

Stine Fossesholm

Drama og sosial kompetanse i skolen

Hvilke estetiske øvelser og metoder i drama- og teaterfaget er særlig betydningsfulle i utviklingen av barnets sosiale kompetanse?

Trondheim 2. juni 2020

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet

Institutt for kunst- og medievitenskap, det humanistiske fakultet

Gå, hopp, stopp

4, 6, 12

Tempo, varighet, tid

Nivå, repetisjon, bevegelse

Konsentrasjon

Å lytte

Sammendrag

Denne studien har sin bakgrunn i min interesse for dramapedagogikk og spesialpedagogikk. Den har tatt utgangspunkt i hvordan drama som metode kan benyttes for å utvikle barns sosiale kompetanse. Sosial kompetanse forstås som evnen til å benytte spesifikke atferdssekvenser i gitte kulturelle og samfunnsmessige kontekster. Den gjennomgår hvordan spesialpedagogiske modeller benytter seg av dramafaglige øvelser for innlæringen av sosial kompetanse, og hvordan dramafaglige øvelser og metoder utvikler sosial kompetanse. I tillegg har den beskrevet sosial kompetanse inngående. Dette gjennom å benytte en form for dokumentanalyse. De sentrale spesialpedagogiske modellene har vært: AART, DUÅ, Mestringskatten og prosjekt Charlie. Først og fremst har studien funnet at de spesialpedagogiske modellene i liten grad beskriver hva som trengs av ferdigheter hos lærere og elever for å benytte drama til innlæringen av sosiale kompetanse. Modellene beskriver også i liten grad hvordan man bruker dramafaglige øvelser for utviklingen av sosial kompetanse. Ofte anbefaler den bruke av rollespill uten vider fordykning av dette.

Opgaven har videre analyserte en rekke dramafaglige metoder og øvelser, og hvordan de kan bidra til utviklingen av spesifikke sosial ferdigheter hentet fra den spesialpedagogiske litteraturen. Den har blant annet funnet at for å kunne delta i ei gruppe og benytte seg av dramafaglige metoder og øvelser for innlæringen av sosial kompetanse trengs det noen grunnleggende sosiale ferdigheter på forhånd. I tillegg kan lærerens undervisningsstil og evne til å sjonglere mellom ulike roller som: instruktør, lærer, pedagog og kunstner ha betydning for elevenes læringsutbytte. Også ulike rammefaktorer rundt undervisningen er elementer som påvirker muligheten for å benytte ulike dramafaglige øvelser og metoder for innlæringen av sosial kompetanse i skolen.

Studien bærer preg av praksisledet forskning, å forske i egen praksis, og har tatt utgangspunkt i «*the descriptive phenomenological method*» av Amedeo Giorgi for å analysere loggnotatene. Mine loggnotater er i stor grad studiens analysemateriale og utgangspunktet for å besvare problemstillingen. De ble skrevet over flere år, først og fremst i forbindelse med arbeid med elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Studien har funnet åtte sosiale ferdigheter som i ulik grad kan innlæres gjennom ulike dramafaglige øvelser og metoder. Øvelsene og metodene befinner har blitt delt inn i tre nivåer; nybegynner, øvet og viderekommende. Metoder som rollespill, fra dramaprosess til forestilling, grunnlagsøvelser, viewpoints og scenekamp har vært sentrale i analysen i denne oppgaven. Studien stiller også spørsmål rundt i hvilke grad lærers, elevers og skolens enkelte kompetanse, erfaring og forståelse er med på å gjøre det mulig å benytte dramafaglige øvelser og metoder i innlæringen av sosial kompetanse hos barn.

Forord

Masteroppgaven min i drama og teater har blitt til over mange år. Den har hele veien vært en prosess, helt frem til de siste månedene før levering. Oppgaven har også hatt med seg min erfaring fra masteroppgaven min i spesialpedagogikk. Dermed føles det som om arbeidet med oppgaven har foregått over særdeles mange år. Ikke visste jeg at jeg skulle skrive store deler av oppgaven på bare noen veldig intensive måneder når jeg startet med den.

Det finnes mange mennesker som burde vært nevnt med navn som takk for støtte og hjelp. Det kan være krevende å ha en masterstudent i hus og i sin omgangskrets. Takk til alle dere som har tatt meg imot med åpne armer, som har lånt meg kjøkkenbord å klippe lapper på eller sofaer å slappe av i. Alle dere som har tatt dere tid til å prøve å forstå hva jeg har skrevet om, lest og rettet. Alle lange telefonsamtaler og meldinger med smilefjes. Alle dere som har gitt meg mat og drikke, selv om jeg påståelig har sagt at jeg ikke var sulten. For alle brettspill, kortspill og kabaler – jeg trengte avbrekket. Spesielt takk til dere som har sunget, danset, malt og delt et glass whisky med meg, eller tatt meg med ut på eventyr når jeg trengte det. Takk for omsorg og kjærlighet. Uten dere ville ikke denne oppgaven noen gang blitt ferdig.

Takk til min veileder Bjørn Rasmussen som på magisk vis ga så gode tilbakemeldinger at når jeg hver gang tenkte at det så litt mørkt ut, ga meg motivasjon, glede og nysgjerrighet over arbeidet. Uten gode og raske ord hadde jeg ikke blitt ferdig, og ikke minst takk for levering av litteratur på litt underlige plasser.

Takk til alle elever, foreldre og lærere som har bidratt med sine tanker, forslag, støtte og nysgjerrighet. Takk for kaffekopper, hemmelige arbeidsrom, latter, nissestreker, tilbakemeldinger og varme klemmer.

Trondheim, juni 2020

Stine Fossesholm

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon og bakgrunn	6
1.1 Veien mot problemstillingen	8
1.2 Oppgavens oppbygning	10
2.0 Estetikk og kunst som danning	10
2.1 Drama som danningsbegrep	13
2.2 Drama i skolen i dag	15
2.2.1 Drama som timeplanfestet fag	16
2.2.2 Drama som fagmetode i andre fag	18
2.3 Oppsummering av estetikk og kunst som danning	19
3.0 Pedagogiske modeller og dramafaglige metoder	19
3.1 AART	21
3.2 De Utrolige Årene	23
3.3 Mestringskatten	25
3.4 Prosjekt Charlie, Charlie-timen	26
3.5 Dramametoder	27
3.5.1 Viewpoints som metode	27
3.5.2 Grunnlagsøvelser	28
3.5.3 Fra drama til teater	30
3.6 Oppsummering av metoder og modeller	32
4.0 Vitenskapelige perspektiver og forskningstradisjon	35
4.1 Ulike roller	37
4.2 Reliabilitet, validitet og etikk	41
5.0 Forskningsdesignet	43
5.1 Avgrensning	43
5.2 Informantene	44
5.3 Akademisk litteratur	46
5.4 Loggnotatene	47
6.0 Analysen	53
6.1 Del en – Helhetsinntrykk etter første lesing	53
6.2 Del to – Meningsbærende enheter - Kategorier	54
6.2.1 Rammefaktorer	54
6.2.2 Sosial kompetanse	55
6.2.3 Gruppedynamikk	56
6.2.4 Øvelser og metoder	57
6.2.5 Oppsummering av del to	59

6.3 Del tre – Sammenfatning av praksis.....	59
6.3.1 Viewpoints i praksis	60
6.3.2 Oppvarming i praksis	61
6.3.3 Forestilling i praksis	63
6.3.4 Scenekamp i praksis	64
6.3.5 Åtte sosiale ferdigheter.....	64
6.4 Del fire - Hva forteller materialet om problemstillingen?.....	69
6.4.1 Viewpoints og sosial kompetanse.	70
6.4.2 Oppvarming og sosial kompetanse.....	74
6.4.3 Forestilling og sosial kompetanse	77
6.4.4 Scenekamp og sosial kompetanse	82
7.0 Drøfting	83
7.1 Undervisningsstil.....	83
7.2 Nybegynner	86
7.3 Øvet	90
7.4 Viderekommende	93
7.5 Rammefaktorer og gruppedynamikk	96
8.0 Avslutning	98
8.1 Konklusjon	100
8.2 Mot fremtiden.....	103
9.0 Referanseliste	104

1.0 Introduksjon og bakgrunn

Jeg har bestandig syntes utviklingen av mennesket gjennom drama har vært spesielt interessant. Da jeg fullførte min mastergradsavhandling i 2016, i spesialpedagogikk, fokuserte jeg på ungdoms opplevelse av seg selv i dramakonteksten. Jeg opplevde at jeg ikke fikk tilstrekkelig rom til å utforske estetikken innenfor det dramafaglige feltet i den spesialpedagogiske oppgaven. I oppgaven utførte jeg blandet metode, bestående av kvantitativ og kvalitativ data. Denne dataen var med på å gi meg motivasjon til å starte på mastergradsstudiet i drama. Ungdommene uttrykket høy grad av trivsel og inkludering i dramakonteksten, selv om læringsutbytte var lavere enn jeg forventet (Fossesholm, 2016). De beskrev også viktigheten av å kunne utvikle seg selv og å være seg selv i dramakonteksten. Noen opplevde at de i større grad hadde normalatferd i dramakonteksten enn i andre kontekster (Fossesholm, 2016). Dette styrket min interesse for drama i forhold til utviklingen av sosial kompetanse. Hva var det med dramakonteksten som gjorde at ungdommene opplevde en positiv utvikling ovenfor seg selv og andre?

Jeg begynte på mastergradstudiet i drama for å utforske dramafeltet ytterligere. I utgangspunktet ønsket jeg å gjøre en triangulering med fokus på læreren og foreldrene fra undersøkelsen jeg hadde gjort i spesialpedagogikk. Da jeg derimot startet å arbeide på Steinerskolen høsten 2017 ble det rom for å forske på dramaets påvirkning på utviklingen av barn og ungdoms sosiale kompetanse. Hvordan kunne jeg benytte dramakunnskapene mine til å øke elevenes sosiale ferdigheter?

Jeg opplevde at jeg benyttet meg av en rekke pedagogiske teorier i hverdagen min som alle inneholdt noen former for dramapedagogiske verktøy. Enten jeg underviste i engelsk, norsk, norrøn mytologi eller zoologi lente jeg meg ofte på den dramapedagogiske kompetansen min. Jeg benyttet også dramapedagogiske verktøy for å gjøre undervisningen mer variert, og mer interessant. Denne oppgaven tar først og fremst for seg dramapedagogiske øvelser og metoder som jeg har benyttet for å utvikle barn og ungdoms sosiale kompetanse i mitt arbeid som lærer ved Steinerskolen. Øvelsene og metodene tar utgangspunkt i arbeidet mitt med barn og ungdom i grunnskolen. Metodene jeg har benyttet baserer seg på noen spesifikke pedagogiske modeller og dramapedagogiske verktøy som var naturlig for meg å benytte når barn og ungdom skulle utvikle seg selv, både moralsk, etisk og sosialt.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i min forståelse for mennesket i en sosial verden. Min tro på at mennesket for å kunne leve godt trenger å forstå verden i et sammensatt bilde.

For å forstå verden må du kunne forstå deg selv, men også kunne sette deg inn i hvordan andre har det. For å kunne forstå verden er det noen ferdigheter jeg synes er spesielt viktig for et menneske uansett alder. Du må være nysgjerrig, lærevillig, empatisk, lyttende og respektfull. Dette er ferdigheter jeg opplever som nødvendig for å kunne tilpasse seg selv til andre, og å kunne opprettholde evnen til å følge med i verden når den endrer seg. Selvfølgelig finnes det en rekke andre ord som kan være like viktig, men for meg står disse ofte sentralt når jeg arbeider med andre mennesker. Det betyr ikke at jeg alltid evner det selv, men at jeg ser det som viktig, og det er dermed med å påvirke de valgene jeg tar i hverdagen og hvordan jeg legger opp mine undervisningsopplegg.

Jeg har arbeidet med drama og teater i litt over ti år. Jeg har arbeidet både freelance og tilknyttet en rekke ulike institusjoner som barnehage, skole, kulturskole og mer «frie» institusjoner. Jeg har arbeidet med ulike mennesker, alt fra barn og ungdom med diagnoser som autisme, fysisk og psykisk utviklingshemning, til barn og unge med atferdsutfordringer, barn med andre morsmål enn norsk, og barn og ungdom som skal utvikle egen identitet. Jeg har også arbeidet med en rekke ulike former for grupperinger. Hvem jeg har arbeidet med, og i hvilke kontekst og kultur vi har befunnet oss, har hver gang gitt meg en utvidet og ny forståelse for drama og spesialpedagogikk. For meg er disse to feltene unødvendig å skille fra hverandre. Jeg opplever at de lever i gjensidig kontakt med hverandre når jeg skal undervise, veilede, gi råd eller gjennomføre opplæring. Innenfor det spesialpedagogiske feltet har jeg spesielt interessert meg for atferd og sosiale- og emosjonelle vansker. Dette påvirker måten jeg forstår drama som verktøy i opplæringskonteksten på.

Jeg arbeider nå på en Steinerskole. Der har jeg hatt flere ulike roller som både klasselærer, spesialpedagog og dramapedagog. Alle disse rollene har vært sentrale i sitt samspill under arbeidet med denne oppgaven. De profesjonelle valgene har sin bakgrunn i disse rollene, men også min forståelse av meg selv og samspillet mitt med samfunnet. Når jeg arbeider med drama er intuisjon, teori og praksiserfaring elementer jeg mener er likestilte i forhold til utviklingen av meg selv, gruppa og deltagerne. Det er i møte med menneskene at disse tre utvikles til det som utvikler både meg og menneskene jeg møter.

Jeg har nå gjort rede for min forforståelse og bakgrunn. Denne forståelsen har påvirket valgene jeg har tatt i det dramapedagogiske arbeidet, og har også påvirket denne oppgavens valg av empiri og teori. Den er også grunnlaget for problemstillingen.

1.1 Veien mot problemstillingen

Jeg ønsket å undersøke hva dramafaget kunne tilføre til utviklingen av mennesket når jeg skulle utforme problemstillingen min. Jeg hadde tidlig avgrenset problemstillingen til å omhandle atferd, noe som i seg selv ikke er spesielt avgrenset. Dermed begynte jeg å lese pedagogisk og dramafaglig teori. Denne lesingen førte til at atferd ble avgrenset til sosial og moralsk kompetanse hos barn og ungdom. Senere viste det seg at moralsk kompetanse var en del av sosial kompetanse, og moralsk kompetanse ble dermed fjernet som eget begrep. Atferd ble avgrenset til utviklingen av sosial kompetanse hos barn. Hvilke estetiske grep fra dramafaget kunne bidra i denne utviklingen?

Jeg strevde lenge med hva estetiske grep og metoder innenfor drama og teaterfaget ville si. Dette førte meg en periode langt inn i filosofien og teoretikere som Dewey, Kant, Rousseau, Hegel, Herder, Habermas, Gadamer, Platon, Descartes og Aristoteles. Jeg ønsket å definere tydelig hva et estetisk grep og metode kunne være på et forskningsmessig grunnlag, gjerne ved hjelp av dokumentanalyse. Dette gikk jeg senere bort fra og fokuserte mer på konkrete øvelser og metoder. Tidlig i prosessen var det rollespillet som utmerket seg som estetisk metode fra den pedagogiske teorien. Mange pedagogiske teoretikere opplevde rollespill som spesielt egnet til å utvikle menneskets sosiale kompetanse. Jeg ble også interessert i om det fantes flere dramafaglige øvelser eller metoder som ble beskrevet i de pedagogiske modellene. Etersom jeg arbeidet med teoridelen og den pedagogiske litteraturen ble det klart for meg at rollespill var så sentralt at jeg etter hvert vurderte å endre selve problemstillingen til kun å handle om hvordan rollespillet kunne utvikle sosial kompetanse.

Ved å lese dramafaglig teori oppdaget jeg enkelte øvelser og metoder fra dramafeltet som ga noen viktig innspill til innlæringen av sosial kompetanse, selv om de ikke brukte begrepet sosial kompetanse. Dette var blant annet øvelser og metoder for å styrke samhold og samarbeid, konsentrasjon og evne til å lytte. Slike dramafaglige øvelser og metoder var sjeldent beskrevet i den pedagogiske litteraturen. Jeg fant med andre ord ikke en «oppskrift» som kunne fortelle meg hvordan dramametoder og øvelser kunne øke sosial kompetanse, verken i den dramafaglige eller den pedagogiske litteraturen. I den dramafaglige litteraturen derimot fant jeg mange ting som lignet på dette, men uten begrepet sosial kompetanse. Problemstillingen for denne oppgaven har heller ikke som mål og finne en slik «oppskrift», men å belyse noen muligheter dramafaglige metoder og øvelser har i forhold til innlæringen av sosial kompetanse. På dette tidspunktet valgte jeg bort rollespill til fordel for dramafaglige øvelser og metoder som avgrensning i problemstillingen min.

Spesielt utfordrende for meg var det å forstå hvordan jeg skulle gjøre forskningen innenfor et kunstvitenskapelig fag. Hvordan kunne jeg skape en problemstilling som var drapedagogisk og ikke kun samfunnsvitenskapelig. Prosessen i denne oppgaven har ofte dreid seg rundt min usikkerhet i henhold til forståelsen av forskning på det dramafaglige feltet. Jeg har til stadighet endret min problemstilling, her fant jeg støtte i litteratur som omhandlet praksisledet forskning: *«I praksisledet forskning kan det også hende at problemformuleringen er «ustabil så lenge den praktiske utforskningen pågår, og den endelige problemformuleringen først kan bestemmes og utarbeides i den avsluttende eksegese» (Gürgens Gjørum & Rasmussen, 2012, p. 43).* For meg var det slik de beskrev; jeg holdt på med praksisledet forskning. Kun etter at jeg hadde gjennomført en lengre dramafaglig analyse av loggnotatene mine kunne jeg være sikker på hva problemstillingen min skulle være. På dette tidspunktet endret jeg også forskningsspørsmålene mine.

Problemstillingen min forsøker å skape en bro mellom to store og omfattende felt, spesialpedagogikk og dramapedagogikk. Sosial kompetanse fra spesialpedagogikken og estetiske øvelser og metoder fra drama- og teaterfaget. Forskningsspørsmålene søker å finne svar på hva sosial kompetanse er og hvordan dramapedagogikken utvikler slik kompetanse. Den søker også å finne ut hva slags sosial kompetanse som står som sentralt i ulike metoder og øvelser innenfor dramafaget. Det å definere sosial kompetanse tydelig var essensielt for å forsøke å finne noen svar på hvordan dramapedagogikken kunne utvikle sosial kompetanse. Det var også sentralt for å kunne belyse hvordan sosial kompetanse var sentral i en gitt dramapedagogisk praksis.

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er:

Hvilken estetiske øvelser og metoder i drama- og teaterfaget er særlig betydningsfulle i utviklingen av barnets sosiale kompetanse?

Forskningsspørsmål:

1. Hva innebærer sosial kompetanse i pedagogikken, og hvordan kan dramapedagogikk utvikle sosial kompetanse?
2. Hvilke sosiale kompetanse er sentral i en gitt dramametodisk praksis?

1.2 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven forsøker å romme deler av to store fagfelt. Først presenteres oppgavens bakgrunn, problemstilling og dens struktur. Denne oppgaven deles i to større deler, teori og empiri. I teoridelen av oppgaven vil det være to tydelige delinger, den første fokuserer på estetikk og kunst som danning, og den andre fokuserer på de pedagogiske og de dramafaglige modellene og metodene. Teoridelen starter med en gjennomgang av hvordan vi kan forstå estetikk og kunst som danning. Den forsøker også å sette oppgaven inn i tid og sted. Deretter kommer den pedagogiske delen som omhandler teori hentet fra ulike modeller som har som mål å utvikle barnets sosiale kompetanse. Bakgrunnen for denne gjennomgangen er å avklare begrepet «sosial kompetanse». Deretter kommer en dramapedagogisk del som omfatter øvelser og metoder hentet fra drama- og teaterfeltet.

Del to av denne oppgaven tar for seg empiri samlet på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Del to presenterer først de vitenskapelige perspektivene på forskning i dette feltet, deretter forskerens rolle, praksisledet forskning og relabilitet, validitet og etikk. Deretter gjennomgås de ulike forskningsdesignene som har blitt benyttet for innsamlingen av empiri. Her presenteres dokumentanalysen og «the descriptive phenomenological method» i forhold til analysen av mine loggnotater (Giorgi, 2009). Her gjøres det også rede for hvilke avgrensninger jeg har gjort og en beskrivelse av informantene mine. Etter dette følger selve analysen av loggnotatene mine og en beskrivelse av de viktigste sosiale ferdighetene i denne oppgaven. Denne delen inneholder beskrivelser av ulike dramafaglige metoder i praksis, og videre hvordan disse metodene og øvelsene kan sees opp mot sosial kompetanse.

Til slutt i denne oppgaven følger en drøfting som forsøker å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningen forsøker å skissere en konklusjon på problemstillingen og forskningsspørsmålene og tanker om hvordan denne oppgaven kan benyttes videre i fremtiden.

2.0 Estetikk og kunst som danning

Problemstillingen i denne oppgaven tar utgangspunkt i at estetikk og kunst kan bidra til danningen av mennesket. Det finnes ulike filosofer, pedagoger og teoretikere som har hatt meninger om begrepet danning og begrepene kunst og estetikk opp gjennom historien. Uten å gå nærmere inn på alle disse teoretikerne viser det at danning og kunst har vært diskutert i

mange ulike perioder av vår historie. Sentralt står ofte relasjonen til noen eller noe for å kunne oppnå en form for utvikling. Vi kan se på estetikk og kunst som en av de sterkeste kildene til utvikling eller endring i mennesket. I denne oppgaven trekkes det frem spesielt en viktig teoretiker, John Dewey. Vi skal også nevne hva Lev Vygotsky mener i forhold til barns utvikling med tanke på at han bidro med et alternativ til den amerikanske behaviorismen, som mange av de pedagogiske modellene som presenteres i denne oppgaven er bygget på (Vygotsky, 1930). John Dewey (1859-1952) trekkes frem på bakgrunn av hans verk «art as experience». I tillegg skal vi se på hvordan begrepene estetikk og kunst som dannelse kan forstås i vår samtid. Jeg vil starte med noe av Deweys kritikk av kunsten, da kritikken sier mer om hva kunsten kan være enn det den ikke er.

Opprinnelig kom begrepet estetikk fra det greske ordet *aistesis* som betyr sansing. Helt tilbake til antikken ble kunst benyttet som dannelsesmetode. Men det tok lang tid før begrepet estetikk fikk en kunstbetydning. På 1800-tallet ble kunsten skilt fra moralen og vitenskapen og den var ikke lenger opptatt av den oppdragende kraften (Krogh, 2003, 4 utg.). For mange tar det form av å ikke skulle etterligne virkeligheten. Dette åpner opp for at kunsten kan bevege seg inn i nye former. Estetikken fant sin egen plass i filosofien. Dewey stilte seg kritisk til kunst på flere områder. Han mente at kunsten er «sperrert inne». Den er kun tilgjengelig for enkelte og den bærer preg av å fremlegges som et ferdig sluttprodukt, som har hatt en tydelig begynnelse og en tydelig slutt. Han mente at kunsten hører hjemme i hverdagen. Det er det som skjer mellom den som skaper, det skapte og den som mottar det oppstår estetikk med kvalitet. Estetikken er at det dannes en erfaring i mennesket. Det er gjennom å forsøke å løse et problem at dette kan oppstå. «*Emotion is the moving and cementing force*» sier han om utviklingen av erfaringen (Dewey, 1958, p. 42). For å erfare noe må følelsen være tilknyttet, da den er sentral for hvordan vi opplever noe.

Habermas forsøkte å isolere de ulike diskursene; teoretisk, praktisk og estetisk. Dette er ikke formålstjenlig med slik Dewey forstår estetikken. Habermas mente at: «*menneskets praktiske og kulturelle interesser er styrt av samfunnets kapitalistiske nytte-interesser*» (Rasmussen, 2001, p. 88). Både Weber og Habermas fortsatte å hevde at kunst, moral og vitenskap ikke kunne forenes, det kan derimot i sine deler alle tre tas opp i mennesket (Krogh, 2003, 4 utg.). Slik kan vi forstå hvordan Dewey opplevde kunsten som «innesperret» i sin samtid.

Erfaringen kan ha estetisk karakter uten å være en estetisk erfaring. Det er det relasjonelle som gjør at erfaringen oppstår og det er i det relasjonelle erfaringen er. Slik kan

mennesket utvide, utvikle eller endre sin forståelse, identitet og sosiale kompetanse. Det er nettopp dette som er selve målet med kunsten. Dermed må kunsten være tilgjengelig for alle i hverdagen. Hvis man vet hva som skal skje underveis i prosessen vil man ikke oppnå en slik erfaring. En slik estetisk erfaring kan kun oppstå i en prosess der man ikke vet alt på forhånd. For eksempel når lærer og elever arbeider sammen rundt en tematikk, men uten å vite hvor det skal ende. Gjennom å erfare, å gjøre og å gjennomgå og å reflektere over dette oppnås estetisk erfaring, det er dette som er selve kunsten (Dewey, 1958).

Vygotsky trekker også frem dette med erfaringer, han sier at den sosiale erfaringen baserer seg på imitasjon av noe barnet har sett. I tillegg er talen svært viktig for barnet i henhold til å kontrollere egen atferd og å problemløse, etter hvert blir denne talen til indre tale (Vygotsky, 1930). En lekbasert tilnærming kan dermed øve barna opp i å imitere ulike roller, og på den måten være viktig for deres dannelsesreise.

I vår samtid er dannelsesbegrepet et begrep som har fått liten plass i debatten. Det er stor vekt på kunnskapsmål og ferdighetsmål og den generelle danningen har fått mindre vekt (Mjaaland Heggstad, Eriksson, & Rasmussen, 2013). Forståelsen av estetisk danning bærer preg av det vi kan oppleve utenfra istedenfor det som kunstnerisk skapes. Dette handler om at vi baserer forståelsen vår på det som allerede finnes av skreven teori, som i stor grad ser kunsten som noe vi er tilskuere til. Dewey kan bidra i debatten om dannelsesmål, da han i motsetning til mange andre forstår kunsten som en del av den generelle danningen, han mener kunsten også handler om: «*kunst og kunstens forbindelser til sosial praksis og kulturell meningsdannelse*» (Rasmussen, 2001, p. 157). Han er tidlig ute med å markere en overgang fra den gamle estetikken og frem til det som etter hvert blir en form for pragmatisk og poststrukturalistisk estetikk. Dette er starten på veien mot dagens nyere dannelsesmål, selv om vi som nevnt tidligere fremdeles bærer preg av målstyring. Hans måte å forstå kunsten på kan gi tilskudd til nyere tenking omkring danning i bruken av kunst: «*Dewey presiserer at kunstverket ikke er produktet, men arbeidet med å realisere produktet*» (Rasmussen, 2001, p. 172). Det finnes på et nåværende tidspunkt en stadig økning av stemmer som uttrykker seg positivt rundt estetisk danning som noe man selv kan lære av, gjennom å erfare, i tråd med Dewey sine tanker om kunsten. Det er riktignok ikke klart hvordan dannelsesmål som ansvarlighet, demokratisk holdninger, fellesskapsfølelse, moral, kreativitet og empati kan ivaretas av samfunnet (Mjaaland Heggstad et al., 2013). Denne oppgaven forsøker å peke på noen mulige øvelser og metoder som kan være med på å utvikle slike dannelsesmål fra et estetisk perspektiv med fokus på sosial kompetanse.

I denne oppgaven gjøres det en antagelse i problemstillingen. Den antagelsen er at det finnes metoder og øvelser som kan utvikle den sosiale kompetansen. Dette forutsetter at estetikk og kunst er danning, men også at drama som eget fagfelt er dannende. Vi skal videre se på hvordan faget drama kan sees som et fag som er dannende.

2.1 Drama som dannelsesbegrep

Dramabegrepet kommer opprinnelig fra det greske *dran*, som betyr å gjøre. Drama og teater kan være vanskelig å skille fra hverandre og hører i stor grad også sammen. Teater brukes om noe som skjer på en plass, med individer som har et publikum. Teater er produktet og kunstformen (Combs, 1988; Vethal, 2002). For å komme frem til produktet gjennomføres en prosess. Denne prosessen betegnes som dramaet (Combs, 1988). Combs beskriver drama og teater først og fremst som noe som ender med et produkt. Men produktet kan også være kun prosessen og prosessen kan også være selve kunsten. Dette er en noe «nyere» måte å forstå disse to begrepene i vår samtid. Dramaet som estetisk danning baserer seg ikke nødvendigvis på et perfekt produkt, men handler om prosessens eller produktets verdi for de som deltar i prosessen eller for publikummet (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Torunn Kjølner skriver noe fint om selve dramapedagogikken: «*Dramapedagogikk skiller seg fra teaterpedagogikken ved å ha et dobbelt mål: både å lære å spille, som i teaterpedagogikken, og å lære av å spille*» (Meek, 2000; Szatkowski, 1991b). Denne forståelsen er sentral for empiridelen av denne oppgaven. Da det er det som befinner seg i selve prosessen som sees som utviklende for sosial kompetanse.

De siste årene har drama fått større innpass som metode i forhold til å bidra i danningen av mennesket. Selv om Brian Way allerede i 1967 skrev om drama i skolen «*I virkeligheten er jo drama ikke noe nytt (...) Det er imidlertid denne utviklingen av hele personligheten vi må konsentrere oss om*» (Way, 1967, p. 12). Dette viser seg også i forskningslitteraturen, der det har vært behov for å skape nye retninger i forhold til forskning på feltet, dette kommer vi tilbake til i empiridelen av oppgaven, kapittel 4. I pedagogikken kan vi legge merke til at den nye læreplanen i offentlig skole, Kunnskapsløftet 2017, vektlegger dybdelæring. Elevene skal ikke lengre fokusere på faktakunnskap, men å kunne bruke dybdekunnskap refleksivt, aktivt og kritisk (Thuen, 2017). Denne dybdelæringen omhandler å arbeide i dybden med fagenes kjerneelementer. I følge departementet vil dybdelæring innebære en mulighet for at elevene under arbeidet kan være aktive og reflekterte

(Ulstrup Engelsen, 2019). Denne måten å forstå hva læring i skolen er passer godt med hvordan drama kan benyttes som metode i danningen av mennesket. Spørsmålet Ulstrup derimot reiser er om dybdelæring først og fremst forblir et politisk begrep og ikke egentlig fører til noen endring i klasserommet (Ulstrup Engelsen, 2019). I tillegg legger Kunnskapsløftet-17 opp til mye fokus på kognitive ferdigheter. Det poengteres at de sosiale og emosjonelle ferdighetene ikke skal vurderes, disse blir dermed ikke stående som en hovedverdi, men mer som en bonus eller tilleggsverdi for de som rekker å oppfølge de ferdighetene som tilhører de kognitive fagene (Thuen, 2017). Dette kan forklare hvorfor drama ikke for øyeblikket har større plass i skolen.

Innenfor begrepet estetisk danning trekker Rasmussen og Kristoffersen frem at det vanskelig lar seg gjøre å binde teori og praksis når vi opprettholder en stor grad av skeptisisme i forhold til praktikerens egne refleksjoner (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). De skriver videre om begrepet estetisk danning «*estetisk danning som inkludering sanselig, kroppslig, kognitiv, og etisk danning og som omfatter både sanselig opplevelse, erfaring, refleksjon, tenkning og diskursivitet*» (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, p. 27). Det er med andre ord i spennet mellom teori og praksis at individet kan oppnå estetisk danning, dette vil da også være relasjonelt. Denne forståelsen passer godt med det vi tidligere har beskrevet i forhold til Dewey og Vygotsky (Dewey, 1958; Vygotsky, 1930).

I 2010 ble en stor undersøkelse, DICE, gjennomført i 12 ulike land, målet var å undersøke fem hovedkomponenter når drama ble benyttet som metode innenfor «*Educational theatre and drama*». Disse fem hovedkomponentene var; *kommunikasjon på morsmålet, å lære å lære, sosial og samfunnskompetanse, entreprenørskap og kulturelt uttrykk* (Dice, 2010). Disse fem komponentene er hentet fra *Lisbon Key Competences for lifelong learning*. Vi skal her trekke frem enkelte komponenter som elevene gjorde det godt på. Disse er relevant for denne oppgaven i forhold til sosial kompetanse. Det viste seg at elevene som hadde deltatt i drama hadde endret seg i forhold til kontrollgruppa. De hadde fått mer selvtillit i kommunikasjon, likte bedre å gå på skolen, var bedre til å problemløse, bedre på å håndtere stress, bedre på å tolerere andres ulikheter, mer empatiske, evnet bedre å ta andres perspektiv og var mer aktive samfunnsborgere. Det at det er gjort en slik stor undersøkelse som viser at drama fungerer er viktig for oss å ta med videre. Prosjektet mener at alle barn skal ha tilgang til drama og teater gjennom sin skolegang, i tillegg skal det utføres av utdannet personell (Dice, 2010). Selv om denne undersøkelsen var en kraftig oppfordring og begrunnelse for hvorfor dramafaget skulle få en større plass i skolen, er situasjonen i Norge ti år etter ikke noe

særlig endret. Drama og teater har stort sett ikke plass som timeplanfestet fag og kun i noen grad som metode i andre fag. Flere studier bekrefter at drama er viktig for utviklingen av sosial kompetanse selv om det i 2013 ikke fantes noen undersøkelser som kunne konkludere med dette. «*There are some new findings suggesting that instruction in theatre may help children and adolescents to regulate their emotions, to develop a more positive self-concept, to empathise with others by feeling their pain, and to take others' perspectives*» (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013, p. 223). Spesielt utfordrende med flere av disse studiene er at elevene har vurdert seg selv med selvevalueringsskjemaer. Dette gjør at man ikke nødvendigvis kan konkludere med at drama kan være med på å utvikle sosiale ferdigheter hos barn og ungdom (Winner et al., 2013). I 2004 ble UNESCO-prosjektet wow-faktoren presentert som tok sikte på å se på globale forskningsperspektiver i forhold til kunstfagenes betydning i utdanning. Over 40 land og organisasjoner deltok. Det de fant var blant annet:

- «*Det er en politisk kløft mellom den politiske retorikken om kunstfag og de tiltak som faktisk blir gjennomført i skolen*
- *Det er forskjell på hva som kan kalles kunstutdanning (...) og utdanning gjennom kunstfaglige aktiviteter.*
- *Det er behov for mer utdanning av de nøkkelpersonene som befinner seg på grunnplanet i leveringskjeden.*
- *Kunstutdanning av høy kvalitet har klare fordeler for barnas helse og sosiokulturelle velferd*» (Bamford, 2008, p. 11).

Det at kunstfagene strever med å finne sin plass i grunnskolen, gjør at det også blir vanskelig for drama som fag å være en del av barn og ungdoms danning i skolen. Når man ikke kan konkludere med at kunstfag som drama har påvirkning på for eksempel sosial kompetanse blir det vanskelig å sørge for at drama får en fast plass i skolen. Dette tror jeg beror på at samfunnet vårt er svært opptatt av målbar kunnskap og ferdigheter, og at dramafaget i noen grad ser ut til å komme til kort innenfor forskning når det gjelder målbar kunnskap og ferdigheter. Vi skal videre se på hva drama som fag er i skolen i dag. Både som timeplanfestet fag og som fagmetode i andre fag.

2.2 Drama i skolen i dag

Drama finnes i samfunnet på flere arenaer. I skolen finnes drama både som metode, men også som kunstutdanning. Noen skoler har drama som eget valgfag, egen linje, timeplanfestet fag

eller egne prosjektperioder. Disse vil i varierende grad være bestående av kunstutdanning og drama som metode. Alt ettersom hvilket klassetrinn, hvilken type skole, hvilken type kollegial og hvilken type ledelse som finnes på akkurat den bestemte skolen. I skrivende stund har drama i grunnskolen nesten ingen forpliktende plass og er et fag det er opp til hver enkelt lærer, skole eller kollegial å benytte seg av. Innenfor valgfaget sal og scene på ungdomstrinnet arbeides det for øyeblikket med å ferdigstille en læreplan. I forslaget står det slik: «*Faget skal bidra til at elevene utfordrer og utvikler sine ferdigheter sosialt og faglig gjennom kunstnerisk samarbeid og samspill. Videre skal faget bidra til at elevenes identitet styrkes i demokratisk meningsutveksling og kreative prosesser. Samfunnet og arbeidslivet vil i fremtiden ha behov for elever med engasjement og kreativitet (...) Faget skal bidra til at elevene kan få et styrket selvbilde, økt selvinnsett og økt sosial kompetanse gjennom samspill mot felles mål*» (Høring - Læreplan i valgfaget sal og scene, 2020). Her kan vi se at det både vektlegges kunst som eget fag og drama som metode for utviklingen av mennesket.

2.2.1 Drama som timeplanfestet fag

Drama finnes i dag på enkelte skoler som timeplanfestet fag. Deriblant finnes det også under valgfaget sal og scene i ungdomsskolen, og som egen faglinje på videregående skole. Enkelte skoler velger også å ha prosjekter over begrensede perioder som handler om å lage og oppføre et skuespill eller lignende dramarelatert arbeid. Derimot finnes ikke drama som et fag som er pålagt i skolen i dag. Ofte kan det føre til at man er avhengig av at noen i kollegiet har erfaring og engasjement for faget, eller en skoleledelse som finner ut at drama skal være satsningsområdet på deres skole. Det er i slike sammenhenger det lar seg gjøre å ha drama som eget fag på timeplanen. Til tross for dette mangler det ikke læreplan for faget.

Drama og teaterpedagogene har laget en læreplanskisse i faget som fremsetter kompetansemål for 2.klasse, 4.klasse, 7.klasse og 10.klasse. Den beskriver tre hovedområder, rollespill, improvisasjon og dramaturgi (Drama & Teaterpedagogene, 2016). Denne rapporten forteller også om bakgrunnen for faget og gir gode muligheter for å kunne innhente manglende kompetanse for å kunne igangsette drama som timeplanfestet fag i skolen (Drama & Teaterpedagogene, 2016).

I videregående skole ble det på 2000-tallet gjennomført perioder med dramarbeid med fokus på bruk av rollespill blant ungdommer som ikke gikk på dramalinja og hvordan dette kunne bidra i deres dannelsingsprosess i forbindelse med forsknings-studiet «*Mye*

på spill». Forfatterne skriver følgende om sosial kompetanse: «*Kontakt gjennom lytting, fellesskap og omsorg stimulerer sosial kompetanse. (...) evnen til empati, evnen til å lytte, til å vise respekt for andre. Følelsen av å kunne bidra sosialt, ta medansvar for den andre og å sette seg inn i en annen situasjon betyr mye for tryggheten i skolen og er dermed gunstig for læringsmiljøet*» (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, p. 138). De skriver videre at de har funnet øvelser som er spesielt styrkende for sosial kompetanse; perspektivskapende øvelser, statusøvelser og utprøving av nye roller. De tar også til ordet for at dramapedagogiske metoder som tiltak trenger en lengre periode for å kunne oppnå varige endringer i ungdommene, enn kortvarige kurs. Det kreves også noen rammeforutsetninger i forhold til at ungdommen bør ha interesse for og grunnleggende kompetanse i lek, men skolen, foreldre og kollegiet må også ha aksept for et slikt tilbud for at det skal være mulig med en effekt og et resultat av et slikt arbeid (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). De fant i tillegg at ulike grupper hadde behov for ulike metoder og øvelser. Konteksten ga noen utfordringer i forhold til rom, timeplan, avbrudd og ungdommens spill-kompetanse. En pedagogisk ulik forståelse av begrepet skole ba også på utfordringer (Rasmussen & Kristoffersen, 2014).

På Steinerskolen der jeg arbeider har vi drama som timeplanfestet fag på enkelte trinn. Hvilke klassetrinn som har fått drama på timeplanen har variert på bakgrunn av tilgangen til eurytmilærer. Det er altså nokså tilfeldig som satsningsområde. Dermed er det ikke spesielt høyt prioritert blant ledelse, kollegaer eller barna selv. Når vi nå (2019/2020) har eurytmilærer på fulltid har skolen likevel valgt å beholde drama som fag i 8.klasse og 9.klasse med en time i uken. I tillegg har alle klasser en tre ukers periode med skuespill som gjerne tar for seg noe av årets hovedfagsstoff. Sammenlignet med andre skoler er dermed faget drama svært høyt prioritert hos oss. Likevel er de fleste av utfordringene som ble nevnt ovenfor også utfordringer jeg kjenner godt til. Spesielt utfordrende er forståelsen for drama og teater som noe mer enn en oppsetning. Jeg er likevel heldig da jeg har god støtte i Rudolf Steiners syn på kunsten der jeg arbeider. Han var overbevist om at mennesket var avhengig av kunsten for å kunne utvikle seg. Den kunsten han var opptatt av var den kunsten mennesket kunne oppleve, og det var i det øyeblikket der det oppsto et møte mellom mennesket og kunsten at utvikling kunne skje (Steiner, 1999, 2.utg). Slik uttrykker han seg om den «sanne» kunsten: «*Kunsten har alltid sprunget ut av en indre opplevelse av verden. Det vil sann kunst alltid gjøre*» (Steiner, 1999, 2.utg, p. 52). Denne forståelsen har vært med på å styrke drama som fag på skolen der jeg arbeider.

På min skole gjennomføres undervisningen ofte av kompetent personell og fagplanen utvikles i samråd med klasselærer i forhold til hvilken mål den enkelte klasse har behov for å fokusere på. Ofte handler disse målene om sosial kompetanse. Den timeplanfestede undervisningen varer 45 minutter. Selv om drama på mange skoler ikke er timeplanfestet finnes drama gjerne som metode i andre fag, slik har det også vært relevant for meg, i mitt arbeid som lærer. Dette skal vi se nærmere på i neste kapittel.

2.2.2 Drama som fagmetode i andre fag

Drama som fag i skolen er ikke spesielt etablert som timeplanfestet fag i den norske skolen (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Vi kan derimot finne ulike metoder hentet fra drama og teaterfaget i andre timeplanfestede fag. Spesielt har språkfagene hatt som tradisjon å benytte seg av for eksempel rollespill. Dette gjelder i hele grunnskolen i både norsk, engelsk og i fremmedspråkene. Slik har også jeg benyttet meg av dramaøvelser i de fleste fag jeg har undervist i, blant annet både i hovedfag (fordypningsemne om morgenen med tre ukers varighet), norsk og engelsk. I andre fag som musikk og kroppsøving kan vi også finne øvelser vi kjenner igjen fra drama og teaterfaget. Way skriver at dramarbeidet kan være av stor betydning for lærere i andre fag i forhold til intuitiv og intellektuell forståelse. Her tenker han først og fremst på bruken av karakterisering og improvisasjon. Han trekker frem fagene historie, geografi, religion, litteratur og naturfag, men mener at alle fag vil ha utbytte av drama (Way, 1967). Graden av dramafag i andre fag virker å basere seg på lærerens trygghet og erfaring fra tidligere utdanning eller praksis.

I 1995 kom en handlingsplan for de estetiske fagene i grunnskolen. Målet var å fremme den kunstneriske, estetiske og skapende dimensjonen i hverdagen til barna. Å sette estetikk, kunnskap og dannelses i sammenheng var noe den dessverre ikke bidro med (Jønnum, 2002). Mens jeg har skrevet denne masteroppgaven har drama og teaterpedagogene sendt inn til høring at drama som metode i norskfaget ikke må tas bort. Blant annet handler dette om elementer som rollespill, spille ut ulike roller og dramaaktiviteter som begreper i kompetansemålene i norsk. Denne høringen ble lukket 18.juni 2019, men i skrivende stund har ikke Utdanningsdirektoratet kommet med en tilbakemelding på dette (Drama & Teaterpedagogene, 2020).

På skoler der man benytter seg av ulike programmer eller modeller som omhandler mobbing, klassemiljø, selvfølelse eller lignende kan vi også finne øvelser som vi kan

gjenkjenne fra drama- og teaterfaget. I kapittel 3 presenteres de pedagogiske modellene som jeg ofte har benyttet som henviser til bruk av drama for utviklingen av slike ferdigheter.

2.3 Oppsummering av estetikk og kunst som danning

Kunst og estetikk har vært diskutert i mange ulike perioder i vår historie. For å kunne oppnå en utvikling i oss selv handler dette om relasjonen vi har til noe eller noe. Dewey forstår estetikken som noe som danner en erfaring i mennesket (Dewey, 1958). Målet med kunsten er å utvikle menneskets sosiale kompetanse, identitet og forståelse. I samtiden vår har Dewey vært medvirkende til å få oss til å fokusere på den pragmatiske estetikken. Det er likevel stort fokus i dagens skole på måloppnåelse som danning. Det tas i liten grad hensyn til at danningen ikke nødvendigvis er så lett å måle. I denne oppgaven omhandler kunsten dramaet, dramaet forstås som prosessen og teater forstås som resultatet (Combs, 1988). Drama som fag har et dobbelt mål som omhandler «å lære av å spille og å lære å spille». Faget drama kan sees som dannende i forhold til å utvikle hele mennesket. Dette er i tråd med forståelsen for dybdeløring som skolen nå legger frem. Det er stor skepsis til å binde sammen teori og praksis når det kommer til praktikerens egne refleksjoner, noe som gjør det vanskelig å utvikle nye forskningstradisjoner på feltet. Det finnes forskning som tilsier at kunstneriske fag har god påvirkning på blant annet utviklingen av sosial kompetanse (Winner et al., 2013). Likevel er det vanskelig for kunstfagene å finne sin plass i grunnskolen annet enn som metode i andre fag, som for eksempel språkfagene. I skrivende stund er det også en kamp for å opprettholde dette i kompetansemålene i norsk (Drama & Teaterpedagogene, 2020). I hvilken grad drama som metode blir brukt i andre fag eller er timeplanfestet er svært avhengig av enkelte faktorer tilknyttet den spesifikke skole, blant annet den enkelte lærers ønske og erfaring om å benytte slike metoder. Videre skal vi se på metoder og øvelser fra dramafaget og de pedagogiske modellene som empirien i denne oppgaven har tatt utgangspunkt i.

3.0 Pedagogiske modeller og dramafaglige metoder

Begrepet sosial kompetanse er sentralt i beskrivelsen av de pedagogiske modellene, sentralt er også beskrivelsen av rollespillet i de pedagogiske modellene. I de dramafaglige metodene beskrives innhold og øvelser i de ulike metodene, det trekkes også linjer mot sosial kompetanse. Først litt generelt om sosial kompetanse og dramafaglige øvelser og metoder.

God sosial kompetanse er forebyggende for en rekke psykiske helseplager og er avgjørende for god livskvalitet og velvære (Urnes, 2018). Ludvigsenutvalget skriver følgende om sosial og emosjonell kompetanse med fokus på hva barn og ungdom vil trenge i fremtiden: «*Elevens sosiale og emosjonelle utvikling og læring har verdi i seg selv og er en sentral del av skolens formål. Forskning viser at sosiale og emosjonelle kompetanser kan påvirkes og læres, og at de har betydning for skolerestultater og for å lykkes med utdanning, arbeid og mestring*» (NOU, 2014:7, p. 41). Dette underbygger i stor grad hvorfor det er interessant å undersøke drama som verktøy opp mot utviklingen av sosial kompetanse. Sosial kompetanse handler om å tolke signaler og tilpasse egen atferd etter andre mennesker så vel som samfunnets kulturer og verdier (Schlundt, McFall, & research, 1985). Eksempler på sosial kompetanse kan være: opprettholde vennskap, ta hensyn, vise omtanke, være oppmerksom og det å evne å løse konflikter slik at begge parter blir ivaretatt (Bornstein, Bellack, & Hersen, 1977). Videre peker enkelte pedagogiske modeller på at innlæringen av sosial kompetanse lettest kan skje i skolen eller i andre tilnærmet like sammenhenger (Gundersen & Moynahan, 2006). Den sosiale kompetansen skal sørge for at alle involverte i en situasjon er ivaretatt. Det holder altså ikke at et enkelt individ opplever at problemløsningen fungerer, den må også ta hensyn til det moralske ved situasjonen (Gundersen & Moynahan, 2006).

Ulike dramafaglige metoder og øvelser trener ulike dramafaglige ferdigheter. Noen ganger vil de dramafaglige øvelsene trene grunnleggende eksekutive funksjoner, og noen ganger vil de også trene sosiale ferdigheter. De eksekutive funksjonene sees som grunnleggende ferdigheter for å kunne tilegne seg sosial kompetanse. Slike ferdigheter innebærer blant annet evne til å løse problemer, planleggingsferdigheter, evner til å gjennomføre oppgaver og regulering av egen atferd (Urnes, 2018). For å kunne skape kunst er man avhengig av både grunnleggende eksekutive funksjoner og grunnleggende sosiale ferdigheter. Innenfor drama og sosial kompetanse finnes det noen øvelser som er viktig for begge felter: ulike samarbeidsøvelser, å lytte til hverandre både visuelt, auditivt og kroppslig, å vente på tur, problemløse, å ta ansvar, å konsentrere seg om en oppgave, å være oppmerksom, avspenning og ensemblearbeid (Gundersen, Olsen, Finne, Strømgren, & Daleflod, 2015; Rasmussen & Kristoffersen, 2014; Way, 1967).

Way sier at drama med barn tar utgangspunkt i at barnet er god til å fantasere, er kreativ, liker å leke og lignende (Way, 1967). For at drama skal kunne være et verktøy for utvikling av sosial kompetanse kan vi tenke oss at punktene ovenfor vil gjelde for de fleste

barn i forhold til tilegnelsen av sosial kompetanse. Vi kan tenke oss at barn som ikke liker å leke eller å rollespille bør ha et annet utgangspunkt for utviklingen av sosial kompetanse. Dette fordi det er mest hensiktsmessig å bygge på barnets mestringsevne.

De dramapedagogiske metodene i denne oppgaven innebefatter både øvelser og metoder. Innenfor disse metodene finnes en rekke dramafaglige fokusområder som: konsentrasjon, følelser, kropp, språk, fantasi, rollespill og lignende (Way, 1967). Først presenteres de pedagogiske modellene: AART, De Utrolige Årene (DUÅ), Mestringskatten (KAT) og Charlie, og deretter de dramafaglige metodene: viewpoints som metode, grunnlagsøvelser og fra drama til teater.

3.1 AART

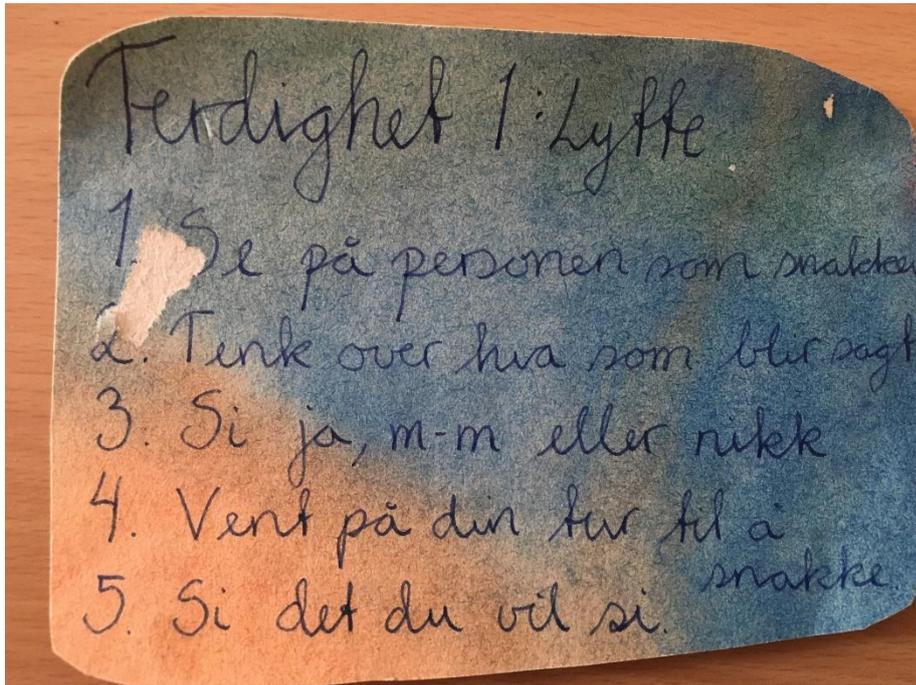
AART kommer opprinnelig fra den amerikanske ART (Aggression Replacement Training) (Goldstein, Glick, & Gibbs, 1998). AART er den skandinaviske versjonen av ART og står for Adapted ART (Gundersen et al., 2015). Utdanningsdirektoratets forskergruppe sa i 2006, etter gjennomgangen av 30 ulike programmer rettet mot rus og atferdsvansker i skolen, at ART er et program med dokumenterte resultater. De anbefalte ART til bruk på skolenes ungdomstrinn (Nordahl et al., 2006). Spesielt internasjonalt forbindes metoden med ungdom med store atferdsvansker. I Skandinavia har versjonen som er tilrettelagt, AART, også tatt for seg barn og ungdom for å generelt øke deres sosiale kompetanse (Gundersen et al., 2015, p. 7). Det er denne forståelsen som er av interesse for denne oppgaven. AART består av tre spesifikke kjernekomponenter: *innlæring av sosiale ferdigheter, sinneregulering og moralsk resonnering*. Disse tre kjernekomponentene baserer seg på læringsteorier og har blitt utviklet som et spesifikt system.

Innlæringen av sosiale ferdigheter i AART baserer seg på Banduras sosiale læringsteori og hvordan han tenkte seg innlæringen av nye sosiale ferdigheter. Han beskriver tre sentrale momenter som er viktig for innlæringen av ny atferd. «*Alternative modes of response are repeatedly modelled, preferably by several people (...) learners are provided with necessary guidance and ample opportunities to practice (...) new social skills (...) rewarding consequences* (Bandura, 1973, p. 253). Han mente at man først skulle vise elevene ferdigheten. Deretter hvordan den enkelte ferdighet kunne brukes i ulike situasjoner. Dernest skulle elevene få forsøke selv under veiledning til de mestret denne ferdigheten. Til slutt skulle ferdigheten benyttes i et annet miljø og bli forsterket positivt. På denne måten var målet

å utvikle og beholde elevens nye sosiale ferdighet (Gundersen et al., 2015, p. 8). Det er her modellering som begrep kommer inn. Slik blir rollespill sentralt for utviklingen av sosiale ferdigheter. AART har definert sosiale ferdigheter på denne måten: «.. *en betegnelse på spesifikke atferdssekvenser som en person må mestre for å opptre kompetent i sosiale situasjoner*» (Gundersen et al., 2015, p. 15). De gjør oss oppmerksomme på et annet ord, *sosial utøvelse* som viser til at en person kan inneha en sosial ferdighet uten å benytte seg av *sosial utøvelse*. Dette kan komme av flere ting; angst for å mislykkes, eleven vet ikke rett tid og sted, ferdigheten er ikke nødvendig i miljøet eleven beveger seg, høy følelsesaktivering eller manglende tro på egen mestring. Forskning gjort på bruk av AART med fokus på sosiale ferdigheter hos ungdom med atferdsutfordringer viste at programmet minsket atferdsutfordringene (Langeveld, Gundersen, & Svartdal, 2012). AART anbefaler at det brukes en klar indre struktur, der reglene som settes av gruppen og konsekvensene av brudd på disse reglene er klare og gjennomføres konsekvent. Det anbefales også en klar struktur på hver time (Gundersen et al., 2015, p. 25). Opplegget er klart voksenstyrt selv om barna får medvirke i noen grad. Rollespillet har klare rammer, og skiller seg på den måten fra «vanlig» lek.

Poenget med moralsk resonnering er å gjøre elevene i bedre stand til å ta gode valg. Elevene skal bli oppmerksomme på egne *tankefeller* og skal lære å ta andres perspektiv. I AART er både etikk (tanken bak) og moral (hva du velger å gjøre) sentrale i den moralske resonneringen. Moralsk kompetanse skiller seg fra etisk kompetanse slik: «*Etikk defineres som tankene om hva som er galt og riktig, mens moral er hvordan man faktisk oppfører seg i praksis*» (Gundersen et al., 2015, p. 124). Det er svært viktig når man skal trene på moralsk resonnering at man arbeider med situasjoner som deltagerne kan identifisere seg med uten at det er deres situasjon som diskuteres. Dette for å unngå at elevene får en emosjonsaktivering (Gundersen et al., 2015). Det beskrives at «*avgjørende for moralsk danning at barn får muligheter til å ta andre personer perspektiv og roller ... gjerne i roller som en i utgangspunktet ikke identifiserer seg med*» (Goldstein et al., 1998; Gundersen et al., 2015, p. 131) Også her kan vi se at AART igjen oppfordrer til bruk av rollespill for barnets utvikling av sosial kompetanse.

AART har forslag til 50 ulike sosiale ferdigheter. De følger alle en bestemt struktur, med egne punkter. En ferdighet kan se slik ut (figur 1):



Figur 1

3.2 De Utrolige Årene

Dette programmet ble utviklet av Carolyn Webster-Stratton for å hjelpe barn med atferdsutfordringer til å utvikle bedre sosial og emosjonell kompetanse. Programmet er spesielt utviklet for lærere og foreldre som arbeider med barn fra 0-12 år. Programmet hadde i sin første utvikling fokus på foreldre og små barn. Spesielt sto diagnoser som opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD), alvorlig atferdsforstyrrelse (CD) og oppmerksomhetsvansker (ADD) i sentrum. En stor mengde forskning har vist at barna får større sosial og emosjonell kompetanse etter gjennomføring av programmet (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Programmet baserer seg på kognitiv sosial læring og barns utvikling. Det vektlegges spesielt; lære regler, emosjonelle ferdigheter, ta andres perspektiv, empati, mellommenneskelig problemløsning, selvregulering, sinnemestring, kommunikasjonsferdigheter og evne til å opprettholde vennskap (J. C. Webster-Stratton & Reid, 2004). Det legges vekt på forutsigbarhet, faste rutiner, klare grenser og regler. For å lære inn dette kan det være lurt å bruke rollespill, «*Rollespill og øvelser sikrer at barna forstår nøyaktig hva som forventes for å følge reglene*» (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018, p. 82). Rollespill er et av verktøyene DUÅ benytter. Disse rollespillene skal være godt planlagt på forhånd. Igjenom dette øver

barna på hvordan de opprettholder regler. De skriver videre at det å late som man er noen andre kan være med på å fremme fantasi, å forstå andres følelser og perspektiv, samspill med andre barn og å øve på sosiale ferdigheter hos barna. De bruker også begrepet skuespill i forbindelse med at barna selv har skrevet ned hva de tror noen kan føle, eller hva det er lurt å gjøre etter en spesiell situasjon; «... barna samarbeider i grupper og lager skuespill eller øvelser der de spiller de ulike rollene» (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018, p. 139). Ved å benytte seg av skuespill kan barna lære seg å forstå og uttrykke følelser. De legger vekt på at det alltid er den voksne som spiller den negative rollen, den som kjefter, slår, mobber eller lignende. Barna skal kun spille de positive rollene. Det betyr ikke at de ikke skal spille ulike følelser, men at den voksne eller dukken er den som gjør det «gale». Dette har vi sett beskrevet annerledes i AART. DUÅ fokuserer også på å spille positive løsningsforslag i motsetning til negative løsningsforslag, som for eksempel å slå for å komme seg vekk. De fleste beskrivelsene av bruken av rollespill i DUÅ innebærer et barn som spiller en situasjon sammen med en voksen eller en dukke. Dette gjør at rollespillet i stor grad er voksenstyrt selv om barna får medvirke.

DUÅ er spesielt opptatt av at man øver på sosiale ferdigheter når barna er små. Det oppfordres til å bruke hånd-dukker som skuespillere, disse deltar blant annet med dilemmaer eller løsninger. Dukkene må gjerne vise hvordan man skal opptre før barna selv skal utføre selve rollespillet. Deretter kan gjerne det samme rollespillet spilles svært mange ganger, slik at alle barna får prøvd. Dette gjelder spesielt for små barn. Det legges også føringer for selve spillet «...viktig at man prøver å gjøre følelsen like intens som når en slik følelse oppstår i en reell situasjon» (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018, p. 358). Målet er at det skal føles nærmest mulig virkeligheten, slik at man kan øve på hvordan det blir på ordentlig. Ofte bærer rollespillet i DUÅ preg av at barna får fortalt, trekker en lapp, ser et bilde eller lignende av en spesiell situasjon som innebærer en konflikt, en ferdighet eller en følelse som de skal rollespille. Denne måten å arbeide på skal gi barna glede og engasjement ovenfor å løse problemer. Grunnen til at man velger å bruke rollespill er for å få prøvd ut flere løsninger. Målet er å vise barna at det finnes flere gode løsninger på samme problem. Her er det først og fremst den voksne som er aktiv i å fortelle hva som er «rett». For at barna skal få lov til å gjennomføre utspillingen av rollespillet må de først ha besvart følgende spørsmål med ja «*Er løsningen trygg? Er den rettfærdig? Ender den med gode følelser for alle involverte?*» (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018, p. 387). Rollespillet i DUÅ åpner for barnas involvering ved

at barna skal kunne tenke igjennom det som skal spilles ut før de agerer det. Dette mener jeg setter store krav til barns tenkning.

3.3 Mestringskatten

Mestringskatten finnes i to versjoner. En versjon for barn og en versjon for ungdom. Begge disse programmene bygger på kognitiv atferdsterapi, heretter forkortet KAT. Kognitiv terapi fokuserer på menneskets tenkemåte, og hvordan dette gir emosjonelle utfordringer. Beck skriver følgende «*the therapist helps the patient to identify his warped thinking and to learn more realistic ways to formulate his experiences*» (Beck, 1976, p. 20). Kognitiv terapi viser tenkning som er irrasjonell og gir seg uttrykk i emosjonelle utfordringer. Programmene er utviklet i USA og tilrettelagt for norske forhold. Programmene tar sikte på å behandle barn og ungdommer med angstproblematikk i løpet av 12 uker (P. Kendall, Arnberg, Bjørk, & Neumer, 2011). KAT fokuserer på hvordan tanker, følelser og handlinger/atferd henger sammen. Programmet benytter seg av begrepen røde og grønne tanker (P. Kendall & Martinsen, 2010). Dette ser slik ut i ungdomsversjonen (P. Kendall et al., 2011, p. 11):

FØLELSER
AUTOMATISKE TANKER
REAKSJON
EGNET BELØNNING

For å trene på situasjoner som er utfordrende benytter programmene modellering, rollespill og ulike hjemmelekser. Det første programmet tar utgangspunkt i er situasjoner der eleven har hatt en **følelse**. Hva **tenkte** eleven når den ble glad, overrasket, spent, nervøs, trist, og etterhvert hva **gjorde** eleven som tankene og følelsene kan ha vært med på å påvirke. Det legges stor vekt på at den voksne og eleven skal arbeide sammen, som i et team (P. Kendall et al., 2011). Elevene som går i en gruppe kan selv være med å bestemme reglene, men den voksne bestemmer at det skal være konfidensielt. Ved bruk av rollespill beskrives det at den voksne viser at den først blir redd for deretter å benytte for eksempel: å lytte til egne tanker og å bruke selvsnakk for å løse situasjonen. Det optimale er at den voksne spiller ut noe et av

barna er redd for. Den voksne skal ikke spille ut en perfekt måte å håndtere en slik situasjon på, da det kan det virke avskrekkende at den voksne får det så fint til. Det beskrives at den voksne flere ganger etter rollespillet skal bruke setning «*ingenting er perfekt*». Deretter kan elevene få mulighet til selv å kopiere den voksnes atferd (P. C. Kendall & Martinsen, 2008). Elevene kan selv være med i rollespillet enten som skuespillere eller observatører, dette gjelder først og fremst i grupper. «*Barnet kan da beskrive og rollespille det han tror skal skje. Best resultat får man her når barnet forklarer eller rollespiller hvordan situasjonen vil utvikle seg og slutte*» (P. C. Kendall & Martinsen, 2008, p. 19). Det første rollespillet kan gjerne ta utgangspunkt i følelser og kan brukes til å arbeide med eksponering i forhold til redsel. Noe mer utfyllende i forhold til bruk av rollespill var ikke å finne. Rollespillet som beskrives i KAT følger en klar struktur med mye voksenstyring, barnet kan medvirke, men innenfor rammene som er gitt.

3.4 Prosjekt Charlie, Charlie-timen

På Steinerskolen der jeg jobber har skolen valgt å benytte seg av et program som heter prosjekt Charlie. Bokstavene i Charlie står for: *Chemical Abuse Resolution Lies In Education* (Charlie, 1996). Disse ordene forteller oss at programmet handler om rus og hvordan utdanning kan være forebyggende for rus. Programmet oppsto i Minneapolis i USA, i ei lita bygd som strevde med rusmisbruk (Charlie, 1996). Programmet samlet mange mennesker fra ulike institusjoner for å komme frem til tiltak for å arbeide forebyggende med rus. Etterhvert ble det inkludert fem personer med høyere pedagogisk utdanning som begynte å forske på ulike faktorer som kunne ha sammenheng med rusmisbruk. Dette resultatet ble brukt for å utvikle et undervisningsprogram. Det ble laget to opplegg som omhandlet aldersgruppa 5-8 år og 9-11 år. Undervisninga skulle gis i hver, eller annen hver uke i to år. Hovedmålet var å forsterke spesifikke sosiale ferdigheter, der målet var å stå imot gruppepress i forbindelse med ruspress. Det var spesielt disse ferdighetene som sto i sentrum: *Å kunne stå for egen mening, selvsikkerhet, kunne si nei, å kunne løse et problem, konstruktivt håndtere negative følelser, å velge rette venner, å utvikle og forsterke selvfølelse og egenverd og å gi kunnskap om rus.*

Prosjektet inneholder to tykke permer med en rekke øvelser, som er delt inn i: selvfølelse, relasjoner, å ta et valg, rus, å forstå seg selv og andre, konfliktløsning, familie og venner (Charlie, 1996). Flere ganger i permene benytter de seg av rollespill. Ofte skal elevene spille ut gitte situasjoner, som deretter etterfølges av diskusjon eller samtale om rollespillet.

For eksempel «*Del in i grupper, med 4 elever i varje, låt varje elev spela (...) Fråga om elevernas reaktioner på vad aktörerna sade!*» (Charlie, 1996, p. 179). Noen mer inngående beskrivelse av rollespillet som metode kunne jeg ikke finne i permene.

3.5 Dramametoder

Begrepet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei for å nå et bestemt mål. Det er dette vi i stor grad forbinder med forskning, men som vi også kjenner igjen fra undervisning og kunstbasert forskning. Jeg skal nå presentere tre dramafaglige metoder som jeg har benyttet meg mye av, og som på sine ulike måter hadde som direkte mål å utvikle barnets sosiale kompetanse når jeg benyttet meg av de. De er i tråd med den tidligere beskrivelsen av ordet metode. Jeg har benyttet meg av å følge en bestemt vei for å utvikle sosial kompetanse samtidig som jeg har utviklet flere forestillinger. De dramafaglige metodene som jeg skal beskrive er: viewpoints som metode, grunnlagsøvelser og fra drama til teater. En ytterligere beskrivelse av de viktigste øvelsene finnes som vedlegg 1. De fleste øvelsene hadde flere variasjoner, men for å forenkle forklaringen har jeg i stor grad valgt en. Mange av øvelsene som er merket viewpoints er hentet fra boka «*the viewpoints book*» og har blitt tilrettelagt av meg for å tilpasses barn (Bogart & Landau, 2014).

3.5.1 Viewpoints som metode

Viewpoints er et system som omhandler hvordan man kan arbeide med bevegelse i forhold til scenisk utfoldelse. Det er først og fremst en måte å tenke på for å trene skuespillere, bygge et ensemble og skape bevegelse på scenen (Bogart & Landau, 2014). Opprinnelig utviklet Mary Overlie seks viewpoints: *rom, form, tid, følelse, bevegelse og historie* ut fra et behov om å komme nærmere det å utvikle et perseptuelt språk (Overlie, 2017). Det er ikke forhåndsbestemt hva som skal bli sluttresultatet. Prosessen er til enhver tid åpen for endring. «*This work does not have a pre-existing idea of what theatre is, how it should be created, what it should say or how it should say it*» (Overlie, 2017). Viewpoints oppsto i den postmoderne perioden, der man ønsket å utforske hva som kunne skje om man kunne frigjøre koreografi fra psykologien og det konvensjonelle dramaet. Hele målet var å endre reglene samfunnet hadde satt for den nåværende utviklingen av koreografien i teateret. Spesielt i denne perioden var også ønsket om en flat struktur. Ensemblet skulle ha like mye makt som lederen og de var derfor avhengig av hverandre for å kunne utvikle seg. Tina Landau og Anne

Bogart videreutviklet de seks viewpointene til ni physical viewpoints: *tempo, varighet, kinestetisk respons, repetisjon, form, gest, arkitektur, romlige forhold og topografi*. De uttrykker at dette bare er en ny måte å sette ord på og strukturere noe som allerede finnes, dermed skal det være i endring hele tiden og tilpasses de aktørene som benytter seg av metoden. Det er en metode for å sette ord på det som skjer på scenen. De beskriver det slik «*We hope you use them, then write on them, then rewrite them, then read them again*» (Bogart & Landau, 2014, p. x). Dette skaper gode muligheter for å benytte seg av metoden og å tilpasse den til barn. Videre skal jeg gå igjennom en grunnleggende forståelse av dramaøvelser som danner grunnlaget for å senere kunne skape teater av dramaet.

3.5.2 Grunnlagsøvelser

Estetiske læringsprosesser i skolen er ikke lineære. Dette fordi estetikens læringsprosesser i stor grad handler om utviklingen av mennesket. Brian Way skriver at personligheten vår kan forstås som en sirkel, og fra alle disse punktene i sirkelen kan dramaet starte. Man må også vende tilbake til punktene underveis fordi de til enhver tid vil påvirke hverandres utvikling. Dette gjør at en prosess i dramaet ikke nødvendigvis kan ha en like klar oppbygning som andre fag i skolen. Dette kan vi gjenkjenne fra utviklingen av sosial kompetanse. Denne mangelen på å være lineær gir også målingsutfordringer. Det kan være vanskelig å se utvikling før det har gått en tid, og gruppens individer vil i all sannsynlighet ha utviklet seg på svært ulike områder (Way, 1967). Way beskriver syv ulike punkter som kan arbeides med innenfor drama: *konsentrasjon, sansene, fantasi, fysisk jeg, tale, følelser og intellekt*.

Hovedfokuset i mine timer var konsentrasjon, fysisk jeg og tale. Dramaøvelsene trente gruppa i enkelte grunnelementer som de trengte å ha til rådighet for å kunne utvikle seg. Way legger vekt på å først starte å arbeide med individet for deretter å bli mer oppmerksom på omgivelsene. Slik kan det være nyttig å først lytte til omgivelsene, så observere de, for deretter å arbeide to-og-to, tre-og-tre og lignende (Way, 1967). Om øvelsene skriver Way: «*Øvelsene må konsentrere seg om en praktisk følelsesmessig trening som sikter mot å hjelpe hvert enkelt ungt menneske til å bli ansvarlig for sin egen oppførsel, samtidig som det oppnår en voksende bevissthet om sine egne følelser. (...) Sensitiviteten utvikles hvis barna i praksis får anledning til å ta hensyn til andre*» (Way, 1967, p. 151). Dette oppnås gjennom å dele med andre, å arbeide sammen og ved å tale til hverandre. Dette krever igjen en stor grad av

enkelte grunnleggende sosiale ferdigheter. Way mener at man først skal gi barna frigjøring, konsentrasjon og selvtillit før man kan begynne å arbeide tettere med andre.

Konsentrasjon vil si å samle all sin oppmerksomhet om noe (Way, 1967). Det å ha vedvarende oppmerksomhet er en av våre grunnleggende eksekutive funksjoner som vi trenger for både kognitiv og sosial utvikling (Urnes, 2018). Konsentrasjon er helt nødvendig for innlæringen av sosiale ferdigheter og er også en grunnleggende sosial ferdighet. Mange av øvelsene jeg benyttet for å utvikle konsentrasjon var hentet fra metoden viewpoints. I Charlie-timene startet vi hver time med en øvelse som fokuserte på pusten. Det kunne være: å fargelegge en figur med bare en farge, å se på olje eller farge som beveget seg i vann, diverse pusteøvelser; som å puste rundt egne fingre, rundt ulike former, puste med magen, forestille deg ulike landskap med ulik pust, lytte til egen og andres pust og lignende eller auditive eller visuelle gåter. Disse øvelsene fokuserte på å ta utgangspunkt i sansene slik Way anbefaler. Først fokuserte vi på å lytte med hørselen og deretter å iakttå med synet (Way, 1967). Disse øvelsene søkte å øve elevene i å samle oppmerksomheten sin om en oppgave. De fikk også trening i å lytte og ble stimulert i utviklingen av egen fantasi. I tillegg finnes det en rekke andre øvelser som: å telle til tjue, arbeid med ball, å hente minne, «grotowski», former i rommet, former i boks og lignende øvelser som øver opp konsentrasjonen som ble benyttet i dramatimene.

Hvordan vi uttrykker oss med kroppsspråk er viktig i dramafaget, men også for utviklingen av sosial kompetanse. Mange av øvelsene vi benyttet som omhandlet bruk av egen kropp, fysisk jeg, kom fra viewpoints som metode. Vi kan si at måten vi benytter oss av kroppen på er viktig for hvordan vi forstår andre og hvordan andre forstår oss. Det finnes en rekke ulike non-verbale atferd mennesker benytter som “*gestures, head movements and other bodily movements, posture, facial expression, direction of gaze, proximity and spatial position, bodily contact, orientation, tones of voice and other non-verbal aspects of speech, clothes and bodily adornment*” (Argyle, 1975, p. 3). Det å arbeide med bevegelse og gester igjennom drama slik sett kan være med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Bare en enkelt hånd-gest kan ha flere funksjoner, å illustrere, som et alminnelig tegn, tegnspråk, å uttrykke følelser, å uttrykke personlighet eller som del av et ritual. Om du da i tillegg sitter, står eller ligger vil påvirke muligheten for tolkningen av håndgesten. En gest etterfølges gjerne også av verbalt språk. Hvordan et menneske benytter seg av sitt nonverbale språk sammen med sitt verbale språk vil dermed gi rom for mange ulike tolkninger. I tillegg vil dette være avhengig av kulturelle faktorer, men også av hva slags relasjon personene har til hverandre

(Argyle, 1975). Det å forstå dette er en del av vår sosiale kompetanse. «(...) *spontaneous behaviour operates in a similar way to staged behaviour, and our social skills analysis takes a similar position*» (Argyle, 1975, p. 55). På bakgrunn av dette sitatet kan man argumentere for at rollespill vil være hensiktsmessig for innlæringen av sosial kompetanse. Mer om dette i påfølgende kapittel. Det å benytte seg av tale er et naturlig valg å fortsette med etter at man har arbeidet med kroppen.

I arbeidet med språk og tale kan man begynne med å benytte ord eller lyder som ikke gir mening, dette kan være lydene til «*Ho ha hi*» eller det kan være å snakke sammen på «*gibbrish*». Også det å benytte seg av at elevene skal sette lydkulisser til hverandres spill kan være nyttig. Dette kan også innebære instrumenter som fiolin, piano, fløyte eller sang. Elevene kan arbeide både med å reagere på og bevege seg til lyd og musikk, men også ved å få lyd eller musikk til en scene de allerede er i gang med (Way, 1967). Dette er også med på å stimulere elevenes fantasi. Innenfor språk og tale har også rollespillet en stor plass. En forberedelse til å starte med rollespill kan være bruk av et-og-et ords fortellinger i grupper på to. Deretter kan disse fortellingene lages i grupper på tre og til slutt i hel klasse. Det kan være lurt og alltid avslutte med hva fortellingen startet med. På den måten får elevene en begynnende oppfatning av innledning, hoveddel og avslutning (Bogart & Landau, 2014; Way, 1967).

I norsk og engelskfaget passer det godt å benytte seg av øvelser som fordrer bruk av språket som *resitasjon* og øvelsen «*å ikke si s*». Slike øvelser er spesielt egnet for å utvikle språkforståelsen samtidig som de gir elevene erfaring med å tale høyt. Dette gir viktig erfaring for å senere utvikle dramaet til teater. Intellett og følelser var noe av det jeg arbeidet mindre med da dette er noe mer viderekommende øvelser (Way, 1967). Vi skal nå komme tilbake til hvordan vi fra disse grunnlagsøvelsene kan bevege oss over i rollespillet og videre inn i teateret.

3.5.3 Fra drama til teater

For å lage en forstilling kreves flere ulike øvelser. Dette kan for eksempel være: rollespill, det å lage scener, lesing og skriving av tekster og manus, øvelsen skrivemaskin, gi hverandre regi, tilbakemelding og ulike andre produksjonsroller. Vi skal starte med rollespillet, da dette har blitt nevnt som den eneste dramafaglige metoden i de pedagogiske modellene. Det går igjen i alle de pedagogiske modellene at det ikke finnes noen kildehenvisninger til rollespill eller en

ytterligere beskrivelse av det som metode. Man kan få inntrykk av at rollespillet er ganske regelbundet, voksenstyrt, og gir liten rom for medvirkning fra barnas side. Derfor tar dette avsnittet utgangspunktet i dramafaglige litteratur for å beskrive rollespillet ytterligere.

Vygotsky og Dewey mener at det er i erfaringen utviklingen skapes. Det å arbeide med ulike roller gir en unik mulighet for å utforske sider man til vanlig ikke får utforske. «(...) *det er lov å oppføre seg «ulovlig». Disse mulighetene er det bare drama-arbeidet som kan gi uten at det skader individer og samfunn. (...) man får anledning til å gi utløp for sine følelser. Derved minsker fristelsen for å begå virkelige lovstridige handlinger»* (Way, 1967, p. 112). Dette er også i tråd med hvordan Dewey har benevnt følelsene som en viktig kraft i utviklingen (Dewey, 1958). Det å kunne utforske slike roller og situasjoner kan virke svært forebyggende på barn og ungdom, og er et viktig bidrag til utviklingen av individet.

Rollespillet er sentralt for barnas lek allerede fra de er små og de prøver seg i ulike roller eller leker ut scenarioer som kan være morsomme eller skremmende (Morken, 2.utgave 2003). Erfaring med ulike roller og det å spille ulike historier er god trening å gjøre før man starter på veien dra dramaet til teateret. Way skriver om karakterisering når han snakker om begynnende rollespilløvelser. Han skriver at det krever mye trening å kunne benytte seg av karakterisering. «*I begynnelsen av drama-arbeidet er det ingen – eller bare svært liten – bevisst karakterisering på den måten at man «er» andre mennesker»* (Way, 1967, p. 163). Han beskriver at karakterisering skjer i en rekkefølge på fire punkter.

1. Ubevisst utforskning av fantasiskikkelser.
2. Utforskning av karakterer gjennom handling.
3. Begynnende utforskning av karakterenes årsak og virkning til handlingene.

Karakteriseringen nærmer seg noe bevisst.

4. Utforskning også av de indre motivene for karakterens handlinger (Way, 1967).

Dette forklarer også hvorfor man i de yngste gruppene ofte starter med arketyper og når elevene blir eldre går videre over til for eksempel yrker, for deretter å utforske underliggende grunner til hvorfor de ulike rollene tar de valgene de gjør. Den dramafaglige forståelsen fokuserer gjennomgående på at gruppa må starte sin innlæring med noen grunnleggende dramafaglige ferdigheter som: konsentrasjon, kropp, tale, følelser, status, improvisasjon, aksept, sanser, fantasi, samarbeid, lytting, å vente på tur, og kroppsbeherskelse (Morken, 2.utgave 2003; Rasmussen & Kristoffersen, 2014; Way, 1967). Way mener at dette bør skje først i individ senere i gruppe. Først etter en slik gjennomføring vil det være aktuelt å starte med rollespill(Way, 1967). Videre kreves en kunstneriske prosess som avhenger av at alle

opplever eierskap og arbeider mot samme mål. Kun slik vil det være produktivt arbeid (Szatkowski, 1991b). Øvelsen skrivemaskin kan være med på å styrke et slikt mål. Skrivemaskin fokuserer på å spille ut det fortelleren sier og dersom fortelleren er læreren kan den presentere selve idéen, manuset eller temaet for elevene gjennom at de får improvisere seg igjennom dette. På dette tidspunktet trenger ikke elevene å bruke språket. Gjennom tidligere øvelser bør elevene likevel ha blitt kjent med ulike måter å arbeide med språket på. Rollespillet kan også benyttes i flerfoldige fag, blant annet kan det benyttes for å utvikle språkkompetanse i norsk og engelsk, eller ved å utvikle rettskrivningsferdigheter ved selv å skrive rollespill. Disse egenskapte tekstene kan senere brukes til å arbeide med å skape teater.

Når vi skal skape scener eller skrive tekst til teater trenger vi å vite noe om hvor vi skal. Vi må vite noe om målet. Vi må vite om vi arbeider ut fra en idé, et tema, en tekst eller et ferdig manuskript. Vi må vite hvor vi skal spille, og hvem vi skal spille for. Instruktøren må også vite noe om hvilken ferdigheter gruppa har slik at utviklingen fra drama til teater blir gjennomførbar for de aktørene som skal utføre det (Morken, 2.utgave 2003). Når dette er klart kan det å improvisere frem uttrykk komme. I begynnelsen må instruktøren lede gruppa tett, men etter hvert skal gruppa bli selvstendige og kunne drive prosessen selv, da kan også deltagerne i gruppa selv ta ansvar for ulike produksjonsrelaterte oppgaver (Szatkowski, 1991b). Et slikt arbeid med ulike elementer i en dramaproduksjon kan være viktig for at elevene får arbeide med individuelt arbeid, som de har eierskap til og som samtidig bidrar til det felles målet om å skape en forestilling sammen.

3.6 Oppsummering av metoder og modeller

Kapittel tre har tatt utgangspunkt i flere pedagogiske modeller for å forstå begrepet sosial kompetanse og tre metoder hentet fra dramafaglig praksis som kan fremme sosial kompetanse. De fleste pedagogiske modellene har hentet sin forståelse fra behavioristisk tankegang. Kapittel tre har berørt følgende spørsmål: Hva innebærer sosial kompetanse i pedagogikken, og hvordan kan dramapedagogikk utvikle sosial kompetanse?

Sosial kompetanse innebærer i denne oppgaven hvordan man kan øke sosiale ferdigheter, ved å benytte seg av enkelte atferdssekvenser (Gundersen et al., 2015). I de pedagogiske modellene forstås sosial kompetanse som å kunne mestre sosiale situasjoner og sammenhenger fordi man har tillært seg situasjons og rolleforståelse. Det handler også om å kunne ta i bruk slike ferdigheter til riktig tidspunkt, ovenfor riktig relasjon og på riktig måte

tilpasset den aktuelle kulturen, og å kunne tolke ulike signaler i forhold til dette (Schlundt et al., 1985).

AART beskriver at sosial kompetanse er både de sosiale ferdighetene vi kan og når vi bruker disse. Innenfor begrepet sosiale kompetanse finner man flere ulike ferdigheter, moralsk kompetanse, etisk kompetanse, sosial utøvelse, sinneregulering og emosjonsregulering. AART beskriver 50 ulike sosiale ferdigheter (Gundersen et al., 2015). AART anbefaler bruk av rollespill til innlæringen av alle nye ferdigheter, men uten noen inngående beskrivelse av hvordan dette skal gjøres.

DUÅ fokuserer på å lære regler, emosjonelle ferdigheter, ta andres perspektiv, empati, problemløsning, selvregulering, sinnemestring, evne til å opprettholde vennskap og økte kommunikasjonsferdigheter (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Rollespillet står sentralt for innlæringen av disse ferdighetene. Det finnes flere typer rollespill i DUÅ. Målet med å bruke rollespill er å kunne samtale om ulike løsninger på et problem. Det skal også gi muligheten til å diskutere følelser og øve seg på å tolke signaler (C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Det er den voksne som sitter med fasiten på hva som er «rett».

Mestringskatten fokuserer på hvordan det vi tenker, føler og gjør (atferd) henger sammen. Modellen anbefaler bruk av rollespill i forhold til å spille ut følelser. Gruppen skal enten være observatører eller skuespillere. Etter skuespillet skal man snakke om hva tankene, følelsene og handlingen til skuespillerne var. Det legges også stor vekt på at den voksne skal drive med modelleringen, slik at barna kan kopiere den voksnes atferd, gjerne også ved hjelp av selvsnakk (P. C. Kendall & Martinsen, 2008).

Prosjekt Charlie har som mål å forsterke spesifikke sosiale ferdigheter som: å kunne stå for egne meninger, problemløsning, emosjonsregulering, utvikle og forsterke selvfølelse og kunnskap om rus (Charlie, 1996). Charlie-timen er på min skole en time i uken hver uke. Charlie-permene består av en rekke ulike forslag til øvelser, der rollespill ofte går igjen. Slik som i mestringskatten legges det opp til refleksjonssamtaler når rollespillet er gjennomført.

Spesielt sentralt har modellen for AART blitt i empiridelen av denne oppgaven, da jeg har hentet de fleste sosiale ferdighetene som vi har arbeidet med derfra. Pedagogisk sett har modellen fra DUÅ og mestringskatten vært viktig for utviklingen av hvordan jeg gjennomførte undervisningen min. De pedagogiske modellene har ikke hatt så stor innvirkning på det dramafaglige. Dette tror jeg kan komme av at de gir for lite informasjon om hvordan rollespill som metode kan benyttes til denne innlæringen. Charlie har i stor grad

bidratt med forslag til øvelser som jeg har benyttet. Jeg har i stor grad vært avhengig av min tidligere kompetanse innenfor drama når jeg har brukt øvelser hentet fra Charlie. Jeg opplever også de pedagogiske modellenes anbefaling i bruk av rollespillet for «styrt» i forhold til at barna kan utvikle seg gjennom de.

Fra det dramafaglige perspektivet er man ofte opptatt av utviklingen av mennesket. Denne utviklingen ligner på det vi finner om utviklingen av sosial kompetanse i de pedagogiske modellene. I de dramafaglige metodene fokuseres det i stor grad på spesifikke ferdigheter. Ofte er disse ferdighetene knyttet til spesifikke øvelser som utvikler individet. Slik som: konsentrasjon, stemme, aksept, sanser, fantasi, status, samarbeid, lytting, å vente på tur, følelser og kroppsbeherskelse (Way, 1967). Sjelden finner man en mer overordnet forståelse av begrepet sosial kompetanse.

Viewpoints som metode beskriver en rekke mindre øvelser som skal utvikle skuespilleren og ensemblet (Bogart & Landau, 2014). På hvilke måte disse øvelsene og elementene utvikler sosial kompetanse beskrives ikke ytterligere.

Mange av grunnlagsøvelsene beskriver tydelig utviklingen av mennesket gjennom ulike komponenter som: konsentrasjon, sanser, fantasi, fysisk jeg, tale, følelser og intellekt. Denne utviklingen beskrives å ikke være lineær og vil alltid variere innad i gruppen (Way, 1967). Det legges vekt på å først arbeide individuelt for deretter å arbeide i mindre grupper. Her står øvelser som fordrer konsentrasjon og lytting sentralt som begynnerøvelser. Først skal man gi barna frigjøring, konsentrasjon og selvtillit før de kan arbeide med andre (Way, 1967). Videre kan man utvikle kroppens fysiske ferdigheter og forståelsen for hvordan denne uttrykker seg for eksempel gjennom gester (Argyle, 1975). Deretter kan man arbeide videre med å innføre tale, musikk og språk. Dette vil på ulike måter bidra til å øke forståelsen for seg selv og andre. Her kommer også muligheten for å starte små dialoger som kan lære barna dramaturgisk forståelse (Bogart & Landau, 2014; Way, 1967).

Det å skape teater fra dramaet gjør rollespillet spesielt sentralt. For å kunne få utbytte av rollespillet kreves det erfaring med grunnlagsøvelser. For å skape tekst og scener trenger vi å vite noe om hva målet for utviklingen av forestillingen skal være, hvor skal det spilles og for hvem (Morken, 2. utgave 2003). Rollespillet har også vist seg sentralt i de pedagogiske modellene, men uten referanser til hvordan det skal gjennomføres. Den dramafaglige litteraturen derimot nærmer seg utviklingen av mennesket på en annen måte, der det i større grad fokuseres på sosiale ferdigheter uten å nevne dette eksplisitt. Analysen tar spesielt for

seg sosiale ferdigheter fra AART og de tre ulike metodene som har blitt beskrevet fra det dramafaglige feltet. DUÅ, mestringskatten og Charlie har vist seg som mindre viktige i analysedelen av denne oppgaven, men er viktige pedagogiske elementer i forhold til valget av min undervisningsstil. De tre dramafaglige metoden derimot står alle som sentrale videre i analysen.

Videre i denne oppgavens del to skal vi se på vitenskapelig perspektiver, forskningstradisjon, metodologi, empiri og selve analysen av empirien. Del to sammen-vever også den teoretiske forståelsen av dokumentene vi har gjennomgått og analysen av egne loggnotater.

4.0 Vitenskapelige perspektiver og forskningstradisjon.

Det å plassere drama- og teaterforskning innenfor vitenskapelige perspektiver og forskningstradisjon har gitt noen utfordringer som henger tett sammen med hva slags metodologi som benyttes. Fra tidligere filosofiske perspektiver har man ofte tenkt på vitenskapelige perspektiver som enten kan ta utgangspunkt i hypotetisk-deduktive metoder eller hermeneutiske eller fenomenologiske perspektiver. Spesielt de siste tiårene har man fått flere teaterforskere som har måttet gå opp nye veier innenfor kunsthforskning (Gürgens Gjørsum & Rasmussen, 2012). Dette krever et noe annerledes vitenskapelig perspektiv som ikke nødvendigvis er «enten eller». Det at metodologien i noen grad ikke «passer» til undersøkelsene man skal gjøre bunner i forståelsen av de vitenskapelige perspektivene. Ofte gjelder denne problematikken innenfor kunsthfagene og spesielt innenfor drama og teater. Hvis man baserer forskning innenfor drama og teaterfaget på skriftlige tekster har man en relativ grei vitenskapsteori og metodologi å benytte hentet fra for eksempel hermeneutikken, dette gir også en forståelse for forskningstradisjon. Jeg hadde derimot behov for en annen metodologi og forskningstradisjon. Det å ikke kunne løse forskningsspørsmål innenfor etablerte forskningstradisjoner er gjenkjennelig for mange som forsker i dette feltet (Gürgens Gjørsum & Rasmussen, 2012).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i praksisledet forskning på bakgrunn av dette: «*PaR involves a research project in which practice is a key method of inquiry*» (Nelson, 2013, p. 8). Denne oppgaven er todelt, og tar utgangspunkt i både en form for dokumentanalyse og analyse av egne loggnotater knyttet til praksis. Der analysen av loggnotatene er en av nøkkelmetodene for å analysere egen praksis. Det å benytte seg av flere metoder for å besvare

en problemstilling er i tråd med praksisledet forskning slik Nelson beskriver den (Nelson, 2013). Han skriver videre om bruken av disse to metodene: *To promote a praxis and avoid a disjunction between theory and practice, it is important that a programme of reading runs in parallel with the studio practice from the outset, not after the event* (Nelson, 2013, p. 81). Dette er slik jeg har gjennomført min prosess. Der jeg har vekslet mellom å lese litteratur, prøve ut i praksis og å skrive lognotater.

I denne oppgaven er det produksjonsetetikken som er sentral. Den plasserer seg under paraplybegrepet «anvendt teater». *I anvendt teater står ofte deltakeren i sentrum. (...) Den anvendte teaterforskningen er opptatt av å forstå hvordan uttrykket skapes i sin kontekst, og av hvilken verdi praksis har for den som erfarer uttrykket* (Gürgens Gjærum & Rasmussen, 2012, p. 12). Slik åpner den opp for at teori utforskes i praksis. I denne oppgaven er det nettopp slik forskningen har foregått. Der teori har blitt satt ut i praksis, og der praksis har gitt innspill til forståelsen for teorien har en ny praksis blitt utarbeidet. Dette blir i stor grad en pragmatisk måte å arbeide på. *Pragmatismen ser teori som et verktøy for å endre erfaringer og at teorier og empiriske erfaringer gjensidig er dynamiske og foranderlige i møte med hverandre* (Mjaaland Heggstad et al., 2013, p. 32). Oppgaven forstår anvendt teaterforskning som å redegjøre og fortolke teori og å gjøre empirisk analyse av praksis og forholdet mellom disse to.

Det finnes to retninger i forskning som ofte er sentrale. Det handler om i naturvitenskapen; å gjøre forsøk, og fra det humanistiske perspektiv å skrive og å analysere. Begge disse perspektivene er ofte nødvendig når man arbeider med «anvendt teater» - men også pragmatisme som vitenskapsteoretisk ståsted kan favne dette. En av de største utfordringene med å benytte en pragmatisk fremgangsmåte er avgrensningen. Det finnes uendelig muligheter for kontekstualisering med tanke på deltagerens/forskerens medbrakte kunnskap. Derfor er et avgrensningsarbeid helt nødvendig for at forskningen skal kunne analyseres eller reflekteres over. Et slikt avgrensningsarbeid har i denne oppgaven handlet om å beskrive forskerens ulike roller, informantene og selve metoden jeg har benyttet i mitt dramafaglige arbeid. Et viktig aspekt med å arbeide med erfaringsbasert materiale vil være en forståelse for at det ikke nødvendigvis finnes et riktig svar på problemstillingen. Det kan være at svaret i stor grad vil avhenge av ulike typer grupper og prosesser, og et slikt svar kan være gjeldene kun i visse sammenhenger. Likevel kan det gi noen tanker om hvilke ting som kan være spennende å tenke over, belyse eller utforske. Det å forske i kunstfeltet åpner opp for nettopp denne typen forskning der problemstillingen ikke alltid vil kunne gi et slikt bestemt

svar, men kan si noe om ulike lag ved problemstillingen (Gürgens Gjørum & Rasmussen, 2012).

4.1 Ulike roller

De pedagogiske modellene vi har gjennomgått baserer seg på behavioristisk eller kognitiv læringsteori. Det betyr ikke at oppgaven i sin helhet baserer seg på disse læringsteoriene, kun at det er grunnlaget for modellene. Innenfor flere av disse modellene står tanken sentralt, og den kognitive læringsteorien er dermed viktig. Dette er en forståelsen av læringsteori som ikke passer med alle mine ulike roller, spesielt ikke med rollen som pedagog. Tanken står ikke i sentrum i samme grad i arbeidet jeg gjør når jeg anvender drama som verktøy til innlæringen av sosial kompetanse som i disse læringsteoriene.

Dewey sin konstruktivistiske læringsteori er viktig for meg fordi den handler om å lære gjennom å erfare. Erfaringene vi kan tilegne oss er basert på kulturen vi tilhører. Dette er sentralt i mitt arbeid som dramapedagog. Men også Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori er viktig. Vygotsky sier: *det mest afgørende øjeblik i den intellektuelle udvikling, som giver liv til rent menneskelige former for praktisk og abstrakt intelligens, opstår når sprog og praktisk virksomhed, to tidligere totalt uafhængige sider af udviklingen, forenes* (Vygotsky, 1930, p. 88). Han legger i noen grad for stor vekt på språket og på mediering, altså at noen som har mer kunnskap skal lære noen noe, i forhold til hva som virker nødvendig for meg når jeg arbeider med drama øvelser og metoder som verktøy.

Individets sosiale og moralske kompetanse må til enhver tid sees i sammenheng med det kulturelle, det språklige og fellesskapet som finnes i den gruppa eller litt mer utvidet, i det samfunnet læringen av sosial og moralsk kompetanse skal finne sted. Forståelsen for læringsteori i denne oppgaven fokuserer på at når man får uttrykke seg gjennom kroppen, med språket som hjelpemiddel, i samarbeid med andre, vil man kunne erfare noe som vil kunne tilegne individet sosial kompetanse i den kulturen det tilhører. Ved å samtidig få indre og ytre belønning vil dette være med på å opprettholde og forsterke sosiale ferdigheter. Tanke, språk, erfaring, indre og ytre belønning og motivasjon, og kulturell forståelse er helt sentralt for tilegnelsen, opprettholdelsen og utviklingen av sosial kompetanse. Denne måten å forstå læring på er grunnleggende for hvordan jeg har forstått de ulike rollene jeg har hatt i prosessen.

Når jeg har arbeidet med drama som estetiske verktøy for utviklingen av sosial kompetanse møter jeg flere roller av meg selv, dette kom tydelig frem i analyse og metodearbeidet mitt. Spesielt begrepet *contiguity* og *exess* hentet fra A/R/tography som handler om å være forsker med flere roller, og hva som skjer mellom teori, praksis og kreativt uttrykk og nedskrivningen av dette er relevant for meg: «*artist, researcher and teacher identities existing simultaneously and alongside one another (...) between the artform and writing with, in or about the phenomenon (...) art as an activity or product*» (Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis, 2008, p. xxviii). Det å forstå forskningen gjennom flere roller og perspektiver er spesielt for kunsthforskningen og praksis ledet forskning. Patti Pente beskriver hvordan rollene utvikler praksisen, og dette er noe av essensen i min oppgave: «*artist, researcher and teacher, and involving theoretical an practical discovery, sharing results, and seeking a new vision based upon new understandings, is most effective in improving my practice*» (Pente, 2004, pp. 91-92). De ulike rollene jeg opplevde å ha er beskrevet nøye for å kunne øke selvrefleksiviteten i denne oppgaven.

Som dramapedagog i skolen oppdaget jeg at jeg påtok meg flere roller: *Pedagog, lærer, kunstner, masterstudent, inspisient, regissør, instruktør, sufflør, meg selv som person og manusforfatter*. Ofte kan disse rollene være i konflikt, men de kan også bidra til å skape bedre løsninger enn jeg hadde i utgangspunktet. Det er spesielt fire roller jeg har bemerket meg: forskeren, instruktøren/pedagogen, læreren og meg selv. Kunstneren hadde også periodevis noe plass. For meg har disse fire ulike mål og er dermed med på å påvirke prosessen.

Forskeren er spesielt opptatt av å få gjennomført øvelser eller metoder den har tenkt ut på forhånd, eller å undersøke situasjoner som er spesielt viktig for utvikling av sosial kompetanse. Det er denne som i blant tar en pause mitt i undervisningen for å reflektere over hva som skjer akkurat nå, og så forsøker å «lagre» utsagn eller situasjoner til nedskrivning etterpå. Det er denne rollen som forsøker å finne rom for å trekke seg ut av selve spillet/øvelsene og å observere deltagerne.

Instruktøren eller pedagogen er den delen av meg som er god til å se hvilke øvelser som er nødvendig for gruppa som helhet. Den tar lite hensyn til hva som er nødvendig for forskningsprosjektet eller læreplanen. Den baserer seg i stor grad kun på intuisjon. Den bryr seg ikke om å reflektere over hvilke øvelser som kan være lure for å utvikle sosial kompetanse. Den har en grunnleggende holdning om at alle øvelsene har en slik funksjon og det er derfor best å «kjenne» på gruppa i forhold til deres behov.

Læreren er den som er opptatt av rutiner, struktur og regler. Den vil forholde seg til det som er riktig. Dette er i stor grad den rollen jeg finner mest forstyrrende i arbeidet. Det er den som mitt i prosessen kan stoppe opp å blokkere utfallet av timen ved å tenke på hva planer, foreldre eller ledere vil måtte mene om de valgene som blir tatt. Den er opptatt av at noe skal vurderes, hva som skal vurderes og hvordan det skal vurderes. Den bruker også tid på å tenke på vurderinger som skal skrives i de fagene der det skal gjøres.

Meg selv handler i stor grad om min egen dagsform. Hva skjedde før jeg kom inn til time? Hva har jeg med meg av egne følelser, redsler eller gleder? Hvilket behov har jeg for å oppleve mestring? Er jeg sliten eller opplagt? Meg selv påvirker instruktøren i stor grad, da det handler om evnen til å være «på». Den evnen jeg har til å kunne stole på min intuisjon er stort sett best når jeg er opplagt, trygg og motivert.

Jeg måtte ofte lese teori underveis for å klargjøre hvilke roller jeg benyttet. Her ble det å bevege seg mellom teori og praksis spesielt viktig (Nelson, 2013). Selvrefleksjon og loggnotater ble sentrale for meg i forhold til å kunne oppdage hvor jeg trengte hjelp. Jeg trengte noen ganger hjelp til å diskutere problemer og benyttet meg da enten av å lese teori eller å samarbeide med en kollega for å få «nye øyne» på arbeidet. Under arbeidet med disse rollene oppsto det utfordringer i meg selv som person og konflikter mellom de ulike rollene.

Rollekonflikter som jeg ofte fant i loggnotatene var knyttet til det å være pedagog og kunstner, eller lærer og forsker. Når skulle jeg prioritere det kunstneriske over det pedagogiske og omvendt? Dette var hele tiden en vurdering jeg måtte gjøre. Når skulle jeg presse elevene til å nå litt lengre kunstnerisk og når skulle jeg velge å tenke at de **kun** skulle være i en pedagogisk utvikling? Når skulle hensynet til spesialpedagogiske elever gå foran opplegget og gruppa, og når skulle jeg prioritere å tilpasse opplegget til de spesialpedagogiske elevene? I hvilke grad skulle elevene få medvirke uten at jeg blandet meg til tross for at det kunstneriske fikk en lavere kvalitet? Ofte prioriterte jeg elevenes medvirkning. Dette kunne i noen grad føre til at handlingen ikke ble helt forståelig for publikum, og at ord, uttrykk eller spill kunne fremstå som rotete. Noen ganger oppdaget jeg også at enkelte elever manglet tekniske ferdigheter, som å snakke høyt eller å bruke bestemte scenekamp teknikker eller viewpointsteknikker. Utviklingen av skyggeteateret gikk spesielt på bekostning av at det pedagogiske fikk fokus istedenfor det kunstneriske.

Det var ikke alltid mulig for meg å tilpasse slik at de spesialpedagogiske elevene kunne delta på lik linje når jeg ønsket at de for eksempel skulle lese eller skrive. Da savnet jeg ofte

en ekstra voksen person som kunne hjelpe disse elevene med å lese og skrive, og jeg fant det begrensende at jeg ble sittende med en elev over lengre tid og dermed ikke opplevde at jeg fikk fulgt opp resten av gruppa. Jeg fant det også tidvis vanskelig å både lede og å observere gruppa. Her var konflikten mellom instruktør og forsker. De to store rolleutfordringen jeg hadde var alltid i selve undervisningen. I tillegg opplevde jeg utfordringer knyttet til meg selv. Hvordan min dagsform utfordret meg på hvordan jeg håndterte ulike situasjoner, for eksempel knyttet til atferd. Om jeg valgte å kjeft eller å forsøke å veilede. Jeg opplevde også at jeg kunne gå fra å være veldig usikker til nesten å gi opp fordi jeg hadde feilberegnet tid, øvelser eller opplegg. Jeg opplevde stor grad av mestring når dette plutselig snudde og jeg fikk til noe jeg lenge hadde forsøkt. Jeg kunne også oppleve forundring over at ei gruppe som hadde vært veldig urolig, plutselig tok tak i seg selv og ville arbeide. Jeg opplevde også å glemme hva jeg skulle gjøre, tiden, hva jeg hadde lovet eller hva vi hadde gjort. Spesielt katastrofalt kunne det bli om jeg hadde lovet en elev noe og ikke kunne huske dette, og eleven hadde en sterk oppfatning av at vi hadde en avtale. Dette gjorde mye med motivasjonen til den eller de elevene jeg hadde inngått avtaler med som jeg senere hadde glemt.

Etter undervisningen var ferdig var det stort sett forskeren som var i fokus. Den reflekterende forskeren som skrev ned og forsøkte å huske hva som nettopp skjedde. Hva er av betydning, hva er ikke det? Hva endret jeg fra det opprinnelige opplegget? Hva har denne gruppa behov for videre? Hvorfor ble det slik som det ble? Hvordan kan jeg få henne til å sitte i ro? Hvordan kan han prate høyere? Hvordan kan hun finne rom i seg selv til å tørre å leke? Eller å hengi seg til sin egen fantasi? Alle disse spørsmålene blir besvart i form av hvordan forskeren tenker. Her kom også læreren inn og vil bidra med sine tanker om hva som var best for gruppa neste gang. Skal jeg fokusere på skolemålene eller forskningsmålene? Spesielt når det har nærmet seg forestilling har jeg i stor grad følt at instruktøren har blitt «skjøvet» ut til fordel for læreren. Dette har stilt forskeren i et vanskelig lys, da den i stor grad foretrekker rollene instruktøren og meg selv. Dette har da igjen fått påvirkning på meg selv i forhold til min motivasjon. Jeg syntes det var utfordrende å forholde meg til kompetansemål når arbeidsprosessen tok andre retninger som jeg ikke kunne forutsi resultatet av.

Jeg vil i noen grad gjennom oppgaven beskrive de periodene der læreren har fått mye plass og det estetiske i noen grad har blitt begrenset. I et slikt arbeid med mange roller er det viktig å være oppmerksom på dette. En utfordring man spesielt møter med å forske i egen praksis kan handle om å kunne reflektere over om det man gjør kun blir selvbekreftende praksis eller sirkulært. Målet er at man med subjektive refleksjoner og tilføringen av

perspektiver skal utvide det man vet fra tidligere (Gürgens Gjærum & Rasmussen, 2012). Det å ikke være selvbekreftende har jeg funnet utfordrende i perioder. Dette har nok sin bakgrunn i min tidligere samfunnsvitenskapelige bakgrunn. For leseren er det viktig å være oppmerksom på slike rolleutfordringer som jeg har hatt i lesingen av analysen og drøftingen.

4.2 Reliabilitet, validitet og etikk

Jeg vil nå undersøke begrepene reliabilitet og validitet opp mot mitt forskningsdesign.

«Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Validitet, eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle»

(Ringdal, 2014, p. 96). Denne definisjonen er hentet fra samfunnsvitenskapelig forskning. Her møter vi de samme utfordringene vi beskrev tidligere i forhold til vitenskapelige perspektiver og forskning. For det første er det å gjenta målingen innenfor min praksis svært vanskelig, da jeg som person, elevene og gruppene hele tiden er i endring. Som vi har sett beskrevet tidligere, vil ulike elever få ulikt utbytte av ulike øvelser (Way, 1967). Det vil dermed ikke være mulig å gjennomføre gjentatte målinger, som i tillegg skal ende med samme resultat. Loggnotatene mine inneholder også en rekke målefeil, som at jeg har husket feil, tekstmaterialet hadde få sitater, jeg hadde dårlig tegnsetting og noen ganger også dårlig setningsoppbygging som kunne gjøre det vanskelig å vite hva jeg hadde tenkt, eller det manglet tilstrekkelig beskrivelser av situasjonene som hadde oppstått (Ringdal, 2014).

I forhold til analysen av de pedagogiske modellene vil det i stor grad være mulig å gjennomføre samme måling og mest sannsynlig få tilnærmet likt resultat. Reliabiliteten på dokumentanalysen av de pedagogiske modellene blir dermed høy. I forhold til den dramapedagogiske litteraturen vil dette avhenge svært av forskerens utgangspunkt for å forstå tekstene. Her vil reliabiliteten være lavere enn i de pedagogiske modellene, da selve undersøkelsen av den dramafaglige litteraturen i stor grad har basert seg på hva som har blitt gjennomført i praksis. Her kan reliabiliteten være usikker på bakgrunn av hvilke øvelser som har blitt valgt. Kanskje ville andre øvelser eller metoder gitt andre svar. Valget av øvelser baserer seg også i stor grad på hvordan jeg har valgt å vurdere de enkelte elevens prestasjoner i timene. Siden metoden min er observert over så lang tid vil elevenes varierende dag-til-dag humør ikke ha så stor innvirkning (Kleven, 2018). Det å gjøre analysen av loggnotatene så transparent som mulig er med på å styrke forskningens reliabilitet (Giorgi, 2009; Malterud, 2003, 2.utgave). Reliabiliteten i denne oppgaven svekkes av at det er mine egne notater og

meg selv som analyserer disse notatene. Derfor er det svært viktig at jeg har forklart fra hvilket læringsperspektiv og fra hvilke vitenskapelig perspektiv jeg har befunnet meg. Dette er også bakgrunnen for hvorfor jeg har brukt plass på å forklare mine forforståelse av gruppene og av mine egne ulike roller, se kapittel 4.1 og 5.2. For at man skal kunne oppnå høy validitet er man avhengig av høy relabilitet (Ringdal, 2014). Dette har store deler av denne oppgaven i forhold til den samfunnsvitenskapelige forståelsen ikke.

Etter avklaringen av relabilitet, vil jeg se på validitet. Har jeg målt det jeg hadde tenkt å måle? Siden jeg i utgangspunktet har brukt praksisledet forskning og arbeidet fra et pragmatisk ståsted er det ikke mulig å vite hva jeg skulle måle før jeg hadde kommet langt inn i prosessen og i selve skrivingen av masteroppgaven. Uten å vite klart hva man måler fra begynnelsen av kan man ikke si at jeg har målt det jeg hadde tenkt å måle. I praksisledet forskning står derimot selvrefleksivitet sentralt som validitetskriterium. En slik validering er forsøkt gjennomført tydelig i analysedelen av oppgaven, og man kan dermed si at validiteten i delen som omhandler egen praksis er god der jeg evner å gjennomføre en slik selvrefleksivitet. Derimot i gjennomgangen av de pedagogiske modellene har jeg undersøkt både sosial kompetanse og bruken av dramafaglige metoder og øvelser, slik jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Dermed er validiteten noe høyere her.

I forhold til det å kunne generalisere i dramarelatert forskning beskrives følgende *“the demand that the results be generalizable, which was once an imperative for valid research, cannot be met in a lot of qualitative research. (...) who else might find this analysis useful”* (O’Toole, 2006, p. 129). Akkurat dette er tilfelle for min analyse, og en slik mulig bruk av analysen i fremtiden er beskrevet i siste del av oppgaven. Begrepsvaliditet blir delvis sentralt for hvordan jeg har valgt å definere sosial kompetanse og sosiale ferdigheter ut fra teorien. Det er også denne definisjonen jeg har benyttet når jeg har notert meg i hvilke grad elevene benytter seg av de ulike ferdighetene i praksis. Siden begrepene er basert på min subjektive forståelse i praksis vil nødvendigvis ikke begrepsvaliditeten være så høy som man ønsker i en for eksempel samfunnsvitenskapelig oppgave, dette er viktig å være oppmerksom på. På bakgrunn av at metoden er gjennomført over så lang tid er det lite tilfeldig og systematiske målingsfeil tilknyttet dette (Kleven, 2018). Det at jeg har brukt to metoder, analyse av dokumenter og loggnotater styrker begrepsvaliditeten. Ut ifra forskningen jeg har gjort kan det vanskelig stilles klare årsakssammenhenger eller årsaksslutninger, men selv om kunnskapen kan være usikker i henhold til slike punkter kan man likevel bruke kunnskapen man har tilegnet til å danne fornuftige konklusjoner. *«Selv et meget usikkert forskningsresultat*

kan i noen tilfeller gi et bedre grunnlag for handling enn om forskningsresultatet ikke hadde foreligget» (Kleven, 2018, p. 132).

Etikk omhandler blant annet konfidensialitet og å bevare privatlivet til informantene. Det vil si at opplysninger som blir presentert ikke kan være med på å identifisere informantene (O'Toole, 2006; Ringdal, 2014). I min oppgave har jeg fjernet elevens navn, koder eller beskrivelse av utseende eller atferd som kan identifisere de enkelte elevene. Jeg har også fjernet klassetrinn og beskrivelsen av størrelsen på gruppene. Jeg har valgt å benytte meg av ungdomstrinn og mellomtrinn for å bevare konfidensialiteten i forhold til elevene istedenfor den enkeltes klassetrinn. Jeg har også valgt å ikke beskrive hvor jeg geografisk har befundet meg, da dette ikke er relevant informasjon for oppgaven og er med på å beskytte informantene mine ytterligere. Dette er også bakgrunnen for liten bruk av sitater, men heller gjengivelse av hva ei gruppe har ment samlet.

5.0 Forskningsdesignet

Denne delen av oppgaven forklarer valget av metoder og forskningsdesign. Tidligere har vi fått beskrevet de vitenskapelige perspektivene og forskningstradisjonen denne oppgaven plasserer seg i. I sentrum av denne oppgaven står det å forsøke noe i praksis. Det er disse erfaringene som sees på som forskningsmaterialet, sammen med den teoretiske analysen av sosial kompetanse og estetiske verktøy i litteraturen.

Forskningsdesignet i denne oppgaven er kvalitativt og består av analyse av pedagogiske modeller og dramafaglige metoder i form av akademisk litteratur, og analyse av egne loggnotater. Jeg har benyttet meg av noe som kan minne om dokumentanalyse. I tillegg har jeg analysert mine loggnotater ved hjelp av «the descriptive phenomenological method». Nedenfor gjøres en beskrivelse av avgrensningen, informantene og de to ulike forskningsdesignene.

5.1 Avgrensning

Denne oppgaven tar for seg en rekke ulike temaer som skal undersøkes, analyseres og reflekteres over. Det hører med til et pragmatisk vitenskapssyn at det er viktig med en tydelig avgrensning i forbindelse med metoden og analysen. Det første jeg gjorde var å finne ut hva sosial kompetanse som begrep innebar, deretter undersøkte jeg begrepet dramafaglige

metoder og øvelser. Jeg valgte ut fire pedagogiske modeller som jeg visste at jeg benyttet meg av i stor grad i mitt arbeid. Tre av disse modellene ble gjennomgått nøye med fokus på dramafaglige øvelser og metoder, som en dokumentanalyse. I tillegg ble det undersøkt hva som lå i begrepet sosial kompetanse. Den fjerde modellen, Charlie, var en modell som var satt opp som mange øvelser i en perm, denne ble også gjennomgått på denne måten, men den bygger ikke på samme forskningsgrunnlag som de tre andre. Denne modellen ble først og fremst gjennomgått, da det var en del av rammefaktorene skolen hadde lagt. Dette er presentert i teoridelen av denne oppgaven. Etter det avgrenset jeg hvilke loggnotater jeg skulle fokusere på, og det ble nødvendig for meg å beskrive informantgruppa jeg hentet loggnotatene mine fra.

På bakgrunn av at skolen der jeg arbeider har valgt å bruke prosjekt charlie har alle klasser i riktig alderstrinn en time i uken som heter Charlie-time. Denne timen skal brukes til å utvikle klassens sosiale kompetanse. I denne timen har jeg i stor grad benyttet meg av dramafaglige øvelser og metoder for innlæringen av sosiale ferdigheter. Charlie-timen og dramatimen varer 45 minutter. Dette virker å være for kort tid både for elevene og også for meg. Dette har noen ganger vært hemmende for min motivasjon, da jeg vet at vi ikke vil kunne komme så godt i gang som jeg ønsker. Disse rammefaktorene har hatt innvirkning på hvordan jeg har lagt opp min undervisning. Dette beskrives ytterligere i kapittel 6.

Det å skulle plukke ut viktige metoder og øvelser fra dramafaget syntes jeg var vanskelig når jeg arbeidet med analysen. Utfordringen var spesielt å finne ut hva som var relevant og hva som ikke var det. Det ble ofte et dilemma for meg å velge ut enkelte øvelser ovenfor andre. Dette gjorde jeg på bakgrunn av hva jeg hadde skrevet mest om i loggnotatene. Det førte til at andre øvelser og metoder ikke ble analysert fordi jeg opplevde at jeg hadde skrevet for lite om de, selv om kanskje noen av disse øvelsene ville være viktige i forhold til utviklingen av sosial kompetanse. Slike valg måtte jeg gjøre for å avgrense analysen.

5.2 Informantene

Informantene jeg har observert i denne oppgaven er grupper av elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. De yngste elevene hadde et klart skuespillteknisk mål, der de først arbeidet med grunnleggende skuespilltekniske ferdigheter, deretter viewpoints og til slutt scenekampteknikker og skyggespill. Alle disse metodene endte i ei forestilling. Ungdommene hadde en noe løsere struktur da målet ikke var å presentere et produkt til slutt. Gruppene hadde en høy andel av elever med ulike utfordringer, og mange hadde derfor utfordringer

tilknyttet sosial ferdigheter. Hovedmålet for disse gruppen var å utvikle seg selv som individ og gruppa i sin helhet. Hvilke forforståelse jeg hadde før start påvirket hvordan jeg startet undervisningen.

Elevene på mellomtrinnet hadde jeg god kjennskap til på forhånd. Jeg hadde også god relasjon til de fleste elevene. Jeg visste at de hadde grunnleggende dramafaglige ferdigheter. Jeg forventet at de skulle være kreative, pratsomme og at de hadde lett for å streve med å lytte, ta imot instruksjoner, å ignorere forstyrrelser, å si ifra på en ordentlig måte (å klage) og å konsentrere seg om en gitt oppgave. Den første timen jeg hadde med disse elevene bekreftet mange av mine forventninger. Samtidig hadde jeg lagt til rette for disse forventningene og sørget for å gjøre et godt forarbeid i forhold til hva jeg forventet av elevene. Dermed viste de bedre ferdigheter i forhold til å lytte, å ta imot instruksjoner og å gjøre det de ble bedt om enn jeg hadde forventet. De hadde en del av de grunnleggende ferdighetene på plass som jeg ikke var klar over. Det var ferdigheter som å kunne snakke sammen, spørre, takke, presentere seg selv og andre, be om hjelp, inkludere hverandre og forstå andres følelser og meninger. De var spesielt gode på å overbevise andre, be om noe og å forhandle. De behersket også etter hvert godt å lytte. Gode forberedelser førte til en god start både for meg som lærer og for elevene. Jeg oppdaget at den største utfordringen min var at enkelte elever i gruppa slet med å arbeide sammen med de andre elevene.

Ungdommene kjente jeg lite til da jeg startet. Jeg visste lite om elevene, og hadde få relasjoner. Jeg forventet at de skulle vise mye motstand og høy grad av passivitet. Samtidig som jeg visste at enkelte elever hadde sterk motivasjon for faget. Jeg hadde på forhånd en forventning om at jeg måtte arbeide både med å gi individet og gruppa trygghet. Jeg visste også at enkelte elever hadde gode dramafaglige ferdigheter og at andre ikke hadde slike ferdigheter. Ungdommen var for meg dermed en mye mer sprikende gruppe, der jeg også forventet å måtte arbeide mye med å skape relasjon både til meg, til medelever og å skape et ensemble. Den første timen med ungdommene gikk nesten fullstendig bort i å prøve å forberede de til faget. De hadde blitt forberedt av andre lærere, men jeg skulle nok ha gjort dette selv. Gruppene var utrygge, uforberedt, forvirret og mange elever møtte ikke til undervisning. Det tok lang tid før jeg greide å skape relasjon til mange av elevene, noe jeg skulle ha gjort før jeg startet undervisningen. I tillegg opplevde jeg at de manglet mange grunnleggende ferdigheter som jeg i større grad forventet at de hadde: Å føre en samtale, å presentere seg selv, å lytte, å konsentrere seg om en oppgave og å gjøre det du blir bedt om. Det at ungdommen i større grad enn jeg forventet manglet en del grunnleggende sosiale

ferdigheter gjorde det svært utfordrende for mange elever å delta i gruppa. For enkelte elever var det å gjøre som du blir bedt om spesielt utfordrende. Hver time startet med «å logge inn». De første timene var det mange elever som ikke mestret dette. En av gruppene trengte ofte opp mot 15 minutter før denne øvelsen ble gjennomført. Tidsbruken på oppstart hadde mye å si for hva vi ellers rakk å komme igjennom. Dette fikk videre konsekvenser for progresjonen.

5.3 Akademisk litteratur

I teoridelen av denne oppgaven plukket jeg ut noen spesifikke akademiske bøker. Det var fire bøker hentet fra det spesialpedagogiske feltet og fire bøker fra det dramafaglige feltet. Disse er alle det vi kaller for tertiære dokumenter. Når man skal undersøke spesifikke begreper kan dette være nyttig litteratur å undersøke (Brinkmann, 2010). Jeg benyttet meg av en form for dokumentanalyse. Dokumentanalysen skiller seg fra annen metode, da det ikke selv er forskeren som innhenter dataen, og at den ofte brukes som grunnlag for å utvide metoden til forskeren. Bakgrunnen for at jeg ønsket å bruke en slik metode var at jeg ville få bedre innsikt i begrepet sosial kompetanse, og hvordan spesialpedagogikk og dramapedagogikken benytter seg av hverandre felter i teorien. I teori-delen av denne oppgaven fokuserte jeg på å finne rollespill, bruk av drama og begrepet sosial kompetanse i fire spesifikke modeller hentet fra de pedagogiske bøkene (AART, DUÅ, Mestringskatten og Charlie). Disse fire akademiske bøkene ble grundig gjennomgått for å finne disse temaene. Underveis oppdaget jeg at det var spesielt AART og Charlie som jeg konsekvent gikk tilbake til under det praktiske arbeidet.

Med de dramafaglige bøkene var fremgangsmåten en litt annen, istedenfor å lete etter begreper, prøvde jeg å finne øvelser som kunne lære elevene grunnleggende ferdigheter. Det var fire akademiske bøker jeg arbeidet mye med, men der kun to av de ble veldig relevant for arbeidet mitt: *The viewpoints book og utvikling gjennom drama* (Bogart & Landau, 2014; Way, 1967). De to andre bøkene som ble mindre viktige var «*Teaterarbeid med barn og unge*» og «*Praktisk teaterarbeid*» (Gjessing, 2013; Spolin, 1999). Bøkene jeg hadde valgt beskrev klare metoder eller forslag til en dramaprosess, flere av de med fokus på barn og ungdom. Hvorfor det ble akkurat disse bøkene handlet først og fremst om en erfaring jeg hadde tilegnet meg da jeg skrev en oppgave om begrepene instruktør, leder, pedagog og lærer tidligere i studieforløpet mitt.

5.4 Loggnotatene

Innsamlingen av loggnotatene forgikk ved at jeg observerte gruppa jeg hadde undervisning med, og umiddelbart etter timen skrev ned observasjonene og refleksjonene mine. Jeg var mer konsekvent i loggskrivningen min med mellomtrinnet enn jeg var med ungdomstrinnet.

Loggnotatene til mellomtrinnet ble skrevet etter tre ulike timer. Det var dramatimen, charlie-timen og skuespillperioden. Dramatimen og charlie-timen var en time i uka over to år.

Skuespillperioden var tre uker hvert år. De fleste dokumentene er loggført med dato, tidspunkt og hvilke time. De er også i stor grad skrevet kort tid etter at timen ble gjennomført.

Skrivningen av loggnotatene foregikk over to år. Den første skuespillperioden tok for seg arbeid med viewpoints-teknikker og fokuserte først og fremst på gruppas ensemblearbeid.

Den andre skuespillperioden tok utgangspunkt i et ferdig skrevet manus og arbeid med skyggeteater og scenekamp var sentralt. Hovedmaterialet mitt er hentet fra arbeidet på mellomtrinnet. Med ungdomstrinnet startet jeg å skrive logg, men sluttet med dette da jeg opplevde det som vanskelig å ha undervisning med progresjon. Ungdomstrinnet hadde en time med drama i uka over et år. Ofte opplevde jeg at timene gikk bort til andre faglige aktiviteter, eller at jeg måtte prioritere andre arbeidsoppgaver. Mitt ut i året startet jeg å skrive logg igjen, da jeg etter et møte rundt ungdomstrinnet innså at jeg likevel hadde kommet noen vei, selv om progresjonen utviklet seg sakte. Jeg brukte mye tid på å endre opplegget mitt og på å finne nye løsninger som skulle være tilpasset de enkelte gruppene på ungdomstrinnet. Jeg har også valgt å analysere disse loggnotatene da jeg fant ut at det ga en viktig dimensjon (i henhold til øvelser som fungerte for andre, men ikke for de) til analysen, selv om de i noen grad var mangelfulle over enkelte perioder.

Jeg har brukt «*the descriptive phenomenological method*» av Amedeo Giorgi som utgangspunkt for analysen av loggnotatene mine, jeg har også blandet inn elementer fra «systematisk tekstkondensering og fenomenologisk analyse» som er inspirert av Giorgi, men modifisert av Malterud (Giorgi, 2009; Malterud, 2003, 2.utgave). Analysen består av fire deler. Spesielt del en og del to av denne analysen følger de nevnte metodene nærmest til punkt og prikke. Del tre og fire av analysen inneholder selve sammenfatningen av analysen. Her har jeg tilpasset metoden noe mer til mine behov, noe som er i tråd med praksisledet forskning og anvendt teater, selv om metoden i utgangspunktet er hentet fra Giorgi og Malterud (Giorgi, 2009; Malterud, 2003, 2.utgave; Nelson, 2013). Bakgrunnen for at jeg valgte denne metoden handlet om at jeg ville få større innsikt for egen teoretisk og praktiske forståelse for de to feltene, spesialpedagogikk og dramapedagogikk slik jeg benyttet meg av de. Jeg ønsket også å

finne ut hvilke spesifikke øvelser og metoder jeg benyttet, og hvilke sosiale ferdigheter jeg arbeidet med. Jeg brukte «*the descriptive phenomenological method*» fordi jeg hadde behov for å strukturere materialet mitt og denne metoden ga meg en slik mulighet, samtidig som den åpnet opp for å tilpasse metoden til praksisledet forskning.

Del en av analysen handler om å få et helhetsinntrykk av materialet. Jeg startet med å lese igjennom alle sidene med logg. Jeg hadde til sammen 21 sider med loggnotater fordelt over fire ulike dokumenter. De fire dokumentene besto av logger fra både mellomtrinnet og ungdomstrinnet. De gikk over flere år fra høst 2018- vår 2020. Et av de fire dokumentene hadde jeg kun i utskrevet versjon, da OneNote profilen jeg hadde skrevet det i ikke lengre var tilgjengelig. Dette skaffet meg noe unødvendig ekstra arbeid. Jeg startet med å skrive ned alle temaene jeg opplevde at gikk igjen under gjennomlesningen. Jeg forsøkte å distansere meg fra materialet slik det anbefales under en slik type analyse. Problemstillingen ble dermed ikke forsøkt besvart under første gjennomlesning. Poenget er å få tak i essensen til informantene, der informanten i dette tilfellet var meg selv (Giorgi, 2009; Malterud, 2003, 2.utgave). Jeg sto igjen med 19 ulike kategorier som ble i overkant mye da det anbefales å ha fire til åtte kategorier før starten på analyse del to. Jeg kuttet ned kategoriene til ni kategorier før jeg startet på del to av analysen. Da satt jeg igjen med følgende kategorier: *Rammefaktorer, seks ferdigheter, elevers og lærers forventning, ulike typer øvelse og metoder, gruppe, lærers rolle og undervisningsstil, atferd, elevenes medvirkning og min opplevelse.*

Del to av analysen tar utgangspunktet i å plassere de ulike meningsbærende elementene under kategoriene. Her gjør Malterud og Giorgi det litt ulikt. Malterud forsøker å ta hensyn til problemstillingen, og plasserer dermed tekst som ikke er relevant utenfor materialet (Giorgi, 2009; Malterud, 2003, 2.utgave). Da jeg var usikker på hvilken av kategoriene som var viktig for besvarelsen av problemstillingen valgte jeg å plassere alle meningsbærende elementer under kategoriene for å få en oversikt over materialet, slik Giorgi anbefaler. Målet mitt var også å få kuttet ned i hvert fall to av kategoriene så jeg ikke hadde mer enn syv. Jeg fulgte Giorgis analysemetode “*one does not yet interrogate the meaning units, nor does one establish a priori criteria for their determination*”(Giorgi, 2009, p. 130). For øyeblikket var ikke målet mitt å finne svar på problemstillingen, men å få en oversikt over materialet mitt slik Giorgi anbefaler. Siden materialet mitt ikke er intervjuer av andre, men loggnotater fra meg selv, fant jeg dette som den mest hensiktsmessige måten å gjennomføre del to av analysen.

Jeg hadde valgt å ha dokumentene i fire ulike dokumenter fordi det var ulike perioder og ulike grupper. Jeg fant det ikke lenger relevant å ha dokumentet delt opp slik når jeg skulle begynne på del to av analysen. Jeg valgte å beholde oversikten over hvilke år det var snakk om, for eksempel: høst 2018, vår 2019 og lignende. Under arbeidet med å flytte de meningsbærende elementene under kategorier tok jeg bort elementer som jeg mente ikke hadde noen sammenheng eller var irrelevante, for eksempel: *Elevene fikk en kastanjenøtt når vi startet*. Det å fjerne slike elementer viste seg raskt å ikke fungere for meg da jeg oppdaget at jeg mistet sammenhenger som jeg hadde behov for. Jeg brukte også svært lang tid på å analysere meningen bak. Dermed gikk jeg tilbake i teksten og hentet ut de elementene jeg i utgangspunktet hadde ment manglet sammenheng og var irrelevante og forsøkte å plassere de under kategoriene. Jeg konkluderte med at analysen av meningen bak fikk vente til del tre. Jeg oppdaget også at jeg i loggen konsekvent hadde brukt bokstav og tallkoder for alle elevene, slik at jeg skulle huske hvem jeg skrev om. Under flyttingen av meningsbærende elementer til kategoriene valgte jeg å fjerne dette. Jeg ønsket ikke at min tidligere kjennskap til elevene skulle være en del av analysen. Dette var med på å bevare elevenes konfidensialitet og privatliv. Dette gjorde at jeg senere ikke ville få muligheten til å vurdere et spesifikt barns utvikling, og jeg var lenge usikker på om dette ble riktig vurdering.

Ganske raskt under del to av analysen oppdaget jeg at det kunne bli vanskelig for meg å huske hvorfor jeg hadde flyttet enkelte elementer under enkelte temaer. Jeg begynte derfor å sette påminnelser til meg selv i parentes etter setningene. Det kunne for eksempel være: ingen ekstra lærer, repetisjon, rutemønster og lignende. Jeg startet også med å utheve ord i setningene som jeg så som viktige grunner til at setningen hadde blitt plassert under den bestemte kategorien. Det var spesielt under arbeidet med sosiale ferdigheter at jeg oppdaget at dette ble nødvendig. Det kunne for eksempel se slik ut: *Arbeid med første ferdighet **å lytte**. Innføring av rollespill som en del av timen. Mye mer ro rundt dette arbeidet. Elevene var flinke til **å vente på tur og å ta rollespillet på alvor***. Jeg oppdaget også at det noen ganger var nødvendig å vite hvilke gruppe setningen gjaldt og satt da tallet på klassen i parentes foran setningen: (9) *Vi brukte 15 minutter på å logge inn men samtlige sa noe, det betyr ikke at de sa noe om hvordan de har det. Men **de sa noe**. De fleste greide **å lytte** til de andre uten mange store avbrytelser.*

Etter hvert oppsto det også to nye kategorier, basert på at jeg fikk elementer som ikke passet under de kategoriene jeg hadde skrevet inn som hovedkategorier på forhånd. Disse

denne fremgangsmåten noen hensikt for meg (Giorgi, 2009). Jeg har valgt å benytte meg av Malterud sin forståelse av dette. Hun skriver at man kan arbeide med den enkelte kodegruppe opp mot hver informant (Malterud, 2003, 2.utgave). Mine kodegrupper ble dermed de ulike underpunktene under kategorien øvelser og metoder, og informantene ble de ulike underpunktene under sosial kompetanse. Jeg la nå til side den delen av materialet som ikke direkte besvarte problemstillingen, eller som jeg opplevde ikke hadde noe i bidra med i forhold til å se dramaøvelser og metoder i sammenheng med sosial kompetanse. Malterud sitt kodeskjema bruker dette oppsettet, med kode nedover og informanter bortover, se figur 3 (Malterud, 2003, 2.utgave, p. 105).

	1	2	3	4
Angst for alvorlig sykdom	88: xx 439: xxxx		290: xxxxxx	12: xxx 35: xxxxxx 112: xx
Gradvis sosial isolasjon	711: xxxx 810: xxx	58: xxxx	812: xx 878: xxxxxx 912: xx	711: xx 902: x

Figur 3

Mitt skjema bruker det samme oppsettet. Jeg begynte først å skrive inn all teksten, men det ble alt for mye tekst i dokumentet. Dermed forkortet jeg innholdet i setningene til notater, og satt sidetall og linjetall i parentes for å opprettholde en god oversikt, se figur 4.

	Å samarbeide	Å lytte	Å gjøre det du blir bedt om	Å gi et kompliment	Å konsentrere seg om en oppgave	Å ignorere forstyrrelser	Følelser	Å klage og motta en klage
Viewpoints	(5:7) inn og ut av sirkel, samkjørt (5:9) snu og stopp, vanskelig (5:11) tyv, lett (5:35) gå inn og ut av sirkel, en leder.	(5:6) hopp, bra. (5:24) trenger å øve på å lytte til hverandre kroppslig	(3:7) Pust, funka bra for noen andre ikke. (5:3) Solhilsen og pust, bra (5:34) Solhilsen, bra		(5:3) Solhilsen og pust, bra (5:33) sirkelpust, en gutt le, hentet seg inn igjen (6:5) rutemønster og 1-10, bra	(5:5) Elevene ignorerte forstyrrelser fra medelev, pust (6:5) rutemønster og 1-10, bra (6:28) pust med kne, vanskelig		
Forestilling	(2:28) Lagde scener, jentene bra guttene bedre etter hvert. (3:19) Rollespill t+to Å påvirke andres humør, moralsk intuisjon, funka bra. (6,21) skrivemaskin, bra.	(1:8) Rollespill, innlæring av ferdighet, ro (4:12) Rollespill, lærte gjennom dette mm (6,21) skrivemaskin, bra.	(2:1) Finn andre øvelser enn rollespill. (4:17) Rollespill, husket dette, jeg spilte lærer (6,21) skrivemaskin, bra.	(1:16) Gruppa greier ikke gi seg selv et kompliment. Ingen rollespill rundt dette før de mestrer denne ferdigheten. Skrev komplimenter på vegg. Funka. (2:4) Rollespill fungerte ikke. (2:16) film og rollespill,	(2:28) Lagde scener, jentene bra guttene bedre etter hvert.	(1:3) Rollespill, noe uro (1:5) Rollespill, noe uro (1:13) Rollespill, uro (2:1) svært vanskelig, finn annen øvelse enn rollespill.	(5:26) Rollespill, tanke, følelse, handling – vanskelig å spille, forsto likevel. Uro.	

Figur 4

Da jeg undersøkte sammenhengen mellom øvelser og metoder og sosiale ferdigheter, kunne jeg i stor grad plassere tekst fra loggnotatene som omhandlet sosiale ferdigheter innenfor passende øvelser og metoder. Ferdigheten samarbeid derimot måtte jeg under analysen av teksten vurdere hvilke øvelser og metoder som tilhørte, da dette sjelden var noe jeg hadde beskrevet ved bruk av ferdigheter i loggnotatene mine. De metodene som virket å ha flest øvelser som påvirket sosial kompetanse var: viewpoints, forestilling, scenekamp og oppvarming. Disse presenteres i analysen. Denne måten å gjøre det på er i tråd med Malterud sin anbefaling. Hadde dette vært informanter ville tiden vært inne til å lage kunstige sitater, «å gjensfortelle og sammenfatte det som befinner seg i subgruppen, fortrinnsvis med bruk av informantens egne ord og begreper fra de meningsbærende enhetene» (Malterud, 2003, 2.utgave, p. 107). Siden jeg ikke hadde informanter, ble ordene hentet fra mine egne loggnotater

Del tre av analysen omhandler å sammenfatte innholdet. Den er delt inn i to deler, en dramapedagogisk og en spesialpedagogisk. Den dramafaglige delen inneholder

sammenfatning av fire modeller: Viewpoints, forestilling, oppvarming og scenekamp, den inneholder også beskrivelse av praksis. Den spesialpedagogiske delen omfatter beskrivelsen av åtte sosiale ferdigheter som gikk igjen i materialet mitt. Her er teorien fra AART hentet inn for å tydeliggjøre den enkelte sosiale ferdighetene.

Del fire av analysen tar for seg å formidle til leseren hva analysen kan fortelle oss om problemstillingen. Jeg vil presentere en rekke metoder, og under disse metodene vil jeg presentere ulike øvelser som har hatt særlig innvirkning på utviklingen av barnets sosiale kompetanse. For hver metode eller øvelse diskuterer jeg også omliggende faktorer, som læringsstil og gruppedynamikk som kan ha hatt innvirkning på innlæringen.

6.0 Analysen

Jeg vil nå presentere analysen av loggnotatene mine. Analysen skriftliggjøres i fire deler i tråd med Giorgi og Malterud sitt forskningsdesign. Del en presenterer helhetsinntrykket av materialet. Del to presenterer ulike kategorier som på hver sin måte har vært viktige elementer i prosessen og derfor er viktig for å gi dybde til å belyse problemstillingen. Del tre presenterer de viktigste sosiale ferdighetene, metodene og øvelsene sett med fokus på praksis. Del fire ser på sammenhenger mellom ulike øvelser og metoder og utviklingen av spesifikke sosiale ferdigheter. Til slutt følger en drøfting av dette.

6.1 Del en – Helhetsinntrykk etter første lesing

Jeg fant en rekke ulike temaer som jeg syntes gikk igjen ved første gjennomlesning: Rammefaktorer, timer som forsvinner til andre ting, fravær, tid, tilgang til ekstra lærer, fem ulike sosiale ferdigheter, å finne ro i seg selv, rollespill, forventningene mine til elevene og deres forventninger til meg, en mengde ulike typer øvelser, inkludering, lærerens tilbakemeldinger og veiledning, konflikt mellom lærerens ulike roller, elevenes ferdigheter og egenskaper, tilrettelegging, kjønn, gruppe, andre arbeidsoppgaver som barna hadde tilknyttet dramaarbeidet og medvirkning. Dette var i overkant mange temaer. Jeg syntes at disse temaene utgjorde essensen av materialet mitt. Det var spesielt fire av temaene som jeg opplevde at ofte hadde gått igjen, det var: fem ferdigheter, ulike typer øvelser og metoder, gruppe og lærers rolle og undervisningsstil. Før jeg gikk videre kuttet jeg de 19 temaene ned til ni kategorier: *Rammefaktorer, seks ferdigheter, elevens og lærers forventning, ulike typer*

øvelse og metoder, gruppe, lærers rolle og undervisningsstil, atferd, elevenes medvirkning og min opplevelse. Uten å ta videre hensyn til problemstillingen startet jeg med del to av analysen med ni kategorier.

6.2 Del to – Meningsbærende enheter - Kategorier

I del to av analysen kuttet jeg ned de ni kategoriene til fem kategorier. Jeg fant fem ulike kategorier som var særlig viktige. Disse kategoriene var: **Rammefaktorer, sosial kompetanse, gruppe, øvelser og metoder og mine roller og undervisningsstil.** Nedenfor følger en mer inngående beskrivelse av de ulike kategoriene, utenom den siste som har blitt delt opp å flyttet til mer hensiktsmessige plasser i oppgaven. Til slutt følger en oppsummering av del to.

6.2.1 Rammefaktorer

Kategorien *rammefaktorer* fikk fire underpunkter: *tid, fravær, relasjon, liten gruppe.*

Rammefaktorer handlet ofte om elementer som forstyrret eller begrenset timer og undervisning. Dette var ofte elementer som trengte å være på plass for at jeg skulle kunne gjennomføre undervisning. Da jeg arbeidet med temaet forventninger oppdaget jeg at dette temaet hadde få punkter, og valgte derfor å plassere temaet som eget punkt under rammefaktorer, jeg fikk dermed fem underpunkter under temaet rammefaktorer. Punktet rammefaktorer vil drøftes ytterligere i drøftingsdelen av denne oppgaven. Jeg rangert underpunktene kronologisk etter hva som ble nevnt oftest i loggnotatene mine:

1. Tid – andre samtaler omkring skole, do, avkledning, atferdsforstyrrelser, forstyrrelser av andre elever eller voksne, timer som utgår, prioritering av andre skolerelaterte oppgaver, elever med behov for ekstra støtte og det å være alene som voksen.
2. Forventninger – hva skal skje og repetisjon av dette, hva er regler og konsekvenser, behov for struktur og tydelighet, min planlegging av tid, mål og egne forventninger.
3. Elever som har fravær.
4. Manglende relasjon til elevene.
5. Når gruppa er for liten.

6.2.2 Sosial kompetanse

Da jeg skulle strukturere beskrivelsen av sosial kompetanse kom det frem tre ting jeg ikke visste eksisterte i datamaterialet mitt i så stor grad som det gjorde. Dette var den sosiale ferdigheten: å konsentrere seg om en oppgave. (Jeg visste ikke at denne ferdigheten hadde kommet inn som ferdighet så tidlig som den gjorde. På et tidspunkt begynte å vi arbeide med denne ferdigheten systematisk, men jeg var ikke klar over at det hadde skjedd før vi aktivt hadde begynt å arbeide med den. Loggmaterialet mitt viste meg derimot at denne ferdigheten sto i sentrum helt fra de første timene.) En annen overraskelse var at det å klage og å øve på å motta en klage hadde mye mindre plass i materialet mitt enn jeg trodde. Dette var en ferdighet jeg bevisst hadde arbeidet med, men som allikevel ikke hadde så stor plass som jeg forventet. Den største overraskelsen var at jeg hadde en rekke elementer som omhandlet egenskaper og ferdigheter ved å delta i en gruppe, disse kalte jeg for samarbeid. De fleste av de sosiale ferdighetene som befant seg under samarbeid var ikke ferdigheter jeg bevisst hadde trent på.

Under temaet sosial kompetanse delte jeg inn i åtte underpunkter. Disse ble deretter rangert etter hvor stor plass de hadde i datamaterialet. Under hver av disse gruppene fantes det igjen «mindre» ferdigheter som jeg valgte å plassere der fordi jeg så de i sammenheng med den overstående sosiale ferdigheten. Ferdighetene blir beskrevet inngående hver for seg i kapittel 6.3.5, for deretter å bli hentet opp igjen i hele kapittel 6.4 og kapittel 7. Slik ble underpunktene delt inn:

1. Å samarbeide – å inkludere hverandre, å ta hensyn, å støtte hverandre, å unnskyld seg, å respektere andre, å hjelpe hverandre, å påvirke andre, å vise empati, å ta ansvar og moralsk intuisjon.
2. Å lytte – verbalt språk, kroppsspråk, negativt og positivt språk.
3. Å gjøre det du blir bedt om.
4. Å gi et kompliment – til andre, til seg selv, selvfølelse og selvtillit.
5. Å konsentrere seg om en oppgave – å vente på tur, finne ro i seg selv og å ta arbeidet på alvor.
6. Å ignorere forstyrrelser.
7. Følelser – å regulere seg selv, å vise sårbarhet/ å utrykke egne følelser, tanke, følelse og handling (røde og grønne tanker)
8. Å klage og å motta en klage.

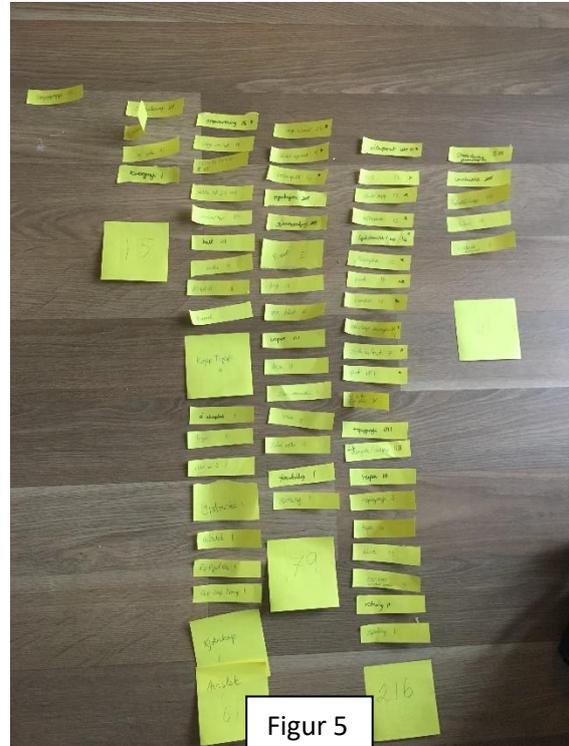
6.2.3 Gruppedynamikk

Under arbeidet med temaet gruppe fant jeg først og fremst noen hovedpunkter der alle punktene hang tett sammen med hverandre. Det å være en del av ei gruppe henger også tett sammen med å samarbeide som er en sosial ferdighet som man trenger for at ei gruppe skal fungere. Noen av punktene som dukket opp under temaet gruppe var ferdigheter. Disse elementene ble dermed flyttet inn under temaet sosial kompetanse. Et slik eksempel er: å inkludere og å hjelpe hverandre. Begge disse underpunktene ble flyttet inn under temaet sosial kompetanse, og under underpunktet samarbeid. Jeg har under arbeidet med gruppe også tatt med hva som kan påvirke gruppas utvikling negativt. Alt dette har jeg samlet under ett underpunkt, punkt ni, negativ gruppepåvirkning. Underpunktene er beskrevet kronologisk i forhold til hvor ofte de forekom i loggnotatene mine:

1. Å være samkjørt og arbeide mot samme mål. Og når gruppa ikke mestret dette.
2. Trygghet og forutsigbarhet, noen ganger i mindre grupper.
3. Å være tydelig, nøye og konsentrert som individ og gruppe.
4. Å ha det gøy og å mestre.
5. Inndeling av gruppa.
6. Å tåle repetisjon.
7. Hukommelse. Det å benytte øvelser og scener fra tidligere.
8. Å forholde seg til gruppas negative og positive reaksjoner på seg selv.
9. Negativ gruppepåvirkning (tøys, uro, kjedelig, ikke delta, sliten, dårlig humør, syk, bekymret, trist, for vanskelig, sitte i ro lenge, barnslig, stress, spesped, å se andres synspunkter).

6.2.4 Øvelser og metoder

Temaet øvelser og metoder besto av et stort datamateriale. Jeg lagde flere tankekart for å få plass til alle elementene. Jeg opplevde ikke at analysemetoden jeg hadde benyttet tidligere fungerte for dette temaet da det ble så stort. Jeg delte dermed temaet øvelser og metoder opp i to for å få bedre oversikt. Men hva var metoder, og hva var øvelser? Jeg skrev alle øvelsene og metodene på post-it-lapper og hengte de opp på veggen. En vegg for øvelser og en for metoder. Da materialet var så stort oppdaget jeg raskt at post-it-lappene ikke ville henge lenge nok, og at det ble for mange lapper. Jeg klippte dermed opp lappene i mindre biter og arbeidet videre på gulvet. Jeg skrev også på lappene hvor mange ganger øvelsen eller metoden befant seg i datamaterialet mitt (figur 5). Jeg trakk deretter ut de metodene jeg anså som egne metoder. Under disse metodene plasserte jeg øvelsene.



Øvelsene kunne ofte høre hjemme under flere metoder, men jeg har valgt å plassere de under den metoden jeg syntes var mest hensiktsmessig. Dette kunne for eksempel handle om at øvelsen 4, 6, 12 oftest ble benyttet når vi arbeidet med viewpoints som metode, men også kunne være en del av både oppvarming og forestillingsrettet arbeid. Til slutt hadde jeg plassert alle øvelsene under syv ulike metoder. Temaet *andre produksjonsrelaterte oppgaver* ble som det siste plassert under underpunktet forestilling, da jeg ikke syntes at underpunktet andre produksjonsrelaterte oppgaver var viktig nok til å være et eget underpunkt. Jeg hadde da syv ulike metoder med flere øvelser under hver. Noen øvelser ble brukt nesten hver time, og andre øvelser som hadde blitt brukt en gang i blant. Når jeg arbeidet med å plassere alle øvelsene kom det frem to underpunkter jeg ikke visste at var egne metoder. Det var skyggeteater og elementer fra Charlie-timene. Jeg telte hvor mange ganger jeg hadde brukt øvelser tilknyttet hver metode og metodene ble dermed kronologisk slik:

1. Viewpoints
2. Lage forestilling
3. Oppvarming

4. Stanislavskij – grunnleggende ferdigheter
5. Scenekamp
6. Skyggeteater
7. Elementer fra Charlie-timene

Videre fargemarkerte jeg alle lappene i nye underpunkter for å se i hvilken grad jeg ofte hadde benyttet meg av de samme øvelsene om igjen. Underpunktene jeg hadde laget under temaet **øvelser og metoder** ble også plassert i kronologisk rekkefølge etter hvilke øvelser som oftest ble brukt:

1.Viewpoints.

Tempo, repetisjon, kinetisk respons, varighet, gest og form, romlige forhold og topografi.

2.Forestilling.

Lage scener, rollespill, repetisjon, skriving og lesing og produksjonsarbeid (plakat, sminke, kostyme og lignende).

3.Oppvarming.

Innlogging og utlogging, konsentrasjonsøvelser, samarbeidsøvelser og energiøvelser.

4.Stanislavskij – grunnleggende ferdigheter.

Volum, innlevelse og status.

5.Scenekamp.

Impulser (kinetisk respons), koreografi (repetisjon) og å lede (varighet og tempo).

6.Skyggeteater.

7.Elementer fra Charlie.

Refleksjonsoppgaver, samtale og regler og struktur.

Disse øvelsene og metodene ble utgangspunktet for sammenfatningen av praksis. Praksisbeskrivelse av flere av øvelsene og metodene følger i del tre av denne analysen,

kapittel 6.3. I kapittel 6.4 følger en utdypning av hvordan disse øvelsene og metodene hadde særlig betydning for utviklingen av sosial kompetanse.

6.2.5 Oppsummering av del to

På slutten av fase to satt jeg igjen med fem ulike kategorier: **rammefaktorer, sosial kompetanse, gruppe, øvelser og metoder og mine roller og undervisningsstil**. Jeg stilte meg nå spørsmålet hvilken ting som kunne gi meg svar på problemstillingen: *Hvilke øvelser og metoder i dramafaget er særlig betydningsfulle i utviklingen av barnets sosiale kompetanse?*

Kategoriene øvelser og metoder og sosial kompetanse og hvordan disse henger sammen har vært sentralt for å besvare problemstillingen. Mine roller har blitt beskrevet mer inngående i kapittel 4.1 og min undervisningsstil har blitt beskrevet som eget punkt under drøftingsdelen av denne oppgaven, kapittel 7.1. Hvilke øvelser og metoder jeg hadde valgt baserte seg i stor grad på hva jeg mente at gruppa hadde behov for å lære. Hvordan jeg valgte å undervise dette og hvilke roller jeg valgte å ha, har hatt innvirkning på valgene jeg har gjort i forhold til hvilke øvelser og metoder jeg har brukt. For eksempel: Jeg så at gruppa strevde med å lytte til hverandre (en sosial kompetanse), dermed valgte jeg øvelser som trente opp disse ferdighetene (gå, stopp, hopp – øvelser og metoder), min måte å undervise dette på var å være både pedagog, instruktør og masterstudent (veilede, instruere og observere – mine roller og undervisningsstil), hvordan gruppa igjen mottok dette baserte seg på flere ting i dynamikken til gruppa (gruppe) og i hvilken grad vi fikk gjennomført det jeg hadde tenkt baserte seg igjen på rammene rundt undervisningen (rammefaktorer). Dermed ble alle mine fem kategorier relevante for å kunne besvare problemstillingen min. Selv om øvelser og metoder og sosial kompetanse ble sentralt hadde de andre tre kategoriene også innvirkning på muligheten for at øvelser og metoder kunne påvirke innlæringen av sosiale ferdigheter.

6.3 Del tre – Sammenfatning av praksis

Den påfølgende delen er et forsøk på å sammenfatte det innholdet jeg har funnet i lognotatene mine. Jeg presenterer jeg enkelte øvelser og metoder, som virket å ha innvirkning på de sosiale ferdighetene til elevene, med eksempler hentet fra praksisarbeidet mitt.

6.3.1 Viewpoints i praksis

Jeg arbeidet med flere øvelser innenfor metoden og kategorien viewpoints. Solhilsen, pust, hopp, inn og ut av sirkel, bevegelse i ulikt tempo, former i rommet, rutemønster, tempo, 4, 6, 12, impulser, stopp/start, nivå, topografi og lengde (Bogart & Landau, 2014). Jeg arbeidet med viewpoints øvelsene i følgende rekkefølge: Romlige forhold, tempo, varighet, kinestetisk respons, arkitektur, gester, repetisjon, topografi og form. Størst fokus fikk repetisjon, tempo og varighet. Dette arbeidet ble stort sett gjennomført individuelt. Dette er i tråd med hvordan Way tenker at man skal starte opp dramaarbeid med barn (Way, 1967). Jeg benyttet meg også mye av kinestetisk respons i øvelsene som hadde med ensamblearbeid å gjøre. Fra viewpoints som metode ble det naturlig å hente flere øvelser som fokuserte på konsentrasjon. Vi startet de fleste timene med en form for pusteøvelser der bevegelse av kroppen sto i sentrum, tilnærmet en solhilsen. Elevene fikk beskjed om at de under begynnelsen av denne perioden ikke fikk lov til å prate sammen. Deretter arbeidet vi med å hoppe, stoppe, gå inn og ut av sirkel og bytte vei samtidig. Når elevene arbeidet med tempo i bevegelsene, nivåer, topografi, tid, retning og stopp krevde dette en stor grad av konsentrasjon. I begynnelsen av dette arbeidet hadde jeg rutet opp gulvet slik at de ble begrenset i topografien til kun å bevege seg på de rette linjene (figur 6). Dette var et klart



Figur 6

pedagogisk valg. Mange av øvelsene jeg brukte for å arbeide med kroppen hentet jeg fra metoden viewpoints. Dette var en mengde øvelser som hadde som formål å gi elevene scenisk forståelse i form av bevegelse og på den måten bygge et ensemble. Jeg hadde noen øvelser som jeg gjennomgående benyttet. De krevde en stor grad av evne til konsentrasjon. Dette var pusteøvelsen vi startet med, 4, 6, 12 og «hvem leder?». «Hvem leder?» hadde to ulike versjoner, den ene versjonen handlet om at jeg ba elevene stå i frys og valgte en som skulle lede bevegelsene. Uten å snu seg mot lederen måtte elevene stole på den de kunne se å forsøke å imitere bevegelsene simultant uten å snu seg. Den andre versjonen handlet om at elevene skulle velge en leder og at jeg skulle gjette. Spesielt det å skulle «lure» meg syntes de var morsomt. Etter hvert som de fikk bedre kontroll over egen kropp fikk jeg ofte utfordringer med å kunne se hvem som ledet. Vi arbeidet også med at en i gruppa skulle lage en form med kroppen og de andre skulle prøve å lage den sammen uten at alle kunne se hverandre. Dette krevde stor grad av imitasjonsevne, konsentrasjon og kroppskontroll.

Samtidig med at disse øvelsene ble gjennomført utviklet elevene eller trengte på forhånd følgende ferdigheter innenfor sosial kompetanse: *å gjøre det du blir bedt om, å konsentrere seg om oppgaven, å ignorere forstyrrelser, å lytte, følelser og å samarbeide.* Viewpoints-teknikkene hjalp meg å arbeide med individet lengre enn jeg vanligvis gjør, likevel opplevde jeg et press mot resultatet. Det gjorde at vi måtte gå fortere over til arbeid i grupper enn det elevene kanskje var klare for. Her fant jeg meg i konflikt mellom instruktør og masterstudent, og kunstner og lærer. Dette kommer blant annet av en usikkerhet fra år til år om drama kommer på timeplanen eller ikke, altså rammefaktorer tilknyttet faget. Det handlet også om en forventning om at det skulle bli et produkt til slutt.

6.3.2 Oppvarming i praksis

Kategorien oppvarming besto av flere øvelser. Hver av disse øvelsene hadde til felles at de ofte kun trente en sosial ferdighet av gangen. Øvelsene som var særlig betydningsfulle for utviklingen av barnets sosiale kompetanse var: *Å logge inn og ut, å ikke si S, sende ball, telle til 20, former i rommet, tyven og «grotowski».*

Hver time startet gruppene med «å logge inn». Det vil si at gruppa fikk noe tid til å kjenne på hvordan kroppen og hodet føltes akkurat på dette tidspunktet. Målet med en slik start var flere ting: *å finne ro i seg selv, dele noe med gruppa, kjenne på hvordan man selv hadde det og å kunne lytte til de andre.* Det var svært ulikt hvordan de ulike gruppene håndterte denne øvelsen. For noen tok det oppimot 15 minutter før vi kunne finne ro, mens andre var klare til å dele egne følelser med en gang. For noen grupper satt jeg begrensninger for tre ord, mens andre fikk snakke mer fritt. Jeg fikk også på denne måten mye informasjon om hvordan gruppa hadde det akkurat denne dagen. Jeg godtok til enhver tid at man ikke ønsket å dele noe. På slutten av hver time avsluttet vi med «å logge ut». Målet med denne øvelsen var: *å kunne sette ord på egne meninger, dele noe med gruppa og å lytte.* Øvelsen innebar at elevene fikk si noe om hvordan de opplevde timen. Her fikk jeg verdifull tilbakemelding om hvordan jeg til enhver tid kunne la elevene medvirke til egen undervisning. Videre fortsatte jeg som regel med øvelser som fokuserte på konsentrasjon.

Jeg startet ofte med øvelser hentet fra «viewpoints». Jeg benyttet meg også mye av «Ho Ha Hi», «kaste ball i mønster» og «Dette er en kopp – en hvaformoe?» som oppstarts leker som krevde konsentrasjon. Når jeg valgte å bryte sirkelen synes jeg det var hensiktsmessig med leker som startet i sirkel, men som utviklet seg ut i rommet, slik som Way anbefaler (Way, 1967). Dette var for eksempel at barna skulle «telle til tjue» sammen, at

de skulle «bytte-navn», som innebærer å hilse på noen med det navnet du får og prøve å finne igjen ditt eget. Eller «tyven» som innebærer at du alltid skal ha et annet barn mellom deg selv og tyven. Dette er en lek som også får i gang kroppen. Felles for disse øvelsene er at de trener sosiale ferdigheter, spesielt det å *lytte, vente på tur, å ignorere forstyrrelser og å konsentrere seg om en oppgave*. Deretter arbeidet jeg ofte med kropp, fysisk jeg, som tema i forhold til ensamblearbeid.

For å arbeide med kroppsbeherskelse tilknyttet ensemble benyttet jeg meg av øvelser som omhandlet at elevene skulle gjøre spesifikke ting i grupper: *former i rommet og «grotowski»*. Det kunne være å stille seg på rekke, linje, sirkel, eller å passe på at det er seks føtter, to hender og et hode i gulvet. Andre ganger besto disse øvelsene av å bygge bilder med spesifikke tema som kjærlighet og hat eller å bygge elektriske maskiner med lyd. Etter at vi hadde arbeidet med konsentrasjon og kropp arbeidet vi ofte med hovedtemaet for timen: *viewpoints, forestillingsrelatert, skyggeteater, statusarbeid, stemme eller scenekamp*.

Innenfor viewpoints innebar det første skrittet mot tale å sette lyd på en gest. For eksempel å gjespe, strekke seg med tilhørende lyd eller lignende. Dette arbeidet gikk videre over til arbeid med dialoger og rollespill. I norsktimene og engelsktimene arbeidet vi også mye med språket i form av *resitasjon* og *å ikke si s*. En annen måte vi arbeidet med språk og tale i disse timene var å skrive fortellinger om for eksempel en gang du var liten. Deretter fikk elevene regissere hverandre og vise disse fortellingene for hverandre i dramatimene. Slik kunne jeg også oppnå tverrfaglighet mellom de ulike fagdisiplinene. Vi arbeidet også med øvelsen «*skrivemaskin*» på denne måten, at vi skrev eller leste teksten i klasserommet. I dramatimene fikk jeg eller elevene skrive eller lese opp fortellingen som forfatteren på skrivemaskinen, mens de andre elevene skulle spille ut.

Jeg arbeidet også noe med status. Status var noe jeg syntes var viktig å arbeide med for å utvikle de sceniske ferdighetene til elevene. Jeg oppdaget raskt at det å arbeide med dette i de yngste gruppene ble for utfordrende. Jeg benyttet meg av øvelsen «*herre og tjener*» for å trene på ferdigheten å *gjøre det du blir bedt om*. Dette var ikke tilstrekkelig for å lære elevene denne ferdigheten. Øvelsen lærte derimot de eldste elevene noe om status. De forsto blant annet at en konge kan be en tjener om noe og tjeneren må utføre dette siden han har lav status. Etter hvert som elevene utviklet sin sosiale kompetanse i forhold til å *gjøre det de ble bedt om*, kunne de gjennomføre enkle voksenstyrte øvelser i forhold til status, som *å ta og gi status i sirkel*. Der gikk du inn og tok en posisjon og de andre skulle gå inn og lage en frysposisjon som hadde lavere eller høyere status. Denne øvelse krevde for elevene på mellomtrinnet, sterk

voksenstyring, men den utviklet også deres sceniske kompetanse i forhold til statusarbeid på scenen. Med de eldre elevene kunne jeg arbeide med å gå i rommet i ulike roller som fikk motstridende statuser. For eksempel en konge med lav status og en tjener med høy status. Elevene kunne også få lapper av meg med tall på ryggen og de andre skulle hilse på de. Ut fra dette skulle de ved øvelsens slutt stille seg på linje etter hvilke status de trodde de hadde på ryggen. Gruppene likte disse øvelsene godt. Jeg passet bestandig på å gi de midterste tallene til de elevene jeg visste hadde god sosial kompetanse og ingen utfordringer psykisk. Da dette er de mest utfordrende lappene å ha. Jeg forsøkte også å snu om på lederforholdet i gruppene, slik at de som var naturlige ledere og omvendt fikk lave og høye tall. Ofte når vi «*logget ut*» fortalte ungdommene at dette hadde vært spennende og rart. Disse øvelsene fungerte godt dersom gruppa hadde grunnleggende sosial kompetanse. Jeg prøvde ikke øvelsene med grupper som manglet dette, da jeg ikke så det som hensiktsmessig. I en periode arbeidet vi også mye med skyggeteater, noe elevene opplevde som meget spennende, men som hadde liten innvirkning på utvikling av sosial kompetanse. Hver time avsluttet gjerne med noen form for avspenningsøvelser.

Avspenningsøvelsene besto av at jeg som lærer fortalte en fortelling og at elevene forestilte seg noe. En av øvelsene jeg ofte brukte heter «*å hente minne*», se vedlegg 1. Denne øvelsen trente både konsentrasjon og evne til å uttrykke egne følelser. Den kunne ofte ha den effekten at ensemblet ble bedre knyttet til hverandre.

De sosiale ferdighetene som var tilknyttet øvelsene jeg har beskrevet på de forrige sidene var *å lytte, å konsentrere seg om en oppgave og å gjøre det du blir bedt om*. I tillegg var øvelsen *innlogging og utlogging* fremtredende i forhold til at barna fikk føle trygghet og mestring, noe som åpnet opp for muligheten til innlæring av sosiale ferdigheter. Her var gruppas utvikling viktig for innlæringen av de sosiale ferdighetene.

En vanlig time hadde ofte denne oppbygningen: *Logge inn, konsentrasjon, kropp, stemme/status, tema for timen (forestilling, skyggeteater, rollespill, viewpoints), avspenning og å logge ut*.

6.3.3 Forestilling i praksis

Innenfor kategorien forestilling sto underpunktet og øvelsen *rollespill* spesielt sentralt. Øvelser tilknyttet rollespill var gjennomgående under arbeidet med å skape ei forestilling og innlæringen av alle de åtte ferdighetene. Rollespill fungerte varierende i forhold til innlæringen av sosial kompetanse, mer om dette i del fire av analysen. I tillegg var det to

andre øvelser som utmerket seg, det var *skrivemaskin* og det å ha *andre produksjonsrelaterte oppgaver*. Det å gi respons på andres scenearbeid viste seg å være øvelser som virket positivt inn på å utvikle ferdigheten «å gi et kompliment». Det at de behersket dette handlet i stor grad om at vi hadde arbeidet mye med å gi hverandre ulike komplimenter i charlie-timene.

6.3.4 Scenekamp i praksis

Scenekamp ble sentralt for spesielt en av gruppene jeg arbeidet med, da jeg fikk mulighet til å ha en scenekampinstruktør på besøk med undervisning litt over en time hver dag i ei uke. I begynnelsen arbeidet han mye med at elevene skulle føre en stokk mellom seg. På den måten skulle elevene trene på å arbeide med avstand, som er svært viktig i arbeidet med scenekamp. Han gjentok også femstjerna når elevene arbeidet med sverd. Dette var noe av det samme som elevene hadde fått erfare i eurytmi. Det at de kunne gjenkjenne noe på tvers at ulike fag var kilde til stor fasinasjon for noen. Scenekamp ble ett av elementene som ble ført direkte over i produksjonen av produktet.

Scenekamp var en metode som ble presentert for elevene etter at mange av de grunnleggende sosiale ferdighetene var innlært. Scenekamp setter store krav til at elevene innehar noen sosiale ferdigheter på forhånd. Dette handlet om evne til å *samarbeide, å lytte og å gjøre det du blir bedt om*. Dersom elevene manglet disse ferdighetene var det ikke mulig å gjennomføre et opplegg og dermed ikke mulig for meg å se hvordan dette kunne bidra til innlæringen av sosiale ferdigheter. Blant enkelte elever sto innlæringen av disse sosiale ferdighetene i sentrum, dersom de i noen grad hadde de på forhånd: *å samarbeide, å lytte, å gjøre det du blir bedt om og å konsentrere deg om oppgaven*.

Skyggeteater, Charlie og Stanislavskij som kategorier og metoder har ikke fått egne avsnitt i del tre av analysen, da de i for liten grad har bidratt til å gi meg noen forståelse av hvilke øvelser og metoder som er særlig betydningsfulle i arbeidet med innlæring av sosial kompetanse hos barn. Gjennomgående i kapittel tre har jeg skrevet om flere sosiale ferdigheter som sto sentralt i praksisen min, disse skal jeg presentere inngående nedenfor.

6.3.5 Åtte sosiale ferdigheter

I denne oppgaven har det vært åtte sosiale ferdigheter som har vært sentrale. Dette med utgangspunkt i hva jeg tenkte at de ulike gruppene jeg arbeidet med hadde behov for. De sosiale ferdighetene jeg skal beskrive er alle hentet fra AART (Gundersen et al., 2015). Noen av ferdighetene er egentlig flere ferdigheter som jeg har satt sammen for å unngå å få mange

unødvendige underpunkter. Nedenfor følger en beskrivelse av hver av de åtte sosiale ferdighetene som spesielt kom frem i del tre av analysen av lognotatene mine.

6.3.5.1 Å samarbeide

Å samarbeide var en sosial ferdighet jeg ikke hadde gått inn for å øve på. Likevel førte mange av øvelsene til at vi trente på flere ulike ferdigheter som vi kan finne under den sosiale ferdigheten samarbeid. Mange av ferdighetene under samarbeid handlet om å arbeide sammen mot et mål og krevde flere ferdigheter enn de vi hadde trent på. Disse ferdighetene ble trent på gjennom en rekke øvelser som jeg ikke var klar over. Det var tre metoder som spesielt var med på å utvikle disse ferdighetene: *scenekamp, forestilling og viewpoints*. Mer om dette i del fire av analysen. De sosiale ferdighetene som omhandlet *samarbeid* var blant annet: *å be om unnskyldning, å inkludere andre, å hjelpe andre, å overbevise andre og å ta en beslutning*.

6.3.5.2 Å lytte

Å lytte er den mest grunnleggende ferdigheten av alle de sosiale ferdighetene. Den er svært sentral for å være et kompetent sosialt menneske. Det å kunne lytte istedenfor å snakke høster ofte sosial anerkjennelse hos andre og er derfor spesielt viktig for barn som strever i sosiale interaksjoner (Gundersen et al., 2015). Dette er en ferdighet som kan skape vennskapsbånd. Ofte var det denne ferdigheten som manglet når elevene for eksempel hadde problemer med å gjøre det de ble bedt om eller å huske noe som tidligere ble sagt. Lytting omhandler å kunne ta hensyn både til verbalt og kroppslig språk. Det har også en emosjonell og en kognitiv dimensjon. AART anbefaler bruk av rollespill for å trene på denne ferdigheten, men jeg fant at flere andre øvelser også var nyttige for å trene på dette, se del fire av analysen.

Ferdigheten ble presentert gjennom at jeg rollespilte det som sto på lappen for elevene, se figur 1, disse lappene ble senere hengt på veggen i klasserommet, slik at de kunne brukes i alle timer og av alle lærere etter innlæring. Etter at jeg hadde rollespilt snakke vi om temaet, i tråd med anbefalingene fra AART, deretter fikk elevene prøve selv.

6.3.5.3 Å gjøre det du blir bedt om

Denne ferdigheten beskrives som en avansert sosial ferdighet. Dette omhandler at elevene må kunne den grunnleggende ferdigheten «å lytte» dersom de skal kunne innlære denne sosiale

ferdigheten (Gundersen et al., 2015). Det krever at elevene blant annet evner å få med seg informasjon i forhold til hva de skal gjøre, og å kunne huske hva de skal gjøre. Mange elever som strevde med å lytte strevde også naturlig nok med denne ferdigheten. Som ved de fleste andre ferdigheter innenfor AART anbefales bruken av rollespill. Jeg oppdaget at det fantes en rekke øvelser som var bedre egnet i begynnelsen for innlæringen av denne ferdigheten enn rollespill. Rollespill og scenekamp krevde at elevene i noen grad behersket deler av denne ferdigheten på forhånd, mer om dette i del fire av analysen. Det som står i kursiv var «tankebobler». Da holdt vi fingeren mot hodet for å vise at vi tenkte. Ferdigheten ble presentert på lapp som hang i klasserommet slik:

Ferdighet nr.12: Gjøre det du blir bedt om

1. *Lytt til det du blir bedt om å gjøre.*
2. Spør hvis det er noe du ikke forstår.
3. *Avgjør om du vil gjøre det du blir bedt om.*
4. *Gjenta instruksjonen for deg selv.*
5. Gjør det du blir bedt om å gjøre.

6.3.5.4 Å gi et kompliment

Denne ferdigheten sees som en av de grunnleggende sosiale ferdighetene. Å gi et kompliment har flere dimensjoner. Det handler om å både gi et kompliment og hvordan man tar imot et kompliment (Gundersen et al., 2015). Det handlet også om å kunne gi seg selv et kompliment. Vi arbeidet også med selvillit og selvfølelse opp mot dette. Vi fokuserte på at komplimenter både kunne gjelde noe noen hadde sagt, gjort eller hvordan noen så ut. Det var lettest for barna å gi hverandre komplimenter om hvordan de så ut eller hva de var gode til. Vi arbeidet dermed videre med å komplimentere egenskaper, som det å være en god venn, eller en god lytter. AART anbefaler bruk av rollespill for å trene på dette. Jeg fant at det å øve på dette gjennom rollespill hadde liten hensikt, mer om dette i del fire av analysen. Det var få dramarelaterte øvelser jeg fant som påvirket dette. For å øke denne ferdigheten innførte jeg at vi startet eller avsluttet charlietimen med at elevene ga komplimenter til hverandre. De skrev også i flere uker ned komplimenter på en liste på veggen. Målet var at alle hver dag hadde fått et kompliment fra en elev i klassen. Dette fungerte bedre og elevene evnet å ta disse erfaringene med seg inn i dramatimen når de skulle gi hverandre tilbakemelding på scenen. Ferdigheten ble presentert slik på en lapp i klasserommet:

Ferdighet nr. 8: Gi et kompliment

1. *Tenk over hva slags kompliment du vil gi til den andre personen.*
2. *Tenk over ulike måter du kan gi komplimenten på.*
3. *Velg rett tid og sted for å si det.*
4. *Gi komplimenten.*

6.3.5.5 Å konsentrere seg om en oppgave

Å konsentrere seg om en oppgave er en planleggingsferdighet (Gundersen et al., 2015). Jeg opplevde at mange i gruppa slet med denne ferdigheten. Det ble den siste ferdigheten jeg rakk å arbeide med mens jeg fremdeles skrev loggnotater. På dette tidspunktet gikk vi over til hjemmeskole, grunnet covid-19. Hjemmeskole førte til en litt spesiell måte å arbeide med denne sosiale ferdigheten på. Vi hadde startet arbeidet med denne ferdigheten på skolen, men store deler av det jeg hadde tenkt å gjennomføre fikk jeg ikke prøvd ut. Likevel fant jeg i loggnotatene mine at vi hadde arbeidet ganske mye med denne ferdigheten gjennom ulike dramaøvelser og metoder. Det var spesielt noen metoder som egnet seg til arbeidet med denne ferdigheten. Disse metodene var: *viewpoints, forestilling, oppvarming og scenekamp*, mer om hvordan dette hang sammen i del fire av analysen. Å konsentrere seg om en oppgave ble presentert på lapp som vi dessverre aldri rakk å henge opp i klasserommet før det ble hjemmeskole. Elevene fikk dermed tilsendt punktene på mail, med tilhørende øvelser til:

Ferdighet nr. 50: Konsentrere seg om en oppgave

1. *Finn ut hva oppgaven din er.*
2. *Bestem deg for når du skal jobbe med oppgaven.*
3. *Finn frem materiale og utstyr som du trenger til oppgaven.*
4. *Finn en god plass for å jobbe.*
5. *Bestem deg for om du er klar til å konsentrere deg om oppgaven.*

6.3.5.6 Å ignorere forstyrrelser

AART hadde ikke denne ferdigheten i sitt materiale, men jeg opplevde at det var behov for å lære elevene denne ferdigheten. Denne ferdigheten hentet jeg ved å kikke i ART materiell som har blitt skrevet om til norske forhold (Strømgren, 2003). Den er beskrevet som en klasseroms ferdighet og står sammen med ferdigheter som er beskrevet både som

grunnleggende sosiale ferdigheter og avanserte sosiale ferdigheter. Å ignorere forstyrrelser hang tett sammen med å *konsentrere seg om en oppgave*. På det tidspunktet vi arbeidet med å ignorere forstyrrelser hadde jeg enda ikke funnet ut at vi skulle arbeide med å konsentrere seg om en oppgave. Dermed førte det til at vi arbeidet simultant med disse to ferdighetene, men uten at jeg var klar over det. Å ignorere forstyrrelser var en ferdighet som først og fremst ble trent under metodene *viewpoints og forestilling*. Ferdigheten er først og fremst beskrevet i mine loggnotater i forhold til øvelser som krevde at man konsentrerte seg om en oppgave og i den sammenheng greide å ignorere forstyrrelser. Elevene lærte at man kunne gjenta trinnene i denne ferdigheten til de greide å ignorere forstyrrelsen. Ferdigheten ble presentert for elevene på lapp, som en av de første ferdighetene vi arbeidet med. Lappen ble hengt i klasserommet i et forsøk på å generalisere ferdigheten til alle fag og skolesituasjoner. Den så slik ut:

Ferdighet 10. Å ignorere forstyrrelser

1. *Tell til 5.*
2. *Si til deg selv: «Jeg vil ikke se. Jeg fortsetter å arbeide».*
3. *Fortsett med det du gjorde.*
4. *Si til deg selv: «Bra jobba, du er flink!».*

6.3.5.7 Følelser

Følelser som ferdighet besto av flere sosiale ferdigheter. Disse ferdighetene ble ikke innlært slik som de andre ferdighetene. Dette var en sosial ferdighet som dukket opp i loggnotatene mine. Flere av øvelsene hadde følelser sentralt. Følelser handlet om å formidle følelser gjennom bevegelser, å vite hva man selv følte, mimikk, forstå andres følelser og å se hvordan følelser påvirket egne handlinger og tanker. Dette tok en del plass da vi i en periode hadde kurs med helsesøster om psykologisk førstehjelp med fokus på grønne og røde tanker, noe som er hentet fra KAT (P. C. Kendall & Martinsen, 2008). Dette ble da tatt inn i charlie- og dramaundervisningen. Å forstå egne følelser og å kunne regulere disse er svært viktig innenfor sosial kompetanse og består av flere elementer: *å være bevisst sine følelser, å uttrykke sine følelser, å forstå andres følelser og å takle redsel.*

6.3.5.8 Å klage og å motta en klage

Det å klage og å motta en klage var noe vi arbeidet mye med i charlietimen. Det var ikke spesielt mange øvelser i dramatimen som økte innlæringen av disse ferdighetene. I

dramatimene kom derimot det å gi tilbakemelding om noe man ikke var fornøyd med frem, i forhold til for eksempel forestillingsarbeidet. Derimot opplevde jeg ikke at dette økte ferdighetene til elevene. Det vi arbeidet med i charlietimene var først og fremst rollespill, dette kommer jeg mer tilbake til i del fire av analysen. Lappene elevene ble presentert for så slik ut:

Ferdighet nr. 31. Å klage

1. *Tenk over hva du er misfornøyd med.*
2. *Tenk over hvem du bør klage til.*
3. Fortell den andre hva du er misfornøyd med.
4. Fortell den andre hva du ønsker å gjøre med problemet.
5. Spør hva han/hun tenker om det du har sagt.
6. *Lytt til svaret.*

Ferdighet nr. 31. Å motta en klage.

1. *Lytt til klagen.*
2. Spør den andre om å forklare dersom du ikke forstår klagen.
3. Fortell den andre at du forstår klagen.
4. Fortell hva du tenker om det klagen gjelder og aksepter kritikken dersom det er rimelig.
5. Foreslå hva hver av dere kan gjøre for å bedre situasjonen.

6.4 Del fire - Hva forteller materialet om problemstillingen?

Jeg har valgt å trekke ut ulike metoder og øvelser som enten fungerte veldig godt fra begynnelsen, eller som fungerte dårlig i begynnelsen, men bedre etter hvert. Dermed er ikke alle øvelsene jeg har brukt tatt med selv om det finnes andre øvelser som også har vært med på å utvikle elevenes sosiale kompetanse. Øvelser som har blitt nevnt ofte er beskrevet i vedlegg 1. De ulike sosiale ferdighetene er beskrevet i kapittel 6.3.5. Vi skal nå ta for oss sammenhengen mellom metoder og øvelser, og sosial kompetanse, i tråd med oppgavens problemstilling.

6.4.1 Viewpoints og sosial kompetanse.

Viewpoints som metode har blitt beskrevet i kapittel 3.5.1, eksempler fra praksis er beskrevet i kapittel 6.3.1. Bakgrunnen for valget av denne metoden kom av at jeg ønsket at elevene skulle arbeide med å ikke bruke stemmen. På den måten tenkte jeg at jeg kunne øve opp ferdighetene deres i forhold til: *å gjøre det du blir bedt om og å lytte*, da dette var ferdigheter jeg hadde valgt ut til charlie-timene som ferdigheter det var viktig at gruppa lærte.

Når vi startet med viewpoints var gruppa blitt flinke til å lytte til hverandre verbalt, men det var utfordrende for dem å ikke få bruke stemmen, og skulle lytte til hverandres kroppsspråk isteden, men dette ble de raskt bedre på. Elevene måtte påminnes reglene som gjaldt i rommet hver gang vi skulle inn i rommet. Hvis jeg hadde glemt det fikk jeg merkbart mere uro. Det samme skjedde dersom jeg beveget meg utenfor den strukturen de var blitt trygge på. Her ble rammefaktorer viktig. Videre følger en beskrivelse av sammenhengen mellom enkelte øvelser og utvikling av sosial kompetanse.

6.4.1.1 Solhilsen

Solhilsen som øvelse har som mål å gjøre gruppa kjent med grunnleggende viewpoints. Den har også som mål å øve opp gruppas evne til å ta ansvar for seg selv og gruppa. Selve øvelsen er beskrevet i vedlegg 1. Denne øvelsen fungerte godt for gruppa under hele prosessen. Det første loggnotatet mitt beskriver solhilsen slik: *Før vi begynte på halv solhilsen informerte jeg om mykt blikk. Dette gjennomførte de fint. En gutt som under pusteøvelsen tullet mye, men fikk ingen reaksjoner av de andre i gruppa.* Her fikk gruppa øvd på flere ferdigheter samtidig som ble utviklende for deres sosiale kompetanse. Som vi ser av utdraget fra loggnotatene øvde de på ferdighetene *å gjøre det du blir bedt om, å konsentrere seg om en oppgave, å lytte og å ignorere forstyrrelser.* Det å være samkjørt var noe jeg valgte å ikke fokusere på selv om viewpoints mener at dette er poenget med øvelsen, men gruppa hadde nok med å fokusere på hva de skulle gjøre, da det er ganske utfordrende for barn å gjøre en slik type øvelse. Her bestemte instruktøren og pedagogen over kunstneren og masterstudenten.

Spesielt nyttig var denne øvelsen for å trene på ferdigheten **«å gjøre det du blir bedt om og å konsentrere seg om oppgaven»**. Dette var den første øvelsen vi hadde etter innlogging og den gjorde at vi ofte fikk en konsentrert og tydelig start på timene. Etter hvert ble gruppa litt lei og jeg utviklet øvelsen videre med yoga-teknikker jeg tidligere hadde lært for å opprettholde motivasjon og mestring. Her ble rollen min som pedagog og instruktør sentral.

6.4.1.2 Pust

Pust er en stor del av øvelsen solhilsen. Derfor startet vi kun med å puste før vi startet på solhilsen. Det var viktig for meg at barna var konsentrerte før vi startet å gi videre i timen. Da vi forsøkte å arbeide med pusten i klasserommet, fungerte dette dårlig. Spesielt for guttene var det vanskelig å konsentrere seg om oppgaven og å ignorere forstyrrelser. Dette ble merkbart bedre da vi befant oss stående i dramarommet. De to første gangene vi gjennomførte denne øvelsen var det en gutt som begynte å tulle. De andre ignorerte forstyrrelsen og fikk mye skryt av meg for å ha benyttet denne ferdigheten, dette i tråd med flere pedagogiske modeller (Gundersen et al., 2015; C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Den positive tilbakemeldingen var mest sannsynlig styrkende for at de senere fortsatte å få dette til. Etter dette hadde jeg sjelden problemer med øvelser der pusten var sentral. Elevene ble stadig mer modige i å puste høyt, noe som i begynnelsen virket å være flaut for de. Spesielt god trening fikk elevene i å ignorere forstyrrelser fra andre elever under pusteøvelsen. Det å ignorere forstyrrelser generaliserte de i denne perioden til andre fag, fortalte andre lærere, slik også AART beskriver at er viktig for å beholde sosiale ferdigheter (Gundersen et al., 2015). Vi hadde flere ganger elever med særskilte behov som hadde egne opplegg med andre lærere i rommet, og dette ga elevene god trening i å ignorere forstyrrelser. Pusteøvelsen ga også elevene god trening i å konsentrere seg om en oppgave. Likevel er ikke denne øvelsen en øvelse som alene kan generalisere ferdighetene: å gjøre det du blir bedt om og å konsentrere seg om oppgaven. Derimot er den god til å øve på **å ignorere forstyrrelser.**

6.4.1.3 4, 6, 12

Målet med denne øvelsen er å øve opp gruppas evne til å lytte til hverandre og å reagere på hverandre (Bogart & Landau, 2014). Under øvelsen 4, 6, 12 finner vi tre elementer. Å bytte retning, å hoppe og å stoppe. I tillegg la jeg ofte til elementet å gå inn i sirkel. Dette valgte jeg å gjøre for å skape variasjon og opprettholde motivasjon hos elevene. Her ble mine roller og undervisningsstil relevant for tilretteleggingen. Dette gjorde at øvelsen også trente gruppas evne til å lytte både auditivt og med kroppen. Det å hoppe samtidig var noe de fikk til raskt. De hadde blitt gode til å lytte til hverandres kropp. Det å starte og stoppe var også noe de behersket svært godt når de gikk rundt i rommet, denne øvelsen øvde særlig opp elevenes evne til *å konsentrere seg om en oppgave*. Det å gå inn og ut av sirkelen og å bytte retning var vanskeligere, her var det ofte en som ledet i gruppa.

Da jeg satt øvelsene sammen til 4, 6, 12 skriver jeg følgende: «gå inn, snu. Vanskelig. Jeg gikk deretter ut av sirkel de skulle da fortsette med 4, 6 og 12, gikk bedre». Det gikk med

andre ord bedre når gruppa arbeidet med å gå inn og ut av sirkel og å bytte retning i sirkel når øvelsene var en del av 4, 6, 12. Denne øvelsen var eksepsjonelt god på å få gruppa til å inkludere og hjelpe hverandre i et **samarbeid, å lytte til hverandre og å konsentrere seg om oppgaven**, spesielt i begynnelsen. Enkelte elever strevde med å konsentrere seg på generell basis, dette gjorde at gruppa ble frustrert. Jeg skriver følgende i mine loggnotater: «*Eleven ser ut til å miste konsentrasjonen og greier ikke hente seg inn igjen. Det er en balanse, gruppa blir irritert fordi eleven ikke er med. Men det kan ikke forventes at eleven skal kunne delta. Hvordan tilrettelegger man dette i viewpoints?*» Øvelsen krevde en viss mengde med konsentrasjon og jeg syntes det var vanskelig å tilrettelegge for elever som slet med å konsentrere seg. For de elevene så ikke øvelsen ut til å øke deres evne til konsentrasjon. Løsningen ble å la gruppa få til øvelsen, selv om enkelte elever ikke greide å delta. Her kjente jeg spesielt på konflikten mellom pedagog og kunstner.

Etter hvert som de behersket øvelsen trente de også ferdigheten å gjøre det du blir bedt om. Gruppa hadde utviklet felles motivasjon mot samme mål og ble svært gode til å lytte til beskjeder og å gjøre det de ble bedt om. Å ignorere forstyrrelser ble også trent under denne øvelsen, og gruppa lærte seg å ignorere de elevene som ikke arbeidet mot samme mål som de. Jeg belønnet deres iherdig innsats ved å si at de klarte det, de gangene det var tydelig at enkelte elever ikke kunne noe for at de ikke kunne konsentrere seg om oppgaven. På den måten tilrettela jeg for at alle fikk være med og lærte elevene at det viktigste er å prøve. På den måten bidro undervisningsstilen min til at alle i gruppa ble inkludert.

6.4.1.4 Bevegelse

Innenfor denne øvelsen befant det seg tre ulike øvelser. Disse øvelsene besto av å uttrykke bevegelse/gest i ulikt tempo i kroppen, å bevege seg med ulike bevegelser/gest på linje, og hvordan kroppen viste følelser gjennom bevegelse. En øvelse som elevene syntes var veldig morsom å arbeide med var når ulike kroppsdeler skulle ha ulike følelser. De ble veldig oppmerksomme på hvordan **kroppen uttrykte følelser**. Videre arbeidet vi en lengre periode med gester. Her startet vi med å gjennomgå alle større og mindre kroppsdeler. Her ble også det følelsesmessige aspektet koblet på: Vis triste tær, glad tunge, sinte knær og lignende. Vi arbeidet videre med hvordan en bevegelse kunne gå over til å bli en gest – her arbeidet vi samtidig med tempoene, fort, sakte og vanlig. Dette arbeidet fortsatte etter at hjelperutene på gulvet ble fjernet, se figur 6. Gestene fikk også en sentral plass i produktet. Å uttrykke ulike tempo i bevegelser/gester hadde ingen stor innvirkning på innlæring av sosiale ferdigheter. Å bevege seg med ulike bevegelser/gester på linje krevde at elevene aksepterte hverandres

styrker og svakheter, viste hensyn, hjalp hverandre og lyttet til hverandre. Øvelsen var svært god i forhold til å øve gruppa på å **samarbeide** mot samme mål. Dette var derimot øvelser som stilte store krav til at gruppa skulle lytte til hverandre og å huske bevegelser, dette var for vanskelig for mange. Øvelsen ga på sikt noen av de viktigste bidragene til forestillingen vi skapte til slutt. Øvelsen ville ikke hatt like stor funksjon om den ikke hadde blitt brukt rett inn i forestillingsarbeidet. Disse øvelsene fungerte først og fremst som teknikkarbeid i forhold til å gjøre skuespillerne bedre rustet til å skape ei god forestilling. Det kan også tenkes at dette arbeidet økte elevenes forståelse for andres og egne følelser, men dette kommer ikke klart frem i loggnotatene mine.

6.4.1.5 Former i rommet

Denne øvelsen var en av øvelsene gruppene likte godt. Allerede fra begynnelsen fungerte denne øvelsen svært godt. Det som var vanskelig for noen var å ta hensyn til at de var flere elever i rommet. De strevde i tempoer over seks med å ikke kolliderere med hverandre (vi benyttet tempoer fra 0-10). Etter at vi hadde arbeidet med denne øvelsen noen ganger, hadde elevene blitt merkbart bedre til å ta hensyn og samarbeide med hverandre. Den var særlig viktig for innlæringen av flere sosiale ferdigheter: **Å lytte, å ignorere forstyrrelser, å konsentrere seg om en oppgave, å vise hensyn og å gjøre det du blir bedt om.** Den skapte også god gruppementalitet, fordi elevene måtte samarbeide for å få til oppgavene. Spesielt fikk de trent på å inkludere og å hjelpe hverandre. Elevene lærte i tillegg flere matematiske begreper som linje, kvadrat, rektangel, rekke og lignende.

6.4.1.6 Rutemønstre

Under arbeidet med rutemønstre tilrettela jeg for elevene ved å teipe opp rette linjer på gulvet, se figur 6. Øvelsen besto av flere deløvelser: *tempo, varighet, kinetisk respons, repetisjon, gest, romlige forhold og topografi*. I begynnelsen strevde elevene med å konsentrere seg om den delen av oppgaven som omhandlet å konsentrere seg. De tok lett kontakt med hverandre. Kanskje fordi det var uvant å ikke ha kontakt med andre elever og skulle arbeide individuelt i rommet der det var flere tilstede. Dette gjorde at øvelsen i begynnelsen trente elevene på å ignorere forstyrrelser. Etter hvert som elevene ble bedre på å ta hensyn til hverandre ble de også mye bedre på å konsentrere seg om en oppgave. De behersket da å gå fra mer individuelle til mer grupperettet oppgaver, dette er også i tråd med hva Way skriver om utviklingen fra individ til gruppe (Way, 1967). Jeg tror at denne utviklingen først og fremst

skyldes at gruppa etter hvert ble trygge på det de skulle gjøre individuelt og dermed ikke hadde behov for bekreftelse fra de andre elevene eller meg. Dermed taklet de fint at for eksempel deres ideer ble lagt til side og de brukte med letthet andres forslag. Dette handlet spesielt om å ta til seg impulser fra andre. Dette økte elevenes evne til å lytte til det som skjedde rundt seg, samtidig som de opprettholdt å konsentrere seg om en oppgave. De første gangene vi gjennomførte å hente impulser fra andre har jeg notert dette i loggen min: *«Vi gikk igjennom topografi, tempo, tid, retning, nivå og stopp. I nevnte rekkefølge, jeg benyttet også begrepene. Til slutt skulle elevene ta impulser fra hverandre. Dette var for vanskelig for de aller fleste. En uke senere har jeg skrevet følgende i mine loggnotater: Da vi arbeidet med å ta impulser fra hverandre var det mange som mestret dette godt»*. Dette tyder på at elevene på kort tid har møtt øvelser som har lært de ferdighetene **å ignorere forstyrrelser, å lytte og å konsentrere seg om oppgaven**. Samme uken som jeg har skrevet dette har jeg også skrevet at de i noen grad har automatisert det å ta impulser fra hverandre uten å tenke hva de skal gjøre, men kun reagere.

Etter hvert fjernet vi teipen på gulvet og elevene fikk lov til å velge mønsteret de beveget seg i, for eksempel på skrå, i rette linjer eller i buer. De hadde nå økt sin sosiale kompetanse betraktelig i forhold til *å ta hensyn til andre i rommet og å konsentrere seg om en oppgave*. Jeg var svært spent da vi fjernet hjelpeteipen, men det viste seg at elevene ikke lengre hadde behov for denne tilretteleggingen. Denne øvelsen bidro også med mye inn i forestillingsarbeidet.

6.4.2 Oppvarming og sosial kompetanse

Som jeg tidligere har beskrevet består oppvarming av en rekke ulike øvelser. Disse øvelsene er i samsvar med Way sine syv punkter (Way, 1967). Ofte har mange av øvelsene et spesifikt fokus. De fleste av disse øvelsene egner seg derfor særlig godt som oppstartsøvelser. Dette er gode øvelser å starte med før elevene senere i samme time for eksempel gjennom rollespill trenger å bruke flere grunnleggende skuespill-tekniske og sosiale ferdigheter.

6.4.2.1 Innlogging og utlogging

Innlogging og utlogging er beskrevet nærmere under kapittel 6.3.2. Øvelsen var viktig for at gruppene skulle oppleve at de ble sett og at deres meninger hadde noe å si for utviklingen av timene. Det gjorde også at gruppa fikk større fokus på det å være flere individer i gruppa.

Dermed økte de også sin bevissthet i forhold til andres følelser og tanker. Det gjorde også at det ble lettere for alle å ta hensyn hvis noen for eksempel hadde mer utfordrende dager.

Disse to øvelsene trente i hovedsak særlig tre sosiale ferdigheter: **å lytte, å ignorere forstyrrelser og følelser** (både å sette ord på og å sette seg inn i andres følelser). For en av gruppene med elever som jeg opplevde at manglet mange grunnleggende ferdigheter har jeg notert meg dette etter omtrent seks 45 minutters timer: *Klassen kom sist time nesten til rett tid. Vi brukte 15 minutter på å logge inn men samtlige sa noe, det betyr ikke at de sa noe om hvordan de har det. Men de sa noe. De fleste greide å lytte til de andre uten mange store avbrytelser.* At dette ble gjennomført var en stor suksess for meg, og denne trenden fortsatte, samtidig som stadig flere uttrykte hvordan de hadde det. Utlogginga ga meg også gode pekepinner på om jeg hadde truffet gruppene med opplegget mitt eller om jeg måtte forsøke å endre det til neste gang.

6.4.2.2 Ikke si S.

Ikke si S var en øvelse som vi kun gjorde noen få ganger i dramatimene. Denne øvelsen ble tatt inn som avslutning på norsktime. Etter hvert benyttet jeg den også i stadig større grad i engelsktimene. Jeg brukte denne øvelsen med flere grupper elever i andre fag enn i drama. Elevene ble svært glad i denne øvelsen og fra et språkfaglig perspektiv trente den flere elementer som også hørte hjemme i språkfagene, som lytting til språk, grammatisk oppbygning og forståelse for dramaturgi. Når jeg ser tilbake i loggnotatene mine var dette en av de øvelsene vi arbeidet mest med det halvåret elevene behersket ferdigheten *å lytte*.

Øvelsen stiller krav til flere elementer i forhold til det å lytte. Elevene må lytte til språket, innholdet og kroppsspråket til medelever. I tillegg var denne øvelsen en øvelse der publikummet hele tiden satt og fulgte med, og dermed var aktive. De lyttet både til historien og til om elevene sa S, for da visste de at det ble deres tur. Denne øvelsen krevde likevel indre motivasjon til å spille fantasihistorier. Ungdommene hadde ikke samme utbytte av denne øvelsen, både på bakgrunn av manglende sosial ferdigheter eller sosial utøvelse, eller med bakgrunn i at det å spille ut fantasifortellinger ikke alltid var spesielt interessant. For mellomtrinnet var dette en øvelse som er særlig egnet for å utvikle sosial kompetanse innenfor ferdigheten **å lytte**.

6.4.2.3 Sende ball

Øvelsen der ballen sendes rundt i sirkel er spesielt god som begynnerøvelse i forhold til innlæring av den sosiale ferdigheten **å konsentrere seg om en oppgave**. Ballen kan også snu retning eller elevene kan kaste ballen mens de står eller går i rommet. Videre kan øvelsen utvides til å kaste ball i mønster og å legge på ord som går i mønster. Dermed blir denne øvelsen god på å trene ferdigheten **å lytte** i tillegg. Disse øvelsene er gode øvelser når gruppa i utgangspunktet mangler en del sosiale ferdigheter og bidrar til å øke deres sosiale kompetanse.

6.4.2.4 Telle til 20

Øvelsen å telle til tjue kan være vanskelig dersom gruppa strever med å konsentrere seg om en oppgave eller å lytte. Den krever en viss kompetanse innenfor disse ferdighetene. Men om gruppa innehar litt kompetanse innenfor disse ferdighetene er den særlig god på innlæringen av disse to ferdighetene. Etter et halvt år med trening i ferdigheten å lytte presenterte jeg denne øvelsen for ei gruppe. Gruppa brukte ikke mange uker på å mestre dette. I loggnotatene mine skriver jeg følgende: *De fikk for første gang i dag til å telle til 20, alle var tilstede i rommet når vi mestret dette. Sterk mestringsfølelse hos de som var med hele veien.* Elevenes opplevelse av å jobbe sammen mot et mål var viktig for videre samarbeid når vi nærmet oss forestillingsarbeidet. De hadde nå erfart at de var avhengig av alle for å nå målet. Gruppefølelsen ble styrket og gruppa mer samkjørt. I tillegg hadde de lært noe om hva de kunne få til om alle konsentrerte seg.

6.4.2.5 «Grotowski»

«Grotowski» er en av mine favorittøvelser som pedagog og også ofte en av elevenes favorittøvelser. Hvorfor den har blitt navngitt etter en polsk teaterregissør vet jeg ikke. Den inneholder mange elementer og har mye variasjon fra gang til gang, men beholder den samme strukturen. Denne tryggheten setter mange elever pris på. Denne øvelsen er en god øvelse å ha tidlig i prosessen, etter et par timer, som øver konsentrasjon, lytting og aksept. Den er særlig god på å utvikle en rekke ulike ferdigheter innenfor sosial kompetanse: **å gjøre det du blir bedt om, å ignorere forstyrrelser, å samarbeide og å konsentrere seg om en oppgave**. Den fungerer like godt til små barn som til ungdommer og voksne. Den gir store muligheter for variasjon og endring, og hvilke som helst øvelser kan for eksempel erstattes med løfting dersom gruppa er for usikker til å gjøre dette, se vedlegg 1. Den øver også elevene i en rekke

skuespilltekniske ferdigheter. Den utfordrer i tillegg de elevene som ikke synes drama er så morsomt, men som liker konkurransepreget øvelsen gir. Jeg skriver følgende i mine loggnotater: *Dermed er øvelsen svært god i forhold til å bare trene de på å gjøre det de får beskjed om. Øvelsen «grotowski» trener denne ferdigheten. Når strukturen blir klar fungerer dette godt for de fleste barna. De ungdommen som strever med dette strever generelt med å gjøre det de blir bedt om. Ungdommene utfordret meg ofte med å lage elementer som er utenfor det vi kanskje vil akseptere til vanlig. Da er det viktig å huske på at denne øvelsen trener en rekke sosiale ferdigheter som du som pedagog vil ha bruk for ved senere innlæring, og det kan være lurt å overse litt opprørske tendenser hos elevene. Det vil ofte også gjøre at de fortsetter å delta i denne øvelsen, fordi de føler en viss frihet ved å få lov til å bestemme selv. Det at elevene bestemmer selv er likevel innenfor rammene de har fått av meg som pedagog og en begynnelse på det å oppdage frihet til egen utvikling gjennom kunsten.*

6.4.3 Forestilling og sosial kompetanse

Forestilling har blitt skrevet om i kapittel 3.5.3 – fra drama til teater, med spesielt fokus på rollespill og hvordan de spesialpedagogiske modellene forstår bruken av rollespillet. Under kategorien forestilling fantes det flere elementer som var med på å skape scener. Elementene som blir presentert her er på bakgrunn av relevansen for utviklingen av sosial kompetanse: *rollespill, skrivemaskin og andre produksjonsrelaterte oppgaver.*

6.4.3.1 Rollespill

Jeg startet arbeidet med rollespill tilknyttet innlæringen av ferdighetene: *å lytte og å gjøre det du blir bedt om.* Jeg benyttet en blanding av det de ulike pedagogiske modellene (AART, DUÅ, Mestringskatten og Charlie) anbefalte, med bakgrunn i min egen dramafaglige bakgrunn (Charlie, 1996; Gundersen et al., 2015; P. C. Kendall & Martinsen, 2008; C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). En av de første ferdighetene jeg har beskrevet i loggen min handler om å ignorere forstyrrelser og å lytte. Jeg har beskrevet følgende: *«Vi gikk tilbake til å repetere ferdigheten å ignorere forstyrrelser (fra i fjor) gjennom rollespill, dette skapte igjen mye kaos. Hele gruppa var med og det å bryte ut fra den vante sirkelstrukturen kan ha vært med på å gjøre dette utfordrende, gruppa kan også ha blitt for stor, da hele klassen var med i improvisasjonen. Det kan også være at de manglet ferdigheter til å improvisere: som å samarbeide, å lytte, å ignorere forstyrrelser og lignende. Mange elever strevde med noen form for manglende ferdigheter, for disse elevene virket rollespill å være ekstra utfordrende».*

Her ser vi at undervisningsstilen jeg benyttet i form av strukturen jeg valgte kan ha vært med på å skape uro. Men også elementer som kan være viktige for å arbeide sammen som ei gruppe, blant annet at de verken var samkjørte eller arbeidet mot samme mål. Dette har jeg tidligere beskrevet som en av de viktigste punktene når man skal arbeide sammen som gruppe. Kanskje var også målet fra min side uklart beskrevet. Elevene evnet ikke å lytte eller å ignorere forstyrrelser i begynnelsen. Øvelsen vi benyttet for å trene på dette var rollespill. Det var mye uro når vi forsøkte å spille rollespill. Det virket som elevene manglet en rekke sosiale ferdigheter for å kunne spille rollespill. Jeg valgte derfor en annen måte for innlæringen av de sosiale ferdighetene. Jeg valgte å presentere ferdigheten «å lytte» direkte for elevene. Senere oppdaget jeg at det også er dette AART anbefaler å gjøre. Simultant med dette arbeidet gjorde vi små dramaøvelser. Dette tyder for meg på at rollespill er lite egnet som øvelse til å starte å øve på sosiale ferdigheter, selv om den pedagogiske teorien mener at den er det. Elevene hadde utbytte av å gjøre helt andre dramaøvelser for å kunne beherske å gjøre rollespill, som krevde at de i noen grad allerede behersket ferdigheten *å lytte, å gjøre det du blir bedt om og å ignorere forstyrrelser* i noen grad. Senere fant jeg også ut at det å *konsentrere seg om en oppgave* gjorde rollespillet lettere.

Senere i prosessen arbeidet vi med rollespill, og ferdigheten å lytte ble direkte presentert for elevene på lapp, det samme gjaldt andre sosiale ferdigheter. Etter dette fikk elevene sjelden rollespille med hverandre, men alle måtte først rollespille med meg som lærer. Dette for å få rollespillet til å fungere i noen grad. På dette tidspunktet savnet jeg en ekstra lærer som kunne vært der og modellert sammen med meg. Etter hvert opplevde jeg at elevene i noen grad fikk til rollespillet. Jeg prøvde meg derfor på at hver elev skulle rollespille at de ga hverandre komplimenter. Kort beskrevet i mine loggnotater: *kaos*. Elevene hadde ikke mulighet til å generalisere de sosiale ferdighetene de trengte for å kunne utføre denne oppgaven. Jeg fikk aldri rollespill til å fungere i forbindelse med å gi et kompliment.

Når vi senere skulle repetere ferdighetene (et halvt år senere) vi hadde arbeidet med prøvde elevene å beskrive trinnene i det å lytte. To av elevene ba om å få rollespille dette for meg. Først gjennom å rollespille dette husket de alle trinnene. I tillegg mestrer de nå *å lytte, å konsentrere seg om en oppgave og å ignorere forstyrrelser*. Det samme skjedde da vi skulle repetere ferdigheten å gjøre det du blir bedt om. Eleven sa: «*jeg husker at du spilte lærer og at vi fikk be deg om en masse ting, også gjorde du sånn her*», eleven rollespilte videre igjennom, med god støtte fra medelevene, de ulike punktene i ferdigheten *å gjøre det du blir bedt om*. For meg tydet dette på at rollespillet hadde fungert modellerende for elevene, men rollespill

som øvelse hadde ikke i seg selv hatt særlig innvirkning på elevenes sosiale ferdigheter på dette tidspunktet.

Videre begynte vi en lengre skuespillperiode der vi skulle lage et produkt – ei forestilling. På dette tidspunktet hadde vi arbeidet med mange øvelser og elevenes sosiale ferdigheter hadde fra mitt perspektiv økt. På dette tidspunktet evnet de plutselig å rollespille. De evnet å lytte til hverandres ideer og kroppsspråk og evnet også å ta hensyn til hverandre dersom noen synes noe var vanskelig. Ved rollespill virket elevene å fungere bedre med dette når gruppene var små og oppgaven og rollene var veldig konkrete. I tillegg var rollespillet noe de visste ville ende i en forestilling, men også historien sto klart for de fra begynnelsen av. Dette var ikke alltid tilfelle ved innlæringen av de sosiale ferdighetene. Gruppen hadde plutselig blitt selvdrevne på å kunne støtte hverandre når de oppfattet at noen hadde det vanskelig. Jeg kunne i perioder bare observere. Dette hadde aldri tidligere vært tilfelle, og jeg hadde vært bekymret for hvordan vi skulle kunne rollespille noe i det hele tatt. Rollespill hadde nå en særlig betydning for videreutviklingen av elevenes sosiale ferdigheter, spesielt gjaldt dette **moralsk intuisjon, samarbeid, å lytte til hverandre, å konsentrere seg om sin egen oppgave og om gruppas felles oppgave**. Det var fortsatt utfordrende for mange å sitte i ro og å vente på tur.

Jeg bestemte meg etter denne perioden for å forsøke rollespill i forhold til innlæringen av ferdigheten å klage og motta en klage. Elevene skrev lapper om ulike klager og den som skulle klage trakk en lapp. En elev spilte klageren og en elev spilte den som ble klaget til, resten var publikum og fikk bidra med hjelp dersom det var behov. Den som ble klaget til skulle enten spille lærer eller elev, avhengig av hvem klagen var rettet mot. Dette syntes elevene var kjempemorsomt å holde på med. Dette fungerte i perioder delvis. De gangene rollespillet ble kaotisk var i tilfeller der lappene var svært vanskelig å spille: *«Til elev: Jeg synes det er irriterende at du ikke gidder å bade i et kjempetolett med Albatrosser i»*. Det viste seg også at rollespillet fungerte særlig godt på innlæringen av disse sosiale ferdighetene, da jeg i andre timer oppdaget at ferdighetene var generalisert. Elevene kunne ofte i denne perioden komme med et lurt glimt i øyet og fremsette klager til meg om at de for eksempel hadde for mye lekser eller for lite friminutt.

På bakgrunn av dette vil jeg si at rollespill er særlig egnet for innlæringen av sosiale ferdigheter, men! Det kreves en rekke grunnleggende sosiale ferdigheter for å kunne evne å delta i et rollespill. Det virker også som det å ha et tydelige mål er viktig. De ferdighetene som kreves på forhånd er: *å lytte, å gjøre det du blir bedt om, å konsentrere seg om en oppgave, å ignorere forstyrrelser og flere elementer under samarbeid*. Disse ferdighetene

økes ved å benytte rollespill, men det krever at de i noen grad er på plass på forhånd. I tillegg viste det seg at rollespill var særlig egnet til innlæringen av **å klage og motta en klage og å videreutvikle grunnleggende sosiale ferdigheter**. Det skulle vært interessant å sett om elevene nå behersket å gi et kompliment gjennom rollespill, men det fikk jeg dessverre ikke undersøkt grunnet hjemmeskole.

6.4.3.2 Skrivemaskin

Denne øvelsen likte elevene godt, og var en øvelse de ofte etterspurte. I begynnelsen var det jeg som var forfatteren. Jeg hadde benyttet denne øvelsen i forbindelse med fantasioppgaver tidligere og det var en av de få øvelsene der jeg ofte opplevde nesten fullstendig ro. Jeg brukte nesten alltid fortellinger hentet fra periodeundervisningen (tre til fem uker med dypdykk i et spesifikt tema, for eksempel gresk eller norrøn mytologi). Jeg fortalte og elevene spilte ut det jeg imaginært skrev på skrivemaskinen min. Jeg brukte denne øvelsen i forbindelse med at elevene skulle få oversikt over dramaturgien i de ulike historiene vi arbeidet med. Når jeg analyserte loggmaterialet mitt fant jeg ut at denne øvelsen hadde særlig innvirkning på utviklingen av den sosiale kompetansen «**å gjøre det du blir bedt om**».

Jeg tror at elevene satt pris på strukturen denne øvelsen ga og tryggheten det er at noen andre bestemte hva de skulle gjøre. Dette var i tråd med det å arbeide sammen som gruppe, undervisningsstilen jeg brukte var også med på å fremme dette i form av tydelig struktur. Samtidig åpnet den opp for at de som ønsket det kunne bidra med sine tolkninger og ideer. For eksempel: *Og så kastet de Josef i brønnen, sier forfatteren. Men for skuespillerne på scenen viste det seg at dette ga noen andre utfordringer og åpnet opp for improvisasjon, hvordan få han ned dit? Hva slags brønn er det? Kan han svømme?* Dermed var øvelsen svært gunstig å bruke i forbindelse med elever i skolen, der ikke alle nødvendigvis synes at drama var et spesielt morsomt fag. De var raskt innforstått med at de trengte å gjøre det jeg sa for at historien skulle gå videre, og de fleste ønsket mest mulig spilletid. I tillegg var de ofte interessert i hva som skulle skje i historiene. Jeg hadde alltid lagt inn tull og tøys, så elevene ble avhengig av å lytte skikkelig. I en slik prosess kan jeg i stor grad gi karakterene ulike egenskaper som den oppgitte Josef, den fornuftige Salomo og lignende. Denne øvelsen var derfor særlig viktig for å utvikle elevenes evner til **å lytte**. De fikk også trening i å uttrykke følelser. Jeg gjorde i tillegg versjoner av denne øvelsen der elevene fikk være forfattere og brukte sine silkebøker (innføringsbøker fra periodeundervisning) til støtte for å fortelle historiene. Dette fungerte stort sett bra.

Etter at vi hadde arbeidet med viewpoints valgte jeg å gjøre skrivemaskin uten at elevene fikk bruke ord. De hadde fått mye erfaring med å lytte til hverandres kroppsspråk og å samarbeide. Dermed fungerte denne øvelsen så godt at mye av arbeidet ble flyttet direkte over på scenen. Både ved at elevene gjentok ting fra skrivemaskin impulsivt, men også at jeg minnet de på ting jeg hadde sett de gjøre under denne øvelsen. For denne gruppa var skrivemaskin en øvelse som hele veien var tilpasset deres nivå. Det er sannsynligvis en av grunnene til at øvelsen fungerte godt hele veien. De opplevde stor grad av mestring og så selv hensikten med øvelsen, dette er også et av elementene jeg tidligere fant i analysen min som var viktig for det å være deltager i ei gruppe.

6.4.3.3 Produksjonsrelaterte oppgaver

Jeg har valgt å ta med det å ha andre produksjonsrelaterte oppgaver under en produksjon, da det viste seg å ha særlig innvirkning på innlæringen av sosial kompetanse. Denne øvelsen/metoden er ikke beskrevet som egen øvelse, da den strengt tatt er et mer pedagogisk valg. Alle elevene fikk til hver produksjon en egen oppgave som de skulle arbeide med. De var selv med å valgte hva de hadde mest lyst til. Oppgavene som elevene kunne gjøre varierte noe fra produksjon til produksjon. Dette kunne være: regiassistent, produksjonsassistent, PR, sminke, kostyme, lyd, lys, rekvisitter, film, manusskriving og scenografi. For noen elever som ikke likte så godt å stå på scenen var disse oppgavene av stor betydning for å være deltagende i gruppa. Det å få et ansvarsområde de selv skulle håndtere var med på å utvikle sosial kompetanse innen samarbeid. Spesielt utviklet regiassistent ledererfaring, som igjen førte til svært gode evner i å inkludere og hjelpe andre elever. Disse ferdighetene generaliserte seg til å komme til uttrykk også i friminuttene uten at jeg var tilstede. Flere lærere ga meg tilbakemelding av typen «hva har skjedd med eleven?», da de så en svært inkluderende elev. Dette viser at eleven på bakgrunn av positiv tilbakemelding hadde generaliserte enkelte sosiale ferdigheter, slik som AART uttrykker (Gundersen et al., 2015). Det er viktig at barn får oppleve at voksne kan stole på de med oppgaver, og disse produksjonsrettede oppgavene gjorde at mange elever strakk seg og innlærte ny sosial kompetanse. Jeg oppdaget også at elevene trente sine ferdigheter i «**å konsentrere seg om en oppgave**». Det at de tok oppgaven de hadde fått på alvor bidra også til at de evnet å konsentrere seg godt. Denne opplevelsen av å få til noe, gjorde at elevene hadde lært noe om hva de kunne få til når de evnet å konsentrere seg om en oppgave. Det var spesielt de barna som tok sin oppgave på alvor som utviklet sin sosiale kompetanse.

6.4.4 Scenekamp og sosial kompetanse

Scenekamp som metode krever en rekke ferdigheter både kroppslig og sosialt. En introduksjon til scenekamp kan for eksempel foregå på denne måten: Elevene står mot hverandre to og to og arbeider med avstanden seg imellom. Den kan også bestå av flere øvelser som foregår i par i forhold til å være oppmerksom på partneres reaksjoner. Disse øvelsene handler i første omgang om å etablere sikkerhet mellom elevene. De skal lære at når de enten gjør nærkamp eller slåss med våpen så finnes det sikkerhetssoner så de ikke skal skade hverandre. Å gjennomføre disse første øvelsene krever noen sosiale ferdigheter på forhånd. Det krever at elevene kan samarbeide med hverandre uansett hvem de får som partner, da scenekampinstruktør ofte må leies inn for enkelte perioder. Dette er sjelden en dramametode som har ei fast gruppe og en fast instruktør. Det krever også ferdigheter i forhold til å lytte til hva du skal gjøre og å huske denne informasjonen, og det krever ferdigheter i å lytte til partneres kroppsspråk. Hvis min partner løfter høyre hånd, hva var det jeg skulle respondere med? I tillegg krever scenekamp at eleven evner å gjøre det instruktøren ber om. Det er ikke rom for å finne på andre ting enn det som blir sagt under de innledende øvelsene. Dette handler om sikkerheten i forhold til elevene. Jeg skriver følgende i mine loggnotater om ei gruppe som manglet mange grunnleggende sosial ferdigheter: *Scenekamp krever noe disiplin og evne til å lytte og å gjøre det du blir bedt om. Dette er sosiale ferdigheter denne gruppa ikke har generalisert. Det ble interessant for meg å se at til tross for at læreren var dyktig både i sitt fag og som pedagog var det ikke mulig for han å få kontakt med disse ungdommene. Grunnleggende sosiale ferdigheter som manglet virket å være mye av grunnen til dette. Andre grupper med elever som hadde disse grunnleggende ferdighetene på plass fikk meget utbytte av å arbeide med scenekamp. Jeg skriver følgende i mine loggnotater: Timing, kontaktfølelse og romfølelse ble også elementer som ble svært sentrale i arbeidet med scenekamp. Spesielt kontakt og timing ble arbeidet mye med i starten før sverdene ble hentet frem. Dette arbeidet ble gjort ved hjelp av en rekke øvelser og med stakk. Det var tydelig at disse gruppene hadde utbytte av å arbeide med scenekamp og gruppa og øvelsene utviklet særlig: **samarbeid, å lytte, å gjøre det du blir bedt om og å konsentrere seg om en oppgave.** Likevel kan jeg si at elever som ikke har slike grunnleggende sosiale ferdigheter vil ha svært lite utbytte av å arbeide med denne metoden i forhold til å utvikle sin sosiale kompetanse.*

7.0 Drøfting

Jeg har nå redegjort nøye og konkret for hele analyseprosessen av loggnotatene mine på en skriftlig måte etter den valgte metoden. Da jeg bestemte meg for å bruke den nevnte metoden fikk jeg i stor grad oversikt over materialet mitt, og fikk muligheten til å strukturere bort det som ikke var viktig for problemstillingen. Analysen ga meg mulighet til å plukke ut enkelte dramafaglige øvelser og metoder som var særlig relevante for utviklingen av barnas sosiale kompetanse.

Jeg fant også ulike kategorier i tillegg til øvelser og metoder som var spesielt viktig for utvikling av sosial kompetanse. Dette handlet om gruppas dynamikk, mine roller og undervisningsstil, og rammefaktorer. Alle disse kategoriene hadde innvirkning på timene og innlæringen av både øvelser og metoder, og sosiale ferdigheter. Jeg vil nedenfor starte med å drøfte min egen undervisningsstil. Deretter vil jeg drøfte øvelser med hensyn på utviklingen av sosial kompetanse i tre underpunkter; nybegynner, øvet og viderekommende. Til slutt vil jeg beskrive viktige punkter innenfor rammefaktorer og gruppedynamikk.

7.1 Undervisningsstil

Det å benytte seg av drama som metode for å utvikle sosial kompetanse opplevde jeg at stilte krav både til min profesjonelle kompetanse og min kjennskap til meg selv. Noe jeg i perioder syntes jeg mestret godt. I andre perioder følte jeg at jeg var «helt blank» på teori og praksiserfaring og ute av stand til å motivere meg selv. De gangene jeg opplevde å ikke finne undervisningsstilen min slet jeg også med motivasjonen. Hvilke elementer i min undervisningsstil hadde positiv påvirkning på undervisningen min? Og hvordan påvirket dette elevene? I analysen fant jeg noen spesifikke underpunkter som omhandlet min undervisningsstil. Disse elementene var: å trygge elever og gruppe, å strukturere, å skape og å tilpasse. Det å skape var noe jeg brukte mye tid på. Deretter lå elementene å trygge gruppe, å strukturere og å tilpasse på samme nivå. Undervisningsstilen jeg brukte for å skape besto av følgende elementer i kronologisk rekkefølge:

1. Å veilede, sidecoache (DUÅ), motivere, undre meg og modellere (AART).
2. Å gi rom for medvirkning, improvisasjon, stille spillbare spørsmål, bruke viewpoints og å arbeide konkret.
3. Å gi elevene noe å strekke seg etter.
4. Å instruere.

Undervisningsstilen min på å skape noe, besto i stor grad av å få elevene selv til å finne løsninger. Når elevene ikke var interessert i å skape, måtte jeg prøve å finne en annen undervisningsstil. Da opplevde jeg at kunstneren forsvant og pedagogen var den eneste i rommet. Dette problemet med rollebalansen gjorde at jeg strevde med å finne en undervisningsstil som passet grupper som hadde behov for en mer pedagogisk tilnærming. Jeg ønsket å unngå å instruere for mye. De gangene jeg gjorde det følte jeg at elevene mistet eierfølelsen til produktet og prosessen. Kanskje fordi jeg ved å instruere fratok de muligheten til å medvirke. Jeg ønsket at elevene skulle få medvirke i stor grad, slik at de fikk en opplevelse av å eie sitt eget produkt. Medvirkning handlet om at de kunne komme med ønsker, egne opplevelser, refleksjoner, bidra med forslag, løsninger og ideer, spørre, skape, velge, si det de tenkte og være med å bestemme. Når jeg ønsket spesifikke retninger forsøkte jeg i stor grad å modellere det jeg ønsket istedenfor å instruere elevene, slik det anbefales i de pedagogiske modellene (Gundersen et al., 2015; P. C. Kendall & Martinsen, 2008; C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Med mellomtrinnet kunne jeg bli for opptatt av det kunstneriske resultatet. Dette førte til at elevene kanskje mistet noe av eieforholdet sitt til prosess og forestilling. Konsekvensene av at jeg bestemte ble at elevene ikke forsto, mistet motivasjonen og utviklingen virket å stagnere. Jeg opplevde også konflikt mellom det å delta modellerende i øvelsene for atferden jeg ville se, og det «å trekke meg ut» av øvelsene for å observere. Det at jeg «trakk meg ut» tror jeg gjorde at enkelte elever ikke fikk utviklet sin sosiale kompetanse slik de ville gjort om jeg deltok. Samtidig fungerte dette bedre for flertallet av elevene i gruppene. Men hva skal man prioritere, individ eller gruppe? Ulike elever trengte ulike ting. Da jeg stort sett var alene som eneste voksne ble utfordringen ofte «å se» alle elevene. Etter hvert utviklet jeg en struktur som gikk ut på at jeg trakk meg ut fra øvelsene så fort jeg opplevde at elevene forsto hva slags atferd jeg forventet. Dette viste seg derimot å ikke fungere så godt for de elevene som strevde med impulsivitet og oppmerksomhet. De konsentrerte seg mye bedre om jeg var deltagende. Jeg tror det hadde vært hensiktsmessig om vi hadde vært to voksne tilstede. Slik at jeg kunne instruere øvelser og observere, mens en annen voksen var deltagende. Jeg fant det vanskelig å kombinere disse rollene. Hvis man skal gjennomføre et slikt dramaopplegg som tar sikte på å øke sosial kompetanse kan det være lurt å reflektere over om gruppa er av en slik kvalitet at det vil være behov for flere voksne. Her kommer også den enkelte skoles økonomi som rammefaktor inn i bildet, da de fleste skoler ikke har råd til så tett voksentetthet. I tillegg kan det være vanskelig å argumentere for å få flere voksne når det å ha drama på timeplanen i utgangspunktet er et stort privilegium med tanke på hvordan drama som fagmetode står i skolen i dag. Men

hvordan skal man du kunne favne hele gruppa dersom man ikke er flere voksne, når det finnes barn med særskilte behov? Og hvordan kan man da sørge for at drama som metode har påvirkning på utviklingen av sosial kompetanse hos alle elevene?

For at oppleggene skulle fungere krevde det stor tilpasning til gruppa. Det krevde at jeg kjente gruppa godt. Noe jeg ikke gjorde med ungdomstrinnselevne, og dette skapte utfordringer for meg. Når strukturen var utydelig virket dette å være negativt for progresjonen i undervisningen. Derfor forsøkte jeg å ha gode begrensninger og variere opplegget. Det å variere opplegget kunne gå på bekostning av strukturen. Med grupper jeg ikke kjente så godt syntes jeg det var vanskelig å balansere mellom struktur og variasjon. Jeg tror at manglende tydelig struktur og min usikkerhet rundt egen undervisningsstil på ungdomstrinnet gjorde at progresjonen gikk sakte. Det vil kanskje vært en fordel om elevene var gjort tydeligere kjent med strukturen og forventningene mine på forhånd, og ikke minst at jeg ikke brøt dette før gruppa var trygg. Det ville også vært en fordel om jeg hadde funnet noen holdepunkter for undervisningsstilen min før jeg startet å arbeide med elevene. Med ungdomstrinnet endret jeg ofte strukturen og det ledet ikke til ytterligere progresjon. Når jeg etter hvert bestemte meg for å holde på en struktur virket det som om vi fikk bedre progresjon. Kanskje opplevde de større trygghet?

For at oppleggene skulle fungere handlet det også om å gi gruppa utfordringer som ikke ble for vanskelige. Etter hvert identifiserte jeg enkelte elementer som var viktig for strukturen og undervisningsstilen min: det var behov for at jeg var konsekvent, tydelig og ignorerte uønsket atferd istedenfor å bruke tid av timen til å korrigere den negative atferden, dette kom tydelig frem i analysen av loggnotatene mine. Det krevde også at jeg bestemte, forklarte, ga lov, ga råd og forberedte elevene på hva som skulle skje. Jeg måtte gi de trygghet, følge opp, hjelpe ved behov og hele tiden være oppmerksom på om noen var utrygge. Utrygghet kunne komme av at jeg instruerte istedenfor å veilede. For eksempel oppsto noen ganger utrygghet av at jeg ga de utfordringer som ble for vanskelige, at jeg presset de lengre enn de hadde ferdigheter til, eller at jeg ikke fulgte opp tilstrekkelig det jeg hadde lovet at jeg skulle huske. Her kunne også det at noen i gruppa ble urolig påvirke tryggheten til resten av gruppa. Jeg tror dette ofte kom av at opplegget ikke varierte tilstrekkelig eller at noe var uklart. Kanskje ville det også her ha hjulpet med en ekstra voksen i rommet, som kunne bidra til å skape trygghet og hjelpe elever som fort ble urolige eller utrygge. Mitt humør og håndteringen min av uønsket atferd på en negativ måte, ved for eksempel å korrigere atferd kunne noen ganger gjøre gruppa utrygg og at det ble vanskelig for

oss å arbeide. Dette handlet i stor grad om min profesjonalitet i forhold til det å være pedagog. Det at humøret mitt hadde så stor innvirkning på gruppa gjorde at jeg forsøkte å alltid være i godt humør når jeg kom til time, men i hverdagen opplevde jeg ofte dette som en konflikt i meg selv. Jeg er usikker på hvordan man som lærer og pedagog alltid kan opprettholde en profesjonalitet omkring eget humør. Jeg opplevde at ros og positive tilbakemeldinger fungerte bedre enn korrigerende, men noen ganger syntes jeg det var vanskelig å finne slike tilbakemeldinger. Dette tror jeg handlet mye om at jeg var alene som voksen og ikke alltid behersket å observere samtidig som jeg instruerte. Å kunne gi ros istedenfor å korrigere, opplevde jeg også avhang av min trygghet og tro på meg selv.

7.2 Nybegynner

Under har jeg forsøkt å drøfte noen øvelser som kan være gode å starte med for å utvikle grunnleggende sosial kompetanse, eller som en innføring til å bli kjent med drama og teaterfaget. Jeg har inntrykk av at øvelsene også kan benyttes med de elevene som har god sosial kompetanse og gode dramafaglige ferdigheter.

Det å ha en klar struktur på timen med å starte med **å logge inn** og å avslutte med å **logge ut**, var et element av struktur som jeg tror var viktig for deltagelsen til elevene. Når jeg beholdt denne strukturen konsekvent ble det lettere for gruppene å vite hva som skulle skje og hva jeg forventet, dette tror jeg skapte trygghet. Disse øvelsene tok lang tid for meg å få til på ungdomstrinnet der noen grupper hadde elever som var motvillig til dramatimene. For ungdommene tok det lengre tid før de fikk utbytte av disse øvelsene. I begynnelsen var ungdommene svært lite villig til å dele egne tanker og mange sa: jeg vet ikke. Etter hvert utviklet noen ord som trøtt, sliten, glad. I perioder kunne det være nesten helt stille, mens i andre perioder var det flere som delte egne tanker og følelser. Hvordan skulle jeg hjelpe de med dette? I begynnelsen, når jeg logget inn, modellerte jeg hva jeg forventet av klassen. Etter hvert begynte jeg å bruke vanskeligere ord som oppgitt, spent og nysgjerrig. Dette gjorde jeg fordi jeg opplevde at mange ofte sa «bra», «glad», «sliten» og jeg tenkte at dette kunne utvikle evnen deres til å sette ord på egne følelser. For noen fungerte dette, men for andre virket de ikke å ha evne til å vite helt hva de følte, spesielt gjaldt dette for ungdommene. Jeg tror at hvis jeg hadde vært konsekvent på dette fra begynnelsen av, i stedet for å endre strukturen fra gang til gang ville jeg ha fått dette til å fungere raskere. Det var først etter at jeg hadde bestemt meg for å holde på strukturen og undervisningsstilen min at disse øvelsene fungerte. Jeg tror at min usikkerhet gjorde at elevene protesterte. Dette tror jeg også

handlet om at de ikke hadde en trygg relasjon til meg. Det virker som struktur, tydelighet og klare forventninger var viktig for at elevene skulle kunne akseptere meg i rollen som instruktør. Disse rammefaktorene bør vurderes før man starter opp med ulike øvelser, samtidig må man også ta høyde for at man kanskje må endre opplegget underveis til tross for dette.

For mellomtrinnet fungerte øvelsene godt fra begynnelsen av. Der var struktur, forutsigbarhet og trygghet allerede etablert før vi startet, i tillegg hadde elevene en god relasjon til meg. Det å vite noe om hvor gruppa sto tror jeg kan være viktig for å kunne gi et opplegg og en undervisningsstil som passer gruppa. Ungdommene kjente jeg ikke like godt, derfor skjedde det flere ganger at jeg endre opplegget mitt etter innloggingen. Dette kunne komme av at gruppa uttrykte at de var veldig trøtte og jeg hadde planlagt en time som krevde mye. Eller motsatt at jeg hadde planlagt en time som var veldig rolig og klassen i sin helhet uttrykte at de hadde mye energi. Det kan tenkes at dette ikke alltid var hensiktsmessig og at det noen ganger hadde vært lurt å holde seg til et klart planlagt opplegg slik at strukturen ble opprettholdt fra gang til gang. På den måten ville det vært lettere for meg å identifisere hvorfor øvelser ikke fungerte i ettertid, og dette kunne videre vært med på å skape trygghet for elevene.

Det å sende en **ball** i sirkel eller i et mønster krevde svært lite av elevene som skulle gjennomføre oppgaven. Likevel opplevde jeg at enkelte grupper ikke ønsket å sende ballen til den som satt ved siden av. Jeg tror dette kan ha hatt sammenheng med den enkelte gruppas dynamikk. Hvordan kunne jeg løse dette? Noen ganger løste jeg det med at jeg byttet plass så de kunne sende til meg. Men noen ganger fungerte det ikke selv med en slik tilrettelegging, da slet jeg med å finne ut hva slags undervisningsstil jeg skulle benytte. Elevene «meldte seg bare ut», dette var spesielt gjeldene på ungdomstrinnet. Her ble undervisningsstilen min å være tydelig på mine forventninger om at vi skulle gjennomføre viktig for at vi skulle få det gjennomført. Om dette virket til min fordel med tanke på min relasjon til elevene eller ikke er jeg usikker på. Det virket som om en tydelig struktur og tydelig forventninger bidro til gjennomføringen. Når elevene innså at jeg ikke kom til å gå videre hadde dette ofte en positiv virkning på å gjennomføre øvelsen. Da var det viktig at jeg var tydelig, konkret og beskrev konsekvensene av å ikke gjøre det. Dette kunne være tidkrevende, men når vi først fikk gjort det fikk gruppa etter hvert en opplevelse av at det var kun ved at alle deltok at vi fikk progresjon eller ble ferdig med timen. For hver time jeg opprettholdt denne strukturen og forventningen til elevene, gjorde det at vi brukte stadig mindre tid på protester. Jeg opplevde

at jeg måtte balansere mellom å være den som bestemte samtidig som jeg ga elevene nok rom til å utfolde seg. Det å være kun autoritær, uten å gi de selvbestemmelse, ville virket mot sin hensikt. Det kan hende det var dette enkelte av ungdommene opplevde og derfor vegret seg mot deltagelse.

«**Grotowski**» var en øvelse som alle gruppene mine på et tidspunkt behersket deler av. Når jeg sier deler, er det fordi noen grupper aldri fikk til hele øvelsen. Hva kan dette ha kommet av? Det kan ha handlet om gruppedynamikk og min relasjon til elevene. Dette syns jeg kunne være både frustrerende og utfordrende. Ofte benyttet jeg denne øvelsen når jeg opplevde at gruppa var urolig eller utrygg. Dersom jeg hadde liten relasjon til gruppa kunne det være vanskelig å få de til å ta beskjeder, spesielt dersom gruppedynamikken ikke var god og jeg ba de ta på eller samarbeide med elever som de ikke ønsket å samarbeide med. Dette er den samme utfordringen som oppsto i *kaste ball*. Ofte måtte jeg akseptere atferd jeg ellers ikke ville akseptert, spesielt hos ungdommene. Det at de fikk lov til å medvirke gjorde at de forsøkte å presse grensene for å se hvor langt de kunne gå. Jeg var i begynnelsen usikker på om de skulle få lov til det, men fant ut at jeg heller ville la de delta på egne premisser, enn at de skulle forholde seg til akseptable normer og regler. Dette tror jeg var av stor viktighet med tanke på hvorfor øvelsen fungerte i de fleste gruppene, og at mange likte øvelsen godt. Dette er i tråd med Ways forståelse av å få lov til å oppføre seg «ulovlig» (Way, 1967). Det kan være forebyggende for barn og ungdom å få lov til å gjøre dette, men jeg tror at vi måtte ha arbeidet mer inngående om gruppene jeg hadde skulle fått et slikt utbytte

Å lage former i rommet var en øvelse som kunne minne om «*grotowski*», og som jeg hadde stor suksess med for elever opp til 12 år. Ungdommene syntes den fort ble kjedelig, og de foretrakk i mye større grad «*grotowski*». Den ble nok litt for lett for dem, med for få muligheter til å bestemme selv og for få variasjoner. Jeg varierte ofte på barna under 12 år mellom denne øvelsen og «*grotowski*». Den var ikke like viktig som andre øvelser for innlæringen av ferdigheten å lytte, dette tror jeg kan ha kommet av at den ikke hadde like store variasjoner. Det kan derfor være hensiktsmessig om man skal utvikle ferdigheten å lytte å legge inn flere variasjoner enn det jeg valgte å gjøre. For ungdomstrinnet ble øvelsen overfladisk og lite nyttig, og bidro heller med å skape en negativ gruppedynamikk da mange ikke likte øvelsen. Ungdommene som var interessert i drama hadde riktignok ingen store utfordringer med denne øvelsen, men det hadde de sjelden med noen av øvelsene. Jeg tror at om jeg hadde fortsatt å presse på med denne øvelsen kunne det resultert i at flere elever ville ha mistet motivasjonen for faget. En av de større utfordringene jeg opplevde, var å finne

øvelser som alle var interessert i å delta i, spesielt de som ikke ønsket å delta. Jeg opplevde at min evne til å observere gruppa mens jeg instruerte var viktig for at elevene skulle få utbytte av timene. Denne kunnskapen kunne jeg bruke til å tilrettelegge og opprettholde motivasjon. På mellomtrinnet bidro denne øvelsen til variasjon mellom ulike øvelser og på den måten opprettholdt jeg motivasjonen til elevene. Jeg opplevde det som hensiktsmessig å reflektere tydelig ovenfor meg selv, sammen med andre eller i egne loggnotater når jeg arbeidet med de ulike gruppene, da det virket som ulike øvelser hadde ulik betydning og hensikt, avhengig av alder, ferdigheter og gruppesammensetning.

Skrivemaskin var en god øvelse for å introdusere fortellinger, roller og dramaturgi. Den krevde svært lite forhåndskunnskap for å kunne fungere. Den fungerte best for barn under 12 år. Hvorfor opplevde jeg det slik? Hva var det som gjorde at den ikke fungerte like godt for eldre barn? Jeg tror at den enten ble for lett eller for vanskelig. Den kunne fungere godt med ungdommene, men det avhang veldig av gruppa. Jeg tror at en interesse for å prøve å spille ut andre roller på scenen var viktig for å kunne delta, noe ikke alle ungdommene hadde ferdigheter eller interesse for. Det virker for meg som det er viktig å finne en balanse der elevenes ønske om å delta står sentralt for valget av øvelser. Å gjennomføre øvelser som ikke fremmer motivasjon virker kanskje mot sin hensikt, og kan i verste fall kanskje føre til at elever ikke møter til timer. Dette tror jeg kan ha vært tilfelle med enkelte av ungdommene. Her blir relasjon til gruppa også svært viktig for å kunne finne svar på slike spørsmål. Jeg tror at for de yngre barna var det at strukturen var tydelig og at en voksen bestemte hva de skulle gjøre trygghetsskapende. Elever i denne aldersgruppa er ofte kommet ulikt i sin utvikling. Det at øvelsen åpner opp for medvirkning innenfor noen rammer gjør at de elevene som ønsker å spille ut får det, og de som ønsker å bli ledet får det. Dermed er den med på å samle gruppa uansett hvor ulike behov elevene i den enkelte gruppa har.

I denne gjennomgangen finner vi seks av åtte sosiale ferdigheter som jeg har trukket frem i analysen. Å klage og å motta en klage og å gi et kompliment er ikke beskrevet i mine loggnotater i disse øvelsene med tanke på utviklingen av sosial kompetanse. Dette kan komme av at det ikke er behov for å benytte seg av disse sosiale ferdighetene i slike sammenhenger. Det kan også tenkes at dette er mer avanserte sosiale ferdigheter som dermed ikke kommer til uttrykk før grunnleggende sosiale ferdigheter er lært. Mest sannsynlig tror jeg dramaøvelsene ikke trener disse ferdighetene, og det har dermed ikke blitt observert av meg.

7.3 Øvet

De øvelsene jeg har samlet under dette punktet er et forsøk på å skissere øvelser der jeg opplevde at det var behov for noen forkunnskaper for at de skulle kunne gjennomføres. Innenfor disse øvelsene tror jeg det var sentralt at gruppa ønsket å samarbeide mot et felles mål, hadde noen grunnleggende ferdigheter innenfor sosial kompetanse eller noen dramatekniske ferdigheter. Mange barn og ungdommer har disse ferdighetene på forhånd. Jeg tror at de elevene som innehar slike ferdigheter vil kunne starte rett på disse øvelsene. Jeg opplevde at det var mer utfordrende å arbeide med drama i skolen enn i kulturskolen. Kanskje kan dette komme av at dramagrupper på fritiden er frivillig, mens skolen er obligatorisk, og ikke noe elevene selv har valgt. Dette kan være med på å sette større krav til lærerens valg av opplegg og undervisningsstil. Jeg tror derfor det kan være viktig at øvelsene fremmer glede og motivasjon for at elevene skal delta.

Øvelsen **Solhilsen** var en øvelse som var hentet fra metoden viewpoints, men som jeg tilpasset ved hjelp av egne yogateknikker. Bakgrunnen for denne tilpasningen var at jeg opplevde at elevene syntes det ble kjedelig å gjenta det samme hver gang. Dette fikk konsekvenser for motivasjon og ønske om å delta. Øvelsen krevde at gruppa hadde akseptert reglene for å ikke snakke i undervisningen og stolte på meg som instruktør. De som ikke gjorde det, nektet av og til å delta i det hele tatt. Jeg tror at det hadde vært hensiktsmessig at jeg hadde hatt bedre relasjon til enkelte av disse elevene for å oppnå deltagelse. Under solhilsen sto også pust i sentrum. Når øvelsen først ble presentert hadde jeg en del uro i forbindelse med dette. Hva kom det av? Mest av alt tror jeg det kom av at mange elever var utrygge og usikre i gruppa, og også syntes det var flaut. Jeg forsøkte å ta et pedagogisk valg i undervisningsstilen min ved å modellere, slik ønsket jeg at elevene skulle herme etter meg. Dette fungerte bra i de gruppene der elevene så opp til meg, hadde en god relasjon eller syntes at drama var et av de beste fagene på timeplanen. Solhilsen kunne også fungert som en samarbeidsøvelse der vi alle skulle gjøre likt, men dette forsøkte jeg aldri, da jeg opplevde at elevene hadde nok med å konsentrere seg om oppgaven. Dette tror jeg likevel kunne vært en god utvikling av øvelsen dersom vi skulle arbeidet mer med den i årene fremover.

4, 6, 12 var også en øvelse hentet fra viewpoints. Den krevde at gruppa ønsket å nå målet sammen, og var fullstendig avhengig av at gruppa hadde en slik dynamikk. Det stilte krav til konsentrasjon og enkelte elever med særskilte behov som strevde med dette hadde en negativ innvirkning på gruppas ønske om å arbeide mot samme mål. Hvordan kunne jeg tilrettelegge for at alle elevene kunne mestre og føle seg inkludert? Når elevene ikke arbeidet

sammen og lyttet til hverandre var det ikke mulig for de å mestre denne øvelsen. Enkelte elever jeg hadde strevde så mye med å konsentrere seg om oppgaven at jeg måtte la gruppa få til øvelsen selv om enkelte elever ikke greide å være med. Her valgte jeg å la pedagogiske valg gå på bekostning av de kunstneriske, da jeg ikke fant en bedre løsning. Øvelsen kunne dermed ikke overføres for hele gruppa for eksempel inn i produksjonen.

Før jeg startet denne øvelsen trodde jeg ikke at det ville være mulig for barn å få den til, og så den som en øvelse beregnet på voksne. Derimot viste det seg at jeg hadde vurdert dette feil. Ved å tilrettelegge for at de fikk til, selv om ikke alle var med, greide elevene å nå målet. Gruppa lærte raskt at ingen var viktigere enn de andre. Jeg tror dette hadde innvirkning på gruppedynamikken når vi skulle arbeide videre mot et produkt. På den annen side kan det ha vært negativt for enkelte elever at medelever så at de ikke mestret. Dette kan ha påvirket deres sosiale status utenfor klasserommet, men dette var ikke noe jeg observerte. Kanskje økte det heller elevenes forståelse for at vi er ulike, men at vi alle er viktige i en slik felles prosess.

Den neste øvelsen er også hentet fra viewpoints og innehar derfor flere av de samme elementene. Hva hadde gruppa behov for, for at **rutemønster** skulle fungere? Blant annet syntes jeg dette avhang av at vi hadde hatt en god oppvarming der vi hadde oppnådd ro. Jeg oppdaget at de gangene vi hadde hatt en litt rotete eller ustrukturert oppstart, så slet elevene med å ikke ta kontakt med hverandre. Etter hvert som elevene behersket å ignorere de andre rundt seg og hva de holdt på med, begynte denne øvelsen å trene opp andre ferdigheter. Det fungerte best dersom elevene startet med å arbeide individuelt. Noen ganger hadde gruppene behov for at vi arbeidet lenge individuelt før vi kunne begynne å ta impulser fra andre. Det var også interessant å se kjønnsforskjellene som kom frem. Guttene lagde ofte impulsene sine overdrevent store og jentene lagde de ofte små. For å endre dette prøvde jeg meg på å rose når jeg opplevde at impulsene var mer tilpasset, og dette hadde en fin innvirkning på de fleste i gruppa. Derimot hadde jeg en elev som strevde med å arbeide i et mindre format og ofte var rask og voldsom. Denne utfordringen tok eleven også med seg over i det sceniske arbeidet. På dette tidspunktet hadde jeg en student på besøk, og studenten bidro med «å spille ball» med meg. Slik fant vi en løsning med eleven og en annen elev der vi fikk roet elevens uttrykk og gjort det mer troverdig på scenen. Her opplevde jeg at jeg greide å benytte både mine pedagogiske og kunstneriske ferdigheter i løsningen, i motsetning til når vi arbeidet med øvelsen 4, 6, 12.

I tillegg arbeidet vi med ulike måter å bevege oss på. Fra tidligere teori har vi sett at det å arbeide med gester kan påvirke våre sosiale ferdigheter positivt (Argyle, 1975). Spesielt

med tanke på utviklingen av ferdigheter innenfor følelser. Selv om vi arbeidet mye med dette så det ikke ut til at øvelsene hadde en påvirkning på utviklingen av å uttrykke følelser og å gjenkjenne følelser. Det å kjenne igjen følelser og uttrykke de kan ha vært vanskelig for meg å observere i undervisningen, og det er derfor en mulighet for at elevene utviklet disse ferdighetene uten at jeg greide å observere det. Kanskje gjorde det at jeg ikke hadde tilstrekkelig fokus på dette under arbeidet at jeg ikke har notert det i loggnotatene mine.

Telle til tjue er en oppvarmingsøvelse. Den er særdeles enkel, men er likevel ikke en øvelse for nybegynnere. Dette kommer av at gruppa må *ville* få den til sammen. Dersom gruppa ikke hadde interesse av å jobbe mot et felles mål var den vanskelig å få til. Den krevde også at gruppa lot alle få slippe til. Hva kunne være bakgrunnen for at enkelte elever ikke ville arbeide mot et felles mål? Ofte kommer elever på skolen fra en klassedynamikk der det er et bestemt hierarki i klassen fra før. Jeg tror det kan være lurt å arbeide med øvelser som løser opp i et slikt hierarki, og gjøre alle i gruppa like viktige, før man gjør *telle til tjue*. Noen elever som strevde med konsentrasjon strevde også med denne øvelsen, men jeg opplevde at andre elever ofte var tålmodige og forklarte at man måtte vente på tur. Dette hadde større påvirkning på medelevene enn når jeg først prøvde å veilede. Man skal med andre ord ikke undervurdere virkningen av jevnaldrende sin påvirkning. På mellomtrinnet var det ei gruppe spesielt som hadde vanvittig mestringsfølelse ved å få til denne øvelsen, de kunne også etter hvert gjøre øvelsen gående rundt i rommet. Denne mestringsfølelsen gjorde at flere elever forsto at det var viktig at de jobbet sammen når de skulle nå samme mål, og førte til stor grad av inkludering senere, også i klasserommet. Noe som kan ha vært med på å endre selve hierarkiet i klassen. Det ville vært interessant å observerte dette ytterligere. Endrer enkelte dramaøvelser selve hierarkiet i klassen, og åpner det opp for ytterligere inkludering, slik jeg har skissert?

Å ikke si S er en av mine favorittøvelser fordi den trener så mange andre faglige aspekter samtidig. Den er enkel og grei og gir stort rom for at elevene kan være med å bestemme. Men hvorfor virket øvelsen å være noe aldersbegrenset? Den er utfordrende for barn som ikke har lært å lese flytende enda, og som ikke er interessert i å tøyse og tulle med språket. For småtrinnet opplevde jeg at denne øvelsen stort sett var for vanskelig, da flere av elevene der havnet i nevnte kategori. For ungdomstrinnet fungerte den bare i sånn passelig grad. Den krevde at gruppa synes det var morsomt å spille andre roller, og som ungdom er det mange som synes det er ubehagelig nok å være seg selv. Det å skulle påta seg en annen rolle kan for mange bli ekstra ubehagelig. For mellomtrinnet derimot fungerte den særdeles godt.

Den kan gjerne brukes så fort elevene er komfortable med å spille roller foran hverandre. Den gir også mye trening i å skape scener og er en god forberedelse til å spille rollespill. Den virker dog noe aldersbegrensende på bakgrunn av språkkompetanse og trygghet i egen identitet.

Øvelsene som er beskrevet ovenfor tar for seg fem av de åtte ferdighetene innenfor sosial kompetanse. Det er spesielt det **å lytte** og **å konsentrere seg om en oppgave** som står i sentrum. Disse sosiale ferdighetene er grunnleggende sosiale ferdigheter, men krever mer enn grunnleggende kompetanse innenfor de to ferdighetene. Dette kan handle om evne til å holde konsentrasjon over lengre tid, og evne til å ta inn flere beskjeder og å huske de. Kanskje er det dette som gjør det utfordrende for elever som strever med oppmerksomhet og konsentrasjon. Det var ikke behov for å benytte seg av ferdighetene *å klage, å motta en klage eller å gi et kompliment* under arbeidet med de overnevnte øvelsene. Arbeid med følelser sto heller ikke spesielt sentralt i disse øvelsene. Grunnlaget for dette har jeg drøftet i slutten av kapittel 7.2 og jeg tenker at det er samme bakgrunn i dette kapitlet som i det nevnte. Videre skal jeg beskrive øvelser jeg mener krever forhåndskunnskap hos elevene for å kunne gjennomføres.

7.4 Viderekommende

Under dette avsnittet følger to metoder. Disse metodene krever en rekke grunnleggende sosiale ferdigheter og en rekke dramatekniske ferdigheter. Jeg har ikke fått disse øvelsene til å fungere i tilstrekkelig grad til at de har hatt innvirkning på utviklingen av sosial kompetanse, før elevene har kunnet noe grunnleggende, både dramatekniske og sosiale ferdigheter. Hvis man har tenkt å bruke slike viderekommende øvelser kan det være lurt å ha tenkt ut et godt forløp med grunnleggende øvelser på forhånd. Jeg tror det er lurt at man har arbeidet med en rekke både sosiale og dramafaglige ferdigheter. Kanskje kan det også være nyttig å arbeide med gruppas dynamikk. Man bør vurdere hvilke øvelser og metoder det kan være lurt å starte med, og så bygge videre på disse før man forsøker å benytte seg av slike metoder som nevnt nedenfor.

Scenekamp er noe jeg har en del erfaring med fra tidligere, men ikke som instruktør. Da jeg ikke opplevde at jeg hadde kompetanse til dette hyret jeg inn noen som er utdannet scenekampinstruktør. Dette var fordi skolen ga meg penger til dette, og dette er en viktig rammefaktor for hvorfor dette var gjennomførbart. Få skoler vil ha denne muligheten, dersom kompetansen ikke allerede ligger i kollegiet. Det at personen ikke kjente gruppene på forhånd

kan ha gitt andre resultater enn hvis jeg hadde gjennomført undervisningen. Likevel satt dette meg i en unik posisjon til å få observere gruppene. Tidspunktet for når scenekamp blir presentert for ei gruppa vil jeg si er avgjørende for hvordan de behersker dette. Elever som mangler grunnleggende sosial kompetanse innenfor: *samarbeid, å lytte, å gjøre det du blir bedt om og å konsentrere seg om en oppgave* vil ha lite utbytte av øvelser som er knyttet til denne metoden. Derfor kan det vært lurt å ha benyttet seg av dramaøvelser som øker disse ferdighetene i timene før denne metoden benyttes, både individuelt og i mindre grupper. Noe konflikt oppsto i gruppene når elevene ble satt i par med elever de ikke ønsket å arbeide med. En slik holdning til andre elever fikk konsekvensen at elevene ikke fikk være med på øvelsene. Siden elevene hadde et ønske om å delta fungerte denne konsekvensen, dette ville ikke vært tilfelle om elevene ønsket å unngå deltagelse.

Til sist har jeg valgt å drøfte metoden eller øvelsen **rollespill**. Den spesialpedagogiske litteraturen jeg hadde lest med tanke på rollespill anbefalte alle i større eller mindre grad bruken av rollespill for innlæringen av sosial kompetanse (Charlie, 1996; Gundersen et al., 2015; P. C. Kendall & Martinsen, 2008; C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). Dette fant jeg problematisk, da det med for mye fokus på å skulle spille ut roller som lå for nærme elevenes følelser eller hverdag gjorde det vanskelig for de å spille ut, uten at det ble uro. Ofte blandet de virkeligheten inn i fiksjonen, og dette førte til uro, for eksempel ved å spille ut kjæresteries som var en del av elevenes virkelighet. Det var utfordrende å forstå hvordan den pedagogiske litteraturen mente at rollespill skulle gjennomføres. Når jeg har benyttet meg av rollespill slik de pedagogiske modellene har beskrevet har jeg vært veldig avhengig av at jeg har hatt dramafaglig kompetanse. Jeg vil tro at lærere uten en slik bakgrunn vil oppleve rollespillet som en metode som kun bidrar til kaos og uro. Dette kan få konsekvenser både for gruppa og læreren på et senere tidspunkt. Da en opplevelse av at noe ikke fungerer sjelden gjør at man får lyst til å prøve det på nytt. Dette kan videre skape unødvendig negative forståelser for drama som fag i skolen, når læreren mangler en slik praktisk-estetisk kompetanse.

Jeg opplevde at jeg hadde behov for min dramafaglige kompetanse fordi jeg i stor grad måtte endre opplegget til dramafaglige øvelser som trente sosial ferdigheter som elevene manglet. Jeg opplevde at det å spille rollespill slik de pedagogiske modellene anbefalte ble «veldig stivt», og slett ikke så utviklende for sosial kompetanse.

De pedagogiske modellene uttrykker at det er i samspillet den sosiale kompetansen utvikles, men dette samspillet fant jeg vanskelig å få til å fungere før elevene hadde benyttet seg av andre dramafaglige øvelser. Jeg hadde liten suksess med at barna skulle spille mot

hverandre og dermed utviklet de også sin sosial kompetanse i liten grad før de hadde lært noen grunnleggende sosiale ferdigheter. Etter hvert som de behersket grunnleggende dramafaglige og sosiale ferdigheter trente barna: *evne til samarbeid, å gjøre det du blir bedt om og å gi hverandre tilbakemelding*. Elevene fikk også fungere som regissører. Dette fungerte svært varierende. Noen barn trivdes godt i denne rollen, mens andre synes det var meget utfordrende å få de andre barna til å lytte. Her hadde den eksisterende gruppedynamikken i gruppa mye å si.

Rollespill som metode fungerte best når vi var i dramarommet. Når jeg skulle bruke rollespill for å innlære spesifikke sosiale ferdigheter i klasserommet syntes jeg ikke at det fungerte spesielt godt. Dette kan ha kommet av de ulike rommenes forventninger, men det kan også ha kommet av at rollespillet i drama ga mer frihet til lek, enn rollespillet i klasserommet gjorde. Rollespill opplevdes effektivt i dramakonteksten og det tror jeg kommer av at metoden trente flere aspekter ved barnas utvikling samtidig i en slik kontekst. I klasserommet, når vi benyttet rollespillet fra de pedagogiske modellen, virket det å bli for voksenstyrt, for tydelig struktur og for liten mulighet for at elevene selv skulle få utfolde seg kunstnerisk. Jeg opplevde ikke at elevene da kunne oppnå estetisk erfaring slik Dewey beskriver det (Dewey, 1958). Dermed kunne de heller ikke utvikle seg selv som individer. En slik struktur som de pedagogiske modellene anbefalte gjorde at jeg følte at rollespillet «sperret» en slik utvikling. Når rollespillet heller var en del av leken eller utviklingen mot et felles produkt fikk det derimot et klarere mål for barna, og igjennom dette oppnådde de mulighet for å skape selv og slik oppnå en estetisk erfaring. Jeg syntes også at det var mer utfordrende å få til rollespillet i store grupper, der oppgavene var uklare og rollene lite konkrete. Kanskje kan det å ha et klart mål, som et produkt eller spesifikke roller og oppgaver være viktig for at rollespillet skal utløse tilstrekkelig motivasjon og forståelse for at elevene skal kunne utvikle sin sosiale kompetanse.

Rollespill krever en rekke ferdigheter som ikke den pedagogiske litteraturen beskriver. De pedagogiske modellene virker også å ha en manglende forståelse for rollespillet som en kunstnerisk metode. Derimot er rollespill særlig godt egnet til innlæringen av **de fleste sosiale ferdigheter**, når noen grunnleggende dramafaglige og sosiale ferdigheter er på plass, spesielt i dramakonteksten. Jeg tror også at lærers kompetanse i dramafaget er viktig for at det skal kunne fungere, både den kunstneriske kompetansen til læreren og den pedagogiske. Da begge trengs for å kunne gi spillbare oppgaver som er tilpasset gruppa. En ensidig vekt på en av rollene tror jeg vil føre til at elevene får lite ut av rollespillet med tanke på innlæringen av

sosial kompetanse, men jeg tror også at en slik ensidig vekt fort kan føre til uro, og liten mestringsfølelse.

7.5 Rammefaktorer og gruppedynamikk

Det har vært stor forskjell på gruppene jeg har undervist. Innlæringen av dramatekniske ferdigheter og sosial kompetanse inneholdt ulike faktorer, som måtte ta hensyn til dette, for eksempel: hvordan gruppa forholder seg til hverandre, min undervisningsstil og roller, og rammefaktorene tilknyttet undervisningen. Med tanke på rammefaktorer handlet det om at undervisningen var regelmessig, hvor ofte den var, om alle elevene var tilstede hver gang, om jeg hadde ekstra voksen og lignende, som beskrevet i kapittel 6.2.1. Det å ha en ekstra voksen tilstede i rommet har også blitt drøftet under kapittel 7.1.

Spesielt utfordrende synes jeg det var å arbeide med en av ungdomsgruppene som jeg hadde bare en time med i uka. Dette handlet om spesielt tre ting: gruppas dynamikk, rammefaktorer og sosial kompetanse. Jeg opplevde at jeg strevde med å få til noe, og hadde vanskelig for å finne en god undervisningsstil som passet gruppene, i tillegg strevde jeg med vekslingen mellom mine ulike roller. Jeg tror også at forventningene mine ikke baserte seg på nok kunnskap om gruppa når jeg startet. Et vendepunkt for meg kom etter et møte skolen hadde rundt ungdomstrinnet. Etter dette møtet satt jeg igjen med en følelse av at jeg hadde kommet svært mye lengre enn jeg hadde forstått selv. Dette handlet om at jeg hadde sett etter større endringer enn det jeg kunne forvente. På dette tidspunktet hadde jeg stoppet å skrive loggnotater, da jeg opplevde en periode uten progresjon. I ettertid skulle jeg ønske jeg hadde fått med meg loggnotater fra denne perioden, da den kunne bidratt til min forståelse om hvorfor ting ikke fungerte. Etter møtet skolen hadde startet jeg å skrive logg igjen, men med mer passende forventninger til gruppene. For eksempel var det at alle elevene møtte til timene i løpet av to-tre måneder å sees som en svært god utvikling. Det at gruppene aksepterte å sitte i sirkel og at alle sa noen ord om hvordan de hadde det var grunn til å si at vi var på riktig vei. Selv om ordene i noen grad var bare tøys og tull, sa de noe. Spesielt en av gruppene som ikke sa noe da jeg startet med de, møtte sent eller sjelden til timene hadde en slik progresjon. Det at de også i stor grad lot de andre elevene få snakke, kun med mindre avbrytelser, var noe jeg med mine nye forventninger så som fremgang. For å få progresjon raskere tror jeg at rammefaktorene rundt timene måtte vært annerledes. Dette baserer jeg på hvordan det fungerte med mellomtrinnet. Under øvelse *rutemønster* på mellomtrinnet opplevde jeg at elevene hadde rask progresjon med tanke på utviklingen av sosial kompetanse. Mye raskere

enn jeg hadde forventet. Jeg tror at viktige rammefaktorer for å få dette til å fungere kan være: flere timer, slik at jeg kunne skape relasjon til elevene, en ekstra voksen, til å følge opp de elevene som trengte ekstra hjelp eller ikke møtte til timene, tydeligere forventningsavklaring på forhånd og en endring av selve gruppedynamikken. Når jeg sammenligner forskjellen mellom ungdomstrinnet og mellomtrinnet handlet dette i stor grad om relasjonen min til elevene, og jeg tror at en bedre relasjon kanskje ville gitt progresjon også på ungdomstrinnet, for at jeg skulle fått til dette måtte rammefaktorene vært annerledes.

Det at elever ikke møtte til time skapte også utfordringer i forhold til det å skape gode relasjoner. Dermed gikk jeg lenge i en litt uhensiktsmessig sirkel, med at jeg ikke greide å få elevene til å møte til time, og dermed heller ikke evnet å utvikle en positiv relasjon til de. Etter et halvt år greid jeg å få alle elevene til å møte til time, og da tok det ikke lang tid før jeg etter hvert fikk de til å sitte i sirkel, logge inn, gjøre «grotowski» og solhilsen. Men leker som det å sende ball, kopp topp, sistenøvelser, eller to-og-to øvelser i rollespill fungerte kun for få elever i gruppa. Jeg forsøkte meg også på å spille ut ferdigskrevet manus og dette fungerte godt for enkelte elever, men når gruppa ikke arbeider mot samme mål gikk dette sakte. Jeg innså at jeg måtte tilbake til å jobbe med gruppedynamikken dersom hele gruppa skulle få utbytte av timene. Jeg syntes det var vanskelig at noen elever var motivert og andre ikke. Det skapte store frustrasjoner hos meg som pedagog, noe jeg måtte arbeide mye med å ikke vise til elevene. Noen elever deltok aldri fullt og helt, men de deltok i noen grad. Det ville vært spennende å arbeidet lengre med disse gruppene og oftere enn en time i uka, og sørget for klarere forventninger slik at de tidligere hadde forstått hva hensikten med timene var. For ungdomstrinnselevne var det mest hensiktsmessig å arbeide med nybegynnerøvelser for utviklingen av den sosiale kompetansen og gruppedynamikken i gruppene. Noe som var en av rammefaktorene jeg hadde fått hos kontaktlærer. Jeg prøvde meg på øvelser beregnet på øvet og viderekommende men dette hadde svært liten effekt på innlæringen av sosiale ferdigheter. Selv om enkelte hadde utbytte av arbeid med ferdigskrevet manus, gjaldt dette kun en mindre del av gruppa.

Med mellomtrinnselevne var det annerledes enn med ungdomstrinnselevne. Dette kom nok av at de var yngre og dermed møtte til time. De hadde også god relasjon til meg. De hadde også fått en bedre introduksjon til faget. Jeg hadde presentert mine forventninger tydelig og dette bidro til en opplevelse av trygghet og struktur. Dette sier noe om hvor viktig rammefaktorer, gruppedynamikk og undervisningsstil kan være for at drama øvelser og metoder skal kunne påvirke elevenes utvikling av sosial kompetanse. Det var nettopp

gruppedynamikk og rammefaktorer som var vanskelig med tanke på ungdomstrinnet og som jeg tror gjorde at det ble vanskelig med en stødig progresjon. Jeg tror også at en bedre relasjon til ungdomstrinnselevne ville gjort det lettere for meg å finne en undervisningsstil som fungerte.

Elevene på mellomtrinnet hadde startet med nybegynner øvelser. Året etter kunne de gå over til øvelser beregnet på øvet og til slutt kunne vi arbeide med øvelser beregnet på viderekommende. Det at vi arbeidet mot stadig vanskeligere oppgaver tror jeg var viktig for mellomtrinnsselevne. Med denne progresjonen fikk de særlig utbytte av disse øvelsene i forhold til utviklingen av sosial kompetanse. Når jeg arbeidet med øvelser beregnet på viderekommende og øvet når de var på nybegynnerstadiet hadde dette liten, eller ingen påvirkning på utviklingen av sosial kompetanse. Jeg tror dermed at rekkefølgen på innføringen av de ulike typene øvelser er sentralt for innlæringen av mer avanserte sosiale ferdigheter

Jeg fant det som viktig at drama som fag foregikk over lengre perioder, med ei gruppe jeg hadde gode relasjoner til. Elevene lærte mer de ukene vi hadde tre uker med skuespill, enn de gjorde med en time i uka. Det var fortsatt viktig at dette ble repetert over lengre tid for at ferdighetene skulle generaliseres. Det optimale for elevene virket å være et halvår med to timer i uka, deretter tre uker med spesielt fokus på drama, for deretter et nytt halvår med to timer i uka. De gruppene som hadde bare en time i uka over et år hadde ikke i nærheten den samme utviklingen. Gruppens sammensetning gjorde også at de hadde behov for svært ulike opplegg. Disse funnene passer godt med tidligere forskning på området (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). I tillegg tror jeg at hvordan jeg omtalte faget på mellomtrinnet gjorde at de var positivt innstilt, mens ungdomstrinnet ikke fikk den samme muligheten, da jeg ellers ikke hadde timer med de. Mellomtrinnet var kjent med mitt engasjement for faget, noe ungdomstrinnet ikke var. Slike holdninger hos den voksne tror jeg er essensielt for å gi elevene tro på selve faget.

8.0 Avslutning

Slik jeg forstår dramapedagogikk i denne oppgaven handler det om å «lære av å spille» (Meek, 2000; Szatkowski, 1991b). Det er denne forståelsen jeg til enhver tid har vært opptatt av når jeg har undervist. Slik Dewey forstår den estetiske erfaringen som det som skjer mellom den som skaper, det skapte og den som mottar, er det nettopp dette jeg har søkt å få til

i min undervisning. Slik Dewey skriver har elevene gjennom å erfare, å gjøre, å gjennomgå og å reflektere oppnådd estetisk erfaring (Dewey, 1958) Denne estetiske erfaringen har vist seg ved at elevene har utviklet sine sosiale ferdigheter.

Drama som fag er ikke spesielt etablert i skolen i dag (Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Selv om flere forskningsrapporter beskriver fremtiden med ønsker om at barn og unge skal oppnå gode sosiale og emosjonelle ferdigheter for å lykkes, og at flere forskningsfunn har funnet at drama og kunstfag kan være med å utvikle dette, stiller ikke drama som fag spesielt sterkt i skolen (Dice, 2010; NOU, 2014:7; Rasmussen & Kristoffersen, 2014). Det er en «*politisk kløft mellom den politiske retorikken om kunstfag og de tiltak som faktisk blir gjennomført i skolen*» (Bamford, 2008, p. 11). Dette utsagnet beskriver problematikken tydelig.

Way mener at dramaarbeid kan ha stort utbytte for elevene i forhold til å utvikle seg i andre fag (Way, 1967). Han beskriver allerede i 1967 en progresjon som jeg i stor grad har funnet gjeldende i min undervisning. Dette handler om å starte med individet for deretter å gå over i gruppearbeid når noen grunnleggende dramatekniske ferdigheter er innlært. Disse dramatekniske ferdighetene har mye til felles med utviklingen av grunnleggende sosial kompetanse. En utfordring jeg har opplevd i skolen, og som jeg også fant når jeg skrev min masteroppgave i spesialpedagogikk er manglende kompetanse hos læreren, dette gjør det svært vanskelig å få drama til å fungere for utviklingen av sosial og emosjonell kompetanse (Bamford, 2008; Fossesholm, 2016). Når jeg som har arbeidet med drama og teater, og spesialpedagogikk i over ti år, synes det er utfordrende å få rollespill til å fungere tilstrekkelig, før elevene har noen grunnleggende sosiale ferdigheter, kan man stille spørsmål rundt om man har tilstrekkelig kunnskap til å kunne innlemme dette i skolen? Hva kommer dette av? Er det fordi jeg med min kompetanse kan se at det ikke fungerer, eller har jeg selv manglende kompetanse? Dette kan også komme av at rollespillet virker å ha best effekt når det arbeides med som kunstform og ikke som pedagogisk metode. Det ville vært interessant å visst mer om hva som kreves av både elever og lærere for å få et utbytte av dramafaglige øvelser i skolen. Hva er det som er med på å påvirke utbyttet av dramafaglige øvelser og metoder i forbindelse med innlæringen av skolefaglige og sosiale ferdigheter? Det er noe denne oppgaven har forsøkt å besvare i noen grad. Jeg vil nå avslutte denne oppgaven med å forsøke å gi noen sammenfattede svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen min.

8.1 Konklusjon

Jeg vil starte den siste delen av oppgaven min med forskningsspørsmål en. Spørsmålet besvarer jeg i to deler, først *hva innebærer sosial kompetanse i pedagogikken?* Derneft: *hvordan kan dramapedagogikk utvikle sosial kompetanse?* Deretter forskningsspørsmål to som beskriver *hvilke sosial kompetanse som er sentral i en gitt dramapedagogisk praksis*, der den dramapedagogiske praksisen er min egen praksis. Til slutt gjennomgår jeg hovedproblemstillingen min og antyder noen *estetiske øvelser og metoder i drama -og teaterfaget som er særlig betydningsfulle for utviklingen av barnets sosiale kompetanse*.

Sosial kompetanse i pedagogikken handler om bestemte atferdssekvenser man må mestre, og benytte i riktig situasjon for å opptre som et kompetent sosialt menneske (Bandura, 1973; Gundersen et al., 2015; Schlundt et al., 1985). God sosial kompetanse minsker atferdsutfordringer, forebygger psykisk helse og er avgjørende for å lykkes i utdanning, arbeid og i livet generelt (Gundersen et al., 2015; NOU, 2014:7; Urnes, 2018). Sosial kompetanse innebærer også *moralsk intuisjon, sinnemestring, forståelse for sammenheng mellom tanke, følelse og handling og spesifikke sosiale ferdigheter*. Denne forståelsen er hentet fra AART, DUÅ, Mestringskatten (KAT) og Charlie (Charlie, 1996; Gundersen et al., 2015; P. C. Kendall & Martinsen, 2008; C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018).

Vi har nå beskrevet hva sosial kompetanse er, men hvordan kan dramapedagogikken utvikle slik kompetanse? For å finne svar på dette spørsmålet har jeg benyttet meg av praksisledet forskning. Det vil si at svaret har oppstått i spennet mellom teori og praksis (Nelson, 2013). De fleste dramafaglige dokumentene omtaler utviklingen av mennesket uten å eksplisitt benytte seg av begrepet sosial kompetanse. Way beskriver at han mener elevene trenger individuelle øvelser i begynnelsen før de starter å arbeide med andre. Blant annet legger han vekt på at hvert individ først opplever frigjøring, konsentrasjon og selvtillit før det kan gå i gang med ytterligere arbeid i grupper (Way, 1967). Dramapedagogikken kan med andre ord utvikle grunnleggende sosial kompetanse gjennom grunnleggende øvelser. Etter hvert kan øvelsenes vanskelighetsgrad økes og det å samarbeide og å arbeide sammen mot samme mål kan bli sentralt for utviklingen av et ensemble, og slik også utvikling av sosial kompetanse. Etter hvert kan dramafaglige metoder som *viewpoints, det å lage rollespill/forestilling* eller arbeid med *scenekamp* kunne være med å utvikle slik kompetanse. Progresjonen på dette arbeidet vil i stor grad avhenge av rammefaktorer og gruppas dynamikk. Utviklingen av gruppas dynamikk avhenger i stor grad av dramapedagogens undervisningsstil. Her vil også det at dramapedagogen kan bevege seg mellom rollene som:

instruktør, pedagog, lærer og kunstner, være sentralt for at dramapedagogikken skal kunne utvikle sosial kompetanse. Jeg fant i tillegg at det å ha tydelig struktur, forutsigbarhet og trygghet i gruppene var essensielt for å kunne gjennomføre dramametodisk praksis. Det å starte rolig med at alle elevene følte seg sett og med øvelser som fokuserte på ro og pust ga oss gode timer. Det var også viktig å avslutte med avspenning og at alle elevene igjen ble sett. Dette fremmet motivasjon for timene, mestring og opplevelse av medvirkning.

Vi går nå videre til å skissere en konklusjon på forskningsspørsmål to: *hvilke sosial kompetanse er sentral i en gitt dramametodisk praksis?* Den dramametodiske praksisen jeg har tatt utgangspunkt i er min egen undervisning som har foregått spesielt med elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. For å kunne delta i nybegynner-øvelser er det ikke mye sosial kompetanse man trenger å inneha på forhånd. Sentralt i slike øvelser står grunnleggende sosiale ferdigheter som: **å lytte, å ignorere forstyrrelser, sette ord på egne følelser, sette seg inn i andres følelser, konsentrere seg om en oppgave, gjøre det du blir bedt om, ignorere forstyrrelser og ulike former for samarbeid, for eksempel; å hjelpe hverandre, å ta hensyn og å inkludere hverandre.** Elevene trener på å benytte atferdssekvenser tilknyttet disse sosiale ferdighetene på riktig måte og til riktig tid igjennom dramafaglig praksis. Denne sosiale kompetansen er også sentral for å kunne videreutvikle seg slik at man etter hvert kan utfordre seg selv i mer avanserte øvelser. Jeg fant også at når elevene benyttet sosiale ferdigheter de hadde tilegnet seg gjennom dramafaglige metoder og øvelser i andre sammenhenger, og fikk positiv tilbakemelding på dette, var det med på å generalisere ferdighetene deres. Det å lære de sosiale ferdighetene gjennom drama metoder og øvelser uten dette førte i liten grad til generalisering. Dette er i tråd med AART sin forståelse av generalisering av sosiale ferdigheter (Gundersen et al., 2015).

For å kunne arbeide med mer utfordrende øvelser i praksis kreves det at elevenes sosiale kompetanse blant annet innehar elementer av at gruppa ønsker å samarbeide mot et felles mål. Da vil de overnevnte sosiale ferdighetene kunne utvikles ytterligere. Ved at slik sosial kompetanse er på plass vil elevene kunne utvikle mer viderekommende ferdigheter innenfor sosial kompetanse. Rollespill som dramametodisk praksis krever slik grunnleggende sosial kompetanse dersom den skal benyttes i et klasserom til innlæringen av spesifikke sosiale ferdigheter. Dersom elevene innehar dette egner rollespillet seg godt til å utvikle elevenes sosiale kompetanse ytterligere innenfor de aller fleste områder.

Til sist vil jeg beskrive noen øvelser som er sentrale for å besvare hovedproblemstillingen min: *Hvilken estetiske øvelser og metoder i drama- og teaterfaget er særlig betydningsfulle i utviklingen av barnets sosiale kompetanse?*

Det finnes en rekke øvelser og metoder som er særlig betydningsfulle i utviklingen av barnets sosiale kompetanse, en ytterligere beskrivelse av hvilke øvelser som utvikler hvilke sosial kompetanse finnes i kapittel 6.4. En ytterligere beskrivelse av øvelsene finnes i vedlegg 1. For å lære barn grunnleggende sosial kompetanse var disse øvelsene spesielt sentrale: **Logge inn og logge ut, sende ball, «grotowski», å lage former i rommet og skrivemaskin.** Dersom barna hadde noen grunnleggende enten dramafaglige eller sosiale ferdigheter, eller hadde et sterkt ønske om å samarbeid mot samme mål var disse øvelsene særlig betydningsfulle for utviklingen av deres sosiale kompetanse: **metoden viewpoints med øvelsene: solhilsen, pust, 4,6,12 og rutemønster.** Videre fungerte også disse øvelsene særlig godt: **Telle til tjue og ikke si S.** Hvis elevene allerede hadde en del grunnleggende sosiale ferdigheter trengte de ytterligere utfordringer for å utvikle sin sosiale kompetanse. Metodene **scenekamp** og **forestillingsarbeid** var da spesielt sentrale. Under forestillingsarbeidet var **rollespill** spesielt sentralt. Jeg vil avslutte denne oppgaven med å si litt om rollespillet. Da det nesten var den eneste øvelsen og metoden jeg fant i de pedagogiske modellene. Den viste seg også å fungere svært ulikt i klasseromskonteksten og dramakonteksten.

AART, DUÅ, Mestringskatten og Charlie anbefaler alle bruken av rollespill for innlæringen av sosiale ferdigheter (Charlie, 1996; Gundersen et al., 2015; P. C. Kendall & Martinsen, 2008; C. Webster-Stratton & Sjøbu, 2018). AART anbefaler rollespillet først og fremst med ungdom, men for meg fungerte dette dårligere enn med mellomtrinnslevene. Dette tror jeg baserte seg på at jeg hadde for dårlig relasjon til elevene, gruppedynamikken var utfordrende og mange av elevene manglet grunnleggende sosiale ferdigheter selv til å gjennomføre nybegynnerøvelser. Også med mellomtrinnslevene vil jeg tro at progresjonen på bruk av rollespill som modellerende metode ville fungert bedre dersom jeg hadde hatt en ekstra voksen sammen med meg. Dom metode til innlæringen av sosiale ferdigheter i klasserommet krevde den svært mye. Derimot i dramakonteksten der de kunne arbeide mer kunstnerisk opplevde jeg at de oppnådde estetisk erfaring som var med på å utvikle elevene som individer og deres sosiale kompetanse.

8.2 Mot fremtiden

Hvis jeg skulle ha utviklet denne oppgaven videre ville det vært interessant å sett nærmere på enkelte elementer. For eksempel i hvilken grad ble de ulike sosiale ferdighetene utviklet og beholdt på bakgrunn av generalisering i andre timer. Var elevene avhengig av å generalisere ferdighetene til andre fag og få positiv tilbakemelding på dette for å beholde ferdighetene? I hvilke grad ble den sosiale kompetansen de hadde tilegnet seg beholdt senere? For eksempel etter flere måneder, eller et år? Hva slags kompetanse trenger læreren å inneha for at elevene skal ha utbytte av dramafaglige metoder og øvelser for innlæringen av sosiale ferdigheter? Det skulle også vært interessant å gjennomført et slikt opplegg med flere grupper elever for å se på forskjeller og likheter i forhold til deres utvikling? Gjelder funnene mine kun for de elevene jeg har arbeidet med, eller kan det på noen måte generaliseres som en metode? Det finnes også en rekke andre øvelser og metoder som jeg oppigjennom årene som dramapedagog har benyttet, men som jeg ikke har fått muligheten til å undersøke like grundig. Flere av disse øvelsene og metodene hadde det vært interessant å undersøkt nærmere.

Det å gjøre en slik analyse av min egen praksis har gjort meg mer reflektert over eget arbeid. Det har også gitt meg mye erfaring med hvordan jeg kan bruke min dramafaglige bakgrunn ytterligere inn i arbeidet med barn og ungdom som for eksempel strever med å utvikle sin sosiale kompetanse. Det å øke barn og ungdoms sosiale kompetanse er noe jeg ser på som svært viktig i forhold til forebygging av utfordringer knyttet til blant annet psykisk helse og kriminalitet. Jeg håper også at oppgaven kan være med på styrke drama som fag i utdanningssystemet, da jeg mener at oppgaven viser mange gode løsninger på hvorfor og hvordan man kan benytte seg av dramafaglige øvelser og metoder for å utvikle sosial og emosjonell kompetanse. Spesielt sett fra et kunstfaglig perspektiv.

9.0 Referanseliste

- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*: Methuen Co Ltd.
- Bamford, A. (2008). *Wow-Faktoren. Globalt forskningsprosjekt om kunstfagenes betydning i utdanning*. Oslo: Musikk i Skolen.
- Bandura, A. (1973). *Aggression : a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press Inc.
- Bogart, A., & Landau, T. (2014). *The Viewpoints Book*. London: Nick Hern Books.
- Bornstein, M. R., Bellack, A. S., & Hersen, M. J. (1977). Social-skills training for unassertive children: a multiple-baseline analysis 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 183-195.
- Brinkmann, S. o. T., Lene. (2010). *Kvalitative metoder. En grundbg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Charlie, P. (1996). *Project Charlie och Justa Kompisar*. Retrieved from Sollentuna, Sweden:
- Combs, E. C. (1988). Theatre and Drama in Education a Laboratory for Actual, Virutal or Vicarious Experience. *Youth Theatre Journal*, 2(3), 9-10.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York: Capricon books.
- Dice. (2010). A DICE resource research findings and recommendations on educational theatre and drama. Retrieved from <http://dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
- Drama, & Teaterpedagogene. (2016). Drama/teater i norsk grunnskole. Muligheter og spillerom. Retrieved from <https://uit.no/Content/487409/drama-teaterinorskgrunnskolemuligheterogspillerom.pdf>
- Drama, & Teaterpedagogene. (2020). Få drama inn i norskfaget igjen! Retrieved from <https://dramaogteater.no/fa-drama-inn-i-norskfaget-igjen/>
- Fossesholm, S. (2016). *Å ikke være en sau. En spørreundersøkelse om hvordan ungdom opplever egen trivsel, læring, inkludering og atferd i dramakonteksten. Oppfulgt av dybdeintervjuer*. UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology A modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Gjessing, A. S. (2013). *Teaterarbeid med barn og unge*. Trondheim: Akademika forlag.
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*, Rev: Research Press.
- Gundersen, K. K., & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gundersen, K. K., Olsen, T. M., Finne, J., Strømgren, B., & Daleflod, B. (2015). *AART En metode for treing i sosial kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gürgens Gjærum, R., & Rasmussen, B. (2012). *Forestilling, framføring og forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. Trondheim: Akademika forlag.
- Høring - Læreplan i valgfaget sal og scene. (2020). Retrieved from Oslo: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/909?notatId=1565¬atId=1565>
- Jønnum, L. (2002). *Kunnskap i en estetisk praksis - en analyse av ungdom og rollespill*. NTNU, Trondheim.
- Kendall, P., Arnberg, K., Bjørk, R., & Neumer, S. (2011). *Mestringskatten for ungdom. Terapeutmanual*. In: Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Kendall, P., & Martinsen, K. (2010). *Mestringskassen (Coping kit)*. In: KAT-verktøy for terapeutisk arbeid med barn og unge. Oslo. Universitetsforlaget.
- Kendall, P. C., & Martinsen, K. D. (2008). *Mestringskatten (Coping cat): kognitiv atferdsterapi for barn med angst: gruppemanual: manualen er et tillegg som skal brukes sammen med den individuelle manualen for Mestringskatten*: Universitetsforl.
- Kleven, T. A. o. H. F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Krogh, T. m. f. (2003, 4 utg.). *Historie, forståelse og fortolkning. De historiske-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K., & Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399.
- Malterud, K. (2003, 2.utgave). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meek, A. (2000). *Lek, drama og teater i skolen*. Vollen: Tell forlag.
- Mjaaland Heggstad, K., Eriksson, S. A., & Rasmussen, B. r. (2013). *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Morken, I. (2.utgave 2003). *Drama og teater i undervisning - en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts. Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. London, UK: palgrave macmillian.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., Rørnes, K., & Oslo: Sosial-og helsedirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- NOU. (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*. regjeringen.no
- O'Toole. (2006). *Doing drama research, stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Australia: A Drama Australia publication.
- Overlie, M. (2017). The six viewpoints. Retrieved from <https://sixviewpoints.com/thesstems/>
- Pente, P. (2004). Reflections on Artist/Researcher/Teacher Identitties A Game of Cards. In R. L. Irwin & A. d. Cosson (Eds.), *a/r/tography Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry* (pp. 91-102). Vancouver Canada: Pasific Educational Press.
- Rasmussen, B. (2001). *Meninger i mellom, perspektiver på en dramatisk kulturarena*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Rasmussen, B., & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill. Teater som dannelsingspraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schlundt, D., McFall, R. J. H. o. s. s. t., & research. (1985). New directions in the assessment of social competence and social skills. 22-49.
- Spolin, V. (1999). *Praktisk teaterarbejde. Metoder, øvelser og ideer*. Gråsten: Forlaget DRAMA.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. o., & Gouzouasis, P. E. (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Steiner, R. (1999, 2.utg). *Antroposofi og kunst*. Oslo: Vidarforlaget.
- Strømgren, B. o. M., Luke. (2003). 60 ferdigheter. *Art så klart, for barn, sosiale ferdigheter, trenerens utgave*. Retrieved from <http://smartoppvekst.no/wp-content/uploads/ART/ART%20i%20grunnskolen/Kursmaterieill%20barneskole/Sosialferdighetstrening/trenermanual%20sosialferdighetstrening.pdf>
- Szatkowski, J. (1991b). Det åbne teater. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2, 18-26.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen. Utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ulstrup Engelsen, B. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1(103), 53-64.
- Urnes, A.-G. r. (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vethal, Å., Linge, S., Paulsen, B., & Øverbye, A. . (2002). *Lære, skape, leve. Drama og samfunn*. Gjøvik: Gyldendal undervisning.
- Vygotsky. (1930). Værktøj og symbol i barnets utvikling. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (pp. 83-94). Fredriksberg: Roskilde Universitets forlag.
- Way, B. (1967). *Utvikling gjennom drama*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Webster-Stratton, C., & Sjøbu, A. (2018). *Utrolige lærere : hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal.

- Webster-Stratton, J. C., & Reid, J. M. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children, 17*(2), 96-113. doi:10.1097/00001163-200404000-00002
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation: OECD.