selvverd er det større sjans for at den vil tilskrive gode resultater til egen innsats og egne evner, og dårlige resultater vil de tilskrive eksternt (dårlig tid på oppgaven, lite hjelp osv.) og dermed beskytte sitt selvverd. Hos elever med lav selvverd vil det gjerne være motsatt, og dårlige resultater vil pålegges egne evner og igjen føre til lavere selvverd, og slik gå i en negativ spiral (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 116).

For at Sara skal begynne å vurdere seg selv høyt og få en generell høy skolefaglig selvvurdering i teaterfaget er det derfor viktig at hun attribuerer dårlige resultater til eksterne faktorer og ikke til egen innsats eller evner, slik at hun opprettholder en god selvoppfatning.

Mestring og motivasjon

Jeg tror også mestring har mye å si for ekspressivitet. Om Sara tror hun kommer til å mestre oppgaven hun får, og også om hun har motivasjon for oppgaven, er faktorer jeg tror kan gjøre stor forskjell i hvor mye hun slipper seg løs på scenegulvet.

Deci og Ryans (2021) selvbestemmelsesteori tar opp begge disse faktorene (mestring og motivasjon), faktorer som også har mye å si for selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 140). I selvbestemmelsesteorien skiller de mellom *indre* og *ytre* motivasjon, hvor *indre motivasjon* er når du har lyst til å gjøre noe helt ut fra egne interesser og glede over aktiviteten i seg selv, mens *ytre motivasjon* kommer av en form for belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). Den indre motivasjonen er den mest optimale formen for motivasjon fordi den springer ut fra glede og lyst, ikke tvang, konkurranse eller ytre belønning. Hvis man virkelig har indre motivasjon kan man også komme i en tilstand kalt *Flow* hvor man glemmer tid og sted og fordyper seg helt i det man gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146).

Indre motivasjon og flow-tilstanden kommer ifølge selvbestemmelsesteorien av at tre grunnleggende psykologiske behov blir dekket, nemlig *autonomi*, *kompetanse* og *tilhørighet* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142).

Autonomi eller *selvbestemmelse* handler om at elever vil få mer motivasjon om de får være med å bestemme hva slags oppgaver som skal gjøres og hvordan, eller at oppgaven går overens med elevens verdier (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142-145). Om Sara og de andre elevene i klassen får være med å velge hvilken forestilling de skal sette opp, kan dette føre til at hele klassen får mer eierskap og motivasjon for arbeidet. Får klassen oppfylt ønsket sitt om en moderne versjon av Et dukkehjem (Ibsen, 1972) vil de føle på autonomi og at forestillingen er noe de selv står inne for.

Kompetanse handler om et iboende ønske om å mestre noe, det er altså her delen om mestring kommer inn. Det å mestre oppgaven og oppnå kompetanse gir en god følelse og mer

motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142-145). Mennesker har et grunnleggende behov for å oppnå mer kompetanse, vi vil alltid lære mer! Om Sara får utfordre seg på rollen som Nora (Ibsen, 1972), og hun føler hun mestrer dette, er det sjans for at hun vil gå løs på oppgaven med enda større engasjement og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144).

Her kommer også Banduras mestringsforventningsteori inn i bildet, en teori som har mange likheter med Deci og Ryans (2021) tanker om kompetanse, men som ser enda mer på forventningene om mestring og hvor godt en person tror hen vil mestre en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 144 og 117). Mestringsforventninger handler i motsetning til faglig selvvurdering ikke om hvor flink Sara føler seg i faget Teaterproduksjon, men hvor godt hun tror hun vil mestre oppgaven å tolke rollen som Nora (Ibsen, 1972), uavhengig av hvor flink hun føler seg i faget, eller hva andre får til (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118).

Det er mange faktorer som påvirker om Sara tror hun vil få det til, blant annet hvor god tid hun får på seg til å øve, om hun får hjelp til rolletolkningen, og hva slags arbeidsforhold hun må jobbe under (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118). At Sara har høye mestringsforventninger til oppgaven er viktig både fordi det gjør at hun har en positiv holdning til oppgaven, hun ser på oppgaven som en god utfordring og mulighet til å utvikle seg i stedet for en truende situasjon, og hun vil være flinkere til å sette seg realistiske mål og reflektere og justere egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 118-119).

Det er fire kilder til mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 120):

Mestringserfaringer handler om hvordan man har mestret tidligere liknende oppgaver som den du nå står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, s. 121, 2021). Hvis Sara har god erfaring med å gjøre rolletolkning fra karakterer fra Ibsen-stykker, vil hun mest sannsynlig ha gode mestringsforventninger denne gangen også. For at Sara skal få gode mestringserfaringer er det viktig at Sara får oppgaver tilpasset sitt nivå og sine forutsetninger. For vanskelige oppgaver vil ikke føre til mestring, men for lette oppgaver vil heller ikke gjøre at Sara føler at hun øker sin kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 122-123). Det er også viktig at Sara attribuerer resultatene til innsats og strategi, slik at hvis rolletolkningen skulle få en dårlig karakter vil hun tenke at hun neste gang må endre strategien eller øke innsatsen, i stedet for at hun bare har dårlige evner (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 124-125).

Andres eksempler eller vikarierende erfaringer er også en kilde til mestringsforventninger og handler om at hvis Sara ser andre elever hun vurderer til samme nivå i faget som seg selv klare en spesiell oppgave, vil Sara tenke at hun også kan klare det (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 125).

Verbal overtakelse kan også brukes til å skape mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 126). Hvis Sara opplever ros og oppmuntring fra lærer eller medelever kan det føre til at hun legger enda større innsats i sitt arbeid med Nora (Ibsen, 1972) og at hun har større tro på å lykkes. Men da er det viktig at læreren faktisk tror at mer innsats fra Sara vil føre til mestringserfaring, slik at tillitten til lærerens vurdering ikke blir ødelagt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.127).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som for eksempel hjertebank, angst og klamme hender kan oppfattes som et signal om at vi ikke mestrer situasjonen og at vi ikke er kompetente nok til oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 127). Hvis Sara opplever mye nervøsitet og hjertebank rett før hun skal på scenen kan det også påvirke hennes mestringsforventninger. Nervøsitet kan også direkte ødelegge for prestasjonen hennes som igjen vil gi henne dårlige mestringserfaringer og dermed dårlige mestringsforventninger i fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 127).

Tilhørighet, gruppeklima og lærer-elev-relasjon

Den siste av kildene til indre motivasjon er ifølge Deci og Ryan (2021) *tilhørighet* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, 142-145). Tilhørighet handler om å føle seg som en del av fellesskapet, gi omsorg og få omsorg, samt et godt forhold til lærer og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142-145). Om Sara føler på å være en del av gruppa og i tillegg opplever emosjonell støtte fra lærer under forstillingsarbeidet vil dette gi henne mer motivasjon, og jeg tror det også vil påvirke hennes evne til ekspressivitet.

Ulike grupper kan ha veldig ulike sosiale miljøer og det er ikke alle miljøer det er like lett å føle tilhørighet til. Noen miljøer kan være preget av støttende og lyttende medelever, og positiv atferd med en god fellesskapsfølelse, mens andre miljøer igjen kan være preget av konkurranse, misunnelse og aggressivitet (Gjøsund & Huseby, 2015, s.59). En kan kjenne relativt raskt om det er en gruppe som det føles bra å være i eller om det er en gruppe med

mye konflikt, ofte fordi rolleatferd som påvirker gruppen enten er *jegsentrert rolleatferd* eller *visentrert rolleatferd* (Gjøsund & Huseby, 2015, s.59). Et klima preget av visentrert rolleatferd får vi et *støtteklime* hvor elevene hjelper og støtter hverandre og de er interesserte i å høre hverandres meninger. I slike grupper er det gjerne en flat lederstruktur og elevene er opptatt av å sammen løse utfordringer, og det er rom for personlig utvikling (Gjøsund & Huseby, 2015, s.60-61). Et *forsvarsklima* derimot er preget av jagsentrerte elever som er mest opptatt av sine egne behov og bryr seg lite om hvordan sin egen atferd påvirker resten av gruppen. De kan være morsomme på andres bekostning, er dominerende og har stort konkurranseinstinkt (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 60). I slike klimaer er maktforhold og status i gruppen tydelig, og elevene vil gjerne prøve å bruke press og trusler for å få det slik de vil. Her er det ofte autoritære ledere i gruppen og det er store fare for mobbing av enkeltelever (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 60-61).

Som sagt så har et støtteklime ofte en flat struktur, mens et forsvarsklima gjerne har en autoritær leder (Gjøsund & Huseby, 2015, s. 61). En leder i en klasse på videregående kan både være læreren selv, men sosialt kan det også være for eksempel den mest populære i klassen som får denne rollen i et forsvarsklima. Saras lærer har et ansvar for å skape et godt støtteklime i klassen, og sørge for at elevene opplever både autonomi, kompetanse og tilhørighet for indre motivasjon, men også for god selvoppfatning. Får læreren til dette tror jeg det er et godt utgangspunkt for å jobbe med ekspressivitet.

Forsknings og utviklingsarbeid (FOU)-metodedel

Mitt Forsknings og utviklingsarbeid (FOU) ble gjennomført under min praksisperiode på dramalinjen på en videregående skole. Temaet ekspressivitet har engasjert meg lenge, og i samtale med min veileder i praksis kom det fram at også elevene jeg skulle ha der kunne ha problemer med nettopp akkurat dette. Derfor bestemte jeg meg for å gjøre en undersøkelse rundt temaet for å både kunne bruke det for å skape en undervisning som bygget opp en elevgruppe som tør å være ekspressive, men også for å kunne bruke det i min eksamensoppgave.

Kvalitativ metode

Jeg bestemte meg for å bruke kvalitativ metode, en metode som i utdanningsvitenskap ofte brukes for å forske på selvoppfatning, interesser og holdninger til oppgaver og utfordringer (Befring, 2016, s.38-39). Kvalitativ metode passet bra for meg fordi jeg skulle jobbe med en relativt liten elevgruppe i praksis, og visste at jeg ikke vil få mulighet til å gjøre en kvantitativ undersøkelse hvor det arbeides mer med objektive målinger og statistikk (Befring, 2016, s.38-39), men også fordi jeg ønsket å gå litt mer i dybden på temaet.

Intervju er en god og vanlig form for datainnsamling innen kvalitativ metode og jeg gjennomførte et feltintervju som vil si at jeg oppsøkte informantene på skolen deres (Befring, 2016, S. 74-75). Intervjuet ble gjort med 5 elever fra 3.klasse på dramalinjen på vgs.

Intervjuet var semistrukturert som vil si at jeg hadde planlagt spørsmål på forhånd, men elevene kunne svare fritt, og jeg stilte i tillegg noen oppfølgingsspørsmål (Befring, 2016, s. 75). Intervjuet varte i ca. 20 minutter. Spørsmålene handlet om ekspressivitet, hva elevene mener det betyr, om de selv føler de kan være ekspressive i sin teaterproduksjonsklasse og hva de mener skal til for å tørre å være ekspressive og slippe seg løs.

Etiske perspektiver

Jeg gjennomførte også aksjonsforskning og spørreskjema, men har valgt å fokusere på intervjuet i denne oppgaven da det er resultatene fra det som er mest relevante for problemstillingen. Elevene fylte ut et samtykkeskjema på forhånd og ble forklart formålet med både intervju, aksjonsforskning og spørreskjema. De kunne selv velge hvilken del av FOU-en de ville ta del i. Det var viktig at de fikk vite at alt var anonymt og at svarene ikke ville kunne knyttes opp mot enkeltelever. Intervjuet ble gjort i et klasserom uten andre til stede, tatt opp på mobil, for deretter å bli transkribert og anonymisert av meg.

FOU – utvalgte resultater fra intervju

Intervjuet ledet til en fin samtale med de fem elevene som alle hadde klare tanker om temaet ekspressivitet. Jeg kommer her til å presentere analysen av intervjuene rundt det som handlet om ekspressivitet, som er spesielt relevant for oppgaven min.

Jeg innledet hele intervjuet med å spørre elevene om hva de tenker det betyr å være ekspressiv. Elevene var ganske enige i akkurat hva det vil si og et sitat som viser dette godt er:

«At man er aktiv på scenen og viser veldig sterkt med språk og kroppsspråk, eh, det man skal prøve å vise da ja, hehe» (elev 3, FOU-intervju, 2024).

Det å ha energi og være energisk var også noe de definerte det med:

«Ja, at man er tydelig og energisk, at man har energi og mye følelser og at man forsterker det man gjør da» (elev 2, FOU-intervju, 2024).

På spørsmål om det er noen andre ord eller uttrykk de heller bruker enn ekspressiv kom ord som uttrykksfull, energisk, overdreven og teatralisk kropp, men de hadde alle vært borti ordet ekspressiv flere ganger i skolesammenheng. Jeg spurte dem også om hvorfor de tenkte at det er viktig å kunne være ekspressiv og da er dette et sitat jeg synes var treffende:

«Det blir mer mottakelig for publikum også rett og slett, for publikummeren skjønner hvor du vil og skjønner at du har et mål og, eh, det ikke blir som å se noen ha en samtale ti meter vekk fra deg» (elev 5, FOU-intervju, 2024).

Elevene var også enige i at det er forskjell i kravet om ekspressivitet på teater i forhold til film og TV, selv om de også hadde sett veldig ekspressive skuespillere i TV-format, gjerne barne-tv og musikal. En annen ting som ble brakt opp var at det er forskjell på hvilke type rom man spiller i, noen scenerom er små og gjør at skuespilleren ikke trenger å spille like stort for at det skal bli oppfattet av publikum. Ved spørsmål om elevene synes det er lett å være ekspressive i deres klasse var alle ganske enige om at det var det:

Elev 3: «ja, veldig. Vi er veldig trygge på hverandre så vi tør liksom å gjøre feil».

Elev 4: «og det er ofte det som skjer når man spiller, det skjer feil»

(Flere ler)

Elev 5: «og det er jo det som er gøy, for eksempel så var det jo den scenen som «elev» og «elev» gjorde da plutselig «elev» falt på scenen ikke sant, og selv om det var en sånn utrolig sånn ekspressiv og utagerende reaksjon så var jo det på en måte det var jo liksom, det var jo den beste gjennomgangen for deres scene»!

Elev 4: Det var bare gøy liksom! (elever, FOU-intervju, 2024).

I sitatet over trekker de også fram dette med feil, og at feil ofte kan være med på å skape ekspressivitet og spennende situasjoner på scenen. Elevene var også enige om at det er lettere å være ekspressive nå enn da de startet i 1.klasse på vgs. Og trekker fram det at de har blitt bedre kjent og sett hverandre i rare leker og situasjoner.

“folk slutter jo litt å bry seg etter hvert fordi man blir tvunget ut i det så mange ganger. I første så var vi jo ikke så trygge på hverandre, vi prøve jo fortsatt å forme alle inntrykkene alle hadde av seg, men så gir man litt opp etter hvert, man blir uansett tvunget til å drite seg ut, og det er ganske sunt, det er sånn man tør å være ekspressiv rett og slett fordi man må drite seg ut gang på gang” (Elev 2, FOU-intervju, 2024).

Ved spørsmål om akkurat hva som skal til for at elevene skal tørre å slippe seg løs og være ekspressive har elevene mye å bidra med. Spesielt en god lærer som oppfordrer til at man skal slippe seg løs, gjøre feil og ha det gøy, er noe det virker som de setter stor pris på. Også humor, fellesskap, engasjement og positiv feedback er viktige komponenter de trekker frem.

«ja jeg føler det handler veldig mye om humor. For det var så mye humor, og hvis man har det gøy så tør man å gi mer, og hvis det er hvis alle er inkludert så tør man også å gi mer, hvis man føler at man er et fellesskap, for da er det ikke så, hvis man føles seg litt utenfor så tror jeg ikke man tør å gi alt heller, så det er jo veldig sånn ... det er jo det fellesskapet man bygger opp som gjør at man tør» (elev 4, FOU-intervju, 2024).

Humor er altså veldig viktig ifølge elevene, og i humor ligger det også mye lek, noe elevene mener er et viktig redskap for å få en klasse til å bli mer ekspressive:

Elev 1: «jeg tror lek definitivt»

Elev 3: «Lek»!

Elev 2: «lek er noe som gjør at man har det gøy og at»

Elev 3: «får opp energien»

Flere: «Ja»!

Elev 2: «minner seg om at man er et team som skal gjøre noe sammen, jeg synes definitivt det hjelper ikke å gjøre et klapp liksom hvis, eller en telling til 10 hvis man ikke har, hvis det ikke er en munter, liksom optimistisk stemning, gjøre noe optimistisk».

Elev 4: «og ofte liksom, en lekenhet kan være konkurranseinstinkt, men det er også litt gøy hvis det er sånn en ting man gjør sammen, en lek hvor sånn alle sammen har det gøy, og det er liksom ikke noe konkurranse, det er ikke noe sånn man skal vinne, fordi det kan bli litt ekstremt noen ganger» (elever, FOU-intervju, 2024)

En elev trekker også fram mestringsfølelse:

«men når vi får den mestringsfølelsen på plass så kommer jo veldig mye gratis også sånn i ekspressivitet for eksempel, da får vi på en måte det som en ressurs fordi alle er liksom klare til å koble på å gjøre sitt beste» (Elev 5, FOU-intervju, 2024)

I tillegg snakker de mye om det å ha eierskap til forestilling, og at de føler den er deres. Ifølge elevene gir dette motivasjon til å gi det lille ekstra. Ved spørsmål om hva som skal til for å få eierskap nevner elevene at det handler om å få være med å ta beslutninger, men også at forestillingen handler om noe de kjenner seg igjen i.

Jeg stilte også spørsmål om det er forskjell på person til person hvor ekspressiv man kan være og om selvfølelse og selvtillit er en påvirkende faktorer svarer flere av elevene at de tror det er viktig med selvtillit for å tørre å være ekspressiv og at det være selvkritisk er farlig for ekspressiviteten:

«jeg vil si at om du har lite selvtillit, eller bare har en dag der du ikke føler deg helt 100 prosent, ja sånn du er ikke helt deg selv kanskje, så er det jo veldig vanskelig å spille en rolle for da ser du jo bare alt du gjør feil og da bare blir du jo mindre og mindre og forsvinner mer inn i deg selv, så det er jo litt også med hvor mye ambisiøsitet eller ønske du har om å hoppe inn i en situasjon den dagen kanskje» (Elev 5, FOU-intervju, 2024)

Til slutt i intervjuet dro elevene opp ulike leker de synes er gode for ekspressiviteten. Elevene var veldig enige om at lekenhet og humor ofte var nok for at de turte å slippe seg litt ekstra løs. Oppsummert er både en god lærer som oppfordrer til prøving og feiling, fellesskap og trygghet, god selvoppfatning og mestringsforventninger, positiv oppmuntring, humor og lek alle faktorer elevene har trukket fram i intervjuet som viktige for ekspressivitet (FOU-intervju, 2024).

Drøfting

Jeg skal nå anvende teorien, tidligere forskning og empirien min for å diskutere problemstillingen som er:

Hvordan kan jeg som dramapedagog legge til rette for utvikling av ekspressivitet i elevgruppen og hos enkeltelever?

Ut ifra intervjuet jeg gjorde med 3.klassingene på dramalinjen på vgs. (FOU-intervju) og egne erfaringer, i tillegg til utforskning av ulike teorier og tidligere forskning, har jeg trukket fram det jeg mener er de viktigste faktorene som skal til for å utvikle ekspressivitet i en dramasammenheng: god selvoppfatning, gode mestringsforventninger, motivasjon, et lekent støtteklime, og en god lærer.

En god selvoppfatning er viktig av så mange grunner, spesielt fordi det har mye å si for den mentale helsen, men for ekspressivitetens skyld rett og slett fordi lav selvverd gjør en elev mer opptatt av selvrepresentasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ungdommer har gjerne et behov for å bli likt og akseptert av den gruppen de tilhører, og ekspressivitet kan på mange måter sees på som et hinder i veien mot dette målet, med mindre ekspressivitet er sett på som en viktig egenskap av gruppen. En av hypotesene til forskningsprosjektet med de spanske studentene var at:

“Visual and tactile interaction inhibit the expressive commitment of students in corporeal expression exercises” (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019, s.244)

For å teste hypotesen måtte noen av studentene ha på bind for øynene mens de gjorde ulike oppgaver, mens resten av studentene observerte dem. Resultatene fra forsøket viste at 55% ga en negativ evaluering på å bli observert (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019, s. 248-249). De følte at de ble dømt av de andre studentene, var redde for at de ble ledd av og følte at det begrenset evnene deres til å uttrykke seg gjennom kroppen. De ble derimot mer komfortable når alle hadde bind for øynene og de ikke ble observert (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019, s. 248-249). Jeg mener dette er et godt eksempel på at det dette med selvrepresentasjon kan stå i veien for ekspressivitet. Når vi derimot ikke føler at vi blir observert og må representere oss selv på en spesifikk måte klarer vi også å være mer i nuet og være mer ekspressive. Det er akkurat som intervjuobjektene mine trekker frem:

«folk slutter jo litt å bry seg etter hvert fordi man blir tvunget ut i det så mange ganger. I første så var vi jo ikke så trygge på hverandre, vi prøvde jo fortsatt å forme alle inntrykkene alle hadde av seg, men så gir man litt opp etter hvert, man blir uansett tvunget til å drite seg ut, og det er ganske sunt ...» (elev 2, FOU-intervju, 2024)

I første klasse var de veldig opptatt av hva resten av klassen syntes og prøvde å forme inntrykkene. Elevene hadde på dette tidlige stadiet av videregående naturlig nok kanskje litt lav sosial og faglig selvvurdering, i tillegg til at miljøet ennå ikke var definert som trygt. De var opptatt av selvrepresentasjon. Noen av elevene i klassen kan ha hatt dårlig selvoppfatning og lav selvverd, noe som gjør at de er mer opptatt av hvordan de representerer seg selv, og hva de andre i klassen tenker om dem (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Som jeg skrev om i teoridelen av oppgaven er elever med lav selvverd også usikre på seg selv, redd for å gjøre feil og redde for å dummes seg ut (Skaalvik & Skaalvik, 2021), egenskaper som jeg tror aktivt motvirker det å være ekspressiv. Det å gjøre feil og dumme seg ut, er jo nettopp noe av det som er så viktig i teater og for ekspressivitet! Så hvordan gi dramaelevne god selvverd og selvoppfatning slik at de ikke tenker så mye på selvrepresentasjon, og tør å slippe seg løs?

For at dramaelevne skal tørre å være ekspressiv er det viktig at de har en god selvvurdering, og da spesielt en høy skolefaglig selvvurdering i dramafagene på skolen, som tross alt er fagene de må være ekspressiv i. Den skolefaglige selvvurdering bør være så generell som mulig, de må føle at de er generelt gode i teaterfagene, slik at noen negative mestrings erfaringer her og der ikke vil påvirke selvverdet for mye. For at elevene skal få høy skolefaglig selvvurdering er det viktig at de får positive tilbakemeldinger fra lærer og klassekamerater, og at de attribuerer gode erfaringer til internale faktorer som innsats og strategi, og negative erfaringer til eksternale faktorer som for eksempel oppgavens vanskelighetsgrad eller mangel på hjelp fra lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Intervjuobjektene (2024) mine trekker også fram mestringsfølelse og at dette hjelper på ekspressiviteten deres. Det er altså veldig viktig at elevene har gode mestringsforventninger og opplever kompetanse og mestring. Som skrevet om i teoridelen kan dette gjøres blant annet ved at de får gode mestrings erfaringer fra liknende oppgaver. Lærer kan legge til rette for dette ved å gi tilrettelagte oppgaver som passer til hver enkelt elevs nivå, samtidig som det også utfordrer elevene. Lærer må være helt sikker på at elevene vil mestre disse oppgavene, slik at de får gode mestrings erfaringer. Lærer må også bidra med verbal overtalelse ved å

oppmuntre elevene. Lærer må rose strategi og innsats ved mestring og ikke bare evner, slik at elevene attribuerer mestring til internale faktorer ved liknende oppgaver i fremtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2021). I tillegg kan vikarierende mestringserfaringer hjelpe, altså at elevene får se andre elever som er på deres eget nivå mestre liknende oppgaver. Elevene kan også ha godt av å lære taktikker for håndtering av nervøsitet, slik at ikke fysiologiske og emosjonelle reaksjoner vil føre til dårlige mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

I intervjuet med vgs-elevene (2024) kom det fram at autonomi og det å føle eierskap til en forestilling var viktig for motivasjon og ekspressivitet. Dette står også godt i forhold til selvbestemmelsesteorien. Ved å gi elevene autonomi vil de få mer motivasjon for oppgaven, og akkurat motivasjon tror jeg er kjempeviktig for ekspressivitet. Det å slippe seg løs er gjerne lettere hvis du har en indre motivasjon for det du gjør, og spesielt hvis du kommer i *flow* hvor du glemmer alt av tid og sted og det som skjer rundt deg. Flow vil jo også da si at du glemmer hvordan du representerer deg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2021). For at elevene skal få indre motivasjon kan man som lærer legge vekt på *autonomistøtte* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-149). Det kan man gjøre ved å blant annet gi elevene valg, la dem se nytten og verdien av oppgavene de får og gi positive tilbakemeldinger (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-149). Læreren bør også lytte til elevene, ta dem på alvor, hjelpe og støtte elevene og gi dem nok tid til å løse oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148-149). Gjør læreren dette vil den legge til rette for et autonomistøttende miljø. I teaterproduksjonstimene kan det for eksempel være lurt at elevene får være med å velge hva slags forestilling de skal sette opp, hva slags roller de skal spille, sjanger og tema, arbeidsmetoder, og at forestillingen går overens med elevens verdier og interesser. Da vil de også få mer motivasjon og lettere komme i flow, noe som kan gjøre elevene mer ekspressive.

Både teorien jeg har tatt opp i denne oppgaven og resultatene fra FOU-intervjuet (2024) understreker viktigheten av tilhørighet og et godt støtteklimate. Intervjuobjektene er tydelige på at en lærer som oppfordrer til å prøve og feile, som byr på seg selv og som gir positive tilbakemeldinger er kjempeviktig for ekspressiviteten (FOU-intervju, 2024). Tilhørighet er også en viktig kilde til motivasjon. Et støtteklimate kan oppnås gjennom visentrert atferd hvor elevene er opptatt av å ta vare på hverandre, løse oppgaver sammen og har en relativt flat struktur (Gjøsund & Huseby, 2015, s.60-61). Elevene fra intervjuet er også veldig tydelig på at dette med fellesskap er viktig for ekspressivitet, og det kommer ekstra tydelig fram i dette sitatet:

«ja jeg føler det handler veldig mye om humor. For det var så mye humor, og hvis man har det gøy så tør man å gi mer, og hvis det er hvis alle er inkludert så tør man også å gi mer, hvis man føler at man er et fellesskap, for da er det ikke så, hvis man føles seg litt utenfor så tror jeg ikke man tør å gi alt heller, så det er jo veldig sånn ... det er jo det fellesskapet man bygger opp som gjør at man tør» (elev 4, FOU-intervju, 2024).

Elevene understreker her at fellesskapet, og at ingen er utenfor, er viktig. Samtidig trekker de fram humor og det å ha det gøy. Hvis man har det gøy så tør man også å gi mer. Her tror jeg også selvoppfatning igjen blir veldig viktig. Ved lav selvoppfatning vil jeg tro det er vanskeligere å ha det gøy og kose seg i timen sammen med medelevene sine, samtidig som at et støtteklima blir vanskeligere å oppnå. Forsvarsklima oppstår gjerne ved jegsentrert atferd hvor elevene er opptatt av å hevde seg selv, konkurrere og de kan være morsomme på andres bekostning (Gjøsung & Huseby, 2015, s. 60-61). Da er humor ikke lenger positivt for gruppeklimaet og jeg vil tro det heller kan føre til at elever trekker seg inn i seg selv, enn at de tør å slippe seg løs og være ekspressive. Om derimot elevene har god selvoppfatning og visentrert atferd vil de kanskje også ikke trenge å konkurrere med hverandre, men heller jobbe sammen, og slik få et støtteklima? Da kan humor absolutt være en god faktor for ekspressivitet. Her kan også lærer være et godt forbilde for elevene hva gjelder akseptabel humor. Jeg tror også lærer kan gjøre en viktig jobb for støtteklimaet ved å ikke bare rose resultater, men også innsats, slik at elevene ser at det nytter å jobbe hardt, og at ikke bare evner applauderes.

Det som ofte skaper humor er jo lek, noe som elevene trakk fram som et veldig viktig virkemiddel for å tørre å slippe seg løs. Jeg har ikke skrevet så mye om lek tidligere, men synes sitatet jeg trakk fram tidligere i oppgaven hvor elevene snakker om lek er veldig fint. Her er det veldig tydelig at elevene mener lek er viktig for ekspressiviteten. Både fordi det gir energi, men også fordi det i lek ofte skjer feil, og feil er en del av det å drite seg ut. Og som de sa i et annet sitat fra intervjuet- når man driter seg ut gang på gang slutter man etter hvert å bry seg så mye om hva andre tenker. Kanskje fungerer det som en slags eksponeringsterapi? Ifølge Store medisinske leksikon (2019) er eksponeringsterapi:

«...En behandlingsform innen klinisk psykologi og psykiatri hvor pasienten i kontrollert og systematisk form utsettes for situasjoner (eventuelt gjenstander, dyr og lignende) som har er redd for» (sml.snlo.no, 2019).

Selv bruker jeg begrepet mye i dagligtalen også, for å beskrive situasjoner hvor jeg utsetter meg for noe jeg synes er litt skummelt gjentatte ganger for at det skal oppleves som litt mindre skummelt i fremtiden. For eksempel delta på improvisasjonskurs. Improvisasjon kan være kjempeskummelt, men ved å delta på flere kurs har jeg opplevd mestring og improvisasjon har blitt mindre skummelt. Og hvis hele dramaklassen gjentatte ganger leker en lek hvor det er fort gjort å gjøre feil, kan kanskje det å feile bli mindre skummelt for f.eks. *Elev 4* fra intervju-gruppen? Kanskje fungerer det også som vikarierende mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2021)? Hvis *Elev 4* og klassen leker en lek sammen som oppvarming før forestilling, og en av elevene gjør en feil eller «driter seg ut», noe som resulterer i latter, vil *Elev 4* kunne se at det går bra, så lenge klassen har et støtteklime, som ler *med* og ikke *av*? Kanskje vil de vikarierende mestringsforventningene føre til at *Elev 4* slipper seg skikkelig løs under forestilling? Det sagt, så kan også slike leker ha helt motsatt effekt hvis *Elev 4* ikke har god selvoppfatning og er opptatt av hvordan hen representerer seg selv. Eller hvis *Elev 4* er usikker på om gruppen faktisk har et støtteklime. Slik som i studien med de spanske studentene som var redd for at latteren de hørte da de hadde på bind for øynene var noen som lo av dem (Arizcuren-Balsco & Canales-Lacruz, 2019, s. 248-249).

Oppsummering/konklusjon

Jeg har lært veldig mye av både å gjennomføre FOU-prosjektet og skrive denne oppgaven. Både om hva ekspressivitet faktisk er, men også om hvordan jeg tror jeg som lærer best kan legge til rette for utvikling av ekspressivitet hos elevgruppen og enkeltelever. I fremtiden håper jeg at det vil komme enda mer forskning og teori rundt akkurat hva som skal til for at dramaelever, men også skuespillere, tør å være ekspressive, og hvorfor det er så viktig å tørre å slippe seg løs. Jeg opplever også at presentasjoner og det være utadvendt og sosial ofte også er viktig på vanlige skoler og i jobbsammenheng, så det ville vært interessant å se hva ekspressivitet har å si i andre sammenhenger enn i teaterfeltet også, og om dette er noe man kan læres opp til på en effektiv måte. Teaterfaget har selv ulike måter å jobbe med ekspressivitet på, slik som det å jobbe mot blokkering, feire feil (Johnstone, 1999), og tekniske øvelser rundt stemme, gester, bevegelse og ansiktsuttrykk (Victorian certificate of education, 2019-2024), men jeg tror mye bør være på plass før man virkelig går dypt inn i dette arbeidet. Spesielt selvoppfatningen hver enkelt elev har om seg selv, har mye og si for dette arbeidet. For er selvoppfatningen dårlig vil dette forplante seg både i mestringsforventninger, motivasjon og gruppeklima.

Mange elever kan kanskje ha dårlig selvoppfatning i det de starter på for eksempel dramalinjen på videregående, og det kombinert med et behov for å representere seg selv på en spesiell måte kan være truende for arbeid med ekspressivitet. Derfor tror jeg noe av det viktigste arbeidet man kan gjøre som lærer for å legge til rette for ekspressivitet er å både jobbe for at hver enkelt elev skal få god selvoppfatning, høy skolefaglig selv vurdering, gode mestringsforventninger, og at klassen skal ha et godt støtteklima. Om dette er på plass tror jeg feiling, leking og konkrete øvelser som går på ekspressivitet er veien videre for at elevene virkelig skal tørre å slippe seg løs og være ekspressive. I min videre karriere som både skuespiller og teaterlærer kommer jeg til å fortsette å utforske ekspressivitet og metodene for å oppnå dette, og jeg håper det er masse kunnskap å finne om temaet i fremtiden.

Litteraturliste og kilder

Arizcuren-Balsco, E. & Canales-Lacruz, I. (2019). *Feelings and opinions of primary school teacher trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition*. Research in dance education. Routledge.

Befring, Edvard. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm, akademisk.

Gjørund, P. & Huseby, R. (2015). *To eller flere ... Basiskunnskaper i gruppepsykologi* (4.utgave). Cappelen Damm, akademisk.

Ibsen, H. (1972). *Samlede verker 2*. Gyldendal norsk forlag.

Johnstone, K. (1999). *Impro for storytellers*. Routledge.

Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4.utgave). Universitetsforlaget.

Snl.snlo.no. (2019). *Eksponeeringsterapi*. Store medisinske leksikon.

<https://snl.snlo.no/eksponeringsbehandling>

Snl.no. (2021). *Ekspressiv*. Store norske leksikon.

<https://snl.no/ekspressiv>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i teaterensemble. Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mdd06-02/om-faget/kjerneelementer>

Utvikling og forskningsarbeid (FOU). Utført 2024. Intervju med dramaelever på 3.trinn, utført av Helene Nordbye Nybø.

Victorian Curriculum and Assessment Authority. (2019-2024). *Victorian certificate of education: drama study design*.

<https://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/vce/drama/2019DramaSD.pdf>